



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Sandra Maciel de Almeida

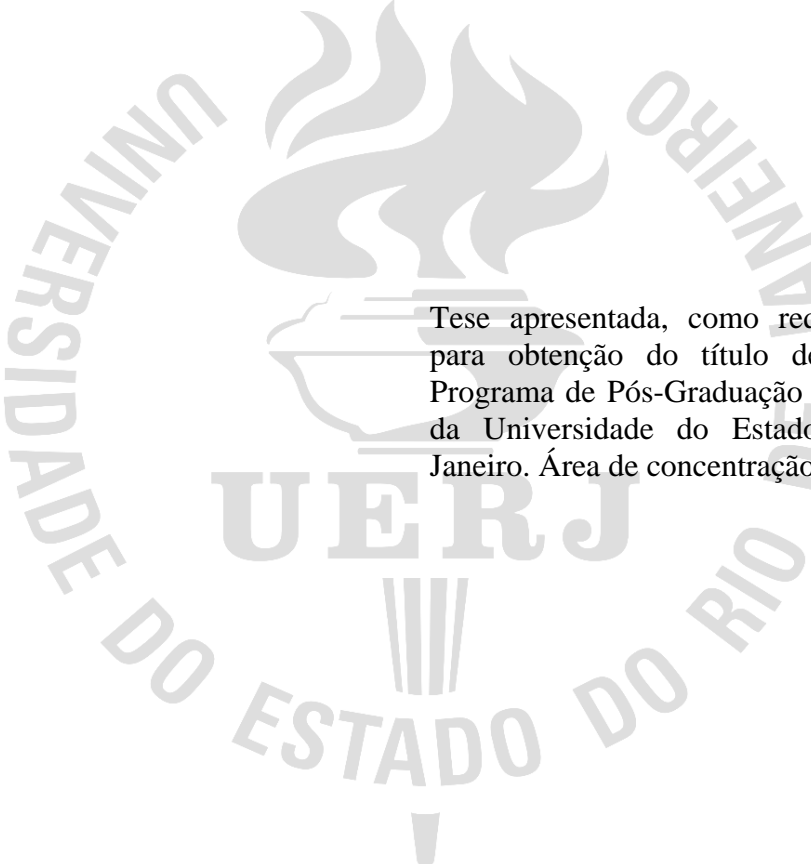
**Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de  
abordagem etnográfica**

Rio de Janeiro

2013

Sandra Maciel de Almeida

**Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem  
etnográfica**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A447 Almeida, Sandra Maciel de.  
Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de  
abordagem etnográfica / Sandra Maciel de Almeida. – 2013.  
165 f.

Orientadora: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Prisioneiras – Teses. 2. Mulheres – Educação – Teses. 3. Etnografia –  
Teses. I. Mattos, Carmen Lúcia Guimarães de. II. Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 637:343.82

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Sandra Maciel de Almeida

**Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem  
etnográfica**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 26 de março de 2013

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jane Paiva  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Paula Almeida de Castro  
Universidade Estadual da Paraíba

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Cordeiro de Melo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

## **DEDICATÓRIA**

Para minha mãe Isabel e meu pai Casimiro.

## AGRADECIMENTOS

A minha professora e orientadora Carmen de Mattos, pela orientação, apoio e amizade. Obrigada me formar professora e pesquisadora!

Para Paulo, Joana e Giselle por terem tido paciência e entenderem que nestes anos estive mais ausente do que presente em suas vidas. Amo cada um de vocês!

Paulo, meu mais profundo agradecimento, estes anos de apoio e dedicação me mostraram que formamos uma linda família, com duas lindas filhas, gatos e cachorros!!! Muito obrigada por fazer parte da minha vida!

Para minha linda filha Joana, que não entende porque escrever um texto tão grande e sem ilustrações! Como explicar? Filha, a mamãe promete que vai valer a pena!

Para a minha linda filha Giselle, que aguarda ansiosa o término da escrita da tese para poder tirar a fraldinha!!!

Para o meu pai, meu irmão e minha mãe (eternamente!). O que eu posso dizer além de que amo vocês?

Um agradecimento especial ao meu irmão e a Sr. Sérgio que consolidaram os dados do Infopen.

Para meu cunhado querido Sérgio, que escreveu o resumo em inglês.

Para minha mãe amada e amiga que cuidou das minhas filhas até a última semana de vida para eu poder estudar! Te amo e sinto muitas saudades!

Para minha cunhada Lia e minha sogra Lena que ficaram com as crianças para eu poder escrever!

Para minha prima Júlia Maciel, que leu toda tese e me ajudou com correções, tabelas e ilustrações! É uma querida!

Para a minha amiga querida Paula Almeida de Castro, grande incentivadora, leitora, ouvinte e participante deste trabalho. Pode sempre contar comigo para o que der e vier!

Para a equipe de pesquisa do NetEDU, em especial, aos amigos e amigas Tatiana Fagundes (que segurou minha mão para me ajudar a escrever, uma querida!), Luis Paulo Borges (que leu, releu, leu, releu!!!), AntoniaValbenia Rosa (que formatou toda essa tese!) e Suziane Vasconcellos (que organizou as imagens!). Eu aprendi a trabalhar em equipe com este grupo e este tem sido um aprendizado que levo para a minha vida!

Um agradecimento especial para Adriane Matos Araújo, pela parceria, trabalho e esforço! A sua ajuda foi inestimável.

Agradeço também à aluna Jorgina de Freitas pelo auxílio nas questões jurídicas, especialmente, no final da escrita da tese.

Para Gilson e Beatriz Calazans pela participação, amizade e toda ajuda! Muito obrigada!

Aos colegas do TCE-RJ que ouviram meus lamentos, desespero e estiveram ao meu lado neste último ano de escrita de tese, especialmente, a minha diretora Paula Nazareth.

Para todas as mulheres e jovens privadas de liberdade que participaram desta pesquisa pela generosidade em exporem suas vidas e colaborarem com este trabalho. Sem a participação destas jovens e mulheres, não existiria tese.

Para as equipes das instituições que participaram desta pesquisa. Aos gestores, professores, agentes que colaboraram imensamente com a realização desta tese.

Para os Juízes da 2ª Vara da Infância e da Juventude e da Vara de Execuções Penais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e para os gestores da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro e Distrito Federal, pela confiança em autorizar a realização desta pesquisa.

Para as funcionárias da secretaria e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, muito obrigada pelo apoio!

Para os colegas, alunos e alunas, do Programa de Pós-Graduação em Educação por fazerem parte desta história!

Para os meus alunos e alunas, especialmente, o Roberto Cesar e a Ana Carolina Barbosa, que amam Paulo Freire como eu!

Agradeço imensamente às agências de fomento à pesquisa, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e, Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro, que financiaram com bolsas de estudos esta tese e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo suporte e apoio de alunos e professores.

A prática educativa (...) é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

*Paulo Freire (2003, p. 47)*



## RESUMO

ALMEIDA, Sandra Maciel. *Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica*. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A educação de jovens e mulheres privadas de liberdade é o objeto de estudo desta tese. Estas jovens e mulheres foram participantes primárias. Foram participantes secundários, os agentes penitenciários e educacionais e professores das escolas das instituições investigadas. Os loci do estudo foram duas penitenciárias femininas, no município do Rio de Janeiro e em Brasília, e uma instituição de cumprimento de medida socioeducativa de internação no Rio de Janeiro. A pesquisa, de abordagem etnográfica, utilizou a entrevista e a observação participante para registrar as falas das jovens e mulheres com a perspectiva sobre a situação educacional dentro e fora dos espaços de privação de liberdade. Em complementaridade às falas foram acessadas fotos, documentos e produções acadêmicas, entre teses, dissertações e artigos científicos. Esse material possibilitou responder aos seguintes questionamentos: O que pensam as jovens e mulheres participantes sobre a educação existente nos espaços de privação de liberdade? Como são construídas as vulnerabilidades socioeducacionais enfrentadas pelas jovens e mulheres participantes nos espaços de privação de liberdade? Como os estudos e pesquisas sobre educação em espaços de privação de liberdade têm discutido a situação das mulheres e jovens nessa situação? Em resposta às questões propostas, os dados de campo foram analisados indutivamente e apresentados em vinhetas etnográficas às falas das participantes, explicitando a situação de exclusão e vulnerabilidade vivenciadas nas instituições de privação de liberdade. Essas falas apontam, sobretudo, para o não cumprimento dos direitos humanos desses sujeitos que se encontram sob custódia do Estado. Esses direitos devem ser formalmente reconhecidos, mas também, concretamente e materialmente efetivados.

Palavras-chave: Mulheres. Jovens. Privação de liberdade. Etnografia. Direitos Humanos.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Sandra Maciel. *Education of women and juvenile offender's girls: an ethnographic study in Brasil (DF/RJ)*. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The education of Juvenal offenders girls and women', liberty deprived, is the object of this thesis. Those girls and women were the primary participants, and as secondary were correctional and educators officers and teachers. The study was conducted in two female penitentiaries, in Rio de Janeiro city and Brasilia, and in an intern social-educational institution in Rio de Janeiro. Interviews and participants observations were used in this ethnographic research to identify the perspectives about educational situation inside and outside deprived liberty facilities. In addition to their words, pictures, documents, thesis, dissertations and scientific articles were accessed. These materials gave us the possibility to answer the following questions: What do young girls and women participants think about the education in liberty deprived facilities? How socio-educational vulnerabilities faced by the young girls and women in deprived liberty facilities are built? How education studies and research in liberty deprived facilities have discussed about those young girls and women in this situation? As an answer to the proposed questions, field data were analyzed inductively and presented as ethnographic vignettes to the participants words, explaining the exclusion and vulnerability lived in liberty deprived facilities. Those words point out overall for the lack of compliance of human rights to these subjects who are under state custody. Those rights must be formally recognized, but also materially made.

Keywords: Women. Youth. Deprivation of liberty. Ethnography. Human Rights.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantidade de Presos Sistema Penitenciário .....	19
Tabela 2 -	Percentual de Presos por Faixa Etária .....	20
Tabela 3 -	Percentual de Presos por Cor de Pele/Etnia .....	21
Tabela 4 -	Percentual de Presos por Leitos .....	21
Tabela 5 -	Percentual de Presos por Grau de Instrução .....	22
Tabela 6 -	Percentual de Presos em Atividade Educacional .....	23
Tabela 7 -	Indicador Global das Disparidades de Gênero 2011 .....	35
Tabela 8 -	Atividades realizadas para o desenvolvimento do estudo .....	59
Tabela 9 -	Entrevistas realizadas ao longo da pesquisa.....	74
Tabela 10 -	Organização das entrevistas .....	84
Tabela 11 -	Tematização dos dados .....	88
Tabela 12 -	Quadro de análise de dados para tematização.....	89

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Presos por Faixa Etária – População Feminina .....	61
Gráfico 2 - Presos por Grau de Instrução – População Feminina .....	61
Gráfico 3 - Quantidade de Presos por Faixa Etária – População Feminina .....	65
Gráfico 4 - Quantidade de Presos por Cor da Pele – População Feminina .....	66
Gráfico 5 - Presos por Grau de Instrução – População Feminina .....	66

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Placa da inauguração da creche penitenciária .....	62
Imagem 2 - Placa Centro de Atendimento ao Pré Escolar .....	63
Imagem 3 - Ficha escolar de uma jovem participante .....	71
Imagem 4 - Pesquisadora em entrevista com agente de segurança ao fundo .....	77
Imagem 5 - Pesquisadora em entrevista com agente de segurança ao fundo .....	77
Imagem 6 - Entrevista realizada na Penitenciária Feminina Bertha Lutz .....	80
Imagem 7 - Imagem panorâmica da equipe e entrevistadas no DF .....	81
Imagem 8 - Transcrições .....	85
Imagem 9 - Paragrafação da transcrição .....	86
Imagem 10- Jovem com a filha na GV .....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BL	Penitenciária Feminina Berta Luz
Coep	Comissão de Ética em Pesquisa
DASE	Departamento de Ações Socioeducativas
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
GV	Educandário Getúlio Vargas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NetEDU	Núcleo de Etnografia em Educação
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
PROPED	Programa de Pós-graduação em Educação
MJ	Ministério da Justiça
MP	Penitenciária Maria da Penha
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
I PNPM	I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
II PNPM	II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
SEAP/RJ	Secretaria de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro
SPM	Secretaria Especial de Política para as Mulheres
SR2	Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
SR3	Sub-Reitoria de Extensão e Cultura
InfoPen	Sistema de Informações Penitenciárias
TCE-RJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
RN	Unidade Recém-Nascidos
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>DESIGUALDADES, VULNERABILIDADES E MARGINALIZAÇÃO COMO ASPECTOS DA EXCLUSÃO</b> .....	24
1.1	<b>A exclusão e os sujeitos sociais na contemporaneidade</b> .....	26
1.2	<b>A exclusão socioeducacional e o universo das jovens e mulheres privadas de liberdade</b> .....	34
1.2.1	<u>O papel da mulher na atual conjuntura social e política brasileira</u> .....	34
1.2.2	<b>O universo das jovens e mulheres privadas de liberdade</b> .....	38
1.2.2.1	Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação no Brasil	39
1.2.2.2	As mulheres presas no Brasil .....	41
1.3	<b>A dialogicidade e a criação de políticas públicas de inserção para esses sujeitos, ditos excluídos</b> .....	46
2	<b>A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....	50
2.1	<b>Etnografia crítica e educação</b> .....	50
2.1.2	<u>Etnografia e Educação</u> .....	51
2.2	<b>Descrevendo o estudo</b> .....	56
2.2.1	<u>Ética na Pesquisa</u> .....	56
2.2.2	<u>Loci de pesquisa</u> .....	57
2.2.2.1	Rio de Janeiro .....	60
2.2.2.2	Distrito Federal .....	65
2.2.3	<u>Acesso</u> .....	67
2.3	<b>Instrumentos de pesquisa</b> .....	70
2.3.1	<u>Observação participante</u> .....	71
2.3.2	<u>Entrevista</u> .....	73

2.3.3	<u>Registros audiovisuais como fonte de dados</u> .....	80
2.4	<b>Análise dos dados: análise, organização e tematizações</b> .....	83
3	<b>VULNERABILIDADE E VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS JOVENS E MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE</b> .....	90
3.1	<b>Vulnerabilidade e os espaços de privação: o controle do corpo e a medicalização</b> .....	91
3.1.1	<u>Vulnerabilidade: o isolamento como forma de controle do corpo</u> .....	92
3.1.2	<u>Vulnerabilidade: a medicalização como forma de controle da mente</u> .....	98
3.2	<b>Vulnerabilidades socioculturais e educacionais enfrentadas pelos filhos de jovens e mulheres privadas de liberdade</b> .....	103
4	<b>A CONTINGÊNCIA DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E A RUPTURA COM A ESCOLA</b> .....	117
4.1	<b>A situação educacional em privação de liberdade: estudos e pesquisas</b> ....	118
4.2	<b>O percurso educacional de jovens e mulheres privadas de liberdade: uma história de interdições</b> .....	123
4.3	<b>Educação nos espaços de privação de liberdade: relatos de jovens e mulheres</b> .....	130
4.3.1	<u>O discurso sobre a escola em privação de liberdade</u> .....	131
4.3.2	<u>Contradições na escolha das atividades: a escola e o trabalho</u> .....	135
4.3.3	<u>Tipologia das tarefas escolares</u> .....	142
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	148
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	156



## INTRODUÇÃO

A realidade vivida pelos pobres no Brasil é marcada pelo abandono do poder público e privado. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que cerca de 16,2 milhões de brasileiros são extremamente pobres, o equivalente a 8,5% da população. As famílias consideradas pelo IBGE como extremamente pobres são aquelas cuja renda *per capita* é de até setenta reais mensais. Essa renda é usada como referência para a elaboração de políticas sociais pelo governo brasileiro. Os índices do IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2009) indicam, ainda, que 46% das crianças e adolescentes brasileiros (0-17 anos de idade) estão vivendo em situação de pobreza. Pesquisas que discutem educação, pobreza e infração (MATTOS, 2001; ASSIS; CONSTANTINO, 2001; DELL'AGLIO; DOS SANTOS; BORGES, 2004; PUGGIAN, 2009) apontam para os efeitos perversos da exclusão social e educacional na vida da população pobre e marginalizada do Brasil.

Segundo Mattos (2009, p. 14), “os estudantes que fracassam na escola, em sua maioria, pertencem a esses segmentos sociais mais empobrecidos dos grandes centros urbanos”. Ainda segundo a autora (MATTOS, 1992), o fracasso escolar é resultado de vários fatores que, combinados ou isolados, se estruturam no contexto da cultura escolar, de forma complexa e diversificada, caracterizando-se por uma desumanização no tratamento dos alunos, podendo implicar, em último caso, na expulsão desses sujeitos da escola e sua posterior ligação com grupos marginalizados.

Os alunos que permanecem na escola, vítimas do fracasso escolar, e o grupo de fora do sistema escolar, que, por diversos motivos não frequentam o sistema de ensino, acreditam na educação como um dos únicos meios de reverter a situação de pobreza em que vivem.

No entanto, o grupo de fora busca alternativas não institucionais para a inclusão educacional, pois “desistiu” desse tipo de escola e permanecem fora do sistema escolar aguardando novas e diferentes formas de educação. O mais grave dessa situação é um dos motivadores deste estudo é a magnitude real do fracasso. Segundo Mattos (2009, p. 25), “aos vinte anos, esses jovens podem não ter mais escolhas na vida”.

Os jovens excluídos da escola acabam ingressando precocemente no mercado de trabalho, outros são recrutados pelo tráfico de drogas, cometem infrações e há, também,

aqueles que sobrevivem nas ruas das cidades (MATTOS, 1992, 1998, 1999; PUGGIAN, 2009). Essas pesquisas integram o Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU)<sup>1</sup>, que, embora tenha sido criado no ano de 2004, já contava com uma equipe desde dos anos 1990 discutindo a questão socioeducacional e o fracasso escolar. O NetEDU vem dedicando-se a investigar o universo dos jovens que, excluídos de seu direito a educação, saem da escola e passam a viver nas ruas realizando trabalhos informais ou cometendo pequenos delitos. Como resultado desses estudos, a equipe foi convidada a participar do Programa de Cooperação Técnica UERJ/DEGASE<sup>2</sup>.

Dentro do Programa, composto por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, o Núcleo ficou responsável pela temática que discutia a questão da construção do conhecimento na perspectiva do adolescente em conflito com a lei. O objetivo da pesquisa era produzir informações que pudessem subsidiar a formulação de políticas públicas mais sensíveis aos jovens infratores, na área de aplicação de medidas socioeducativas no estado do Rio de Janeiro. Pretendia, ainda, criar uma proposta pedagógica que servisse de base à aplicação das medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os resultados desta pesquisa apontaram para a precariedade da função socioeducativa nas instituições de acolhimento desses sujeitos. Os jovens, homens ou mulheres, eram submetidos a diversas sanções físicas, morais e emocionais. O espaço educativo, embora direito legal, era descrito por eles como um privilégio ou mesmo um prêmio por bom comportamento.

A situação das infratoras apresentava, ainda, um componente relacionado à identidade sexual. Percebeu-se que essas jovens encontravam na instituição um *locus* ideal para sua estruturação hetero ou homossexual. Na medida em que se masculinizavam, colocavam-se em posição de defesa frente às ameaças sofridas na instituição.

Ao revisitar os resultados desta investigação, verificou-se a necessidade de uma nova pesquisa, desta vez focada na situação de exclusão socioeducacional das jovens infratoras. No entanto, optou-se por verificar, também, a situação das mulheres adultas que estão em

---

<sup>1</sup>O **NetEDU**, criado em 2004 e coordenado por Mattos (PROPED/ UERJ), tem como finalidade a promoção de pesquisas e atividades acadêmicas baseadas no uso de procedimentos metodológicos de natureza etnográfica na área de educação. Sua meta é estimular o intercâmbio de conhecimentos e socializar os resultados de pesquisa e reflexões elaboradas no Brasil e no exterior.

<sup>2</sup> Coordenada por Mattos, a pesquisa era parte de um conjunto de ações propostas no “Projeto de Excelência” da Secretaria de Justiça e Interior do Estado do Rio de Janeiro - programa 2, projeto 1, do termo do programa de cooperação técnica UERJ/DEGASE publicado no D.O. do Estado do Rio de Janeiro, em 10 de setembro de 1998, p. 32, ano XXIV, n.º 168, parte 4, sob o título de “Pró-Adolescente”, SR3/UERJ. A oficialização da pesquisa ocorreu em 10 de setembro de 1998.

penitenciárias femininas, com o intuito de ampliar a compreensão da situação de exclusão educacional de jovens e mulheres privadas de liberdade. Nesta tese optou-se por usar a terminologia jovens e mulheres para distinguir os grupos de estudo, no caso as jovens infratoras e as mulheres presas. Assim, como Dayrell (2003, p. 42):

“entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”.

Neste estudo, evidencia-se a importância dos estudos que se dedicam a entender a juventude, embora, nesta tese, essa temática não tenha sido contemplada na sua complexidade. O termo jovem é utilizado como forma de distinguir as participantes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação das mulheres que estão presas. Ainda que a discussão sobre as questões que envolvem a constituição desses sujeitos não tenha sido feita de forma mais ampla, entendem-se as jovens participantes nas suas singularidades, subjetividades e complexidade.

Para além da questão relativa às juventudes, conhecer a perspectiva de mulheres e jovens privadas de liberdade sobre a situação educacional pode ser considerada uma tarefa complexa. Pesquisas dessa natureza ainda são insuficientes no campo da educação (GRACIANO, 2010). A invisibilidade das relações de poder existentes nos espaços educativos de privação de liberdade, em especial no que se refere aos estudos sobre mulheres nessa condição, é escasso, assim como fontes bibliográficas relacionadas ao tema (BRAUNSTEIN, 2007; GRACIANO, 2005). Como afirma Nonato (2010, p. 58) “as poucas experiências de educação prisional e a ausência de estudos sobre educação de mulher no cárcere evidenciam que ela é vista de acordo com valores e concepções de uma sociedade excludente e machista”.

Desse modo, caminha-se neste trabalho no sentido de ampliar os olhares para os aspectos relativos à percepção dessas jovens e mulheres para a educação oferecida dentro e fora dos espaços de privação de liberdade, assim como para o percurso educacional vivido por elas até o momento da prisão ou internação para cumprimento de medidas socioeducativas.

Nesse contexto, esta tese tem o interesse de estudar a situação socioeducacional das jovens e mulheres em privação de liberdade de modo que suas percepções possam trazer uma nova dimensão sobre o papel desempenhado pela educação em suas trajetórias de vida.

Historicamente, a situação dessas mulheres, sejam jovens ou adultas, tem sido marcada pela precariedade, exclusão e violência. As políticas de inclusão e ressocialização, embora busquem alternativas para promover a educação, não têm dado conta de cumprir as determinações legais de direitos à cidadania, violando flagrantemente os direitos humanos mais básicos que se pode ter sob custódia do Estado.

Como objetivo geral propôs-se investigar a natureza das percepções das mulheres em espaços de privação de liberdade sobre seu percurso educacional, utilizando recursos de áudio, vídeo e fotografia, através da observação participante e de entrevistas etnográficas. Seguido de quatro objetivos específicos, a saber:

- I. Investigar qual a perspectiva das mulheres pesquisadas sobre a educação existente nos espaços de privação de liberdade;
- II. Identificar como são construídas as vulnerabilidades socioeducacionais enfrentadas pelas jovens e mulheres participantes a partir de suas próprias percepções;
- III. Descrever como as formas de controle, violência e discriminação estão presentes no cotidiano dessas jovens e mulheres;
- IV. Descrever como a bibliografia científica sobre educação de mulheres privadas de liberdade pode contribuir para a construção e ampliação do tema pesquisado.

Pautou-se, ainda, em três questões que procuravam lançar luz sobre os caminhos traçados pelas jovens e mulheres em seu percurso educacional. São elas: O que pensam as jovens e mulheres participantes sobre a educação existente nos espaços de privação de liberdade? Como são construídas as vulnerabilidades socioeducacionais enfrentadas pelas jovens e mulheres participantes nesses espaços de privação? Como os estudos e pesquisas sobre a educação em espaços de privação de liberdade têm discutido a situação das mulheres e jovens?

Para melhor situar e assim justificar a necessidade de estudos sobre o tema, exemplifica-se, a seguir, com tabelas e gráficos, os dados originários do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen) do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) – Ministério da Justiça (MJ) – que significam de forma mais abrangente o presente estudo.

As tabelas que se seguem demonstram dados sobre as presas do sistema penitenciário no Brasil. Dentre esses, deu-se destaque para os índices do Estado do Rio de Janeiro e do

Distrito Federal, pois os *loci* do estudo têm como foco estes dois locais. Ressalta-se, no entanto, que não foram encontrados dados comparativos sobre o sistema de atendimento socioeducacional de internação do Rio de Janeiro, o que de certa maneira limita esta apresentação. Optou-se, mesmo assim, por demonstrar os dados das prisões por serem esses ilustrativos da dimensão e da importância do tema estudado.

Na Tabela 1 apresenta-se a quantidade de presas no sistema penitenciário feminino do Brasil, do estado do Rio de Janeiro e do Distrito Federal. Nela destaca-se o percentual das presas em situação de regime fechado, semiaberto, aberto, sob medida de segurança, em internação e sob tratamento ambulatorial, como se segue:

Tabela 1 - Quantidade de Presas Sistema Penitenciário

Quantidade de Presas Sistema Penitenciário	BRASIL	RJ	DF
Presas Provisórios	34,42%	44,96%	31,05%
Regime Fechado	44,11%	36,45%	40,14%
Regime Semiaberto	15,70%	17,02%	27,96%
Regime Aberto	4,09%	1,23%	0,00%
Medida de Segurança – Internação	0,91%	0,34%	0,86%
Tratamento ambulatorial	0,78%	0,00%	0,00%

Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Esta tabela evidencia que a maioria das presas, no Brasil, cumpre pena em regime fechado, enquanto que em regime provisório este total é de 34,42%. Infere-se que mais de um quarto das presas ainda não foram sentenciadas e encontram-se detidas sem julgamento.

Quanto à faixa etária das presas, a maioria delas tem entre 18 e 45 anos de idade, como mostra a Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Percentual de Presos por faixa etária

Quantidade de Presos por Faixa Etária	BRASIL	RJ	DF
18 a 24 anos	25,12%	23,12%	36,02%
25 a 29 anos	22,22%	20,16%	21,61%
30 a 34 anos	17,47%	18,37%	16,98%
35 a 45 anos	20,26%	25,36%	17,50%
46 a 60 anos	8,79%	11,14%	7,72%
Mais de 60 anos	1,04%	1,51%	0,17%
Não informado	1,76%	0,34%	0,00%
Valor inconsistente	3,34%	0,00%	0,00%

Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Quanto à cor da pele visualiza-se, pelos dados do Ministério da Justiça (2011), que predomina a cor parda e branca. No documento do Censo Demográfico de 2010, IBGE (2012, p.27) lê-se sobre a forma de identificação da raça/cor da pele as seguintes opções de repostas dos recenseados: branca (para a pessoa que se declarasse branca); preta (para a pessoa que se declarasse preta); amarela (para a pessoa que se declarasse de cor amarela, cuja origem seja oriental, japonesa, chinesa, coreana, entre outras); parda e indígena (para a pessoa que se declarasse indígena ou índia, sendo essa classificação aplicável tanto aos indígenas que viviam em Terras Indígenas como aos que viviam fora delas).

Sobre esse processo o texto do IBGE explica que, nas informações passadas, ao recenseador foi solicitado que o mesmo lesse as opções de cor ou raça para a pessoa que estivesse sendo entrevistada e “registrasse aquela que fosse declarada, tanto pela própria pessoa quanto por outro morador. Caso a declaração não correspondesse a uma das alternativas enunciadas no quesito, as opções eram lidas novamente para que a pessoa se classificasse na que julgasse mais adequada. Em nenhum momento, o recenseador deveria influenciar a resposta do entrevistado” (IBGE, 2012, p.63).

Toma-se por pressuposto nesta tese que os mesmos critérios e procedimentos foram utilizados para a classificação das presas nas tabelas apresentadas, entretanto, julgou-se importante explicar que, para as presas, em suas falas, não fica clara esta representação, isto é, elas não usam a cor parda para se autodeclarem como pertencentes a um grupo racial distinto.

Os dados do InfoPen (2011) apresentam esta classificação como pode-se verificar na

tabela, a seguir:

Tabela 3 - Percentual de Presos por Cor de Pele/Etnia

Quantidade de Presos por Cor de Pele/Etnia	BRASIL	RJ	DF
Branca	35,74%	30,85%	18,01%
Negra	15,45%	26,26%	21,44%
Parda	42,84%	40,65%	60,55%
Amarela	0,44%	0,06%	0,00%
Indígena	0,21%	0,00%	0,00%
Outras	1,87%	2,18%	0,00%
Valor Inconsistente	3,44%	0,00%	0,00%

Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Em relação ao atendimento à saúde da presa, verificou-se que existe um percentual de 18,03% de leitos psiquiátricos, o que chamou a atenção da equipe de pesquisa e desta doutoranda sobre a questão da saúde mental da presa, pois, tanto na instituição socioeducativa, quanto na prisão, existe um setor psiquiátrico de atendimento às internas sem que se tenha claro o motivo. Este dado pode ser verificado na tabela abaixo.

Tabela 4 - Percentual de Presos por Leitos

Quantidade de Leitos	BRASIL	RJ	DF
Leitos para Gestantes e Parturientes	41,76%	21,98%	50,00%
Leitos Ambulatoriais	6,87%	5,49%	0,00%
Leitos Hospitalares	2,72%	17,58%	0,00%
Leitos Psiquiátricos	18,03%	32,97%	0,00%
Leitos em Berçários e Creches	30,61%	21,98%	50,00%

Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Um dos índices mais relevantes para se mostrar a partir desta apresentação de tabelas é o grau de instrução das presas, visto que, nesta tese estudou-se a natureza do sistema educacional oferecido às mulheres presas e as jovens em cumprimento de medidas

socioeducativas. De acordo com dados PNAD/IBGE (2009), 23% da população brasileira, de um modo geral, possuía o Ensino Médio, ou equivalente; 3,5% não tinham concluído o Ensino Superior e 10,6% possuíam diploma universitário.

Nos dados demonstrados pela tabela abaixo, em que se lê o percentual de presas pelo grau de instrução, depreende-se que, se comparado com a média de instrução brasileira, os índices estão um pouco abaixo, mas não são significativamente menores para justificar a percepção popular e uma das hipóteses iniciais desta pesquisa de que haveria uma associação direta entre o índice de escolaridade e a ação criminal.

Tabela 5 - Percentual de Presos por Grau de Instrução

Quantidade de Presos por Grau de Instrução	BRASIL	RJ	DF
Analfabeto	4,95%	2,91%	2,57%
Alfabetizado	8,68%	2,91%	0,00%
Ensino Fundamental Incompleto	44,87%	51,12%	51,97%
Ensino Fundamental Completo	13,02%	11,09%	8,75%
Ensino Médio Incompleto	12,18%	6,49%	18,52%
Ensino Médio Completo	11,05%	9,29%	11,49%
Ensino Superior Incompleto	1,61%	1,29%	1,72%
Ensino Superior Completo	0,78%	1,23%	0,69%
Ensino acima de Superior Completo	0,15%	0,00%	0,00%
Não Informado	2,72%	13,66%	4,29%

Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Outro dado importante está expresso na Tabela 6 abaixo, em que se visualiza o tipo de ensino ou atividade educacional em que estão envolvidas as presas. Verificou-se que o Ensino Fundamental prevalece como nível educacional com maior envolvimento.



Tabela 6 - Percentual de Presos em Atividade Educacional

Quantidade de Presos em Atividade Educacional	BRASIL	RJ	DF
Alfabetização	15,76%	31,78%	0,00%
Ensino Fundamental	61,82%	65,42%	0,00%
Ensino Médio	17,78%	0,00%	0,00%
Ensino Superior	0,36%	0,00%	0,00%
Cursos Técnicos	4,27%	2,80%	0,00%

Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Com essas tabelas pretendeu-se traçar um panorama numérico e comparativo das mulheres presas no Brasil, no Rio de Janeiro e no Distrito Federal. Por meio da leitura das tabelas foi possível visualizar de modo amplo a situação das presas quanto ao perfil demográfico e educacional, assim como algumas questões que, durante a pesquisa, surgiram como pressupostos e que foram desconstruídos tanto por dados quantitativos, quanto qualitativos. Foi o caso, por exemplo, de a cor da mulher presa ser preta, ou de o seu nível educacional ser muito inferior ao da mulher em liberdade.

Pelo exposto, a tese que se segue é dividida em quatro capítulos: I) apresenta uma proposta teórica sobre exclusão como uma dialética entre o sujeito, suas interações e as instituições. Este capítulo está organizado em três partes, que discutem a situação dos sujeitos sociais na contemporaneidade; a situação socioeducacional das mulheres e jovens privadas de liberdade no Brasil e como o conceito de dialogicidade pode auxiliar na criação de políticas públicas para os sujeitos ditos excluídos; II) Descreve a metodologia de pesquisa e o estudo desenvolvido; III) Discute a situação de vulnerabilidade vivenciada por jovens e mulheres privadas de liberdade; IV) Apresenta a natureza das percepções das jovens e mulheres privadas de liberdade sobre seu percurso educacional e sobre a educação presente nos espaços de privação. Encerra-se com as considerações e recomendações finais e as referências bibliográficas.

## 1 DESIGUALDADES, VULNERABILIDADES E MARGINALIZAÇÃO COMO ASPECTOS DA EXCLUSÃO

“O destino dos ‘excluídos’, no entanto, se define essencialmente antes que ele se fragilize”

(CASTEL, 2007, p. 28).

Apresenta-se, neste capítulo, uma proposta teórica sobre a exclusão que se pautou no entendimento da exclusão como um processo de desigualdade, vulnerabilidade e marginalização resultante da dialética entre o sujeito, suas interações e as instituições. Tais interações são vivenciadas no interior das dinâmicas das instituições, das quais esse sujeito é parte, podendo produzir múltiplos efeitos nos processos de socialização. Nesta tese, entende-se vulnerabilidade a partir do conceito de exclusão como uma condição de risco em que uma pessoa se encontra. Isto é, um conjunto de situações mais ou menos problemáticas, que situam a pessoa numa condição de carente, necessitada, impossibilitada de responder com seus próprios recursos a uma dada demanda de sua vida.

As vulnerabilidades fazem com que não se possa viver com um mínimo considerável de dignidade humana. Quando se tem acesso aos serviços sociais básicos, raramente seus direitos são respeitados, impossibilitando que o sujeito possa exercer sua condição de cidadão de fato.

Marginalidade invoca a noção centro/periferia. No contexto da exclusão, esse termo é utilizado para explicar o comportamento, atitudes e modos de vida marginal; isto é, aquele indivíduo que se situa às margens do acesso a benefícios disponíveis aos integrados ou aos incluídos socialmente. O conceito é utilizado ainda para conferir as qualidades de inferioridade e subalternidade a uma determinada pessoa ou grupo.

Segundo Wanderley (2008), o termo desigualdade social está pautado nas relações sociais como um desafio e interrogação à condição de cidadania dos sujeitos em sociedade. Tal termo emerge a partir dos anos de 1830, época de grandes transformações advindas pela Revolução Industrial, pondo em questão os processos de mudanças e transformações sociais. Assim sendo, a questão social está relacionada, intimamente, ao contexto econômico, mas não

se reduz a ele, perpassando pelas questões culturais, políticas, sociais e educativas. "Dessa colocação e buscando ampliá-la, eu diria que a questão social significa, desde logo, saber quem estabelece a coesão e em que condições ela se dá numa determinada sociedade" (WANDERLEY, 2008, p. 60).

O conceito de exclusão, nesta tese, contribui para o entendimento sobre a situação dos sujeitos sociais e colabora para explicar os modos pelos quais os mesmos vivenciam o seu lugar no mundo, permeado pelas condições de desigualdade social, política, econômica e educacional que podem levar à desestabilização e vulnerabilidade em todos os setores da sociedade. Neste estudo, tratar-se-á destes aspectos no âmbito socioeducacional permeado pelas formas de exclusão.

A desestabilização retira do sujeito as possibilidades de reinserção social, reposicionando-o em uma situação de vulnerabilidade que pode produzir efeitos perversos na condição de sujeito social. Isso traduz-se em um modo estanque de caracterizá-lo, como por exemplo, o fracassado, o preso, o desempregado, entre outros.

Neste contexto é que são criadas as políticas públicas de inserção, as quais, muitas vezes, consideram o sujeito de modo particularmente estereotipado, aprisionado em sua situação social. Portanto, a proposta teórica sobre exclusão, nesta tese, pauta-se nos seguintes questionamentos:

1. Como os estudos sobre o conceito de exclusão auxiliam a compreender a situação dos sujeitos sociais privados de liberdade na contemporaneidade?
2. Como o conceito exclusão explica a situação das jovens e mulheres privadas de liberdade nos contextos estudados?
3. Pode o paradigma dialético crítico adotado neste estudo contribuir para entender os processos excludentes experimentados pelos participantes do estudo?

Neste capítulo buscou-se responder a estes questionamentos considerando a dialética entre o sujeito, suas interações e as instituições, à luz das teorias que permeiam este tema de estudo.

## 1.1 A exclusão e os sujeitos sociais na contemporaneidade

A exclusão social e os processos de marginalização têm sido estudados por diversos autores a partir de diferentes conceitos, só para citar alguns temas: Castel (1998), com conceito de zona de vulnerabilidade e de marginalidade social; Paugam (2010, 2003), com o conceito de nova pobreza e desqualificação social; Elias (2000) e Becker (2008), sobre o conceito de *outsider*; e Martins (1997, 2002), que trata das novas desigualdades sociais. Para grande parte desses autores, o conceito de exclusão tem sido utilizado como um sinalizador da situação desigual em que vive grande parte da população mundial, tanto no âmbito das restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho, quanto pelas desigualdades geradas pelos modelos econômicos vigentes.

A exclusão na contemporaneidade tende a criar indivíduos desnecessários ao universo do trabalho, descartáveis do ponto de vista social e que percorrem, ao se instalarem na precariedade, o difícil caminho suspenso por um fio, como afirma Castel (1998).

Martins (1997) afirma que a ideia de exclusão é pobre e insuficiente e pode nos lançar em uma cilada, nos impedindo de discutir o que realmente acontece. Para o autor, “discutimos a exclusão e por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (MARTINS, 1997, p. 21).

A situação da exclusão e os sujeitos vítimas dessa situação, são caracterizados de diversas maneiras, termos como *outsiders* (ELIAS; 2000; BECKER, 2008) são utilizados para distinguir este sujeito do resto da população de indivíduos considerados como estabelecidos, pois autorepresentam-se como superiores em relação ao resto da população, dita *outsider*. Esse tipo de desqualificação do sujeito social vai ocorrendo em diferentes níveis sociais e ao longo do tempo vai invalidando o retorno do *outsider* para o convívio social e familiar. O sujeito em situação de vulnerabilidade, termo utilizado por Castel (1998), percorre o caminho que o pode levar a rupturas que acabam por descaracterizar sua condição de sujeito social.

A forma como os grupos mais poderosos se estabelecem, dotados de um carisma ou mesmo de uma virtude especial, pode acabar imprimindo no resto dos indivíduos *outsider* um sentimento de inferioridade, como se estivessem carentes de virtudes, julgando-se “humanamente inferiores”, como afirma Elias (2000, p.20).

Por meio de uma sociodinâmica da estigmatização, o grupo estabelecido lança sobre o outro, *outsider*, as características consideradas socialmente “ruins” de sua porção pior. Um grupo estigmatiza o outro não pelas suas características pessoais, mas por pertencer a um grupo determinado e não a outro, o que caracteriza um equilíbrio de poder. O estigma social imposto pelos estabelecidos costuma penetrar na autoimagem dos *outsiders* e, com isso, enfraquecê-los. A ideia de que um grupo é melhor do que o outro acaba por situar os indivíduos *outsiders* para fora do círculo dos indivíduos considerados ‘normais’, são como distingue Becker (2008), desviantes.

Ao discutir o conceito de desvio, desviantes e *outsiders* para tratar desses grupos sociais que transgridem as regras estipuladas por outro grupo social, o autor questiona em que grau uma pessoa é um *outsider*, já que ser considerado um *outsider* varia segundo o caso em questão. Por exemplo, no caso de uma infração no trânsito, o infrator é tratado pelo conjunto da sociedade, com certa tolerância. Por outro lado, a sociedade percebe os ladrões como menos semelhantes e os punem com mais rigor. Ou seja, o grau como a sociedade julga um indivíduo como *outsider* ou não, depende do ponto de vista do indivíduo *outsider* e, ainda, de quem se sente prejudicado pelo ato cometido por este.

Neste sentido, é importante estudar como a condição de desviante cria uma identidade estigmatizada para os indivíduos no processo de desqualificação social. Sobre isto, Paugam (2003), em uma pesquisa etnográfica, realizada em um conjunto habitacional na França, explica que as famílias que viviam em situação precária interiorizavam um status desvalorizado, chamado pelo autor de identidade negativa. A identidade negativa instala-se na consciência social das famílias em situação de vida precária a tal ponto que os novos moradores do conjunto habitacional “herdam um status desvalorizado e vivem a experiência da desqualificação social” (ibid., p. 213).

No caso das populações pobres, o autor afirma que, especialmente os desempregados, podem sofrer com um fenômeno chamado de deslocalização social e/ou profissional, que leva a desintegração familiar e a um profundo sentimento de culpa.

Paugam (2010) menciona a ruptura dos vínculos sociais e familiares que priva os sujeitos desempregados da possibilidade de serem ajudados por seus familiares quando se encontram em dificuldades. A ruptura familiar observa-se pelo sentimento de desonra causado aos seus familiares pelo sujeito deslocado profissionalmente. As consequências da situação de exclusão são vividas não só pelo próprio sujeito marginalizado, mas também por sua família, amigos e outras pessoas que vivem no entorno, também em situação precária ou vulnerável.

Essa situação pode ser compreendida, no âmbito deste estudo, quando uma mulher é presa e sua família, que não cometeu nenhum crime, é discriminada pelos vizinhos, ou o filho dessa mulher é tratado de forma diferenciada pelos professores e colegas na escola.

Esta situação de vulnerabilidade, causada pela ruptura social e familiar em que se encontram os sujeitos sociais marginalizados potencializa-se no caso das mulheres presas. Impossibilitadas fisicamente de estar com a sua família e tendo suspenso o direito de ir e vir, essas mulheres acabam fixadas ou associadas à marginalização social, fragilizadas pela condição de privação de liberdade, e permanecem, na maioria das vezes, cristalizadas neste espaço, presas, não só física, mas também emocionalmente na exclusão. Essa percepção de que estão fixadas na exclusão revela-se no entendimento das próprias mulheres sobre a situação de privação e no modo como são percebidas dentro da instituição prisional (ALMEIDA, 2008).

Castel (1997) discorre sobre o risco de explicar o conceito de exclusão enquadrado em um sistema de categorização da marginalidade social. Para este autor, certos jovens que vivem no entorno das grandes cidades são um pouco delinquentes, um pouco toxicômanos, um pouco vagabundos, um pouco desempregados e um pouco trabalhadores precários. Para o autor, esses sujeitos não se instalam de forma duradoura nesses estados, seus modos de vida são instáveis, e, por isso não é possível enquadrá-los.

Diante da fluidez e da instabilidade dos modos de vida dos sujeitos ditos marginalizados, da maneira dinâmica como eles circulam nas diversas camadas sociais não é possível mais enquadrá-los e atribuir-lhes determinada competência: são delinquentes? Infratores? Trabalhadores precários? Usuários de drogas? Traficantes? Questiona Castel (1997, p. 22): como a sociedade pode assumir este contingente? “É necessário categorizá-los, para atribuir-lhes competências profissionais correspondentes a lugares institucionais?” (p. 22). O conceito de exclusão, nessa tese, auxilia a compreensão dos sujeitos contemporâneos, em especial as mulheres presas, que de diversas maneiras, se fixaram na marginalidade.

Como já descrito anteriormente, nesta tese entende-se o conceito de exclusão como um processo de desigualdade, vulnerabilidade e marginalização e que não passa, necessariamente, pelo recorte de categorias. Para Castel (1997, p. 36), “a grande marginalidade é a ponta avançada de um processo de afastamento em relação ao trabalho e de isolamento social”. A utilização do conceito de exclusão indistintamente pode acabar escondendo a especificidade das situações em que estão presentes outras situações que levam à exclusão. A compreensão

das situações de precarização dos sujeitos, ditos excluídos, só fazem sentido se colocadas em processo.

Castel (1998) opta, então, pelo uso da palavra desafiliação ao buscar reconstituir o percurso que leva à marginalização. Este conceito é indicado pelo autor para caracterizar o indivíduo cuja trajetória é marcada por uma série de rupturas, ou seja, o indivíduo desafiado. “De fato, não se nasce excluído, não se esteve sempre excluído, a não ser que se trate de um caso muito particular” (CASTEL, 2007, p. 22).

Segundo o autor, o indivíduo é regulado por uma sociabilidade primária, desde o nascimento, com sistemas de regras que estão relacionados ao pertencimento dos indivíduos a família, ao trabalho. Por meio desses sistemas são tecidas redes de interdependência que podem ser afetadas e/ou rompidas. A esses rompimentos o autor nomeia de desafiliação, que em um primeiro momento é a ruptura das redes de integração primárias.

Deste modo, a exclusão é entendida por desafiliação, que ocorre quando uma rede social de pertencimento é rompida, seja, por exemplo, pelo desemprego ou pelo abandono. O autor acrescenta que boa parte dos sujeitos que são chamados de excluídos encontram-se em faixas de vulnerabilidade, onde permanecem sob risco de exclusão. São pessoas que vivem de um trabalho precário ou instável, que têm uma moradia precária e, dessa forma, podem ficar vulneráveis na área em que se encontram instáveis. Buscando um maior rigor na utilização do termo exclusão, o autor estabelece algumas modalidades para a sua utilização.

Uma primeira forma de exclusão dá-se pela supressão completa da comunidade, a segunda pela construção de espaços fechados, como asilos, por exemplo; a terceira seria a atribuição “a certas populações um estatuto especial que lhes permite coexistir na comunidade, mas que são privadas de certos direitos e da participação em certas atividades sociais” (CASTEL, 2000, p. 35-47). Pode-se observar, por meio da metáfora da exclusão, a existência de indivíduos que se encontram fora do circuito das interações sociais, em uma zona de exclusão, que representa a marginalidade profunda (MATTOS; FACION, 2008).

Castel distingue, metaforicamente, as “zonas” da vida social: a zona de integração, de vulnerabilidade e de exclusão. Na zona de integração estão aqueles sujeitos que têm um trabalho regular e suportes de socialização rígidos; na zona de vulnerabilidade, o trabalhador precário; e na zona de exclusão, ou de desafiliação, estão alguns dos vulneráveis e até mesmo dos integrados que foram transferidos de uma zona para outra. A zona de desafiliação associa a ausência de trabalho e o isolamento social, ou seja, a não inserção. As zonas da vida social,

segundo o autor, não são rígidas, os sujeitos podem ser transferidos de uma zona a outra, dependendo das condições em que estejam vivendo. “Mas o ponto essencial a destacar é que hoje é impossível traçar fronteiras nítidas entre essas zonas” (CASTEL, 2007, p. 23).

Na zona de exclusão, ou de quase exclusão, encontram-se os marginais, mas também aqueles sujeitos instáveis, vulneráveis em risco de tornarem-se marginais. “Na maior parte dos casos, ‘o excluído’ é de fato um desafiado cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis, ou instáveis” (CASTEL, p. 24). No Brasil, temos como exemplo alguns jovens das camadas mais pobres, que vivem o drama de não estarem nem ‘dentro’, nem ‘fora’. Vivem a contradição entre o direito e a negação do direito.

Esses jovens têm acesso, mesmo que de forma precária, aos serviços públicos de saúde, educação, compartilham de práticas e aspirações próprias de sua faixa etária; no entanto, ao mesmo tempo, são continuamente expulsos para as margens do mundo social. São atingidos mais duramente pela falta de emprego, pela insegurança de ter um trabalho precário, pelas consequências da pobreza, pelas péssimas condições de moradia. Muitos são vítimas do fracasso escolar e acabam sendo continuamente expulsos e discriminados pela sua situação de pobreza, origem social ou cor de pele.

A situação vivida por esses jovens, portanto, não é estática, mas instável, pois esses sujeitos circulam de uma zona a outra. Trabalhadores que vivem de um trabalho instável, com salário precário e com inserções relacionais frágeis, por exemplo, estão sempre ameaçados de passarem para a última zona, que seria *o fim do percurso*. “É a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade ou a desafiliação” (CASTEL, 1997, p. 26).

Pelo exposto, os estudos de Castel possibilitam refletir sobre a importância de compreender os processos que levam a instabilidade, em que pessoas se desequilibram ou se equilibram e são transferidas de um lugar para outro. A zona de vulnerabilidade seria o fio que liga os sujeitos as diversas zonas da vida social, na qual podem permanecer por um determinado tempo, embora, instáveis.

Não se trata, portanto, de uma situação atemporal ou residual. A exclusão, como aponta Castel (1997), é resultado ou consequência de uma situação anterior, que colocou o indivíduo na zona de exclusão. Ou seja, os novos excluídos não foram sempre excluídos, não pertencem a uma casta em que estiveram e estarão excluídos para sempre da vida social.



A exclusão é entendida, na perspectiva desta tese, “como um constante processo de ruptura, de rompimento com a situação de estabilidade ou com a situação de instabilidade: a ausência do ausente, a desafiliação do desafiado, a exclusão do excluído, a discriminação do discriminado, o fracasso do fracassado” (MATTOS; FACION, 2008, p. 14). Os processos que levam uma população à marginalização podem resultar ou não em exclusão propriamente. O status de excluído caracteriza-se pelo tratamento explicitamente discriminatório dessas populações.

Portanto, compartilha-se da visão de Castel (1997) de que o conceito de exclusão precisa ser entendido como um processo, na sua complexidade e contradições. Compreende-se que os conflitos pelos quais os sujeitos contemporâneos, vítimas de processos excludentes, vivem estão no centro do desenvolvimento, expressam contradições sociais e não devem ser vistos de maneira mecanicamente vaga, mas em suas contradições e tensões, antes que se chegue uma ruptura mais difícil de ser revertida. A ‘exclusão’ representa o final de um percurso, “o destino dos ‘excluídos’ se define essencialmente antes que ele se fragilize” (CASTEL, 2007, p. 27-28).

Desta maneira, qualquer indivíduo pode, em algum momento de sua existência, vivenciar uma situação de exclusão, por meio do rompimento das redes de pertencimento. Com o intuito de remediar os “fracassados sociais”, as comunidades estruturadas buscam as políticas de inserção social.

As políticas de inserção social, no entanto, segundo o autor, foram criadas a partir da cristalização das características do sujeito excluído, dentre elas encontram-se os ‘alunos fracassados’, os ‘meninos de rua’, os ‘idosos’, os ‘mendigos’, as ‘crianças abandonadas’. As políticas públicas criadas com a finalidade de combater os processos de ruptura social não consideram, na maioria das vezes, a complexidade das interações sociais que levam um indivíduo à zona de exclusão e continuam trabalhando a partir de um recorte por categorias.

No Brasil, o acesso a oportunidades de emprego, saúde, educação, lazer e moradia ocorre de forma precária ou por meio do apoio de programas pontuais de assistência social, caracterizando uma determinada população, cada vez mais numerosa, a partir de um déficit preciso, cristalizado, desvinculado do todo da sociedade à qual pertencem, mesmo que esse pertencimento seja desorganizado ou privilegie uma camada social, em detrimento da outra.

Lidar com a exclusão como uma disfunção do próprio sujeito retira dos governos a responsabilidade de rever suas políticas de promoção de justiça social, mantendo assim o *status quo*, pois o errado é o outro.

A desgraça de ser pobre e abandonado às incertezas do porvir soma-se um profundo sentimento de injustiça: eles constatam que não são tratados com paridade no enfrentamento destas situações. Um fator etnorracial reforça a aflição social, inscrevendo-a numa lógica de discriminação negativa [...] estes jovens sentem cotidianamente na pele que, em alguns setores-chave da vida social, suas diferenças recebem um tratamento injustificável (CASTEL, 2008, p. 41- 42).

É necessário compreender os modos de vida dos sujeitos vítimas da exclusão para além das suas relações estritamente familiares. Assim como Castel, Martins (1997, p. 14) destaca a importância de observarem-se os conflitos vividos por esses sujeitos que reagem aos processos de vida excludente por meio de reações que oscilam do desespero, do inconformismo e da desesperança para a revolta e para a reivindicação. Segundo Martins (1997) essas reações, no entanto, não se dão fora dos sistemas econômicos e de poder, ocorrem “no interior da realidade problemática, ‘dentro’ da realidade que produziu os problemas que as causam” (ibid., p. 14).

Martins sinaliza que não é possível rotular os indivíduos ou, ainda, inventariar pessoas sem perceber o movimento que empurra essas pessoas para fora da vida social, ou, como diz o autor, “para fora de suas ‘melhores’ e mais ‘justas’ e ‘corretas’ relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações” (ibid., p. 16). Ao rotular um sujeito de excluído, fracassado, infrator, desempregado, dentre outros, corre-se o risco, de dividir os sujeitos sociais entre integrados, sejam eles ricos ou pobres, mas que de algum jeito pertencem ao circuito produtivo das atividades econômicas e, uma sub-humanidade composta de trabalhadores precários, infratores, dentre outros.

O estudo do conceito de exclusão a partir da leitura dos autores apresentados neste capítulo demonstra a complexidade deste fenômeno e como a mera categorização de indivíduos pela exclusão pode, como afirma Mattos e Facion (2008, p. 13), causar “uma banalização do modo de vida dessas pessoas na sociedade contemporânea”. E é embasado nesse cenário complexo sobre o conceito da exclusão que, neste capítulo, passa-se a explicar a exclusão relacionada à questão socioeducacional das mulheres privadas de liberdade. Acredita-se que o estudo do conceito de exclusão pode oferecer indícios para pensar a educação de mulheres e de jovens infratoras em espaços de privação de liberdade.

Pertencentes ao grupo, constituído pelos indivíduos que não se encontram inseridos no circuito produtivo das atividades econômicas, essas mulheres, sujeito desse estudo, já viviam antes de serem presas (MATTOS; CASTRO; ALMEIDA, 2010) subjugadas a trabalhos precários ou vinculadas a grupos marginalizados (ladrões, usuários de drogas, traficantes). Permaneciam na zona de vulnerabilidade, um limite tênue as separava da exclusão social propriamente dita. Aspectos como a falta de oportunidades, a falta de trabalho, as dificuldades encontradas no caminho para a reinserção social são situações recorrentes na vida dessas mulheres.

Rejeitadas pelo circuito comum das relações sociais, sobre o qual se cristalizam sentimentos de medo e rejeição, as mulheres privadas de liberdade permanecem invisíveis e indiferentes diante da criação de políticas públicas de inserção no país, que, na maioria das vezes, as desconsidera nas suas singularidades, aprisionando-os em sua situação social. Nas prisões as situações de exclusão chegam ao extremo. Como afirma Carvalho *et al.* (2006, p. 462), “o indivíduo que se encontra na prisão apresenta ruptura dos vínculos sociais em várias dimensões e o sistema prisional aprofunda essa realidade”.

Ainda segundo Carvalho, o isolamento, a distância e a dificuldade em manter contato com a família, além da situação de dominação total em que se encontram, agravam as situações de exclusão social a que as mulheres presas são submetidas cotidianamente, podendo levá-las à perda da família, do emprego, da moradia.

Como se afirmou no início deste capítulo, acredita-se que os indivíduos ditos marginais e, dentre eles, as mulheres privadas de liberdade, interagem no interior da dinâmica das instituições. As relações entre esses sujeitos materializam-se por meio dessas instituições que, sobrevivem no mundo contemporâneo, reproduzindo práticas excludentes, antiquadas e, muitas vezes, discriminatórias. No interior das prisões para mulheres, essas práticas acentuam-se, como afirma Lemgruber (1999, p. 96), e implicam uma série de dificuldades adicionais nem sempre detectadas em prisões masculinas com a mesma intensidade.

Diante deste aspecto, a discussão que se segue apresenta a situação de exclusão em que vivem as mulheres privadas de liberdade a partir de uma perspectiva de gênero, do entendimento de que, além da situação de privação, as mulheres também são submetidas nas instituições de privação de liberdade, de modo extremo, às concepções sociais sobre a natureza e os papéis “femininos e masculinos” instituídos socialmente e que, geralmente, desconsideram a complexidade e a singularidade da condição das mulheres em geral e, em especial, das mulheres privadas de liberdade.

## 1.2 A exclusão socioeducacional e o universo das jovens e mulheres privadas de liberdade

A proposta teórica apresentada anteriormente contribuiu para refletir sobre a situação de exclusão socioeducacional em que vivem as mulheres privadas de liberdade. Essas reflexões nos remeteram à necessidade de compreender as especificidades da interação da mulher presa tendo em vista as considerações de Lemgruber (1999). A autora afirma que as mulheres são afetadas mais intensamente pelas dificuldades decorrentes da privação de liberdade do que os homens. Estudar a mulher presa a partir da perspectiva de gênero auxiliou esta pesquisadora a entender o espaço da prisão permeado por concepções tradicionais sobre os papéis de homens e mulheres. Esses papéis são marcados, preponderantemente, pela opressão e desigualdade entre homens e mulheres e pela brutal violência contra a mulher.

Considerando essas considerações as reflexões que seguem pautam-se nos questionamentos:

1. Qual o papel da mulher na atual conjuntura social e política brasileira?
2. Como se configura o universo socioeducacional das mulheres privadas de liberdade?

A partir desses questionamentos, discute-se a realidade excludente de que as mulheres são vítimas no Brasil. Refletir criticamente sobre esta temática é um caminho necessário para entender a situação das jovens e mulheres privadas de liberdade em suas dimensões teórico e prática.

### 1.2.1 O papel da mulher na atual conjuntura social e política brasileira

A crescente preocupação com o papel da mulher na sociedade globalizada é revelada no Brasil pela criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), que se tem empenhado na redução das desigualdades de gênero no país.

A SPM tem como objetivo contribuir para a melhoria de vida das mulheres no Brasil e desenvolver ações conjuntas no âmbito governamental que busquem a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas, estabelecendo condições para a sua plena cidadania.

Dentre as políticas implementadas, encontram-se as ações previstas pelos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (I PNPM, 2004; II PNPM, 2008). O primeiro PNPM foi implementado em 2005 e conta hoje com a adesão de vários segmentos do governo e de instituições não governamentais. Entretanto, à medida que o Brasil avança, outros países igualmente empenhados nesta tarefa já alcançam patamares bem maiores de igualdade de gênero. Esses dados foram anunciados pelo Fórum Econômico Mundial no relatório anual intitulado: Indicador Global de Disparidades de Gênero 2011 (*Global Gender Gap Index 2011* – HAUSMANN; TYSON; ZAHIDI, 2011), em destaque no quadro (traduzido) abaixo:

Tabela 7 - Indicador Global das Disparidades de Gênero 2011

Indicador Global das Disparidades de Gênero 2011	Posição	Pontos (0,000+ desigualdade, 1.000= igualdade)
Indicador de disparidade de gênero 2011 ( entre 135)	82	0.668
Indicador de disparidade de gênero 2010 ( entre 134)	85	0.665
Indicador de disparidade de gênero 2009 ( entre 134)	81	0.670
Indicador de disparidade de gênero 2008 ( entre 130)	73	0.674
Indicador de disparidade de gênero 2007 ( entre 128)	74	0.664
Indicador de disparidade de gênero 2006 ( entre 115)	67	0.654

Fonte: HAUSMANN; TYSON; ZAHIDI, 2011 p.123

O Relatório comparou os anos de 2006 a 2011, de modo a quantificar as disparidades e acompanhar o seu progresso ao longo do tempo. Os dados do relatório abrangem indicadores de educação, saúde, economia e política, possibilitando a compreensão da situação mundial e, em particular, do Brasil. Dentre os 135 países avaliados em 2011, o Brasil apresenta uma das maiores discrepâncias de gênero passando da 67ª em 2006 para a 82ª posição em 2011. Dentre os dados apresentados no relatório, destacam-se as explicações sobre os seguintes índices: na educação, a matrícula no ensino primário é de 93% para meninas em comparação a 95% para meninos; na participação das mulheres na força do

trabalho é de 64% e para os homens é de 85%; na estimativa de rendimento das mulheres, que é um pouco menos de dois terço dos homens; na igualdade de salários em trabalho semelhante (o Brasil figura entre os piores do mundo em 123º lugar), e, finalmente, no empoderamento político das mulheres, o Brasil tem apenas 9% das posições parlamentares ocupando a 108ª posição e apenas 7% dos cargos de nível ministerial, com a 102ª posição (HAUSMANN; TYSON; ZAHIDI, 2011, p. 26).

Na atual conjuntura política, as mulheres têm ocupado funções importantes no cenário mundial. Entretanto, mesmo em países onde as mulheres estão na liderança, como é o caso do Brasil, a equidade de gênero ainda é uma questão complexa e que demanda políticas de enfrentamento dessa realidade.

Neste sentido, com uma mulher na presidência da república, o Brasil apresenta chances de mudanças. Para tal, devem-se manter as ações previstas no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM/BRASIL, 2008), cujos princípios são os da igualdade e do respeito à diversidade, da equidade, da autonomia das mulheres, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social.

O II Plano (II PNPM/BRASIL, 2008, p.100), ao tratar do “enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres”, tem como prioridade “promover os direitos humanos das mulheres encarceradas” e “ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos específicos de mulheres com baixa escolaridade”. Este objetivo deverá ser alcançado por meio de ações de promoção e ampliação da alfabetização e da continuidade da escolarização de jovens e mulheres em privação de liberdade, egressas do sistema prisional, bem como para seus filhos. No que se refere à violência institucional sofrida pelas mulheres presas em estabelecimentos penais femininos o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres afirma que:

Existem hoje no Brasil, quase 26 mil mulheres encarceradas, o que representa 6% da população carcerária do país. Deste total, 8.890 cumprem pena em regime fechado, por vezes em unidades penais femininas, nas quais importantes direitos são violados. Segundo relatório apresentado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído em 2007, para propor políticas na área, as mulheres cumprem pena em espaços inadequados e em situações insalubres. Foi detectado, também, uso excessivo de drogas lícitas, como medicamentos psicoativos, e o atendimento de saúde insatisfatório no que se refere à ginecologia, ao pré-natal, à vigilância sanitária e existem critérios definidos para separar mãe e filho. As mulheres não têm garantia plena de visitas íntimas e há repressão às relações homoafetivas (BRASIL, 2008, p. 96 - 97).

A análise dos dados apresentados pelo relatório Global de disparidades de Gênero e a implementação das ações previstas no II PNPM mostram a urgência e a importância de discussões sobre a situação em que vivem as mulheres no Brasil. Estudos nesta área, no entanto, ainda não estão consolidados (ROSEMBERG, 2001; SPONCHIADO, 1997; CARVALHO, 2003), especialmente no campo da educação (BRAGANÇA; MATTOS, 2009).

Mattos (2008-2011) destaca a pesquisa realizada por Rosemberg (2001), em que a autora analisou a produção acadêmica à luz da temática de gênero no Brasil a partir de 233 teses e dissertações de programas de pós-graduação, no período de 1981-1998. Neste trabalho, a autora encontrou um percentual de 1% das pesquisas dedicadas ao tema educação da mulher e relações sociais de sexo/gênero. No banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no mesmo período, 2% dos trabalhos foram indexados com o mesmo tema. A região em que prevaleceram essas pesquisas foi a Sudeste.

Rosemberg (2001) afirma que, embora a produção acadêmica contemporânea brasileira sobre educação e gênero evidencie um aumento de pesquisas nos últimos 20 anos, esse número ainda é insuficiente e que a área de estudos sobre mulher/ gênero tem produzido pouca reflexão teórica sobre educação. Neste projeto, ao focarmos o olhar no estudo da educação de mulheres, em particular em espaços de exclusão, não desprezamos as relações de gênero existentes em qualquer espaço educativo, seja ele formal ou não formal.

O estado da arte <sup>3</sup> sobre fracasso escolar desenvolvido por Mattos e Bragança (1999-2008) apontou, com recorrência frequente, que pobreza, exclusão e gênero encontram-se associados ao sucesso ou fracasso escolar. No entanto, como afirma Bragança (2008), o número de artigos e pesquisas que trata especificamente das questões de gênero no âmbito da educação, e mais especificamente da escola, ainda é pequeno nestas pesquisas, em relação às discussões sobre pobreza, exclusão e fracasso escolar.

Sponchiado (1997), ao analisar o banco de dados de teses e dissertações defendidas em programas filiados à ANPEd traz indícios de que a relação entre gênero e educação ainda não está consolidada nos programas de pós-graduação em educação. Rosemberg (2001) enfatiza a necessidade de que os pesquisadores insistam nas pesquisas de gênero na área de educação, mesmo com os “canais bloqueados de comunicação e divulgação”, pois a participação ativa

---

<sup>3</sup> Cerca de mil artigos sobre o fracasso escolar foram estudados pelo NetEDU do período de 1999 até 2008.

da produção acadêmica pode ser uma instância direta de penetração política para mudanças de agendas político-socioeducacionais.

Retomando o questionamento sobre qual o papel da mulher na atual conjuntura social e política brasileira, ressaltamos que, no caso das mulheres privadas de liberdade, tanto as prisões, quanto as instituições de cumprimento de medidas socioeducativas, não apresentam diretrizes definidas quanto a singularidade das mulheres, agravando a situação de exclusão em que se encontram. Como afirma Martins:

Na sutileza da perversão de um sistema presidiário, que desrespeita o homem preso, que parcela cabe às mulheres presas que são obrigadas ao uso de uniforme semelhante ao deles? [...]. Nada de olhar-se no espelho e ver-se mulher, quiçá ser mãe, quiçá ter desejos. Nada de "estereótipos" femininos.(MARTINS, 2001, p. 04).

Tendo em vista a invisibilidade das relações de poder existente nos espaços prisionais, em especial no que se refere às relações de gênero (CARVALHO, 2003), como se configura universo socioeducacional das mulheres privadas de liberdade? Tais espaços estão adequados para atender às mulheres nas suas especificidades e necessidades? Para complementar as reflexões apresentadas, recorreu-se aos dispositivos legais que tratam da situação de jovens e mulheres em privação de liberdade.

### 1.2.2 O universo das jovens e mulheres privadas de liberdade

A população de mulheres privadas de liberdade pode ser considerada como a mais atingida pelas desigualdades sociais de modo extremo no Brasil. Ao identificar a população sobre a qual se pretende estudar, está clara a intenção presente nesta tese, de que se fala do grupo de mulheres que vão presas no país, das que estão nos Sistemas Prisional ou Socioeducativo. Ou seja, não se está falando de mulheres que cometem crimes ou infrações, mas das que efetivamente são condenadas e estão privadas de liberdade.

Este esclarecimento é relevante de ser destacado nessa tese, pois a utilização dos dados estatísticos, apresentados pelo Ministério da Justiça (DEPEN, 2010), para classificar essas mulheres, é semelhante, por exemplo, aos dados descritos no CENSO sobre a população



feminina brasileira. A partir deste esclarecimento, apresentam-se, nos itens abaixo, informações sobre as jovens infratoras cumprindo medidas socioeducativas de internação e as mulheres presas no Brasil, respectivamente.

#### 1.2.2.1 Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação no Brasil

No ano de 2007, o Jornal O Globo realizou uma série de reportagens chamada: “Dimenor: os adultos de hoje”. Na reportagem a ideia inicial era retratar o futuro dos infratores que, em 2000, tinham entre 12 e 18 anos. No início de 2007, todos já teriam atingido a maioridade<sup>4</sup>. Os dados apresentados na matéria demonstram que o atendimento em instituição socioeducativa não atingiu o papel de reintegrar esses jovens.

Dentre os dados apresentados chama a atenção o fato de que mais de 50% dos jovens que cumpriam medidas socioeducativas no ano de 2000 já haviam morrido em 2007 ou tinham sido flagrados cometendo crimes como adultos. Ainda na reportagem, dos 153 jovens atendidos menores de 12 anos e que tiveram processos abertos na 2ª vara da Infância e da Juventude do Rio de Janeiro, em 2000, 72 reincidiram antes de completar 18 anos, ou seja, 46,7%. Esses dados informam que as instituições socioeducativas não conseguiram cumprir com eficiência seu papel de ressocializar e educar esses jovens.

Assis e Constantino (2001), em pesquisa que trata, especificamente, da questão das jovens infratoras, afirmam que o universo das adolescentes é caracterizado pelo inconformismo, pelas marcas dos efeitos do abandono familiar, pelos sentimentos de revolta e pela busca de rompimento de limites e tutelas. No entanto, um dos dados mais graves apontados pelas autoras e confirmados nas pesquisas realizadas por Mattos (1998, 1999) é que quase todas as jovens pesquisadas são vítimas de violência física; cerca da metade, de violência sexual, e todas de violência psicológica e de abandono.

Dell`Aglia *et al.* (2004), em pesquisa que explora dados da trajetória de vida de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, observam que a vida das jovens é marcada por rupturas de vínculos e abandonos, baixo envolvimento dos pais, institucionalização, práticas educativas baseadas na violência, dentre outros fatores.

---

<sup>4</sup>Notícia publicada no Jornal *O Globo*, em 07/ 12/ 2007. Entende-se que notícias de jornal não são utilizadas como referências para trabalhos científicos, no entanto, devido à ampla divulgação das reportagens jornalísticas e da relevância dessas informações, optou-se por citar algumas referências dessa matéria publicada sobre jovens infratores.

Pesquisadores (ASSIS; CONSTANTINO, 2001; DELL'AGLIO, 2004) afirmam que esses fatores podem deixar essas jovens mais vulneráveis ao envolvimento em situações análogas a crimes e/ ou contravenção juvenil. Dell`Aglío *et al.* (2004, p. 192) afirmam ainda que:

[...] o relato de vivências, de rupturas de vínculos se apresentou de forma muito consistente, na fala das participantes, relacionado a perdas e separação de pessoas significativas em suas vidas. [...] Estas sequências de abandonos e afastamentos podem ser verificadas pela sucessão de cuidadores (mães, avós, tias e instituições de abrigo), ou pela falta destes, ao longo da infância das adolescentes, e pelos movimentos de aproximação/afastamento das figuras maternas e paternas com suas filhas.

A ruptura de vínculos familiares e o abandono têm outras consequências na vida dessas jovens, como o afastamento do ambiente escolar. Oliveira e Assis (1999) apresentam os dados da pesquisa realizada por Bastos (1995), com o apoio do Juizado da Infância e Juventude do Rio de Janeiro, que constatou a situação escolar dos jovens infratores indicando o afastamento do ambiente escolar – 72,6% que não estavam estudando no período da internação, sendo que 27,8% eram analfabetos. No caso das jovens, apenas 17% estavam estudando quando da realização da pesquisa, o analfabetismo era ainda maior entre as mulheres. Esses dados demonstram que a grande maioria desses jovens infratores são vítimas de outro fenômeno que está diretamente associado à exclusão e à pobreza: a exclusão educacional e o fracasso escolar.

Mattos (1998), em pesquisa realizada no Rio de Janeiro no âmbito das unidades do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), aponta que o atendimento socioeducacional oferecido nas instituições de internação aos jovens infratores era muito precário. Embora existisse uma escola ligada à Secretaria de Educação, a escolarização a época da realização da pesquisa, era limitada à aulas de alfabetização, sem relação com a continuidade da escolarização das jovens.

As atividades relacionadas à formação profissional eram consideradas socialmente como femininas, como: bordar, atividades de cabeleireiro, artesanato e culinária. O fato dessas atividades só estarem presentes na instituição feminina não era questionado pelas jovens, pelos professores ou funcionários, que, quase sempre, descreviam essas atividades de forma naturalizada, como parte da vida que elas deveriam ter ao saírem da instituição para serem donas de casa, domésticas ou mães de família.

Bourdieu (2002, p. 49) explica que a dominação masculina contra as mulheres não repousa somente na violência física ou econômica, mas na violência simbólica e tem como

resultado o fato de “as pessoas terem na cabeça princípios e percepções, maneiras de ver que são produto da relação de dominação”. Segundo o autor, “a violência simbólica não opera na ordem das intenções conscientes” (1999, p.74). Bourdieu (1999) sinaliza a existência de uma dissimetria radical na avaliação das atividades masculinas e femininas, sendo que as tarefas delegadas aos homens são consideradas socialmente mais nobres e as femininas como inferiores.

As mulheres, de um modo geral na sociedade, assim como nessas instituições, são ensinadas a realizar determinadas funções e são, ao mesmo tempo, desencorajadas à realização de atividades que não sejam esperadas delas. Para Bourdieu (1999), essa forma de socialização seria como uma impotência aprendida. Mattos (1998) afirma que, ao oferecer atividades às jovens como o bordado, a culinária e o artesanato, a instituição busca ratificar a condição feminina, reforçar a inferioridade dessas jovens pela infantilização de tarefas e formas de agir.

Assis e Constantino (2001) ratificam as palavras de Mattos (1998) e de Bourdieu (1999) dizendo que a “instituição oferece cursos voltados para o universo doméstico (corte e costura, bordado, culinária) ou de embelezamento pessoal. Não há preocupação com a escolarização formal” (ASSIS; CONSTANTINO, 2001, p. 261).

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelas jovens e mulheres acabam por reforçar a condição de exclusão e vulnerabilidade vivenciada nos espaços prisionais. É, ainda, uma forma de manter a condição feminina ligada a atividades domésticas, distanciando-as da criminalidade pela docilização de suas ações.

#### 1.2.2.2 As mulheres presas no Brasil

O grupo de mulheres privadas de liberdade no Brasil é, assim como na maioria das mulheres brasileiras, fortemente marcado pelas desigualdades socioeducacionais. O acesso a bens culturais, trabalho, educação, saúde e renda é precário. São em grande maioria jovens, pardas, pobres e com baixa escolaridade. Essa constatação, assim como outras constatações que os dados estatísticos nos apresentam, revelam a subjetividade e a complexidade desta questão. A intenção, ao relacionar os temas exclusão, educação e mulheres presas, não é

refletir sobre fatores que levam um número maior de mulheres com baixa escolaridade para a prisão do que de mulheres com nível superior (DEPEN, 2010), mas pensar quem são essas mulheres que estão presas e qual a percepção que elas têm sobre o seu próprio percurso educacional.

Lemgruber (1999) destaca a necessidade de maior investigação com relação às diferenças nas taxas de criminalidade e encarceramento femininas e masculinas. Nos anos de 1970, a mesma autora nos lembra que existia uma tese de que as mulheres, ao terem participação maior na força de trabalho, cometeriam mais crimes. Esta tese não se sustentou, a população carcerária feminina ainda é ínfima em relação à masculina.

A situação de precariedade em que vivem as mulheres privadas de liberdade no Brasil datado século XVI (MARTINS-COSTA, 2000), época em que vigorou no Brasil-colônia as Ordenações Filipinas, legislação portuguesa que foi aplicada também no Brasil. Nessa época, as mulheres que iam presas sofriam com violência, preconceito, injustiças e precariedade nas prisões.

Segundo Martins-Costa (2000), diferentemente das fontes de direito da França e da Alemanha, baseadas nos costumes da sociedade da época, as Ordenações Filipinas eram fruto da vontade Estatal, “posto pela emanção do poder real” (p. 239). O livro V das Ordenações Filipinas decretava que o Brasil seria local de cumprimento de penas, para onde viriam os degredados de Portugal (LARA, 1999).

As mulheres também faziam parte dessa população. As amantes de clérigos ou mulheres que fingissem estar grávidas eram trazidas ao Brasil em circunstâncias extremas e deviam, dependendo do caso, ser degredadas para sempre (SOARES; ILGENFRITZ, 2002; PEDROSO, 1997). Como podemos observar no trecho abaixo retirado do Livro V, título LV das Ordenações Filipinas (MENDES; COSTA, 1870, p. 1204).

O crime do parto suposto he acompanhado de muitos outros, e em grande dano da Republica. Por tanto mandamos, que toda a mulher, que se fingir ser prenhe, sem o ser, e der o parto alheio por seu, seja degradada para sempre para o Brazil, e perca todos seus bens para nossa Coroa.

Lemos de Brito (1933)relata que as mulheres que cometeram crimes no Brasil viveram situações de degradação nas prisões. No início do século XX, por exemplo, as mulheres permaneciam presas com homens ou escravos, o que só mudou no ano de 1940, quando foi instituído que homens e mulheres deveriam ficar em prisões separadas, senão pelo menos,

em alas separadas. Como afirma Soares e Ilgenfritz (2002), esses presídios só para mulheres destinavam-se, “antes, a garantir a paz e a tranquilidade desejada nas prisões femininas, do que propriamente a dar mais dignidade às acomodações carcerárias” (p. 57).

A primeira penitenciária feminina é então inaugurada no antigo Distrito Federal (estado da Guanabara), no dia 9 de novembro de 1942 (Decreto nº. 3.971, de 2/10/1941) e entregue às Irmãs do Bom Pastor, denominado por Lima (1983) como período das freiras. Segundo o autor, coube às religiosas cuidar da moral e dos bons costumes das presas, além de exercer um trabalho de domesticação e vigilância constante da sua sexualidade.

No ano de 1955, as Irmãs do Bom Pastor deixam a direção da instituição. No ano de 1966 a penitenciária adquire autonomia administrativa, recebendo o nome de Instituto Penal Talavera Bruce, denominada atualmente de Penitenciária Talavera Bruce, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Soares e Ilgenfritz (2002, p. 72) essa história, no entanto, carece de estudos mais sistemáticos, pois “as informações sobre a situação da mulher prisioneira no Brasil, relativas a períodos mais remotos são, em geral, esparsas, difusas, descontínuas e, muitas vezes, truncadas”. No século XXI, essas mulheres ainda vivem no limite da violência física e/ou simbólica na relação entre elas, e entre elas e as funcionárias que atuam nas instituições de privação de liberdade, tema que será exposto neste estudo.

No campo da pesquisa, Heilbrun, De Matteo, FretzeErickson (2008) afirmam que têm havido relativamente pouca pesquisa empírica sobre as características distintivas e as necessidades dessas mulheres. Segundo os autores, as mulheres privadas de liberdade despertam pouco interesse dos pesquisadores por constituírem um pequeno segmento da população carcerária total.

Lemgruber (1999) afirma que a discrepância entre o número de homens e mulheres que compõe a população carcerária brasileira não ocorre somente no Brasil, mas é recorrente em diversos países. Essa diferença aparece, não só em relação ao número de presos homens e mulheres, mas também em relação ao número de crimes conhecidos pela polícia, de acordo com a autora (ibid., p.1), “poder-se-ia inferir que, em diferentes países os homens tendem mais ao crime do que as mulheres”.

Pesquisadores como Espinoza (2004), Lemgruber (1999), Stella (2005), Nassif (2006), Santos (2009) e Mattos (2008-2011) têm buscado entender o impacto da situação prisional na vida das mulheres, dentro e fora das prisões. Lemgruber (1999) e Mattos (2008-2011)

afirmam que as desigualdades de gênero são acentuadas pela situação de privação, para Lemgruber (1999) a privação de liberdade é a mais óbvia das privações por que passa o preso, sendo que para a mulher essa situação torna-se mais intensa devido ao rompimento que ocasiona com a família e com os filhos.

A prisão de mulheres é revestida de características próprias, como por exemplo, a redução da mulher ao status de criança. Para a autora, a mulher pode internalizar uma visão de que a sociedade faz dela, “julgando-se um indivíduo sem moral” (LEMGRUBER, 1999, p. 100).

Espinoza (2004) ressalta a importância de estudos que apresentem o universo das mulheres privadas de liberdade na perspectiva dos próprios sujeitos, pois, segundo a autora, este universo tem sido apresentado e pensado, até pouco tempo, “na perspectiva do universo masculino, como um anexo, ou, pior ainda, como um erro” (ibid., p. 83). A criminalidade das mulheres tem sido explicada a partir de padrões sexistas, como perturbações psicológicas, transtornos hormonais, e acabam por reforçar a criação de políticas públicas que têm o objetivo de corrigir ou regenerar as mulheres, o que explica, segundo Lemgruber (1999, p. 100) “porque a direção de uma prisão de mulheres se sente investida de uma missão moral”.

Para Espinoza (2004),

Essa situação acentua o caráter reabilitador do tratamento, que busca restabelecer a mulher em seu papel social de mãe, esposa e guarda do lar e de fazê-la aderir aos valores da classe média, naturalizando as atribuições de gênero e reproduzindo a desigualdade no tratamento das presas (p. 85-86).

A situação de exclusão da mulher presa, não limita-se, portanto, ao caráter da privação de liberdade, mas também à identificação da mulher como um ser único, como se, por exemplo, o universo feminino pudesse ser explicado ao seu papel de mãe.

Esse dado está expresso no texto da lei nº 7.210, de ,que institui a Execução Penal, em que a especificidade do atendimento a mulher se restringe a obrigatoriedade da mulher ser atendida em estabelecimento penal separado dos homens, aos direitos da gestante e da parturiente, à assistência médica e à obrigatoriedade de que os estabelecimentos tenham exclusivamente agentes de segurança do sexo feminino. Na Seção V, da assistência educacional, está previsto em parágrafo único que a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. No entanto, esta condição não está definida, nem

descrita no corpo da lei. Espinoza (2004, p. 107) destaca que, embora, o texto das leis baseiam-se no princípio da isonomia, “muitas normas que compõe nosso marco normativo foram lavradas em clave masculina e para responder aos interesses dos homens. No que tange ao sistema penitenciário, a situação não é diferente”. A discriminação e a violência, tanto simbólica quanto física, dentro ou fora do espaço prisional, colaboram sobremaneira para ampliar a situação de exclusão e de estigma entre essas mulheres.

No âmbito do atendimento educacional, tanto o sistema penitenciário, quanto o socioeducativo, não estão atendendo os dispositivos legais que amparam as jovens e mulheres privadas de liberdade, deixando clara a ausência de políticas públicas específicas para o cumprimento desses dispositivos. Os dispositivos são os da Lei de Execução Penal de nº 7.210/84, para o atendimento e a assistência educacional e a Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Quanto ao atendimento educacional, a Lei de Execução Penal nas seção I e V aborda a obrigatoriedade do Estado em oferecer assistência educacional ao preso, como pode-se observar no trecho da lei descrito abaixo:

SEÇÃO I- Disposições Gerais, Art. 10º A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso. Art. 11º A assistência será: I – material; II - à saúde; III -jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa.

SEÇÃO V- Da Assistência Educacional. Art. 17º A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 19º O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20º As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21º Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (BRASIL/LEI 7.210, 1984).

No caso dos jovens em conflito com a lei e que estão privados de liberdade, devem ser observados os dispositivos da Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990). A Seção VII, que trata da internação, ressalta que deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes e obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Ressalta ainda o caráter pedagógico da internação e o direito do adolescente em receber escolarização e

profissionalização (parágrafo XI) e de realizar atividades culturais, esportivas e de lazer (parágrafo XI).

Com base nesses pressupostos legais aqui destacados, na sua discrepância e na necessidade de que sejam viabilizados na realidade das mulheres privadas de liberdade, esta tese busca delinear a situação educacional dessas jovens e mulheres, tentando compreender a dinâmica dos processos que contribuem para a manutenção das desigualdades socioeducacionais. Espera-se poder contribuir para a construção de indicadores dessas desigualdades e, assim, informar sobre a possibilidade de melhorias das políticas e dos programas orientados para esse grupo.

### **1.3 A dialogicidade e a criação de políticas públicas de inserção para os sujeitos, ditos excluídos**

No âmbito da pesquisa educacional, dados de estudo realizado por Mattos (2011) indicam que o nível de escolaridade das mulheres em privação de liberdade, seja em instituições de internação para jovens infratoras, seja nas prisões, é igual ou maior que a média nacional, ficando entre 7 a 9 anos de estudo. Entretanto, similar aos resultados de estudos sobre o fracasso escolar (MATTOS, 2010), a maioria dessas jovens e mulheres é funcionalmente analfabeta. Cabe destacar que o atendimento e a assistência socioeducacional aos presos está prevista na Lei de Execução Penal de nº 7.210/84 e no Estatuto da Criança e Adolescente apresentados acima.

Destaca-se, ainda, que qualquer política pública de inclusão social, como salientado nessa tese, deve ser feita com a participação dos sujeitos marginalizados e precisa ser pensada e executada a partir da percepção dos próprios sujeitos sobre a situação de exclusão. Não se promove mudança social de fora para dentro, imposta pelos estatutos institucionais.

No Brasil, são destinados a esses sujeitos os menos recursos e esforços do poder público. O acesso, com qualidade, a oportunidades de emprego, saúde, educação, lazer, moradia (dentre outros) ainda ocorre de forma precária ou por meio do apoio de programas assistencialistas ou de instituições que se esforçam, apesar dos poucos recursos, para atender a população, realizando, no entanto, um trabalho pontual.



As pesquisas realizadas pela equipe do NetEDU (MATTOS, 1992-2009) têm buscado incluir esses sujeitos como participantes primários do trabalho de pesquisa, o que significa estudar a vida dos excluídos, a partir da sua percepção sobre a exclusão, possibilitando seu diálogo com outros participantes. Nesta tese, pauta-se na perspectiva destes sujeitos como via de acesso a situação de exclusão em que vivem..Ao ouvir o sujeito excluído, ou por meio da ação dialógica, como diria Paulo Freire (2005),tem-se a oportunidade de criar políticas públicas mais afinadas com as suas reais necessidades.

Acredita-se que, por meio da ação dialógica, é possível elaborar políticas públicas de inclusão mais realísticas e menos alienantes, que sejam construídas a partir do diálogo e da colaboração do sujeito que vive a realidade da exclusão. O conceito de dialogicidade de Paulo Freire (1992; 2005) é essencial para entender as representações dos sujeitos sobre a situação excludente em que vivem. Segundo Freire (2005, p. 90) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Para Paulo Freire (1992) homens e mulheres sabem, bem ou mal, de suas contingências e de sua liberdade. Compreendidas criticamente, as situações-limite vividas pelos sujeitos no seu cotidiano mobilizam o agir consciente em direção à superação dos obstáculos e barreiras vividos por esses homens e mulheres em suas vidas.

Os excluídos, quando não estão encobertos por essas situações-limite, sentem-se mobilizados a enfrentá-las e a descobrirem o inédito-viável, que seria a possibilidade de superação das situações-limites, realizada quando o sujeito consegue transpor a fronteira entre o ser e o ser mais em busca da libertação. Segundo Freire (2005, p. 109):

A libertação desafia, de forma dialeticamente antagonica, oprimidos e opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito-viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite”, que necessitam evitar.

Para Paulo Freire, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos. Essa é a relação que se pretende estabelecer nesta tese entre os estudos sobre exclusão, a pesquisa sobre a educação de mulheres presas e a dialogicidade à luz dos estudos de Paulo Freire. Entende-se, que em uma perspectiva freiriana, não se pode dizer a palavra sozinho, nem dizê-la para os outros, em um ato de imposição, ou de prescrição (FREIRE, 2005, p. 91).

O estudo sobre exclusão de mulheres presas, portanto, só faz sentido se feito na perspectiva do sujeito que está sendo pesquisado. Esse, no entanto, não é ato de doação do

pesquisador para o pesquisado, mas ato de criação, de conquista do mundo para a libertação. Como afirma Freire (2005, p. 91) “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro”.

Por este motivo, privilegiou-se, nesta tese, a fala das mulheres em privação de liberdade sobre a sua realidade educacional. E, é a partir das falas dessas mulheres, do diálogo que foi travado entre pesquisador e pesquisado, que se buscou as teorias. De acordo com Freire (2005, p. 91):

É preciso que os que se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

As mulheres privadas de liberdade tem tido continuamente negado o direito a palavra. Esta tese parte do princípio oposto: não se faz pesquisa sem o sujeito para a qual esta pesquisa se dirija, assim como não se propõe política pública sem a participação do sujeito para o qual esta política se propõe. Este grupo carece de uma educação de qualidade, de estudos que lhes garantam um processo de ressocialização e de reinserção na sociedade produtiva de modo a superar a exclusão social de que são vítimas.

O conceito de dialogicidade, proposto por Freire (2005), poderá auxiliar pesquisadores, professores e governos a buscar soluções mais realísticas para a descoberta das necessidades e aspirações do sujeito real (FAGUNDES, 2011; CASTRO, 2011), favorecendo a elaboração de políticas públicas de inserção em colaboração com esses sujeitos.

No caso específico da educação, Mattos e Castro (2005) apontam a necessidade de buscar o entendimento do sujeito sobre as suas realidades. Para as autoras (MATTOS; CASTRO, p.107):

[...] dar voz a alunos e alunas não é tarefa simples, requer um análise das entrelinhas da subjetividade, das ideologias, dos preconceitos que encontramos nas narrativas, nas imagens do cotidiano desses alunos. Essa tarefa requer um esforço maior para ressignificar com sensibilidade cultural o mundo desses atores sociais.

Assim como apresentado por Mattos e Castro, urge compreender a realidade de jovens e mulheres em privação de liberdade, ouvindo-as na tentativa de compreender a situação vivenciada por elas informando sobre o sistema de privação de liberdade como um todo.

O distanciamento entre os sujeitos que propõe as políticas públicas e os que são atendidos por elas, demarca limites marcados pelas desigualdades sociais e educacionais experimentadas no Brasil, em geral, pela população mais pobre. A realidade das jovens e mulheres em privação de liberdade pode-se afirmar que é acentuada pela intolerância das instituições, seja ela, a própria família, a prisão, a escola, os hospitais, dentre outras. A essas instituições faltam informações para desvelar, respeitar as suas singularidades, o intrincado processo de descoberta e respeito ao outro.

No capítulo 2 será apresentada a abordagem teórico-metodológica de pesquisa, que nesta tese, tem como base a etnografia crítica e o sociointeracionismo. Serão apresentados, ainda, os *loci* do estudo e os instrumentos utilizados para a realização deste trabalho, que são: a observação participante, a entrevista e o uso de registros audiovisuais como fonte de dados.

## 2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

### 2.1 Etnografia crítica e educação

A pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica crítica e o sociointeracionismo serviram como base metodológico-epistemológica para a realização desta pesquisa. Estas bases pressupõem que os estudos sobre cultura são fundamentais para a compreensão da vida em sociedade. Estes incluem: organização social e econômica, estrutura familiar, religião, políticas, rituais, padrões de aculturação e de comportamento ritualizados (PELTO, 1970, p. 18). Pressupõe ainda que os diferentes aspectos de uma cultura formam um conjunto único e unificado de peças interdependentes (MEAD, 1973).

A abordagem etnográfica crítica parte do estudo dialético de diferentes setores da sociedade em contraposição às desigualdades sociais geradas por esses setores num determinado contexto sociocultural, contribuindo para que as contradições ganhem visibilidade e, com isso, aumentem as chances de enfrentamento pelos sujeitos envolvidos.

Para Spradley (1979) a cultura é como um mapa cognitivo que pode ser revelado, tanto em sua forma implícita, como explícita através da fala (1979, p.9). Nessa direção, o autor afirma que os membros de um grupo engajam-se em interação social e criam indexadores de expressão. Esses indexadores são termos cujos significados não são universais, pois dependem do contexto em que são expressos. Tal forma de interação social é também explicada por teóricos do interacionismo simbólico podendo auxiliar no entendimento de termos no processo de interpretação e percepção da realidade entre os participantes do grupo pesquisado, pois esses definem e interpretam uns para os outros o significado de suas ações.

Assim, em interação social os participantes sustentam, cortam, redirecionam e transformam os modos pelos quais um se posiciona em relação ao outro, em consonância com as linhas de ação do grupo todo (BLUMER, 1967, p.53). Neste caso, esses participantes tomam a perspectiva do outro para agir.

Para entender como é possível a um indivíduo colocar-se na perspectiva do outro, é preciso compreender os significados, tanto simbólicos, quanto concretos, manifestos nas instâncias interativas por eles vivenciadas (JACOB, 1987, p. 29). Isto é, o conteúdo da fala

expresso de maneira concreta não revela o todo da situação vivenciada, podendo ser considerada a representação do fato a partir da visão de quem fala, entretanto, colocada em contraposição com a visão de outros participantes do mesmo fato pode ter outra interpretação, o que, denota a subjetividade interpretativa para um mesmo fato.

Por exemplo, ao relatar a forma como o transporte para as mulheres grávidas do presídio para o hospital é feita pelas parturientes, entende-se que a mesma ação tem impactos variados dependendo da situação e da visão do sujeito. De um modo geral, a mulher que está para ter um filho relata a inadequação e o horror por que passa no trajeto da prisão para o hospital, entretanto, as dimensões dessa inadequação e desse horror variam de acordo com cada uma delas.

A partir dessas bases metodológico-epistemológicas toma-se como foco principal desta pesquisa um grupo específico – as jovens e mulheres em privação de liberdade. Neste sentido, a análise realizada permitiu a compreensão dessa cultura como um todo e, ao mesmo tempo, como uma cultura singular, visto que o encarceramento consiste em uma situação particular e temporal de um grupo de pessoas excluídas da sociedade por força da Lei.

Neste cenário teórico-metodológico, esta tese utiliza a abordagem de pesquisa etnográfica pautada, principalmente nos estudos de Mattos (1992-2011) e Erickson (1986; 2001; 2004; 2009), autores que abordam sua utilização no campo da educação.

### 2.1.2 Etnografia e Educação

A etnografia é inicialmente definida como a escrita do outro. O termo, criado no final do século XIX, serve para caracterizar cientificamente os modos de vida dos povos e foi utilizado originalmente para descrever relatos de viagem e descobertas dos povos não ocidentais. Tem sua origem na Antropologia Cultural e dessa área tem sido importada para outros campos do conhecimento, como a Educação.

A etnografia é considerada por antropólogos como um dos mais completos modos de descrições da maneira de viver em sociedade. Na atualidade, a etnografia torna possível conhecer as relações sociais em sua pluralidade pelo contato com os sujeitos no campo

investigado (FLICK, 2009). Através dela, documenta-se as particularidades das ações e como elas ocorrem naturalmente nos processos de interação social.

Segundo Mattos (2006), a pesquisa etnográfica inclui todos os recursos das pesquisas qualitativas e reflexivas. A pesquisa reflexiva parte do pressuposto de que “todos os seres humanos são reflexivos, isto é, interagem consigo próprios” (DELAMONT, 1987, p. 37). Os atores sociais agem sobre o seu mundo com “base no modo como o vê e não com base no modo como esse mundo se mostra ao observador exterior” (DELAMONT, 1987, p. 39, *apud* BLUMER, 1966). A utilização da reflexividade como base teórica, implica em que o pesquisador busque enxergar o mundo a partir do ângulo dos participantes, a partir do ponto de vista desses sujeitos. De acordo com Flick (2009, p. 70):

“A concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado atribuído por eles às experiências e aos eventos, assim como a orientação em relação ao significado dos objetos, das atividades e dos eventos, alimenta grande parte da pesquisa qualitativa”.

Mattos (2006, p. 47) aborda alguns aspectos igualmente importantes na realização de pesquisas qualitativas de cunho etnográfico. Segundo a autora, o participante é entendido como ator social e agente direto que dá sentido aos dados de pesquisa. Mattos (2006) afirma que, ao longo da investigação, faz-se necessário o pesquisador ficar imerso na cultura local por um prolongado período de tempo, na busca de eventos típicos e atípicos dos modos de vida dos sujeitos pesquisados.

Destaca-se que, para entender a realidade a partir do ponto de vista dos sujeitos, é necessário ouvir esses sujeitos. Ouvir o sujeito constitui parte do trabalho etnográfico, que é composto de outras especificidades. Para Mattos (2001), ao realizar um trabalho etnográfico o pesquisador deve ter em mente:

i) um extensivo trabalho por um longo período de tempo de campo num determinado local; ii) um cuidadoso registro sobre os acontecimentos ocorridos neste local: notas de campo, registros de arquivos e documentos, gravações de imagens e áudio, memorandos, fichas, cadastros; iii) uma análise indutiva dos dados, iniciando do particular para o geral e voltando ao particular de maneira enriquecida; iv) uma relação dialética entre objetividade e subjetividade; v) uma reflexão analítica desses documentos colhidos no campo e o registro do significado numa densa e detalhada descrição, utilizando vinhetas narrativas, citações de entrevistas, descrições de lugares e situações observadas, descrições gerais em forma de gráficos, tabelas e descrições estatísticas; vi) uma interpretação de dados em múltiplos níveis; uma preocupação com a influência da história na leitura e interpretação dos dados e vii) uma preocupação constante com uma postura ética do pesquisador (MATTOS, 2001, p.13-14).

Ao considerar as fases descritas por Mattos (2001), entende-se que o trabalho etnográfico e a análise indutiva dos dados requerem um exercício exaustivo, o qual o pesquisador deve estar preparado para realizar, a fim de obter dados que retratem a realidade investigada com maior fidedignidade. No caso de pesquisas que estudam sujeitos vítimas de processos de exclusão, ouvi-los implica em ampliar as possibilidades de pensar sobre a realidade vivida por eles em situações de exclusão.

Mattos e Castro (2010), ao estudar 683 textos científicos nacionais sobre o fracasso escolar apontam que, do total de textos pesquisados, somente 149 fazem uso de entrevista, sendo que, do total, somente um fez uso da entrevista etnográfica. Entretanto, afirmam as autoras, “vinte e seis desse total indicaram a realização de entrevistas estruturadas. Portanto, infere-se que os estudos sobre o fracasso escolar, de um modo geral, não demonstram interesse em ouvir os alunos que fracassam, mas, ao contrário, para entrevistar fazem uso de agendas pré-concebidas nas quais a pauta é do próprio entrevistador” (p. 01). Entende-se, sobre este estudo, que pesquisas que buscam ouvir o próprio sujeito excluído ainda são escassas. Esses sujeitos, portanto, permanecem sem possibilidades de terem suas reflexões interpretadas e, de alguma maneira, auxiliando na construção do conhecimento sobre a realidade que experimentam.

Mattos (2006) destaca alguns riscos que podem comprometer o trabalho de pesquisa, como, por exemplo, o de pesquisadores que desconhecem os princípios básicos da etnografia e a falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa. Cabe acrescentar, ainda, a dificuldade em lidar teórica, metodológica e epistemologicamente com as questões da observação participante (MATTOS, 2004) que podem comprometer ou mesmo inviabilizar pesquisas educacionais de base etnográfica.

Outro aspecto destacado pela autora refere-se à importância das práticas de triangulação de dados durante a realização da pesquisa para o rigor na descrição densa e a análise indutiva, características que, segundo Mattos (2006, p. 51), “herdamos da antropologia e que, de certa forma, garantem a fidedignidade e a validade dos dados analisados”.

Um dos instrumentos que podem auxiliar o pesquisador neste trabalho é a etnografia visual (uso de filmadora, TV, fotografia) auxiliada pelo uso do microcomputador. O uso da filmadora ganha cada vez mais espaço como instrumento recorrente na pesquisa educacional. Seu objetivo é contribuir para um maior entendimento das ações ocorridas em um evento interativo (MATTOS; CASTRO, 2004), para que cenas rotineiras não se tornem invisíveis.

O uso da filmadora como instrumento para a coleta e a análise dos dados, surge como alternativa para tornar mais visíveis as rotinas estudadas, além de permitir, tanto ao pesquisador quanto aos participantes da pesquisa, a tomada de consciência sobre a necessidade ou não de uma mudança de rotina.

Neste sentido, é importante enfatizar que se a coleta e análise dos dados na pesquisa etnográfica caminham juntas, ao longo do período de coleta de dados, o pesquisador conhece mais profundamente o campo e pode rever suas hipóteses iniciais. O uso da filmadora é um novo recurso que o pesquisador pode recorrer juntamente com a observação participante e a entrevista. A filmadora, microgravador e softwares, como o *atlas ti*, utilizados para fazer o levantamento cruzado de categorias temáticas, têm facilitado a coleta e análise de dados, especialmente quando o trabalho de campo é extenso e o material coletado é grande, como no caso dos estudos etnográficos.

Então, quem pode fazer etnografia? Mattos (2006, p. 44) afirma que qualquer pesquisador bem treinado e com uma questão socialmente relevante pode realizar um trabalho etnográfico. Mas, então, como fazer pesquisa etnográfica? Segundo a autora, “só o pesquisador ou pesquisadora pode responder a este questionamento através do campo, pois cada campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único” (MATTOS, 2006, p. 44).

Concorda-se com Mattos (2006) sobre a singularidade dos espaços, do tempo e do entendimento do pesquisador e do pesquisado sobre o campo de pesquisa. Acredita-se que além de conhecer os instrumentos de coleta e análise dos dados, em etnografia, é necessário que o pesquisador tenha um olhar etnográfico. O pesquisador busca no cotidiano da pesquisa educar o olhar, por meio de um estranhamento das situações cotidianas.

Erickson (1989) sugere que o pesquisador lance mão de algumas perguntas sobre a organização das interações no campo da pesquisa que podem auxiliar a focar o olhar nos principais eventos pesquisados.

Como podemos saber quando alguém está zangado, feliz ou irônico? Como podemos saber quando uma coisa nova e importante está começando a acontecer no evento? Como as pessoas se reconhecem e reagem às rupturas na ordem social da interação? Como é que as sanções positivas e negativas são feitas comportamentalmente, e o que fica sancionado? (ERICKSON, 1989, p. 7).



Neste estudo, a opção pela abordagem etnográfica deu-se pela possibilidade que a etnografia dá ao pesquisador de permitir ampliar o entendimento sobre a realidade dos sujeitos pesquisados na perspectiva dos próprios sujeitos.

Para a realização do estudo foram selecionadas jovens e mulheres em privação de liberdade como sujeitos primários da pesquisa. Como sujeitos secundários foram selecionados os parentes dessas jovens e mulheres, os agentes disciplinares e socioeducacionais, os diretores das instituições e os diretores das escolas das instituições pesquisadas.

Dessa forma, tentar conhecer o percurso educacional a partir do ponto de vista das jovens e mulheres privadas de liberdade implicou ouvir suas histórias para compreendê-las em sua complexidade, fazendo sentido, então, do objeto de estudo da pesquisa.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a observação participante e a entrevista etnográfica para obtenção dos dados. A fim de complementar a pesquisa de campo, foram utilizadas leis e documentos de registro educacional das jovens e mulheres em privação de liberdade que incluíam a vida escolar das mesmas, os resultados semestrais de aproveitamento dos estudos e a infração cometida. Para realizar a análise dos dados, optou-se pelo método indutivo, com a utilização de hipóteses progressivas (HAMMERSLEY, 1994).

As questões do presente estudo foram sendo reformuladas a partir das análises realizadas e dos resultados obtidos, de modo a garantir não somente a objetividade, como também para tentar conservar a subjetividade tanto dos participantes quanto de cada membro da equipe de pesquisa, em especial dos pesquisadores que realizaram as entrevistas etnográficas. A cada semana de visita ao campo, os dados foram colocados em uma dimensão crítica para fins de reformulação e compreensão. As entrevistas foram assistidas e redimensionadas de acordo com as questões e objetivos da pesquisa. Assim, foram sendo ajustados os mecanismos de questionamento para que o foco do trabalho fosse aprimorado com o decorrer das entrevistas e das visitas.

A observação participante e a entrevista serão descritos no item 2.3 desta tese, quando esses instrumentos de pesquisa serão apresentados da forma como foram utilizados nesta tese.

## 2.2 Descrevendo o estudo

### 2.2.1 Ética na Pesquisa

Uma pesquisa deve pautar-se nos pressupostos éticos para que se garanta a integridade dos envolvidos (os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores) quanto dos dados. No Brasil, as pesquisas envolvendo seres humanos são regulamentadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde. Na UERJ, a Comissão de Ética em Pesquisa (Coep) está integrada à SR2 e tem como um de seus objetivos orientar os pesquisadores quanto aos aspectos éticos de suas pesquisas. Esse estudo seguiu os preceitos éticos definidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Segundo Monteiro (1998, p. 17), a pesquisa qualitativa é essencialmente ética, pois está empenhada em conhecer a fundo as experiências de vida dos participantes. Portanto, segundo o autor, esse tipo de pesquisa envolve uma série de desafios para preservar e proteger os sujeitos da pesquisa. Monteiro (1998) afirma que a principal atividade do pesquisador quando opta por uma abordagem de pesquisa qualitativa é a interpretação e por isso ela é fundamentalmente ética.

[...] Meu argumento inicial é o de que toda interpretação, em virtude de focalizar as vidas das pessoas, é um ato ético. Recorrendo à interpretação como elemento essencial, a pesquisa apresenta, forçosamente, desafios de ordem ética que seus adeptos, inclusive pesquisadores do fenômeno educacional, encontram-se compelidos a enfrentar (MONTEIRO, 1998, p. 17).

Neste sentido, a pesquisa precisa ter o consentimento informado e consciente do participante e a proteção deste sujeito quanto a sua exposição ao decidir participar do estudo. No caso deste trabalho, o risco da exposição dos sujeitos participantes foi esclarecido antes do início de qualquer tipo de abordagem, fossem entrevistas ou observação participante.

Os sujeitos participantes foram informados de que eram voluntários e que seus nomes, assim como o nome das instituições pesquisadas, não seriam revelados a fim de manter o compromisso ético da pesquisa, preservando, assim, suas identidades. Foram informados, ainda, que podiam deixar a pesquisa a qualquer momento. Para firmar o compromisso em

participar da pesquisa, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido antes da realização das entrevistas e observações.

O livre consentimento é firmado entre pesquisadores e participantes e tem como objetivo a permissão para o uso da imagem e dados que irão compor os resultados da pesquisa em questão. Neste documento, consta, além das informações relativas ao estudo, informações sobre o pesquisador, tais como: contatos de telefone, endereço e e-mail. Todos os participantes receberam uma cópia do termo, tendo o original assinado ficado com o pesquisador.

Os documentos relativos às permissões obtidas foram submetidos às instituições competentes (legais e administrativas) e obtiveram aprovação necessária para o encaminhamento do estudo.

### 2.2.2 Loci<sup>5</sup> de pesquisa

A definição dos *loci* de pesquisa é uma importante tarefa para a delimitação do estudo que será realizado. No caso do estudo em questão, essa escolha tinha algumas limitações relativas a natureza da pesquisa etnográfica e do acesso ao campo. A abordagem etnográfica de pesquisa demanda um tempo longo de permanência no campo e a experiência do NetEDU caracteriza-se, ainda, pelo uso de instrumentos de áudio e vídeo durante a observação participante e entrevistas. Essas características do trabalho de pesquisa foram um desafio neste trabalho devido à complexidade e à singularidade dos *loci* da pesquisa.

Houve um longo período de espera pelas autorizações judiciais. Uma das solicitações de acesso ao campo de pesquisa, por exemplo, feita em 6 de maio de 2009, foi autorizada em 05 de abril 2010. Além disso, existiu uma diferença quanto à autorização e ao acesso aos diferentes espaços para a realização da pesquisa. Pode-se destacar que o acesso sem restrições nunca foi viabilizado em nenhum espaço pesquisado, mas as restrições foram minimizadas pela interação cordial e colaborativa entre a equipe de pesquisa e os funcionários das instituições.

---

<sup>5</sup> Loci do latim “lugar”, plural de locus.

Os *loci* de estudo foram quatro instituições: duas penitenciárias femininas no Rio de Janeiro – a Unidade Recém-Nascidos (RN) e a Penitenciária Maria da Penha (MP) e uma instituição para cumprimento de medida socioeducativa de internação– Educandário Getúlio Vargas (GV) e uma penitenciária em Brasília – Penitenciária Feminina Bertha Lutz (BL).

Adiante delimitou-se as instituições pesquisadas no período compreendido entre janeiro de 2009 até dezembro de 2012:

Tabela 8 - Atividades realizadas para o desenvolvimento do estudo

	loci	Etapas	Ano 1 2009		Ano 2 2010												Ano 3	Ano 4				
			Jan - Maio	Mai - Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	2011	2012				
Rio de Janeiro	RN	Autorizações	Início do curso															Transcrições das entrevistas e elaboração e defesa da qualificação	Análise de dados e elaboração do texto			
		Primeiro contato com a instituição																				
		Observação participante																				
		Entrevistas																				
		Finalização da pesquisa de campo																				
	MP	Autorizações																				
		Primeiro contato com a instituição																				
		Observação participante																				
		Entrevistas																				
		Finalização da pesquisa de campo																				
	GV	Autorizações																				
		Primeiro contato com a instituição																				
		Observação participante																				
		Entrevistas																				
		Finalização da pesquisa de campo																				
Brasília	BL	Autorizações																				
		Primeiro contato com a instituição																				
		Observação participante																				
		Entrevistas																				
		Finalização da pesquisa de campo																				
		Seminário permanente de pesquisa																				

Fonte: O autor, 2013

### 2.2.2.1 Rio de Janeiro

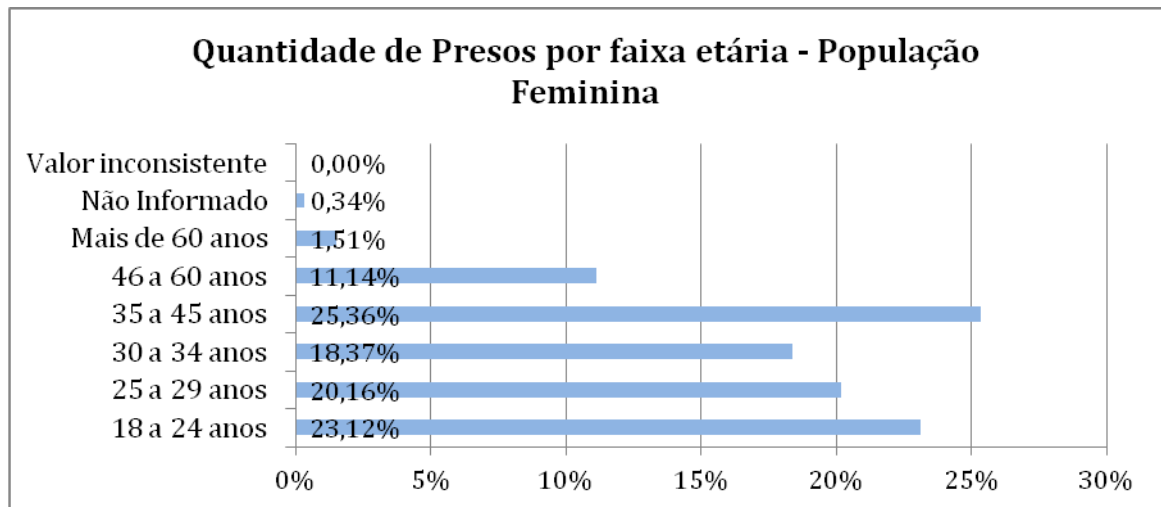
Das seis unidades carcerárias de internação para mulheres acima de 18 anos no Rio de Janeiro, foram escolhidas duas para a realização da pesquisa. A opção por estas penitenciárias se deu por oessas instituições ficarem em um mesmo espaço físico, embora em prédios separados e, ainda, porque uma das penitenciárias abrigava mulheres presas que permaneciam com seus filhos recém-nascidos, o que interessava à equipe, pois uma das pesquisas que estava sendo realizada discutia a questão da vulnerabilidade da criança com a prisão de suas mães.

Assim, as mulheres foram convidadas a participar pelos agentes de segurança após a sinalização da equipe de que as entrevistadas deveriam ser mulheres que, voluntariamente, quisessem ser entrevistadas para os fins da pesquisa.

No caso das jovens infratoras, existe a unidade de recepção, triagem e internação de jovens de até 18 anos, do sexo feminino que encontram-se em conflito com a lei e em cumprimento de medidas socioeducativas – o Educandário Getúlio Vargas, uma das unidades do “Departamento de Ações Socioeducacionais”. Como já foi informado na introdução desta tese, os dados consolidados da população feminina que está cumprindo medida socioeducativa de internação não foram possíveis de ser acessados por esta pesquisadora.

A população carcerária do estado do Rio de Janeiro tem, segundo dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen/ Ministério da Justiça, dez., 2011), 29.468 presos, dentre os quais, 1.786 são mulheres. Deste total, 23,12% das presas têm entre 18 e 24 anos; 20,16% possuem entre 25 e 29 anos; 18,37% possuem entre 30 e 34 anos; 25,36% possuem entre 35 e 45 anos; 11,14% possuem entre 45 e 60 anos; 1,51% possuem mais de 60 anos. Como pode-se observar nos gráficos, a seguir, referentes à realidade do Rio de Janeiro:

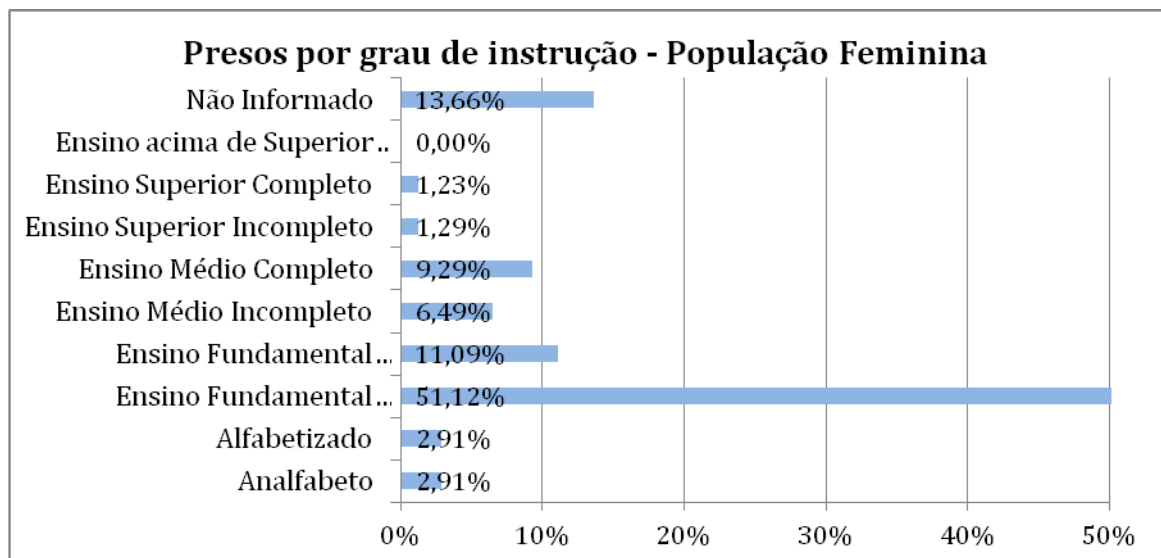
Gráfico 1 - Presos por faixa etária – População Feminina



Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Quanto ao grau de instrução, no estado do Rio de Janeiro, 51,12% das mulheres têm o ensino fundamental incompleto, dado confirmado por esta pesquisa, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Presos por grau de instrução – População Feminina



Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Quanto à cor da pele, do total de mulheres presas no Rio de Janeiro 38,05% declararam-se pardas; 28,87% brancas e 24,58% negras. Das 1.908 presas internadas, 107 estão realizando algum tipo de atividade educacional, o que corresponde a apenas 5,6% do

total.

No Rio de Janeiro foram realizadas pesquisas de campo nas Unidades Recém-Nascidos (RN); Penitenciária Maria da Penha (MP) e no Educandário Getúlio Vargas (GV).

A Penitenciária Feminina abriga, em um prédio anexo, a Unidade Recém-Nascidos(RN). Esta é uma unidade de internação de mulheres após o parto e de seus filhos e filhas recém-nascidos. Como descrito anteriormente, o tempo maior de permanência da criança com as mães no presídio é de 6 meses até 12 meses de idade, conforme observado na pesquisa de campo. Entretanto, dependendo da existência ou não de uma família receptora para a criança esse período pode ser maior. Essa recepção da criança após o período na prisão, em geral, é feita por um parente da criança, na maioria das vezes, a avó ou a tia, raramente o pai, e mais raro ainda as famílias substitutas.

A RN é uma unidade conhecida por ser uma das únicas creches em penitenciárias no Brasil. As placas encontradas nas paredes externas da RN, como apresentada na imagem abaixo, sinalizam que desde 1966 existe esta creche no local, assim como indicam que desde 1969 existe um sistema de atendimento pré-escolar e que em 2003 foi reinaugurada, após a reforma para compor uma Escola Estadual de Ensino Supletivo em níveis de Ensino Fundamental e Médio.

Imagem 1 - Placa da inauguração da creche penitenciária



Fonte: O autor, 2013



Imagem 2 - Placa Centro de Atendimento ao Pré Escolar



Fonte: O autor, 2013

Nessa instituição, contamos com a colaboração da ex-diretora, que teve interesse em colaborar com a pesquisa (no decorrer da pesquisa a mesma foi afastada e substituída), seus funcionários, as mulheres presas e seus parentes. Através do convênio de cooperação técnica entre a UERJ e a Secretaria de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro (SEAP/RJ) têm sido desenvolvidos estudos nas unidades penitenciárias, o que facilitou o acesso a essa unidade. Essa instituição tinha, em média, 20 mulheres presas. Todas foram entrevistadas, sendo que, uma delas, Cecília, foi entrevistada duas vezes, assim como sua mãe, Dona Elza, que estava na instituição para visitá-la. Esse fato ocorreu porque, após a entrevista com a mãe de Cecília, percebeu-se que algumas informações ditas pela mãe com relação aos netos, à escola e às consequências da prisão da filha para os netos podiam ser melhor esclarecidos se a Cecília fosse entrevistada novamente. Assim foi feito e após a segunda entrevista com Cecília, checadas as informações sobre a situação educacional de seus filhos, fizemos uma pequena entrevista com Dona Elza em outra ocasião para saber como estava o andamento da situação das crianças na escola. Esse fato será melhor descrito e analisado no capítulo 3.

A quantidade de mulheres nesta instituição é variável, uma vez que quase toda semana, a instituição recebe uma nova interna com seu filho ou filha recém nascido. Nesta unidade 20 mulheres disponibilizaram-se a dar entrevistas.

A Penitenciária Maria da Penha (MP) é a unidade de regime fechado do estado do Rio de Janeiro, sendo local para cumprimento de penas. A instituição, segundo o *site* da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro<sup>6</sup>, a qual está subordinada, tem 58 anos de existência. A administração da penitenciária esteve entregue às irmãs da Congregação D'angers até 1955. As mulheres ficam alojadas, segundo informações fornecidas nas entrevistas, da seguinte forma: em celas individuais, as que trabalham regularmente e que frequentam a escola da prisão; e em alojamentos coletivos, as que não trabalham ou não frequentam a escola. As mulheres alojadas em celas individuais podem convidar outra mulher do alojamento coletivo para compartilhar do seu alojamento, o que acontece eventualmente, segundo relatos.

De acordo com o relatório elaborado em 04 de janeiro de 2011 pelo Setor de Execução Penal da SEAP/RJ, sobre o período no qual se desenvolveu o trabalho de campo, o efetivo carcerário dessa unidade contava, na época da pesquisa, com 329 mulheres internadas. Este relatório é realizado a cada duas semanas, quando o quantitativo das unidades é atualizado. Nessa unidade, 26 mulheres disponibilizaram-se a dar entrevistas.

No Educandário Getúlio Vargas (GV) o interesse pelo estudo das jovens infratoras teve início em setembro de 1997, quando foi realizada a pesquisa “Metacognição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro” (MATTOS, 1999).

Essa instituição está subordinada ao Departamento de Ações Socioeducativas do Estado e caracteriza-se por ser uma unidade de recepção, triagem e internação de jovens de até 21 anos, do sexo feminino e que encontram-se em conflito com a lei e em cumprimento de medidas socioeducativas. No GV existe um colégio estadual que atende a alunas do Ensino Fundamental e Médio.

É importante ressaltar que foi possível perceber, na pesquisa atual, mudanças positivas em relação à pesquisa realizada em 1998, especialmente em dois aspectos: no funcionamento da escola e no atendimento socioeducativo recebido pelas jovens internas cumprindo medida socioeducativa na instituição. Nessa unidade oito jovens disponibilizaram-se a participar e foram, então, entrevistadas para a pesquisa.

---

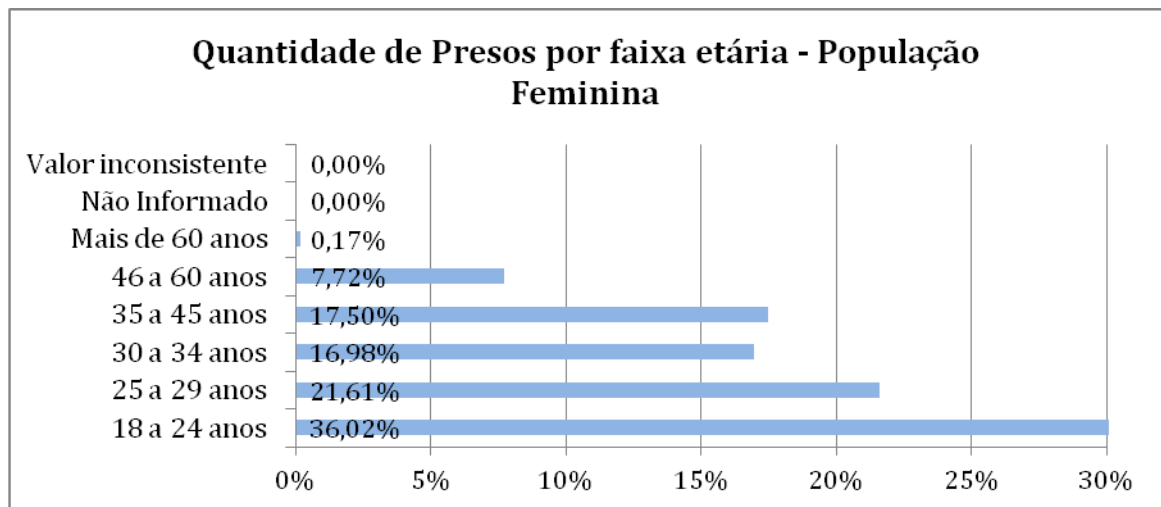
<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seap>. Acesso em 15 de março de 2013.

### 2.2.2.2 Distrito Federal

O Distrito Federal tem em média 10.226 presos no Sistema Penitenciário, segundo dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen / Ministério da Justiça, dez., 2011) e, deste total, 5,70% são mulheres. Quanto à idade, 57,63% têm entre 18 e 29 anos de idade e quanto à cor de pele, a população carcerária feminina do Distrito Federal tem, em média, 70% de mulheres pardas e negras. Quanto ao grau de instrução 58,83% das presas têm o Ensino Fundamental Incompleto. Esse dado foi confirmado nesta tese, em que a grande maioria das mulheres entrevistadas tinham completado o 7º ano do Ensino Fundamental.

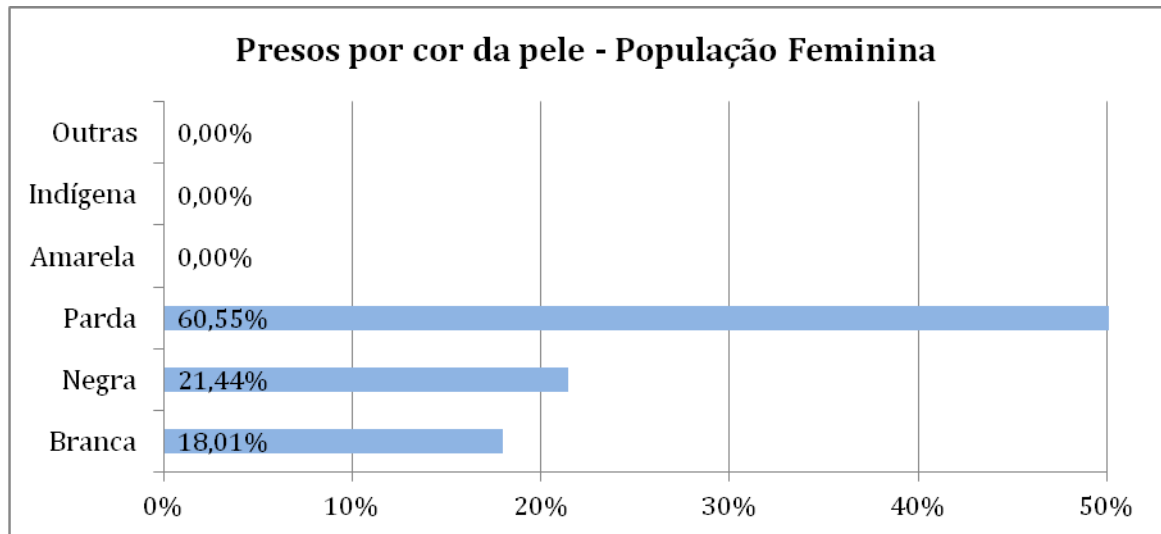
Sobre a quantidade de presos por faixa etária, no Distrito Federal, esta população é majoritariamente jovem, como expresso no gráfico a diante:

Gráfico 3 - Quantidade de Presos por faixa etária – População Feminina



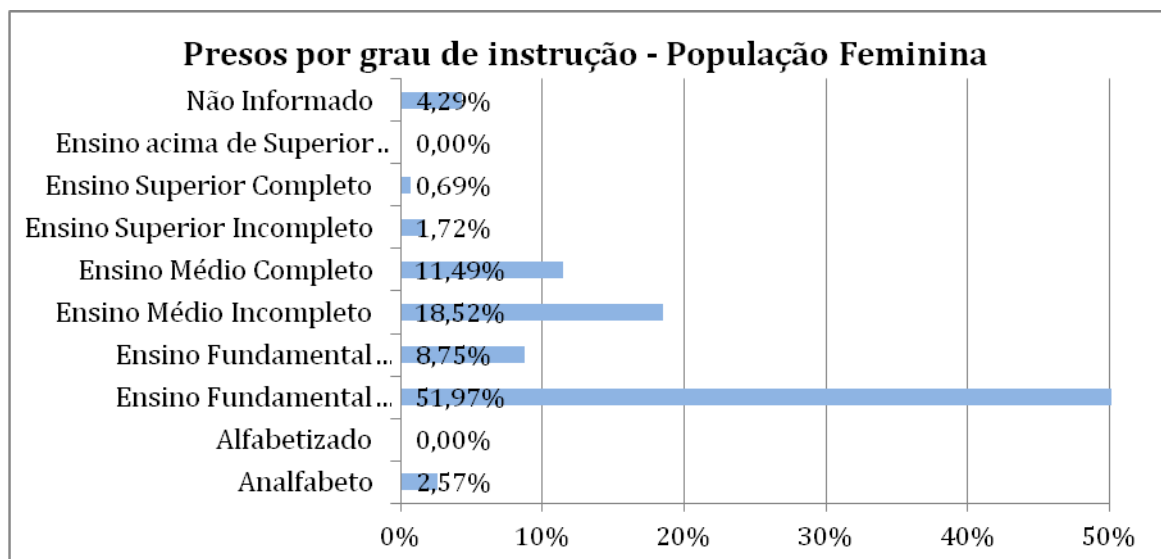
Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Gráfico 4: Quantidade de Presos por cor da pele – População Feminina



Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Gráfico 5: Presos por grau de instrução – População Feminina



Fonte: InfoPen, DEPEN, Ministério da Justiça, 2011

Os dados do InfoPen (2011) não continham informações sobre atividade educacional, por este motivo, apresentam-se os dados de 2010, quando das 1.443 presas custodiadas, naquele ano, no Distrito Federal, 102 realizavam algum tipo de atividade educacional, sendo que 44% das 102 presas, frequentavam a escola de Ensino Fundamental que funciona dentro da Penitenciária Feminina pesquisada.

A Penitenciária Feminina Bertha Lutz (BL) destina-se ao recolhimento de mulheres

sentenciadas ao cumprimento de pena privativa de liberdade nos regimes semiaberto e fechado, bem como de presas em regime provisório e que aguardam julgamento pelo Poder Judiciário. A Penitenciária fica localizada em um complexo penitenciário onde homens, mulheres e uma unidade de recém-nascidos são separados em prédios distintos. Nessa penitenciária foram entrevistadas mulheres em situação de privação de liberdade em regime fechado, julgadas e aguardando julgamento, assim como as mulheres presas alojadas na unidade materno-infantil. Na unidade dos recém-nascidos permanecem as mulheres presas com seus filhos e filhas de até aproximadamente seis meses de idade, onde são separadas das outras presas. Após esse período, as crianças ficam com parentes próximos, enquanto as mães permanecem em situação de privação de liberdade. Nessa unidade, 25 mulheres disponibilizaram-se a dar entrevistas e foram entrevistadas.

### 2.2.3 Acesso

Destacou-se como uma dimensão importante do trabalho de campo, nas quatro instituições em que foram realizadas as observações participantes, os procedimentos para o acesso ao campo.

Para todas as instituições pesquisadas houve uma longa espera para as autorizações de acesso, de aproximadamente, um ano. Buscaram-se autorizações junto aos juízos da infância e juventude e de execuções penais. No caso das jovens infratoras, pediu-se autorização à II Vara da Infância e Juventude do Rio de Janeiro, que é o único Juízo competente para julgar os adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos que tenham praticado atos infracionais no Rio de Janeiro. E, no caso das mulheres presas, pediu-se autorização à Vara de Execuções Penais do Estado do Rio de Janeiro e do Distrito Federal.

Com as devidas autorizações judiciais, iniciou-se o processo de solicitação de autorização junto às Secretarias de Administração Penitenciária, do Rio de Janeiro e do Distrito Federal, e ao Departamento de Ações Socioeducativas. Somente com essas autorizações em seus diferentes órgãos é que o acesso às instituições foi autorizado e, então, pôde-se fazer o primeiro contato com a direção das penitenciárias femininas e com a direção

do educandário que recebe as jovens infratoras. Esses contatos ocorreram no início do mês de maio de 2010 em todas as instituições, exceto na instituição do Distrito Federal, em que todo campo ocorreu no mês de outubro.

Existiu uma diferença substantiva quanto ao acesso nesses diferentes contextos da pesquisa. No departamento socioeducativo, que atende às jovens infratoras, depois da apresentação da pesquisa pelos pesquisadores para o Diretor da unidade, o acesso foi viabilizado, de acordo com o agendamento prévio junto à diretora do colégio estadual e de alguns funcionários encarregados da vigilância das jovens.

A equipe solicitou que somente jovens voluntárias participassem das entrevistas, entretanto notou-se que, muitas vezes, as jovens que gostariam de ser entrevistadas não eram selecionadas pelos agentes para a entrevista (identificou-se que a instituição tinha servidores homens e mulheres). Com a longa permanência da equipe de pesquisa no campo, essa seleção foi minimizada, já que, tinha-se como objetivo entrevistar todas as jovens que frequentavam a escola estadual que funciona dentro do educandário. Com o passar do tempo, foi-se tendo acesso às jovens infratoras que não eram chamadas pelos funcionários para as entrevistas no início da pesquisa.

As visitas ao educandário foram realizadas uma vez por semana – sempre às quintas-feiras – no período de maio a novembro de 2010, durante, aproximadamente, 4 horas por dia. Neste período observou-se uma sala de aula, onde a professora foi colaboradora da pesquisa, e foram realizadas entrevistas com as jovens infratoras, com os professores, com a direção da escola estadual e com a direção do educandário.

Durante esse período de observação, algumas interrupções aconteceram para que a equipe realizasse análises preliminares sobre as visitas, visionasse o material que estava sendo filmado e para a realização da viagem à Brasília, a fim de realizar a pesquisa de campo na Penitenciária Feminina Bertha Lutz.

A pesquisa no Distrito Federal teve duração de uma semana, de segunda a sexta-feira, com exceção da quinta-feira, em que a presença da equipe não foi autorizada pela direção da instituição por ser dia de visita dos familiares. A equipe permaneceu durante o período da manhã e da tarde no campo de pesquisa, com intervalo para o almoço, em um total de, aproximadamente 8 horas por dia, 32 horas de pesquisa de campo no total.

No complexo de penitenciárias femininas do Rio de Janeiro, a equipe de pesquisa teve acesso a dois espaços: uma penitenciária feminina (Maria da Penha) e a Unidade Recém

Nascidos. Nesses dois espaços o acesso inicial ao campo foi dificultado, pois a presença de uma equipe de pesquisa no ambiente prisional não é comum, o que causa estranheza aos sujeitos que trabalham nesse espaço. Apesar do difícil acesso, a equipe estava resguardada com todas as autorizações necessárias para a entrada no campo de pesquisa.

Houve, em todas as visitas, uma demora na entrada de 30 a 40 minutos, às vezes mais de uma hora, para verificação pelos agentes de segurança, encarregados da portaria, das autorizações e da “real” anuência das diretoras das unidades sobre a pesquisa e o uso dos equipamentos – câmeras, gravadores, tripés, dentre outros. As visitas a esses espaços foram realizadas com uma frequência de duas vezes por semana – sempre as terças e sextas – por um período de 4h ou mais por dia, de maio a novembro de 2010. Todas as visitas foram gravadas em áudio e vídeo.

Há que se destacar uma diferença quanto ao acesso entre a penitenciária feminina MP e a Unidade Recém Nascidos RN. O acesso à Unidade Recém-Nascidos foi menos complicado. Isso se deu, em parte, porque a ex-diretora da instituição, no início da pesquisa, era aluna de um curso de especialização na Faculdade de Formação de Professores da UERJ e ainda devido a um convênio que a unidade mantém com a UERJ para a realização de outra pesquisa. A familiaridade das funcionárias da instituição com o trabalho de pesquisa, por terem participado desse convênio, contribuiu para que reconhecessem a validade do trabalho do pesquisador, favorecendo a entrada da equipe no campo.

Esses fatores garantiram que a equipe tivesse acesso a todas as internas e seus filhos, como também ao dia de visita dos familiares das internas e, quando necessário, ao interior da unidade. Ressalte-se que, para a realização das entrevistas, foi destinada a área externa dessa instituição, uma espécie de varanda, uma área aberta de recepção de seus familiares. Esse espaço, embora fosse bastante barulhento, o que prejudicava a realização das entrevistas, facilitou, por outro lado, o acesso das pesquisadoras aos familiares das internas. Por meio desse acesso, foi possível realizar uma entrevista com a mãe de uma interna.

Na Penitenciária Feminina Maria da Penha, o acesso pode ser caracterizado como mais complexo. As entrevistas foram realizadas na sala da segurança, com a presença constante da chefe da segurança e mais uma das agentes, de acordo com elas, visando manter a segurança da equipe. O acesso às demais dependências do local não foi realizado, por não ser de interesse para o desenvolvimento do estudo o contato direto com as celas de encarceramento das mulheres.

Na Penitenciária Feminina Bertha Lutz (BL), o acesso também foi difícil e contou com a presença de uma equipe de agentes de segurança durante todo tempo de permanência da equipe no campo. Diferente dos outros campos, na penitenciária BL, a equipe foi encaminhada até o alojamento das presas com a finalidade de convidá-las para as entrevistas. Por esse motivo, a equipe teve acesso aos alojamentos, onde era explicada a natureza da pesquisa e realizados os convites para as presas participarem voluntariamente como participantes primárias. A ida aos alojamentos foi uma experiência à parte para a equipe que pôde observar a situação precária descrita por elas sobre as condições em que vivem nas prisões. Todos os dias uma dupla de pesquisadoras ia aos alojamentos, anotava os nomes das mulheres que desejavam ser entrevistadas e as agentes de segurança encaminhavam as mulheres para uma sala destinada a realização das entrevistas. Nesta sala, a equipe era acompanhada constantemente por, pelo menos, duas agentes de segurança.

### 2.3 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos principais utilizados nesta pesquisa foram: observação participante nas instituições descritas nos *loci* do estudo, em particular junto às mulheres encarceradas e jovens cumprindo medidas socioeducativas; entrevista etnográfica, registro audiovisual; fotografia e documentos, tanto das instituições como em textos científicos, sobre o tema objeto da pesquisa. A escolha desses instrumentos metodológicos favorece o processo de análise dos dados, pois entende-se que a pesquisa qualitativa, por sua natureza interpretativa, se enriquece à medida que o número de evidências são levantadas no processo de validação e verificação de dados.

Além da observação participante, foram utilizados também os recursos de fotografia para registrar os documentos expostos nas instituições ou aqueles aos quais se permitiu o acesso. Com a fotografia, registraram-se as atividades educativas das escolas (expostas nas salas e corredores das instituições), as fichas escolares das jovens infratoras e, sempre que possível, os registros e as impressões deixadas nos prédios (como placas, faixas e pôsteres de identificação das mulheres encarceradas).



Esses documentos foram entregues à equipe de pesquisa por funcionários das instituições e seu registro foi autorizado. Dentre os documentos registrados, estão: fichas com a vida escolar das jovens e mulheres, os resultados semestrais de aproveitamento de estudos, a infração cometida, o número de reincidências, o enquadramento dos atos infracionais de acordo com o código penal vigente e a vida familiar das jovens e mulheres. A imagem a seguir representa um dos registros escolares das notas de uma das presas:

Imagem 3 - Ficha escolar de uma jovem participante

Ano	Sem.	PORT	MAT	CE	E.S.	HIST	GEO	BIO	SOC	FIL	L.ART.	EF.	LE	RES FI
2008	2º	50	50	45	50							55		Apr 101
2009	1º	40	40	40	40									Rep 203
2009	2º	com relatório										Rep 203		

Fonte: O autor, 2013

Em complementação à pesquisa de campo foram estudados documentos, leis, artigos científicos e documentos de registro educacional das jovens infratoras e das mulheres presas. Dentre os documentos acessados estão, inicialmente, revistas, jornais, monografias, teses, dissertações e livros para a revisão da literatura sobre o tema. Os principais instrumentos de pesquisa de campo serão descritos nos itens a seguir, são eles: observação participante, entrevista etnográfica e registros audiovisuais.

### 2.3.1 Observação participante

O principal método de coleta de dados neste estudo foi a observação participante. Nesta pesquisa a observação foi realizada nos espaços de privação de liberdade, no Rio de Janeiro e em Brasília, como apresentado nos *loci* do estudo.

A natureza da observação participante é indicada pelo próprio termo, pois o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. O pesquisador está consciente de que o que está sendo visto é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada. A observação participante em etnografia é inerentemente crítica no trabalho de campo etnográfico. O observador participante tenta ser, simultaneamente, um estranho e um familiar ao ambiente pesquisado. Nesta pesquisa, essa tarefa tornou-se mais complexa devido a natureza e singularidade dos espaços de privação de liberdade.

O estranhamento com o ambiente prisional era uma constante para os pesquisadores, ao contrário do ambiente escolar e da sala de aula, espaços em que os pesquisadores desta equipe já estão bastante familiarizados, pois realizam pesquisas de cunho etnográfico há aproximadamente vinte anos (MATTOS, 1992-2010; CASTRO, 2006; 2011; ALMEIDA, 1996; 2011).

O ambiente de privação de liberdade, especialmente as penitenciárias femininas, causou estranhamento para as pesquisadoras, assim como causou estranhamento, aos participantes, a presença de uma equipe de pesquisa no ambiente pesquisado.

No entanto, a frequência e a presença constante no campo (uma vez por semana, por aproximadamente seis meses) possibilitaram a aproximação entre esses sujeitos – pesquisadores e pesquisados – assim como a educação do olhar do etnógrafo, que precisou buscar as sutilezas da observação desse campo tão estranho a ele.

Durante a observação ou imediatamente após, foram realizadas notas descritivas do comportamento verbal e não-verbal dos participantes nos eventos observados. Para o registro das observações utilizou-se nesta pesquisa tanto as notas de campo, como os registros escritos feitos ao longo da observação e da filmagem dos eventos e entrevistas.

As notas de campo são essenciais para a organização do trabalho de pesquisa. Neste estudo, o número de mulheres e jovens entrevistadas, assim como a diversidade de locais investigados, demandou um processo organizativo criterioso por parte da pesquisadora. Sempre antes de iniciar o trabalho de campo, esta pesquisadora anotava em seu caderno de campo aspectos como: data, horário de chegada e partida, nome das entrevistadas, idade, grau

de instrução, escola em que estudou, aspectos familiares (quantos filhos, se era casada, se morava com os pais). Essas informações são importantes para que o pesquisador tenha um registro que possa auxiliar na memorização do campo. Ao recorrer ao caderno de campo, o pesquisador descreve além das observações sobre a pesquisa, informações objetivas sobre o contexto pesquisado.

Esse recurso, junto com a observação participante e com as entrevistas etnográficas compõem os instrumentos que auxiliaram na realização das análises dos dados da pesquisa. A comparação de evidências por meio de diferentes fontes de dados é chamada de triangulação de dados.

A triangulação de dados possibilita a validação dos dados observados e é, segundo Erickson (1988), uma das razões principais por que a pesquisa etnográfica emprega métodos múltiplos de coleta. Durante a realização de entrevistas etnográficas, o pesquisador pode confirmar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes que foram feitas por ele com base na observação participante.

Priorizar a visão das mulheres como participantes primárias desta pesquisa deu-se por meio da observação participante dos espaços de privação de liberdade e pela realização de, aproximadamente, 80 entrevistas etnográficas e diversas entrevistas informais realizadas com os sujeitos secundários deste estudo nos diferentes espaços pesquisados.

### 2.3.2 Entrevista

As entrevistas etnográficas foram um dos principais instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa. Como afirma Erickson (2001, p. 13) o etnógrafo usa dois meios primários de coleta de dados: observar e perguntar. O que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhes por meio das entrevistas para confirmar os sentidos que dão às ações.

A entrevista fornece evidências da perspectiva dos participantes, bem como evidências com relação aos eventos que o pesquisador não foi capaz de observar. O pesquisador poderá

fazer perguntas sobre as ações que estão ocorrendo durante a observação participante, ou ao final delas.

Foram realizadas entrevistas etnográficas com as mulheres e jovens participantes da pesquisa, com a intenção de buscar evidências de suas perspectivas sobre a situação educacional pela qual passaram dentro e fora dos espaços de privação.

Segundo Mattos (2010, p. 05) esse tipo de entrevista, aberta ou etnográfica, assemelha-se a uma conversa sobre o dia a dia, pois não segue formalmente um guia e/ou roteiro previamente elaborado. Esses princípios foram atendidos dentro das limitações impostas pelo ambiente de pesquisa, cujo acesso e permanência foram complexos e, de certo modo, cercados de cuidados por parte dos pesquisadores e dos próprios funcionários das instituições pesquisadas quanto, por exemplo, à segurança física da equipe de pesquisa e quanto à segurança dos dados coletados.

Segurança física, por se tratar de um ambiente onde as pessoas, muitas vezes, são tomadas por impulsos de difícil controle e não-previsíveis. Segurança dos dados coletados, por serem esses de natureza sigilosa, pessoal e sensíveis, implicando em um descompasso entre o que é idealizado como direito aos seres humanos e a realidade vivenciada pelas mulheres nos espaços pesquisados, seja nas prisões ou nas instituições socioeducativas de internação para jovens infratoras.

A exigência de que a equipe estivesse acompanhada de um agente de segurança foi feita tanto pela direção das instituições (em todas as instituições pesquisadas, mas especialmente nas penitenciárias) quanto pela Secretaria de Administração Penitenciária e pela II Vara da Infância e Juventude.

Das 80 entrevistas com mulheres e jovens, oito foram com jovens cumprindo medidas socioeducativas de internação e 72 com mulheres encarceradas. Como pode-se observar na abaixo:

Tabela 9 - Entrevistas realizadas ao longo da pesquisa de campo

<b>Entrevistas realizadas ao longo da pesquisa de campo</b>		
<b>EDUCANDÁRIO GETÚLIO VARGAS (8 entrevistas)</b>		
Maio	28	Contato com diretor da instituição
Junho	01	Visita às instituições de cumprimento de medidas socioeducativas feminina e masculina – conversa com a prof. Regina e diretora da escola estadual do Educandário Getúlio Vargas
	08	Santos Dumont Entrevista com <b>Tatiana</b> Entrevista com <b>Wanda</b> Observação de sala de aula da prof. Maria

	17	Observação da sala de aula da prof. Maria Entrevista com professora Maria Entrevista com <b>Wanda</b>
	22	Observação da sala de aula da prof. Maria Entrevista com <b>Patrícia</b>
Julho		Não foi feito campo neste período
Ago	12	Entrevista com <b>Carla Regina</b> Entrevista com <b>Luana</b> Cópia das fichas das alunas
	19	Entrevista <b>Patrícia</b>
	24	Entrevista com <b>Bruna</b>
Novembro	23	Ida à instituição para finalizar o campo – entrega de uma declaração aos profissionais que participaram do campo (agentes administrativos, professora Meire, diretora Stella e diretor da instituição Alcheimar)
<b>UNIDADE RECÉM NASCIDOS (21)</b>		
Junho	27	Entrevista informal com a diretora Janice Entrevista com a detenta <b>Cecília</b>
Ago	03	Entrevista com a detenta <b>Renata</b> Entrevista com a detenta <b>Bárbara</b> Conversa com a psicóloga da instituição Cristina
	05	Entrevista com a detenta <b>Eduarda</b> Entrevista com a detenta <b>Lucirlene</b>
	10	Entrevista com a detenta <b>Gleyce</b> Entrevista com a detenta <b>Giovana</b>
	12	Entrevista com a detenta <b>Cecília</b> Entrevista com a detenta <b>Leandra</b> Entrevista com a detenta <b>Regina</b>
	13	Entrevista com a detenta <b>Ana Terezinha</b> Entrevista com a detenta <b>Lilian</b> Entrevista com a detenta <b>Luisa</b>
	17	Entrevista com <b>Dona Elza</b> – mãe da detenta Cecília Entrevista com a detenta <b>Shirley</b> Entrevista com a detenta <b>Jacqueline</b>
	31	Entrevista com a detenta <b>Lucimar</b> Entrevista com a detenta <b>Vanessa</b>
Setembro	14	Entrevista com a detenta <b>Rosilane</b> Entrevista com a detenta <b>Natália</b> Entrevista com a detenta <b>Emylly</b>
Novembro	23	Ida à instituição para finalizar o campo – entrega de uma declaração aos profissionais que participaram do campo (agentes administrativos, técnicos administrativos e diretora do presídio)
<b>PENITENCIÁRIA MARIA DA PENHA (26)</b>		
Agosto	03	Conversa com a diretora da instituição Jurema
	20	Entrevista com a detenta <b>Marcia</b> Entrevista com a detenta <b>Daiane</b> Entrevista com a detenta <b>Roberta</b> Entrevista com a detenta <b>Rita</b>
Setembro	03	Entrevista com a detenta <b>Joyce</b> Entrevista com a detenta <b>Daniele</b> Entrevista com a detenta <b>Júlia</b> Entrevista com a detente <b>Raiane</b>
	10	Entrevista com a detenta <b>Rosemere</b> Entrevista com a detenta <b>Sabrina</b> Entrevista com a detenta <b>Denise</b> Entrevista com a detenta <b>Soraya</b>
	17	Entrevista com a detenta <b>Yulisa</b> Entrevista com a detenta <b>Rita de Cássia</b> Entrevista com a detenta <b>Daniele Santana</b> Entrevista com a detenta <b>Flávia</b>

		Entrevista com a detenta <b>Maria Soares</b> Entrevista com a detenta <b>Zilda</b>
	24	Entrevista com a detenta <b>Natália Rocha</b> Entrevista com a detenta <b>Jussara</b> Entrevista com a detenta <b>Flávia Regina</b> Entrevista com a detenta <b>Ana Carla</b>
Outubro	01	Entrevista com a detenta <b>Carla Roberta</b> Entrevista com a detenta <b>Carina</b> Entrevista com a detenta <b>Jussara</b> Entrevista com a detenta <b>Michele</b>
Novembro	23	Ida à instituição para finalizar o campo – entrega de uma declaração aos profissionais que participaram do campo (agentes administrativos e diretora do presídio)
<b>PENITENCIÁRIA FEMININA BERTHA LUTZ (26)</b>		
Outubro	18	Entrevista com a detenta <b>Alessandra</b> Entrevista com a detenta <b>Raissa</b> Entrevista com a detenta <b>Maria Inês</b> Entrevista com a detenta <b>Kátia</b> Entrevista com a detenta <b>Larissa</b> Entrevista com a detenta <b>Maria Nilda</b> Entrevista com a detenta <b>Marina</b>
	19	Entrevista com a detenta <b>Lucília</b> Entrevista com a detenta <b>Carla</b> Entrevista com a detenta <b>Elizabete</b> Entrevista com a detenta <b>Daniela</b> Entrevista com a detenta <b>Roberta</b> Entrevista com a detenta <b>Flávia</b> Entrevista com a detenta <b>Raira</b>
	20	Entrevista com a detenta <b>Marinez</b> Entrevista com a detenta <b>Cleide</b> Entrevista com a detenta <b>Cristiane</b> Entrevista com a detenta <b>Taise</b> Entrevista com a detenta <b>Marcella</b> Entrevista com a detenta <b>Maria Jucileide</b> Entrevista com a detenta <b>Eliana</b>
	22	Entrevista com a detenta <b>Thais</b> Entrevista com a detenta <b>Tatiele</b> Entrevista com a detenta <b>Raysse</b> Entrevista com a detenta <b>Patrícia</b> Entrevista com a detenta <b>Raissa</b>

Fonte: O autor, 2013

A realização de entrevistas etnográficas, respeitando todas as restrições impostas pelos espaços de privação de liberdade, foi um desafio para as pesquisadoras. Devido a essas restrições, as entrevistas tiveram longa duração, chegando, em alguns casos a duas horas de entrevista. As jovens e as mulheres participantes eram convidadas a participar voluntariamente e eram chamadas pelos agentes de segurança que permaneciam todo tempo no espaço destinado à realização das entrevistas. Como pode-se observar nas imagens abaixo da Penitenciária Feminina Bertha Lutz:

Imagem 4 - Pesquisadora em entrevista com agente de segurança ao fundo



Fonte: O autor, 2013

Imagem 5 - Pesquisadora em entrevista com agente de segurança ao fundo



Fonte: O autor, 2013

Essa presença, que nos primeiros dias da pesquisa era de natureza mais fiscalizadora, foi se dissipando ao longo do tempo de permanência no campo, a medida que tanto as mulheres e as jovens em situação de privação, quanto as funcionárias e funcionários das instituições, habituaram-se à presença constante das pesquisadoras (toda a semana no campo), por um longo período de tempo (durante, aproximadamente, quatro horas por dia, com exceção do Distrito Federal que pelo pouco tempo que a equipe foram realizadas oito horas por dia de pesquisa). A presença constante e a confiança de que a equipe estava

realmente interessada nas questões educacionais foram facilitadoras do trabalho de pesquisa e das interações entre os participantes e as pesquisadoras.

A natureza das entrevistas etnográficas demanda cuidado do pesquisador para que as informações primordiais da sua pesquisa não sejam desprezadas durante a entrevista, neste caso a percepção das jovens e mulheres sobre o seu percurso educacional.

Neste estudo, a natureza das histórias relatadas pelas mulheres e jovens, a oportunidade de falar e ser ouvida, assim como a curiosidade das pesquisadoras por esta fala em diversos momentos precisaram ser revistas.

No caso das mulheres presas na Unidade Recém Nascidos, o primeiro dia de campo suscitou enorme surpresa para as pesquisadoras pela quantidade de crianças que viviam com as mães na instituição. Essa curiosidade fez com que a maioria das entrevistas desse dia versassem sobre a questão da maternidade. Ao revisitar esses dados, a orientadora deste estudo, alertou esta pesquisadora de que o objeto da pesquisa era a educação e que este tema deveria ser o centro das questões. Após esta observação, retomou-se o campo com o cuidado de ouvir as falas das mulheres, no entanto, enfatizando nas entrevistas, a questão da educação.

Antes do início de cada abordagem eram explicados cuidadosamente às entrevistadas os objetivos da pesquisa, e era lida e entregue uma cópia do “termo de consentimento livre e esclarecido”. Concorde-se com Flick (2009, p. 161) de que as questões da pesquisa não são a mesma coisa que as perguntas da entrevista, e que se deve tentar utilizar uma linguagem cotidiana em vez de conceitos científicos nas perguntas. A tentativa de aproximação do pesquisador com as participantes foi facilitada pela aproximação e interesse pela fala das entrevistadas.

A atitude respeitosa foi uma constante no trabalho de campo, até pela situação constrangedora de estarem sendo entrevistadas na presença das agentes de segurança. Isso foi confirmado ao longo do trabalho, quando algumas mulheres, tomando conhecimento da realização da pesquisa por outras mulheres que já haviam sido entrevistadas, pediam para serem entrevistadas também.

Na penitenciária Bertha Lutz, duas entrevistas foram estendidas a um segundo encontro. Isso ocorreu, pois a entrevista realizada no primeiro dia não pode ser finalizada por questões de segurança da penitenciária. A equipe precisou sair um pouco antes do término do trabalho, o que suscitou a necessidade de retomar as duas entrevistas que estavam sendo realizadas para o próximo dia. A experiência do segundo encontro foi bastante válida, pois foi



uma oportunidade de validar algumas falas e entender alguns pontos que não haviam sido suficientemente esclarecidos durante a primeira entrevista. Percebeu-se que as próprias entrevistadas, no segundo dia de entrevista, haviam refletido um pouco mais sobre as suas falas anteriores e retomavam alguns assuntos que elas julgavam necessários, para explicação de sua situação educacional.

A interação que se cria entre entrevistador e entrevistado possibilita, como afirma Lüdke; André (1986, p. 33), uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, buscando estabelecer uma relação não hierárquica e mais simétrica entre os sujeitos. Essa relação mais simétrica não significa, no entanto, que os papéis de cada um não estejam definidos. Durante a realização da entrevista o pesquisador não deverá perder o foco do seu objeto do estudo.

Embora os pesquisadores estivessem em um ambiente prisional, que na sua própria natureza já impõe uma sensação de coação, as entrevistas permitiram acesso a informações estritamente pessoais e íntimas, de natureza complexa e individual. A percepção de que tanto as mulheres, quanto as jovens, ficavam mais à vontade ao longo da entrevista foi observada tanto por declarações formais das próprias que, geralmente, ao final da entrevista, “agradeciam” por terem sido “ouvidas”, assim como por gestos e atitudes não-verbais, como entonações, hesitações e alteração no ritmo das falas.

Ao longo da entrevista seus corpos, que inicialmente permaneciam rígidos e tensos na cadeira da entrevista, iam ficando mais relaxados, e as entrevistadas ficavam mais próximas das pesquisadoras, emocionando-se, algumas vezes, especialmente, quando falavam das suas mães e dos filhos e filhas que tinham ficado com parentes, enquanto permaneciam em situação de privação de liberdade.

A utilização do áudio e do vídeo foi um facilitador dessa aproximação, pois, ao longo da entrevista, as pesquisadoras permaneciam muito atentas à fala das participantes, como pode-se observar na imagem abaixo:

Imagem 6 - Entrevista realizada na Penitenciária Feminina Bertha Lutz



Fonte: O autor, 2013

Percebeu-se, ainda, que a atitude um pouco reticente das participantes com relação à gravação das entrevistas (se essas iam ser mostradas para o juiz, se iam ser exibidas na televisão, por exemplo) logo ia sendo substituída pela confiança e pelo desejo de falar sobre suas vidas. Todas as entrevistadas foram informadas sobre a natureza sigilosa das informações e de que o material filmado seria usado somente para uso restrito de estudo e pesquisa.

### 2.3.3 Registros audiovisuais como fonte de dados

O uso da gravação em áudio e vídeo fornece ao pesquisador evidências detalhadas do comportamento verbal e não verbal dos participantes. Todos os eventos e entrevistas registrados em áudio e vídeo devem ser transcritos literalmente, e a interpretação e análise dos registros transcritos devem ser acompanhadas da análise da observação participante e das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa de campo.

Esta pesquisa contou com, aproximadamente, 150 horas de gravação, entre observação participante e entrevistas. Procurou-se manter a posição da câmera de vídeo dentro da

moldura visual dos participantes, movendo-a o menos possível. A equipe do Rio de Janeiro foi composta por duas pesquisadoras, que utilizaram duas câmeras de vídeo e uma câmera fotográfica, e a equipe do Distrito Federal contou com a presença de quatro pesquisadoras, um assistente de pesquisa, quatro câmeras de vídeo e uma câmera fotográfica, com entrevistas que ocorriam em concomitância. Como pode-se observar na imagem abaixo:

Imagem 7 - Imagem panorâmica da equipe e entrevistadas no DF



Fonte: O autor, 2013

Além de duas filmadoras, utilizou-se um gravador de áudio. As observações participantes e as entrevistas foram realizadas em ambiente com bastante barulho, o que prejudicou a audição do vídeo, mas o uso do gravador garantiu que o áudio das entrevistas fosse preservado, já que o gravador ficava bem próximo das entrevistadas.

A utilização dos registros audiovisuais permitiu aos pesquisadores *revisitar* as situações observadas, durante a observação participante, o que não invalida a experiência crucial de aprendizagem da observação participante *in loco*. A gravação em vídeo reduz a incidência de interpretações prematuras, pois um caso registrado pode ser visto diversas vezes, inclusive por outros pesquisadores que não estavam presentes no dia em que o evento

foi filmado. Isto permite que esse evento seja analisado por diferentes pesquisadores, não ficando nas mãos de uma só pessoa as informações contidas durante o evento.

Segundo Erickson (1989), a gravação possibilita uma revisitação de segunda mão dos eventos registrados no campo, favorecendo a precisão na descrição de detalhes do comportamento verbal e não verbal dos participantes da pesquisa. Todas essas informações coletadas por meio dos recursos audiovisuais foram transferidas para o computador comum programa de edição de áudio e vídeo, renderizadas e transcritas literalmente por esta pesquisadora com o auxílio de três assistentes de pesquisa do Núcleo de Etnografia em Educação, estudantes de pedagogia da UERJ.

Todas as atividades realizadas no campo foram registradas por meio audiovisual e por notas de comentário. O conteúdo de descrição, nas notas escritas do campo, é um registro da perspectiva do próprio observador participante sobre as ações e os eventos observados. As notas de campo procuraram ser tão fieis ao evento quanto possível, já que continham a perspectiva do pesquisador sobre o evento.

Durante as entrevistas, solicitou-se que as mulheres e jovens entrevistadas desenhassem no caderno de campo detalhes referentes aos espaços da instituição a que elas faziam referência em suas falas, mas que eram desconhecidas das pesquisadoras. Todos esses cuidados não impediram certo desconforto inicial com a situação de estarem sendo filmadas e observadas. Esse embaraço inicial foi superado pela confiança na ética do pesquisador em não revelar a identidade individual das participantes, reduzindo, assim, os riscos de danos aos envolvidos. Dessa forma a pesquisadora procurou preservar a identidade dos sujeitos pesquisados.

A fala das mulheres e jovens entrevistadas sobre sua realidade e, mais especificamente, sobre a sua situação educacional foi o norte das análises. A partir dos pressupostos metodológico-epistemológicos utilizados nessa pesquisa, procurou-se conhecer a dinâmica dos processos educacionais no grupo de mulheres encarceradas e no grupo de jovens infratoras cumprindo medidas socioeducativas de internação por meio da observação participante, do uso de recursos de gravação em áudio e vídeo, e, em especial, das entrevistas etnográficas realizadas.

## 2.4 Análise dos dados: análise, organização e tematizações

A análise de dados de uma pesquisa etnográfica é um trabalho criterioso, que ocorre ao longo do trabalho de campo, quando, a cada semana de pesquisa os dados são colocados em uma dimensão crítica para fins de reformulação e compreensão.

As entrevistas, gravadas em áudio e vídeo, são assistidas em reuniões coletivas com a orientadora do trabalho e com os membros da equipe de pesquisadores, e redimensionadas de acordo com as questões e objetivos do trabalho.







Os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa do NetEDU utilizam o método indutivo e os dados são coletados a partir do próprio conteúdo da fala dos sujeitos investigados. Castro (2011, p. 46) afirma que, em função da utilização do método indutivo, “no decorrer do processo de pesquisa de campo os dados encontrados diferem daqueles que o pesquisador pressupunha em suas hipóteses iniciais de pesquisas”.

Neste caso, a utilização do método indutivo de análise e de procedimentos contínuos e progressivos atuam na reformulação das questões de pesquisa a partir das análises realizadas e dos resultados obtidos, de modo a garantir não somente a objetividade, como também para tentar conservar a subjetividade tanto dos participantes quanto de cada membro da equipe de pesquisa, em especial dos pesquisadores que realizaram as entrevistas etnográficas.

Os pressupostos teórico-epistemológicos que orientaram as análises dos dados desta pesquisa foram os originários dos estudos sobre a análise de conteúdo de Bardin (2000). Além desses, seguiram-se ainda os pressupostos e procedimentos que orientam as pesquisas etnográficas desenvolvidas em diversas pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa do NetEDU. Eles incluem a transcrição dos dados gravados em áudio e vídeo, a organização das fontes de pesquisa, como cadernos de campo, desenhos produzidos pelos participantes e qualquer outro documento que o pesquisador tenha tido acesso ao longo da pesquisa.

A organização dos dados da pesquisa é uma tarefa que auxilia o pesquisador a “achar a informação que precisa”. Esta organização deve ser feita ao longo do desenvolvimento do trabalho. Neste estudo, por exemplo, todas as entrevistas foram organizadas por grupos de instituições, e foi montado um quadro no Excel com as informações das participantes, local da entrevista, tempo de duração da mesma e localização no disco de dados, como mostra o quadro-exemplo a seguir:

Tabela 10 - Organização das entrevistas

CONTROLE GERAL TRANSCRIÇÕES E ENTREVISTAS MULHERES ENCARCERADAS									
ENTREVISTAS									
Nº	INSTITUIÇÃO / CIDADE	ENTREVISTADORA	FOTO	ENTREVISTADA DETENTA / FAMILIAR	DATA DA ENTREVISTA	LOCALIZAÇÃO NO HD	DURAÇÃO ENTREVISTA	QUEM TRANSCREVEU	STATUS
1	UN. MAT.INFANTIL - UMI	SANDRA		ANA TEREZINHA	13/08/10	UMI_Ana_Terezinha_13_08_10.MPG	19min 28s	JULIANA	TRANSCRITO
2	UN. MAT.INFANTIL - UMI	SANDRA		CECÍLIA	31/08/10	UMI_Cecília & Lucimar_31_8_2010.mov	35min 19s	ANA BEATRIZ	TRANSCRITO
3	UN. MAT.INFANTIL - UMI	SANDRA		LUCIMAR	31/08/10	UMI_Cecília & Lucimar_31_8_2010.mov	32min 08s	ANA BEATRIZ	TRANSCRITO
4	UN. MAT.INFANTIL - UMI	CARMEN		DONA ELZA & CECÍLIA	17/08/10	UMI_Dona Elza mãe Cecília_17_8_10.mov	04min 06s	SANDRA	TRANSCRITO
5	UN. MAT.INFANTIL - UMI	SANDRA		EDUARDA	11/08/10	EDUARDA_UMI_11_8_2010_copy.mov	37min 09s	ADRIANE	TRANSCRITO
6	UN. MAT.INFANTIL - UMI	CARMEN		JAQUELINE	17/08/10	UMI_Jacqueline_17_08_10.mov	01h 19min 49s	ADRIANE	TRANSCRITO
7	UN. MAT.INFANTIL - UMI	SANDRA E PAULA		LILIAN	13/08/10	UMI_Lilian_13_08_10_1.MPG/2	38min 11s	SANDRA	TRANSCRITO

Fonte: O autor, 2013

Essa organização facilitou a organização dos dados e localização, quando necessário. Esse tipo de controle é essencial quando se tem uma pesquisa com a quantidade de informações, entrevistas e filmagens como no caso desta tese.

A revisão e leitura criteriosa de todas as transcrições é uma etapa da análise dos dados. Nesta tese, as transcrições foram separadas em quatro blocos, divididos por instituição. Cada bloco tinha um sumário com o nome da entrevistada, dados de identificação e a transcrição literal da entrevista. Antes do início da transcrição foram apresentadas algumas informações sobre a entrevistada que facilitaram a leitura do material e futuro acesso a ele, quando necessário. As transcrições foram paragrafadas e numeradas. Assim, após a tematização e recorte das categorias por grupos, o pesquisador tem condições de recorrer ao todo das entrevistas. Como se pode observar nas imagens de duas transcrições, a primeira imagem apresenta a identificação da participante, e a segunda imagem mostra a transcrição paragrafada:

## Imagem 8 - Transcrições

**CARLA ROBERTA**

Data da entrevista: 01 de outubro de 2010

Quem realizou: Paula:

**Ficha da entrevistada:**

Nome Completo: Carla Roberta

Idade: 29 anos

Autorização: Sim

Dados Educacionais:

Série: 1ª série

Escola: Não informou o nome

Nível de escolaridade declarado: 1º série

Família: Tem 02 filhos um de 07 anos (está no orfanato) e o outro de 11 anos (está com a mãe dela)

Estado civil: Não informa.

Outras atividades educacionais declaradas: Não declarou.

Obs: Repetiu de ano 03 vezes e parou de estudar com 12 anos.

Tempo interna: 01 ano e 10 meses

## Imagem 9 - Paragrafação da transcrição

**Transcrição**

**1`13`25 minutos de entrevista.**

1. Paula: Como é que é quando vc tava na escola?
2. Carla: Eu saia da sala, falava que ia beber água, que ia pro banheiro, fugia da escola, deixava mochila, deixava tudo, metia o pé.
3. Paula: Vc é aqui do rio?
4. Carla: Sou
5. Paula: Vc estudou onde?
6. Carla: Eu estudei no (...) Correa , eu moro alí no centro e no Vicente Vício Cardoso, lá na Praça Mauá e estudei tb na Vila Portuária, tem uma escola lá.
7. Paula: Qdo foi que vc decidiu sair da escola?
8. Carla: Ah, foi quando a minha mãe foi presa, quando a minha mãe foi presa, minha mãe é ex presidiária também, agora as filha é ex presidiária, minha irmã tá aqui. Eu tenho eu e minha irmã por parte do mãe.
9. Paula: Então, vc tem uma irmã...
10. Carla: por parte de mãe
11. Paula: Sua mãe ainda tá presa?
12. Carla: Não, minha irmã, só eu e minha irmã. Minha mãe não. Minha mãe vem visita nós, hoje.

Fonte: O autor, 2013

Após a leitura criteriosa das transcrições, deu-se início a tematização dos dados. Nesta pesquisa utilizaram-se recursos manuais para a esquematização dos dados. Neste tipo de esquematização, o pesquisador faz uma leitura de todo o material que já foi transcrito, tematizando os eventos descritos nas transcrições, sejam falas, gestos, olhares e qualquer outro evento que o pesquisador julgue importante para a pesquisa.

Para Bardin (2000, p. 42), a análise de conteúdo é aquela que pode ser entendida como:

"um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".



A autora afirma que a análise de conteúdo acende a possibilidade, muitas vezes, sem excluir a informação estatística, de descobrir ideologias, tendências e outras categorias que caracterizam os fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise, apenas do conteúdo manifesto, o método utilizado é dinâmico, estrutural e histórico.

Entendemos que a análise de conteúdo é um instrumento de pesquisa empregado para ressaltar a existência de palavras, frases e expressões dentro de um texto ou conjunto de textos, de acordo com o objetivo de pesquisa. Esse procedimento de análise organiza-se em torno de temas. A tematização permite reunir grande número de informações, esquematizando e correlacionando classes de acontecimentos para organizá-los. Dessa forma, busca “transformar” dados brutos em dados ordenados.

Essa forma de análise permite uma abordagem quantitativa no sentido de, após o agrupamento do material em diferentes categorias, construir uma tabela de frequências dos enunciados assim classificados. As respostas obtidas pelo pesquisador determinam a escolha das unidades de classificação e fornecem a matéria-prima para a categorização e organização dos diversos enunciados ou unidades de classificação, sejam essas de numeração ou de sentido. Essas categorias podem ser pré ou pós-definidas.

Bardin (2000, p. 31) enfatiza que

Não existe o pronto a vestir em análise do conteúdo, mas somente algumas regras de base. [...] a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados.

Abaixo, apresenta-se o quadro indutivo dos temas que compõem os resultados das análises da pesquisa. Tais resultados refletem as análises dos dados coletados durante a observação participante e entrevista com as jovens e mulheres presas nas quatro instituições que compuseram o *loci* deste estudo. O principal tema foi a situação educacional, que balizou os subtemas que emergiram no contexto do presente estudo. São os subtemas: vulnerabilidade e controle, percurso educacional, educação formal e educação não formal. Esse conteúdo está presente em diversos momentos da fala das mulheres e jovens e não deve ser entendido de forma hierarquizada, pois está expresso mais de uma vez em mais de um dos temas analisados.

Tabela 11 - Tematização dos dados

Situação Educacional				
Vulnerabilidade	Percurso Educacional	Escola		
Situações de vulnerabilidade vivenciadas nos espaços de privação: privação da família, uso excessivo de medicação psicotrópica, isolamento.	O discurso sobre o percurso educacional: a escolaridade antes da prisão e evasão escolar	O discurso sobre a escola da prisão: “a escola é boa, a escola é assim, aqui é assim, a maioria é assim”	Tipologia das tarefas escolares: discurso das presas sobre as tarefas realizadas na escola, documentos, fotos	O discurso sobre as contradições vividas na escolha das atividades: escola x trabalho x cursos

Fonte: O autor, 2013

Da leitura criteriosa das transcrições, foram-se identificando as incidências dos temas a partir das falas dos sujeitos entrevistados e dos registros do campo. A análise apresentada na tabela acima foi realizada após o agrupamento das transcrições das entrevistas de acordo com a identificação temática. Essa organização permite a contextualização dos eventos transcritos e sua identificação com os outros instrumentos de pesquisa, como as anotações no caderno de campo, documentos, fichas e fotos.

Abaixo, apresenta-se um quadro de análise de um evento deste estudo. Esse evento foi destacado do todo da pesquisa de campo como forma de exemplificar o modo como os dados são organizados, selecionados e, então, analisados no trabalho etnográfico.

O quadro de análise apresenta a descrição do contexto e do evento, destacando um fragmento de fala significativo e contextualizado pela tematização dos dados. Esse quadro busca sintetizar o tema: educação formal, proeminente no estudo, e a maneira como foi interpretado por esta pesquisadora.

Tabela 12 - Quadro de análise de dados para tematização

Situação Educacional		
Educação formal		
Análise de dados a partir da incidência de eventos que relatam dados sobre a educação formal dentro das instituições de privação de liberdade		
O discurso sobre a escola da prisão	O discurso sobre as contradições vividas na escolha das atividades	Tipologia das tarefas escolares
Bruna: Ah, eles dão a mesma coisa, coisinha boba, às vezes tá na 7ª ou na 6ª série e dá coisa de criança pequenininha. Acho que devia, aumenta, dá coisa mais avançada. (...) o que eles passa aqui, fala que é dever de 5ª série, mas é dever de 3ª série (fala com a voz brava). Isso me estressa. Às vezes eu nem faço. Só uma vez que eu me neguei a fazer, fiquei na sala e não fiz nada. Depois eu continuei, fiz direito o dever, copiei, respondi.		
Tematização: Infantilização dos conteúdos das tarefas escolares		

Fonte: O autor, 2013

O exemplo acima foi destacado das transcrições do bloco de entrevista da instituição que atende jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A jovem Bruna, durante a entrevista faz um relato detalhado de como percebe a escola estadual que funciona dentro da instituição.

O processo de triangulação dos dados ocorreu logo após a análise dos dados das entrevistas. Foi identificada a recorrência dos temas ao longo das entrevistas, nos relatos do campo e em documentos acessados, como a ficha das alunas e o referencial teórico da pesquisa.

Para Castro (2011, p. 91):

Feita a análise dos dados inicia-se a fase de saturação dos mesmos pela triangulação dos dados indicando a perspectiva do sujeito da pesquisa, a interpretação do pesquisador e o referencial teórico de modo que é possível conferir, divergir e apresentar a convergência entre essas diferentes fontes. Igualmente, esse processo busca formular asserções que fundamentem ou confirmem uma teoria.

Os resultados da pesquisa são apresentados sob forma de vinhetas etnográficas, que são “ilustrações produzidas a partir das descrições e interpretações dos dados de campo acompanhadas de material de ligação e interpretação consubstanciadas ou não por elementos teóricos” (MATTOS, 2001). A vinheta é apresentada por meio das falas dos participantes da pesquisa, possibilitando ao leitor vivenciar e visualizar a realidade apresentada pelos sujeitos entrevistados, como descritas nas entrevistas e apresentadas pelo pesquisador.

Nos próximos capítulos apresentam-se os resultados da pesquisa, organizados em dois capítulos. O primeiro discute a situação de vulnerabilidade vivenciada por jovens e mulheres privadas de liberdade. O segundo apresenta a percepção das mulheres e jovens sobre a educação formal e não formal vivenciada nos espaços de privação de liberdade.

### **3 VULNERABILIDADE E VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS JOVENS E MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE**

Neste capítulo investigou-se a situação de vulnerabilidade vivenciada por jovens e mulheres privadas de liberdade. Dentre os temas que emergiram das análises dos dados, foi recorrente a percepção de que o encarceramento expõe jovens e mulheres a situações de vulnerabilidade e violação dos direitos humanos, que são indicadores de desigualdades vivenciadas nos sistemas carcerários e de internação para o cumprimento de medidas socioeducacionais. Os dados revelaram, ainda, que essa situação é, em muitos casos, compartilhada pelos filhos, filhas e familiares destas jovens e mulheres.

Os direitos humanos constituem o que Silva (1990, p. 159) chama de direitos fundamentais do homem. Fundamentais pois trata-se de “situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados”.

Em oposição às garantias conferidas pelos direitos fundamentais da pessoa humana mulheres e jovens vivem em espaços de privação, sob tutela do Estado, que não as permitem se realizarem, conviverem e, muitas vezes, sobreviverem.

Além da própria pena privativa de liberdade, prevista na legislação penal, essas jovens e mulheres acabam recebendo uma pena que contraria os postulados de tutela da dignidade da pessoa humana, o que as coloca em situação de vulnerabilidade do ponto de vista moral, intelectual, dentre outros.

Dentre as situações de vulnerabilidade vivenciadas no cotidiano da privação, destacam-se, neste capítulo, os seguintes aspectos: i) a vulnerabilidade experimentada no espaço de privação, por meio do controle do corpo e da medicalização; ii) a vulnerabilidade das crianças com a prisão de suas mães.

É importante ressaltar que esses temas se entrelaçam nos relatos apresentados nas vinhetas etnográficas, de modo interdependente, evidenciando um emaranhado de desigualdades e dificuldades na vida das participantes. A partir dessas considerações, este capítulo pautou-se nos seguintes questionamentos:

1. Como o controle dos corpos e a medicalização podem explicar as situações de vulnerabilidade experimentadas nos espaços de privação de liberdade?
2. Como são construídas as vulnerabilidades socioculturais e educacionais enfrentadas pelos filhos das jovens e mulheres privadas de liberdade, a partir da percepção das próprias mulheres?

A partir desses questionamentos, discute-se a situação de vulnerabilidade vivenciada no cotidiano do sistema de privação de liberdade, que contribui para a manutenção das desigualdades e discrepâncias socioeducacionais, assim como o contingenciamento com o descumprimento das leis brasileiras, revelando a violação dos direitos humanos dessas jovens e mulheres. Refletir criticamente sobre essa temática pode contribuir para construção de indicadores que informem sobre a possibilidade de melhorias das políticas e dos programas orientados para esse grupo, especialmente por serem revelados pelas próprias jovens e mulheres.

### **3.1 Vulnerabilidade e espaços de privação: o controle do corpo e a medicalização**

Vulnerabilidade, como uma categoria de análise neste capítulo, pauta-se na definição de Castel que relaciona exclusão, desafiliação e vulnerabilidade, conforme detalhado no primeiro capítulo desta tese. A vulnerabilidade vivenciada em situação de privação de liberdade é descrita pelas jovens e mulheres como um processo de exclusão que ultrapassa as medidas socioeducacionais e penas.

Dentre as análises dos dados destaca-se que as situações de vulnerabilidade reforçam a discriminação e a violência, tanto simbólica quanto física, dentro ou fora do espaço de privação e contribuem sobremaneira para ampliar a situação de exclusão e estigma dessas mulheres. A consolidação das análises foram subsidiadas pelos conceitos de controle dos corpos (FOUCAULT, 1995; 1996), dominação masculina e violência simbólica (BOURDIEU, 1999).

O controle dos corpos é um instrumento comum nas instituições de privação de liberdade. Esse instrumento é utilizado pelos agentes educacionais que lidam com as internas, pelos professores, membros do *staff* institucional do Estado, como os professores e os

dirigentes das escolas, os promotores, juízes, os agentes de saúde e assistência social e entre as próprias internas.

Mattos e Almeida (1999) destacam que o controle dos corpos e a punição física têm sido utilizadas continuamente com a função de manutenção da ordem em instituições de privação de liberdade. Nesta tese, observou-se que os instrumentos de controle mais utilizados nos espaços de privação são o isolamento físico como forma de supressão de direitos, a prescrição de medicamentos psicotrópicos e a violência simbólica, que perpassa os dois aspectos anteriores.

### 3.1.1 Vulnerabilidade: o isolamento como forma de controle do corpo

O isolamento físico foi relatado como forma de controle em todas as instituições investigadas nesse estudo. Na instituição de cumprimento de medida socioeducativa esse isolamento ocorre no próprio alojamento das jovens. Na instituição prisional, as mulheres relatam que o isolamento acontece em um espaço, denominado por elas, de *tranca*.

Com diferentes nomes, o uso do isolamento está relacionado à ausência de formas mais humanizadas de promover a ressocialização em ambientes de privação, como relatam Assis e Constantino (2001).

Quartinho, quarto de reflexão, tranca, cubículo, solitária, cafua, cela, chiqueiro, baia são nomes que, em diversas partes do Brasil, os adolescentes colocam nesses lugares. Quanto mais intenso é o uso deste recurso, mas se evidencia a ausência de repertório pedagógico por parte dos agentes e a indigência relacional do ambiente, que impede a formação de vínculos verdadeiramente humanos entre educadores e educandas (ASSIS; CONSTANTINO, 2001, p.12).

Esta realidade é descrita por Carla Regina, 16 anos de idade, que, cumprindo medida socioeducativa de internação, está cursando a 5ª série do Ensino Fundamental. Estava grávida antes de ser presa, mas perdeu o bebê após um tombo aos 5 meses de gestação, conforme relatado por ela. Afirma que era boa aluna na escola e que tem interesse em continuar estudando para ajudar a mãe, que tem 31 anos e mais outros 02 filhos menores. Saiu da escola

pelo envolvimento com o tráfico de drogas. Durante a entrevista, Carla relata as formas de controle institucional vivenciadas por ela no cotidiano da internação. A obediência a essas formas de controle é relatada, por Carla, como uma forma de obter privilégios.

Carla: Elas ficam chorando o tempo todo no canto e não se acostuma em estar aqui dentro, fala que é ruim que o “seu” (tratamento dado pelas jovens ao agente socioeducativo) é ruim. Eu não acho, acho totalmente diferente, ele é justo, ele não é ruim. Porque se você tá presa tem que aceitar, tá aqui dentro porque fez alguma coisa, entendeu? E ainda quer desacatar, quer fazer bagunça, quer bater chapa (referindo-se ao ato de bater com as mãos na porta do quarto quando está trancada), quer xingar, e ele tem o limite dele, entendeu? E ele dá prioridade pra quem não faz essas coisas, e quem faz essas coisas ele não deixa fazer nada, fica trancada o tempo todo, aí elas acham que ele é ruim, entendeu? (Fragmento da entrevista realizada na GV com Carla em agosto de 2010).

Carla refere-se aos benefícios que as jovens podem obter quando obedecem as normas e, ainda, que a desobediência tem consequências para as jovens que podem ficar trancadas em seus quartos como forma de punição. Essa forma de fala evidencia ainda que a jovem percebe a equipe como parte do sistema. Então, mesmo reconhecendo a violência no tratamento e os privilégios ou não (de acordo com a obediência às regras), ela afirma que o agente é justo.

Essa fala revela que o ato restritivo do corpo e da conduta é uma forma de reduzir o corpo a objeto de poder e de manipulação, tanto em sua forma quanto em seu lugar. Esse corpo não possui um ser que o habita, pois torna-se tão somente propriedade de quem detém o poder sobre ele. Nos espaços de privação o controle pela contenção dos corpos é uma das formas encontradas para conter as demonstrações de rebeldia, raiva, descontrole, resistência e descontentamento entre as jovens e mulheres privadas de liberdade. Assis e Constantino (2001, p. 12) afirmam que a contenção celular se torna a última alternativa, quando os gritos e os embates corporais já não surtem mais os efeitos esperados pelas jovens. Assistiu-se, em algumas das visitas à instituição socioeducativa, jovens trancadas em seus alojamentos agitando as portas de ferro, tentando chamar a atenção dos agentes e de quem estiver passando perto das portas, *batendo chapa*, como explicou Carla no trecho acima. Carla explica que as restrições a que são submetidas as jovens extrapolam a privação de liberdade.

Carla: Ficar trancada o tempo todo, não sai pra nada, nem pra comer. A comida vai até elas. Elas não pode sair pra comer. Elas não pode ter uma recreação um pouco aqui fora. Porque depois das refeição, a gente fica um pouquinho ali fora brincando, e quem faz bagunça, bate chapa e faz essas coisas de xinga os funcionários, ele não deixa.

Entrevistadora: O que é bater chapa?

Carla: Fica batendo na chapa. Aquele negócio de bater na porta (referindo-se ao ato de bater com as mãos na porta do quarto quando está trancada). (Fragmento da

entrevista realizada na GV com Carla em agosto de 2010).

A contenção do corpo pode compreender um período de tempo considerado longo, dependendo dos acontecimentos na instituição e das formas de manifestação de rebeldia e resistência das jovens e mulheres.

Essa situação é descrita por Rita, 25 anos, um filho de 5 anos que mora com os padrinhos. Está há 4 anos presa em uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro. Estudou até o primeiro ano do Ensino Fundamental. Na época da entrevista relatou que não estudava na prisão e que trabalhava lavando roupa para outras presas no próprio espaço prisional.

Rita relata que o isolamento é usado cotidianamente como forma de controle disciplinar, o que ela chama de comportamento rebaixado:

Rita – Não, eu também era muito arteira, ganhava muita parte.

Entrevistadora: – Como é que é isso?

Rita – Parte disciplinar assim, se eu fizer alguma coisa grave elas me dá trinta dias de comportamento rebaixado.

Entrevistadora: – O que é isso?

Rita – Não venço nada, não venço no trabalho, não posso ir pra escola, não posso trabalhar na zeladoria, não posso fazer nada. E ainda fico trinta dias na tranca.

Entrevistadora: – Presa?

Rita – Isolamento.

Entrevistadora: – Como que é?

Rita – É um quarto, menor que isso aqui com uma pessoa.

Entrevistadora: – E o que tem lá dentro?

Rita – Uma cama e um vaso.

Entrevistadora: – E você não pode nem sair pra tomar banho?

Rita – Tem, só pro banho de sol, só na hora de banho de sol.

Entrevistadora: – Todo dia?

Rita – Pode, mais aí não é todos os plantão que abre sempre todo dia.

Entrevistadora: – Como assim? Não é obrigado?

Rita – É obrigado, mas tem plantão assim, que se já tem problema com aquela presa, que aquela presa apronta, então o plantão dela acha que não tem que abrir. E o que elas fazem pra quando chega o dia a segurança que aqui elas aprovam. São tudo umas cobras essas mulher daqui. (Fragmento da entrevista realizada na Penitenciária Feminina MP com Rita em setembro de 2010).

A existência do isolamento e a função deste tipo de punição é comum nos sistemas de cumprimento de medida socioeducativa e no sistema prisional brasileiro. O controle dos corpos e o exercício do poder são exercidos nessas instituições como forma de contenção dos corpos.

Essa forma de controle é evidenciada de diferentes formas, além de ser observado em outros espaços como a sala de aula, o posto de atendimento à saúde, as oficinas pedagógicas e culturais, dentre outros. O controle intelectual, afetivo e da criatividade faz parte do dia a dia dessas jovens e mulheres. De um modo geral, as participantes relatam, por



exemplo, que as atividades educativas oferecidas nas escolas caracterizavam-se por um mínimo de conteúdos escolares, tarefas infantilizadas, oficinas sem conteúdo prático ou relacionado à vida social e produtiva.

Foucault (1996) analisa os espaços institucionais de exclusão, associando as histórias desses locais sociais de aprisionamento e controle e estabelecendo a sua relação com o poder existente nesses locais. Segundo o autor,

[...] seria preciso fazer uma 'história dos espaços' - que seria ao mesmo tempo uma 'história dos poderes' - que estudasse desde as grandes estratégias geopolíticas até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas (FOUCAULT, 1996, p.212).

Para o autor, a relação existente entre os espaços e os poderes revelam diversas formas de normatização institucional, associada, ainda, à sujeição dos corpos, às punições e à própria arquitetura dos espaços que em sua geopolítica pode servir ao exercício desses poderes (FOUCAULT, 1996).

Wanda tem 17 anos – cumprindo medida socioeducativa de internação – e está cursando a 5ª série do Ensino Fundamental na instituição. Wanda revela que teve uma filha que morreu aos 6 meses de idade com problemas cardíacos. A mãe e o pai de Wanda também já faleceram. Wanda descreve outros mecanismos de poder existente na instituição, como o livro de reflexão, que é usado para medir o bom ou mau comportamento.

Wanda: Não tem amizade uma com as outras, são desunidas, fazem o que elas querem, não tem disciplina [...] Aqui tá todo mundo preso, só vive saindo briga. A última tranca que eu peguei foi por causa disso mesmo, por causa de briga. A primeira vez foi por causa que eu falei no refeitório, porque não pode falar no refeitório e eu peguei abri a bocona e falei. Aí botou meu nome no livro de reflexão. Tranca, aí eu fiquei um dia na tranca. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Wanda em agosto de 2010).

Como revela Wanda os instrumentos de controle operam no interior da instituição em diferentes níveis, tanto nas atividades educacionais, quanto nas relações interpessoais. Para Wanda, a lógica do controle não está clara, pois depende de cada funcionário.

Entrevistadora: O que é o livro de reflexão?

Wanda: Vai botando as meninas ali que num tão com comportamento bom...

Entrevistadora: Quantas vezes você precisa ficar no livro pra ir pra tranca?

Wanda: Tem, é por... Depende do plantão. Tem uns que bota na tranca três dias, tem uns que bota quinze dias, tem uns que bota um mês na tranca! Dois meses... Eles que decidem... (Fragmento da entrevista realizada na GVcom Wanda em agosto de 2010).

Outras formas de controle são comuns nas instituições. As participantes afirmam que se percebem distantes do mundo em que viviam e do futuro que terão. Esta situação é descrita por Flávia, 29 anos – presa em penitenciária feminina no Rio de Janeiro –, que estudou até a 6ª série do Ensino Fundamental, não estuda na instituição e trabalha no setor de limpeza. Fez curso de grafite, informática e percussão com o grupo Afroreggae. Tem 3 filhos, que ficam com a sua mãe.

Flávia: Eu tô no limite, esgotada, não tenho mais mente pra nada, nada que me aborreça, nada que mexa com meu psicológico além da cadeia. São muitas emoções. O seu psicológico ele fica, pô tem que tá preparado legal pra chegar num lugar desse aqui, pra não enlouquecer, que aqui as coisa é tudo maluca.

Entrevistadora: E o tempo que você passou aqui você acha o que?

Flávia: Que eu tô doida. O que eu fico imaginando assim, poxa quando eu tiver na semi-aberta cara, que eu for na rua, quando eu for pra rua, eu imagino assim: po vou sair na rua né? Um dia, vou ficar o dia inteiro na rua, depois vou ter que voltar pra cadeia. Quando eu chegar na rua nesse dia as pessoas vão falar que eu sou louca cara, as pessoas vão falar que eu sou doida, porque eu sei que vão falar que eu tô doida, vão falar que eu tô perturbada. Eu não tô doida, mas perturbada eu tô no meu normal não.

Entrevistadora: Mas porque que você acha que não?

Flávia: Pô, só deu não conseguir mais viver coletivamente. Isso não existe, isso é coisa de bicho, eu observo o meu próprio comportamento. (Fragmento da entrevista realizada na Penitenciária Feminina MP com Flávia em novembro de 2010).

As condições institucionais oferecidas as jovens e mulheres privadas de liberdade ultrapassam os limites da privação, alienando-as e distanciando-as de um processo saudável para a construção de perspectivas de superação da condição de contravenção. Assis e Constantino (2001) explicam que:

O sistema deveria privar as internas apenas da liberdade, isto é, do direito de ir e vir. A realidade, porém, é que elas são privadas também de respeito, dignidade, identidade, privacidade e da integridade física, psicológica e moral. Degradar para controlar, e controlar para degradar. Esta é a lógica que rege a engrenagem institucional (ASSIS; CONSTANTINO, 2001, p. 11).

Utilizando as palavras das autoras, a engrenagem institucional favorece o controle dos corpos, o exercício da desconsideração pela integridade mental, afetiva e moral das mulheres. A falta de clareza das regras não favorece a ressocialização das jovens e mulheres, que já

chegaram ao sistema fragilizadas pela zona de vulnerabilidade social (CASTEL, 1997) em que viviam. Lemgruber (1999, p. 97) afirma que a falta de autonomia dentro de uma prisão é ainda mais marcante para a mulher do que para o homem, pois na prisão a mulher é reduzida ao status de criança. Os preconceitos contra a mulher que existem na sociedade são exacerbados no dia a dia da instituição prisional. A prisão, como afirma Espinoza (2004), “representa uma caricatura da sociedade em geral”.

Para Lemgruber (1999, p. 100), a mulher é vista socialmente como transgressora em dois níveis, na ordem da sociedade e da família, pois rompe com o papel destinado tradicionalmente as mulheres de mãe e de esposa. E por esse motivo deve receber uma dupla repressão, a própria privação, decorrente da prisão, como todos os presos, sejam homens ou mulheres e, ainda, uma vigilância rígida por parte dos funcionários da instituição, pois, segundo a autora, a mulher que cometeu um crime ou uma infração internaliza a visão que a sociedade faz dela, considerando-se uma pessoa sem moral. O relato de Daiane revela as relações conflituosas existentes entre os que estão *integrados* e o que estão *excluídos* (CASTEL, 2007).

Daiane, 25 anos – está há 4 anos presa em penitenciária feminina no Rio de Janeiro – , estudou até o 2º ano do Ensino Médio. Tem um filho de 9 anos que mora com a tia e está cursando a 5ª série do Ensino Fundamental. Fez cursos de informática e de recursos humanos durante o período em que esteve presa, no entanto, revela que esses não são vistos por ela como garantia ressocialização.

Daiane: Eu tenho cursos, tenho curso de informática, tenho curso de recursos humanos, mas, pra eles, quando forem puxar, isso não vai pesar, vai pesar que eu já fui presa. Então eles pensam que eu nunca vou reintegrar na sociedade novamente, acho que vou ser aquele erro. (Fragmento da entrevista realizada na Penitenciária Feminina MP com Flávia em agosto de 2010).

Para Daiane, o preconceito e a falta de recursos são fatores que não favorecem a reinserção social e o que conduz a um sentimento de instabilidade quanto às expectativas em relação às oportunidades que poderia conseguir com a liberdade. Espinoza (2004) afirma que o espaço de privação de liberdade intensifica as distorções sociais de uma maneira perversa, porque “ao controlar todos os aspectos da vida dos indivíduos e fazê-los dependentes de uma autoridade externa, acaba por infantilizá-los ao mesmo tempo em que deles exige maturidade para declará-los ‘ressocializados’” (p.166).

Fora do contexto da cultura, dita hegemônica, o sistema prisional e o sistema socioeducativo enquadra as jovens e mulheres reduzindo-as à díade, normal e anormal,

aplicando sanções normalizadoras. Os relatos das mulheres e jovens participantes revelam que essas sanções se expressam institucionalmente por meio do controle do corpo (através do isolamento por mau comportamento), do controle da criatividade (através de atividades educacionais infantilizadoras) e através do controle da mente (através do uso de medicamentos psicotrópicos).

O controle da criatividade e o controle da mente aparecem como uma forma silenciosa de punição dessas mulheres. No item 3.1.2 será abordado aspectos do uso de medicamentos, como forma de controle da mente nas prisões e instituições socioeducativas. Como prática comum, as participantes revelam que fazem uso de medicamentos psicotrópicos por indicação de um psiquiatra da instituição ou, em alguns casos, é dado por uma colega para poder suportar o tempo em que ficará presa.

### 3.1.2 Vulnerabilidade: a medicalização como forma de controle da mente

Sobre o uso de medicamentos em instituições, Patto (1999) afirma que os problemas enfrentados pelas escolas, por exemplo, que não são passíveis de uma solução pedagógica podem vir a ser explicados pela ótica da doença.

O anseio de buscar a normalidade e de atribuir normas de conduta aos sujeitos sociais (CASTRO 2006, p. 80), podem levar as instituições a buscar meios de normatização. Como afirma Veiga-Neto (2001) “o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. [...] ninguém escapa dela” (p.116). A norma não tem como função excluir o sujeito, mas intervir para transformá-lo “a uma espécie de poder normativo”, como afirma Castro (2011, p. 39). Castro (ibid.) afirma, ainda, que a escola busca a homogeneização dos processos educacionais agrupando os alunos pelas suas características de semelhança (idade, série).

Instituições como a família e a escola têm usado os medicamentos psicotrópicos para tratar problemas pedagógicos ou sociais pela ordem da doença. Moysés (2001, p. 176), ao falar das crianças com dificuldade de aprendizagem, afirma que “a medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas. Aplicam-se à vida concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da

natureza”.

O controle do corpo e a punição através do isolamento físico, como foi abordado no item anterior, é uma maneira de buscar a homogeneização e a normatização dos sujeitos. O controle pela medicação é um outro aspecto abordado pelas mulheres e jovens participantes que se mostrou eficaz para atender ao objetivo de normatização, além de ser um meio silencioso de resolver os problemas disciplinares comuns nesses espaços.

O uso de medicamentos como forma de controle da mente não é um meio usado somente pela instituição. Ele conta com o consentimento das jovens e mulheres, que buscam o medicamento, ainda que ele não tenha sido prescrito por um médico. Elas justificam o uso do medicamento de diversas formas: dificuldade de dormir, para ficar calma, para resolver problemas psiquiátricos, dentre outros. Esse uso é comum tanto nas penitenciárias, quanto nas instituições para cumprimento de medidas socioeducativas de internação.

As marcas da exclusão, nesse caso, estão na estrutura silenciosa e consentida com que as jovens e mulheres se submetem a esse tipo de controle. Carla Regina, 16 anos fala do uso do “controlado”, nome dado por elas para referir-se ao uso de medicamento na instituição de internação para o cumprimento de medidas socioeducativas:

Carla: Eles (os funcionários da instituição) falam que é um controlado, eles falam que dão remédio para pessoa ficar controlada. Se não ficar calma, dorme. Muitos tomam o controlado. É poucas que não tomam. É o anti-depressivo também.

Entrevistadora: Mas como é que é isso? A pessoa que pede?

Carla: Não ela passa pelo psicólogo, pelo psiquiatra, aí o psiquiatra vê que a pessoa depende e não depende de tomar, entendeu?

Entrevistadora: Você acha que tanta gente assim tem problema?

Carla: Não é problema, elas mesmo fazem, entendeu? Por tá aqui dentro, elas acham que é ruim tá aqui dentro, aí qualquer coisa que aconteça, elas querem xingar o funcionário, quer bater, uma briga com a outra e quer ficar, quer cair na porrada com a outra, aí quer ficar no quarto sozinha, aí eles dão um remédio pra pessoa ficar calma. Umas que recebe a notícia que vai ficar aqui por muito tempo, entra em depressão, aí elas só sabem chorar, chorar, chorar o tempo todo, aí eles dão esse controlado pra pessoa ficar calma. (Fragmento de entrevista da interna do GV Carla em agosto de 2010).

Luana, 17 anos – cumprindo medida socioeducativa de internação – ,está cursando a 8<sup>a</sup> série na instituição. Afirma que, na instituição, o uso de medicamentos é referendado por um médico psiquiatra, que receita a medicação.

Pra dormir... Elas não conseguem dormir; porque fica sem sono... mas o remédio por aqui é... tudo aqui, você aqui tem que ser passado pelo médico... Nada é... Você fala: “quero dormir, quero remédio!” eles vão lá e te dão não. Tem que ir no médico... se o médico vai passar mesmo pra você...(Fragmento de entrevista da interna do GV, Luana, 17 anos, em agosto de 2010).

A realidade descrita por Luana, não é a mesma das penitenciárias femininas. As mulheres presas relatam que o uso do medicamento é feito com ou sem receita médica e é objeto de troca dentro da instituição. No entanto, seja receitado por um médico ou não, todas relatam que este uso é corriqueiro e que os medicamentos são necessários e usados por quase todo o conjunto de jovens e mulheres privadas de liberdade.

Muitas mulheres e jovens afirmam ter “problema de nervoso” para justificar a necessidade do psicotrópico. Este é o caso de Carla Roberta, 29 anos – presa em penitenciária feminina no Rio de Janeiro –, que estudou até a 1ª série do Ensino Fundamental. Tem 02 filhos, um foi entregue para adoção e o outro mora com a mãe da detenta.

Carla: tomo remédio, porque eu tenho problema de nervoso.

Entrevistadora: Você sabe qual é?

Carla: eu tenho aqui (pega o remédio do bolso e dá pra a entrevistadora)

Entrevistadora: Aí você toma dois desse e um desse?

Carla: Se eu não tomaesse (mostra o remédio), minha mão fica dormente, meu rosto, minha boca, meu coração começa a bate. Pra não me dá crise, pra não me dá crise.

Entrevistadora: Toma diazepam e toma Zepine

Carla: Não é diazepam não, não é diazepam não, é um de 100. É gadernal (nome do medicamento, segundo Carla).

Entrevistadora: Aqui você trabalha na zeladoria. E quando você não trabalha o que você faz?

Carla: Não, eu só trabalho. Entro, tomo meu banho, come e tomo remédio, porque meu remédio é muito forte e fico vendo televisão. Durmo cedo, não escuto nada, não vejo nada, acordo de manhã cedinho, esperando café, fumando cigarro.

(Fragmento da entrevista realizada na Penitenciária Feminina MP com Carla em outubro de 2010).

Jeanka tem 32 anos – presa em penitenciária feminina do Distrito Federal – estudou até a 8ª série do Ensino Fundamental, tem 03 filhos, relata que foi presa por tráfico de drogas, quando estava acompanhada do marido, que é traficante. Ele também está preso e, por este motivo, segundo ela, não tem permissão de ter visita íntima. Jeanka relata que o uso de medicamentos, ou bombom, como é chamado na penitenciária, é comum entre as internas.

Entrevistadora: Como é que é bombom? Como é que é isso?

Jeanka: Na minha ala a maioria não toma não. Mas muita gente toma. Eu tomo. Eu tomo dois Diazepam. Toda noite. Mas eu, porque eu tenho problema de sono né; se eu não tomar, eu não durmo; aí eu fico a noite toda acordada. Então eu tomo, porque às vezes eu sou uma pessoa, assim, muito nervosa... Então pra me controlar um pouco. Aí ele já me controla um pouco, mas não é uma droga não... porque, assim, eu usava maconha né; eu usava maconha desde os meus quatorze anos. E, assim, eu já fumava maconha já pra me acalmar também. (Fragmento da entrevista realizada na Penitenciária Feminina do Distrito Federal com Jeanka em outubro de 2010).

O uso de medicamento aparece com naturalidade no discurso das mulheres e na forma como circula entre elas. O medicamento psicotrópico é descrito, claramente, como uma forma de controle, de conter os impulsos agressivos, os problemas de convivência dentro dos espaços de privação. Jeanka, no entanto, relata que esse uso indiscriminado também traz outras consequências para elas, como tremores, distúrbios alimentares, ansiedade, dentre outros.

Jeanka: Tem uma menina, Elizabete, ela tá ali na entrevista, aquela de blusa azul; ela chegou aqui normal, normal, normal... E ela assim... Tem pessoas, assim, que têm problemas de convívio né; então assim ela discutia muito, as meninas implicavam muito com ela, ela brigava muito na cela.

Então direto ela descia pro isolamento. Uma vez ela desceu pro isolamento, aí ela arrumou um isqueiro e tocou fogo no isolamento. Ela é toda queimada. Aí a polícia entrou e tirou ela, e levaram ela pra HSVP que é o Hospital Vicente de Paula (hospital psiquiátrico) aqui, que é um manicômio aqui de Brasília. Aí eles aplicaram injeção nela, passaram muita medicação pra ela. Depois desse tanto de medicação que passaram pra ela, ela engordou muito, ela ficou com distúrbio mesmo! Causou distúrbio nela, que ela não tinha. Ela é trêmula, ela começa a tremer; mas ela fica com ansiedade ela já fica... Às vezes ela vai conversar com você, ela fica se puxando... Então assim ela é uma menina que ela chegou normal. Por causa dessa medicação, ela vai sair daqui... Eu não sei qual é o nome que ela toma, mas foi bastante forte né... pra ter deixado ela no estado que ela tá... Ela, ela mudou muito, assim. Do que ela chegou pro que ela é hoje... (Fragmento de entrevista realizada em Penitenciária do Distrito Federal com Jeanka em outubro de 2010)

Elizabete tem 24 anos – presa em penitenciária feminina do Distrito Federal –, estudou até a 2ª série do Ensino Fundamental e frequentou a escola a partir dos 12 anos de idade, pois não tinha registro de nascimento. O irmão está preso, e ela relata que, quando era adolescente, ficou internada em uma instituição para cumprimento de medidas socioeducativa. Na prisão só recebe visita do marido e, eventualmente, do pai. Elizabete relata que o uso de medicamento foi solicitado por ela, que afirma “ser nervosa de nascença”, afirmação comum entre as participantes.

Entrevistadora: E você está tremendo assim por quê?

Elizabete: Eu sou assim mesmo por conta dos remédios.

Entrevistadora: É?! Quem te dá esses remédios?

Elizabete: O médico.

Entrevistadora: Você vai ao médico aqui?

Elizabete: Sim, para eu me controlar. É que eu sou nervosa desde nascença. Aí eu depois que eu comecei a beber esses remédios aqui na cadeia aí eu fiquei mexendo com a minha coordenação motora. Aí eu fico mexendo assim fico tremendo demais. Aqui ninguém me levou no médico eu mesma que quis ir, pra passar uma dose maior para eu dormir. Aí depois comprimido que eu quase fiquei louca.

Entrevistadora: Qual foi o remédio que você tomava?

Elizabete: É que eu tomava é Rivotril, Diazepan. Rivotril é Nervosine. Nervosine de cem ainda por cima. (Fragmento de entrevista com Elizabete, Penitenciária de Brasília, outubro de 2010).

Compartilha-se, nesta tese, da análise de Buckeridge (2011), em pesquisa que retratou o cotidiano dentro de uma penitenciária feminina do estado de São Paulo. A autora identificou elevado número de mulheres em tratamento com medicações psicotrópicas. A familiaridade das jovens e mulheres privadas de liberdade com os medicamentos, seus nomes e usos, demonstra que a utilização desse tipo de remédio é comum entre elas.

De casos de psicose, depressão e epilepsia até crises de ansiedade e insônia, todos são tratados com medicações psiquiátricas após consultas com um médico. Estas consultas costumam acontecer entre períodos muito extensos de modo que o acompanhamento está muito aquém do ideal. Ocorrem situações em que a medicação prescrita não é a adequada para um determinado caso tanto em relação a sua função quanto em quantidade, podendo trazer outros sintomas desagradáveis (BUCKERIDGE, 2011, p. 41).

Elevado, pelas jovens e mulheres, ao entendimento de status da normalidade, o uso de medicamentos acaba sendo utilizado de modo indiscriminado como uma forma de resolver todo tipo de questão, assim como os casos de indisciplina e gerenciamento de conflitos internos, enquadrando as jovens e mulheres privadas de liberdade à dinâmica das instituições.

Esse fato pode evidenciar, ainda, que, medicadas, elas são submetidas mais facilmente a formas de controle, reduzidas, assim, ao papel tradicional de feminilidade. Nesse aspecto, as relações de poder existente nos espaços de internação são geralmente invisíveis ou naturalizadas pelo sistema indicando a força social dessa forma de controle.

Segundo Bourdieu (2002), as estruturas sociais levam as mulheres a incorporar e interiorizar uma relação masculino-feminino de dominação. O autor menciona, ainda, que:

“as mulheres não podem senão tornar-se o que elas são segundo a razão mítica, confirmando assim, e antes de mais nada a seus próprios olhos, que elas são naturalmente destinadas ao baixo, ao torto, ao pequeno, ao mesquinho, ao fútil etc”. (BOURDIEU, 1999, p. 41).

Nessa perspectiva, as ações de controle institucional por meio do isolamento e do uso de medicamentos estão em consonância com a fala de Bourdieu sobre a dominação masculina, não só pelas ações, mas pelo discurso e por meio dele a transmissão de valores sobre o que é ser feminino e seu significado social. As mulheres, quando entendidas pela noção de que a masculinidade é um sinônimo de domínio e a feminilidade de submissão, experimentam as desigualdades de modo mais evidente.



Em um contraponto ao uso do isolamento como forma de controle disciplinar nos espaços de privação de liberdade, que provoca revolta nas jovens e mulheres, o uso da medicação acalma, naturalizando e institucionalizando essa forma de controle da mente.

A vulnerabilidade das mulheres às regras da instituição, seja pelo uso de medicamentos ou pelo uso do isolamento, tem consequências para a vida dessas mulheres e jovens; no entanto, os espaços de privação não afetam somente a vida das internas. Seus filhos e filhas, mães, pais e toda família são marcados pela prisão das jovens e mulheres. As crianças são especialmente afetadas pela prisão de suas mães. O relato dessas mulheres demonstra que, antes de serem presas, eram responsáveis pelos filhos e pelas despesas com a casa, situação que fica em suspenso com a internação.

### **3.2 Vulnerabilidades socioculturais e educacionais enfrentadas pelos filhos de jovens e mulheres privadas de liberdade**

Das situações observadas no campo e relatadas pelas jovens e mulheres ao longo das entrevistas, encontram-se as explicações que remetem para a vulnerabilidade em que vivem, bem como a de seus filhos. Dentre as 80 jovens e mulheres entrevistadas, apenas quatro não tinham filhos. As que declararam serem mães, possuíam, em média, três filhos. Sendo que, do total de 80, 20 mulheres permaneciam presas com os filhos recém-nascidos na Unidade Materno Infantil.

A vulnerabilidade vivenciada pelas jovens e mulheres em privação de liberdade e seus filhos vai desde o nascimento na prisão, na qual recebem atenção pré-natal precária, perpassando pela vivência fora da instituição prisional, na convivência com a família, com os amigos e, por vezes, na escola.

Uma das situações recorrentes nos relatos das jovens e mulheres é quando do parto. Relatam que viveram “momentos de terror”, uma “realidade à parte”, durante a ida ao hospital para o parto e durante o nascimento de seus filhos. São submetidas, por parte das autoridades hospitalares, dos motoristas dos veículos que transportam as presas e dos agentes que as acompanham, a condições cruéis e desumanas.

Esta realidade é descrita por Marina,<sup>34</sup> anos de idade, mulher em privação de liberdade – com 07 filhos. Entre eles, 4 meninos (com as idades de 17, 13, 11 e 4, que cursam

respectivamente a 7<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, 2<sup>a</sup>,3<sup>a</sup> série e creche) e as 3 meninas (com as idades entre a recém-nascida – que a acompanha na RN – 6, 8 matriculadas na 1<sup>a</sup> série). Todos os filhos moram em uma casa construída no quintal da família (na qual residem a avó e um casal de tios), com exceção do filho mais velho que mora com a avó paterna em outra localidade. O marido de Marina já passou pelo sistema penitenciário e não pode visitar a recém-nascida pois é considerado foragido pela Justiça.

Entre as situações relatadas por Marina destaca-se a ocasião em que estava sendo conduzida ao hospital para o parto de sua filha.

Marina: Deus que me perdoe, foi uma tragédia, porque eu tava lá no X [referindo-se a outro presídio feminino], quando foi dia, sexta-feira, dia 04 eu não tava me sentindo muito bem, aí quando foi no sábado eu já amanheci passando mal legal, dia 05, aí as menina lá pediu pra chamar o — (serviço de transporte das presas) lá, que faz o transporte da gente aqui pra pode me leva (para a maternidade). Aí, demoro muito, aí quando eu saí pra pode ir, a mulher me algemou, eu passando muito mal, eu já tava gelada, ela me algemou, me botou atrás, não me levou na frente, e ao invés de me levar direto, foi num outro presídio por aqui perto, porque eu não conheço, pra pega um preso que tava passando mal. Eu falando: moço, eu não aguento mais não, moço eu tô passando muito mal mesmo. Aí ele: ah, espera, espera! (...) aí quando ele entrou em outro presídio eu comecei a bater, bater, bater, porque ela (a filha) já tava corando. Aí eu algemada, com a algema pra frente, tirei a bermuda e comecei a bater - "moço abre aqui moço". Aí ele abriu e eu falei: - moço a minha filha tá corando, pelo amor de Deus, me tira daqui. Ele pegou e falou assim: - não.. Bateu e me deixou trancada lá dentro. Eu tive ela trancada... Pesquisadora: você teve a criança dentro do carro? Marina: sim... dentro do carro. Trancada e algemada (Fragmento da entrevista realizada na URN com Marina em agosto de 2010).

Cenas que envolvem o momento do nascimento das crianças, como descrito acima, foram relatadas à equipe em outras entrevistas.

Sobre a precariedade do atendimento à jovem e à mulher privada de liberdade durante a maternidade, compartilha-se, neste artigo, da fala de Gomes; Uzielet al.(2010) sobre a maternidade no sistema penitenciário:

A situação da maternidade no presídio constitui-se um exemplo da presença do poder judiciário determinando o destino da relação entre as mulheres apenadas e seus filhos. Uma suposta incompatibilidade entre as duas condições - ser mãe e estar presa - parece ser apontada e a cobrança aparece no sentido do aperfeiçoamento do cuidado, e também na intenção de se tirar o bebê da situação de privação de liberdade. Neste caso, vislumbra-se com dificuldade a possibilidade de alguma reflexão que, escapando da lógica que culpabiliza a mulher, ofereça oportunidades para mães e bebês, na escritura de outras histórias para suas vidas (GOMES; UZIEL, *et al.* 2010, p.2).

A relação com os filhos é dificultada pela falta de uma estrutura na prisão que atenda as necessidades dessa faixa etária. Na RN a equipe de pesquisa encontrou uma média de 20 presas com seus bebês. No entanto, embora essa seja uma unidade que atende mulheres e crianças, as

condições socioeducacionais atuais de atendimento aos menores de 0 a 7 anos (idade que compreende o período em que a criança pode permanecer com sua mãe encarcerada, de acordo com a Lei) são precárias. Esta precariedade foi reconhecida pela diretora, à época, que ao apresentar a instituição para as alunas em formação para atuar no Sistema Penitenciário (futuras agentes penitenciárias que estavam em visita à unidade), disse que o espaço não era “realmente uma creche, mas sim um abrigo para separar as mulheres com os recém-nascidos”.

No que se refere à permanência das crianças, depreendeu-se das análises que, apesar de esse tempo de permanência na RN ser de até no máximo 06 meses, segundo relatado por funcionários, existiam crianças que já tinham avançado essa idade e continuavam lá. Fato que foi explicado pela impossibilidade de encontrar familiares ou outro encaminhamento para estas crianças.

A lei Nº 11.942, de 28 de Maio de 2009, dá nova redação aos artigos 14, 83 e 89 da Lei de Execução Penal (1984) para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. No Art. 1º referente ao Art. 14 da Lei no 7.210 (1984) passa a vigorar acrescido do seguinte:

§3º: do Art.14 Será assegurado acompanhamento médico à mulher, principalmente no pré-natal e no pós-parto, extensivo ao recém-nascido. Art. 2º O § 2º do Art. 83 e o Art. 89 da Lei no 7.210 (1984), passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 83 § 2º Os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até 6 (seis) meses de idade.” Art. 89 Além dos requisitos referidos no art. 88, a penitenciária de mulheres será dotada de seção para gestante e parturiente e de creche para abrigar crianças maiores de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa. Parágrafo único. São requisitos básicos da seção e da creche referidas neste artigo: I – atendimento por pessoal qualificado, de acordo com as diretrizes adotadas pela legislação educacional e em unidades autônomas; e II – horário de funcionamento que garanta a melhor assistência à criança e à sua responsável.” Art. 3º Para o cumprimento do que dispõe esta Lei, deverão ser observadas as normas de finanças públicas aplicáveis (BRASIL, 2009).

Como se vê, de acordo com a presente lei as instituições de cumprimento de medidas socioeducativas e penais devem garantir o direito ao menor - cuja mãe está presa ou cumprindo medida socioeducativa - o contato com sua mãe e o atendimento às suas necessidades básicas, em especial as de saúde e de educação no ambiente prisional ou de cumprimento de medida, sendo garantido pelo menos os seis primeiros meses desta permanência.

O documento “Mulheres Encarceradas Diagnóstico Nacional” publicado pelo do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/MJ) constatou que 1,04% das presas possuem filhos em sua companhia. Sobre o tempo de permanência da criança com a mãe no ambiente

prisional, ele diz que esse varia entre 4 meses e 7 anos de idade (p. 14). De acordo com o relatório;

Os Estabelecimentos com Berçário [de acordo com a] Lei de Execução Penal, em seu artigo 83, §2º: Os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam amamentar seus filhos. - A realidade, porém, apresenta uma situação bem diversa da recomendada, pois apenas 19,61% dos estabelecimentos penais femininos possuem berçários ou estruturas separadas das galerias prisionais equivalentes. As mães passam, em 81,25% dos casos, o período integral com as crianças. Em 12,50% dos casos as mães permanecem no local durante o dia e retornam para as celas durante a noite em companhia da criança. Enquanto que 6,25% das presas permanecem no local durante o dia e retornam para as celas durante a noite sem a companhia da criança[...] Prevalece, por falta de uma estrutura adequada, o improviso nos estabelecimentos penais no que diz respeito à utilização de espaços diversos para abrigar os filhos das presas. Em sua grande maioria estes espaços estão restritos a própria cela. Em 51,61% dos estabelecimentos penais femininos existem locais improvisados para atendimento às crianças. (DEPEN, 2008, p.15).

Quanto ao período de permanência da criança no estabelecimento, o documento do DEPEN destaca que encontraram realidades diferentes em cada Unidade Federativa, e que, alguns estabelecimentos permitem a permanência de crianças por até 4 meses, enquanto que outros até 9 anos. A maior parte dos estabelecimentos, 58,09%, autoriza a permanência de crianças até os 6 meses de vida. Nesse contexto, as crianças em ambiente carcerário, em sua maioria, permanecem junto com as presas dentro de suas próprias celas.

Esse é o caso de Leandra, 38 anos de idade, que cursou Comunicação Social em uma universidade pública do Rio de Janeiro até o 3º período. Condenada a 45 anos está presa há 4 anos. É interna da RN, acompanhada de sua filha de 14 meses. Ela tem mais 2 filhos, um jovem de 17 e uma menina de 5 anos de idade. Os dois outros filhos de Leandra moram com a avó, que não quer contato com a filha e a impede de ter contato com os seus outros dois filhos. O adolescente de 17 anos de idade estuda em colégio público federal no Rio de Janeiro e a menina de 5 a mãe não soube informar se está frequentando alguma escola. A mãe de Leandra tem a guarda dos dois netos, mas não aceitou ficar com o bebê, pois ela não concordava com a gravidez, resultante das visitas íntimas que recebia de seu companheiro na prisão.

A solução encontrada por Leandra foi entregar a guarda da criança para uma outra colega, egressa do sistema, que conheceu durante sua hospitalização para o parto. Entretanto, foram visíveis os traumas emocionais vivenciados pela mãe e pela criança. De acordo com as informações de funcionárias, a criança no período de adaptação com a egressa que ficaria com a guarda, solicitava a mãe, chorava muito, principalmente quando saía à rua se recusando a sair do colo de quem estivesse com ela. Os 14 meses vividos junto à mãe, bem

como o tempo dos demais recém-nascidos, não foram acompanhados de atividades próprias para as crianças dessa idade que auxiliassem na adaptação fora da instituição.

Serras e Pires (2004) afirmam que a decisão de deixar uma criança morando com a mãe na prisão tem várias facetas. No Brasil, este direito é garantido pela Lei de Execução Penal no art. 89, de 2009, que assegura a permanência da criança com a mãe até 7 anos de idade, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa. No caso de Leandra, esta legislação não ter sido respeitada acarretou danos para ela e para a criança. Decorridos 3 meses da concessão da guarda, a mãe não teve mais notícias da filha durante esse período, e sentia-se “desesperada sem saber sobre a situação da menina”.

Para os autores (ibid., p. 421), “a separação da criança é um aspecto muito marcante para as mães e que está sempre presente ao longo de todo o processo de reclusão destas mulheres”. A vida das mulheres que se encontram separadas de seus filhos pela prisão está marcada pela preocupação com o bem estar da criança e também com a relação futura entre mãe e filhos. Entre outros aspectos, segundo Serras e Pires (2004), as mães sentem medo de que a criança não se lembre delas e que as deixe de amar. Como pode-se observar na fala de uma das entrevistas de Leandra:

Leandra: Se eu pudesse ficar com ela aqui (a filha), meu medo não é ela ir pra rua, fica com a minha família, porque eu sei que ela vai ser bem tratada. Meu medo é que ela vai esquecer que eu sou a mãe dela e se eu pega uma sentença alta? (Fragmento da entrevista realizada na RN com Leandra em Setembro de 2010).

No caso de Leandra, a relação com a mãe afastou-a da convivência com os filhos, ainda que a legislação vigente lhe assegure esse direito. Mesmo quando a separação é inevitável, como no caso de Leandra, a situação de privação de liberdade não pode privar os filhos da convivência, afeto e contato com a mãe.

Leandra: A minha mãe é uma pessoa que faz questão de dizer para os outros que eu estou presa, acho que o maior preconceito ele (o filho) sofre é dentro de casa, com a minha mãe, minha irmã. Eu não tive mais contato com ele depois que... (fui presa). Ele me escreveu uma única carta perto do dia das mães em 2007, (...) Ele bota assim: - não vou te desejar um feliz dia das mães, porque isso seria uma ironia eu te desejo saúde e juízo - Isso é frase da minha mãe. Foi a única coisa que ele mandou pra mim.

Assim, tem coisas que eu entendo (Leandra falando sobre a mãe), quando ela diz que, realmente, eu não precisava estar aqui, isso aí eu entendo. [...] Mas não é desse jeito que ela vai mudar alguma coisa na minha vida, virando as costas e me privando da presença dos meus filhos. (Fragmento da entrevista realizada na RN com Leandra em Setembro de 2010).

Relatos como o de Leandra foram comuns nas entrevistas realizadas pela equipe de pesquisa. Vale lembrar que não é somente a ausência de acolhimento pela família ou a natureza

da guarda concedida pela Justiça que priva as crianças de suas mães e vice-versa. Fatores como a pobreza também foram comuns nas descrições das presas sobre o que as afastam do convívio com a família. A falta de dinheiro para custear as visitas, a distância entre a residência e a penitenciária, a dificuldade em obter acesso judicial, assim como o constrangimento da revista na entrada do presídio, foram citados como obstáculos a serem vencidos pelos visitantes para terem acesso às jovens e mulheres presas, como é o caso de Sheila e de Leila que encontram-se separadas de seus filhos.

Sheila, 27 anos de idade, tem dois filhos, uma menina de 7 anos de idade e um recém-nascido que a acompanha na RN. O marido, atualmente, está preso em Volta Redonda, e seus filhos moram com a sogra em Resende. Sheila há nove meses não vê a filha de 7 anos. A distância e a falta de recursos constituem barreiras para que as duas se encontrem.

Sheila: Tem 9 meses que eu não vejo ela (a filha), porque eu moro lá em Resende, é longe e ela é muito grudada comigo, quando eu fui presa ela ficou até doente. Eu acho que se eu ver ela vai ser pior, mas eu não sei, acho que vou ver ela eu pedi uma visita pra eu ver ela, mas eu tô com medo dela fica doente [...] ...minha sogra diz que ela vive chorando, me chamando, quer me ver, ela é um grude com o pai dela também (Fragmento da entrevista realizada na RN com Sheila em agosto de 2010).

Além de não poder vê-la, segundo relato de Sheila, sua filha está tendo dificuldades de relacionamento na escola e na família. Para “controlar o problema” a criança faz uso de medicação psicotrópica.

Sheila: Ela (a filha) ficava bem quando eu tava lá, ela é muito agitada, é hiperativa, ela é terrível, ela é triste. Mas ela ia bem, ela gostava de ir pra escola. [...] Agora ela tá tomando até remédio controlado, gadernal, ela tá demais, acho que é porque eu tô presa, o pai, sei lá o que tá acontecendo com ela. Ela tá pintando na escola [...] Ela tá meio revoltada, agitada demais [...] ela tá indo num psicólogo (a diretora da escola particular que a filha estudava antes da mãe ser presa que indicou o psicólogo) (Fragmento da entrevista realizada na RN com Sheila em agosto de 2010).

A distância entre a mãe e a filha acaba por afetar toda a família que, diante da situação de privação de liberdade da mãe, passa a ter a guarda da criança.

Sheila: Minha sogra diz que não vê a hora d'eu ir embora, pra cuidar dela. Eu também, porque quando eu tava lá ela aprontava, mas era coisa de criança, né, e eu tava lá vendo. Agora não (Fragmento da entrevista realizada na RN com Sheila em agosto de 2010).

De acordo com o relato de Sheila, a situação vivida por ela e pela filha trouxeram consequências para ambas. No momento da pesquisa, Sheila relatou a angústia de ter que se distanciar da sua filha recém-nascida. Questionada sobre o momento em que terá que entregar a filha à família, responde:

Sheila: Ai, nossa não quero nem pensar, olha, vou ficar muito mal, minha filha quando eu fui presa fiquei muito mal, nossa, muito ruim ficar sem o filho aqui (Sheila olha para o seu bebê e chora). [...] Acho que eu tiraria uns três anos de cadeia, mas com meus filho aqui, ai, eu ficava (Ela para de falar, chora e beija o bebê que está em seu colo) (Fragmento da entrevista realizada na RN com Sheila em agosto de 2010).

O recém-nascido, diante da situação de privação de liberdade e da precariedade do atendimento recebido na penitenciária, vive diversas situações de vulnerabilidade além do risco social na escola, na casa e no nascimento.

Sheila: Ela (a prima do marido) foi no hospital ontem pra me vê aí eles deixaram, eles falaram: - você não pode receber visita, mas eu vou te ajudar porque eu tô com dó de você -, porque meu bebê tava pelado, sem roupa, porque lá (na penitenciária) não mandaram nem uma roupa pro meu filho, meu filho ficou desde quarta-feira até o sábado pelado só enrolado num lençol lá do hospital (Fragmento da entrevista realizada na RN com Sheila em agosto de 2010).

No entanto, o desejo de estar com os filhos, mesmo na prisão, aparece na fala de Sheila ao indicar a vontade de receber um atendimento especializado para a criança que respeite suas singularidades e a convivência familiar.

Sheila: Acho que tinha que ficar com a mãe, aqui, tinha que ter uma escola pra criança estudar, porque a gente deixa os filhos com os outros, eu não gosto, nunca gostei. Minha filha até os 6 anos não ficava com ninguém, com ninguém, onde a gente ia ela ia (Fragmento da entrevista realizada na RN com Sheila em agosto de 2010).

Segue-se a estes relatos a vivência de Leila, 31anos de idade, seis filhos. No momento da pesquisa encontrava-se na RN com seu bebê recém-nascido. Os casos de Leila e de Sheila são marcados pela situação de pobreza que dificulta a aproximação delas com os filhos.

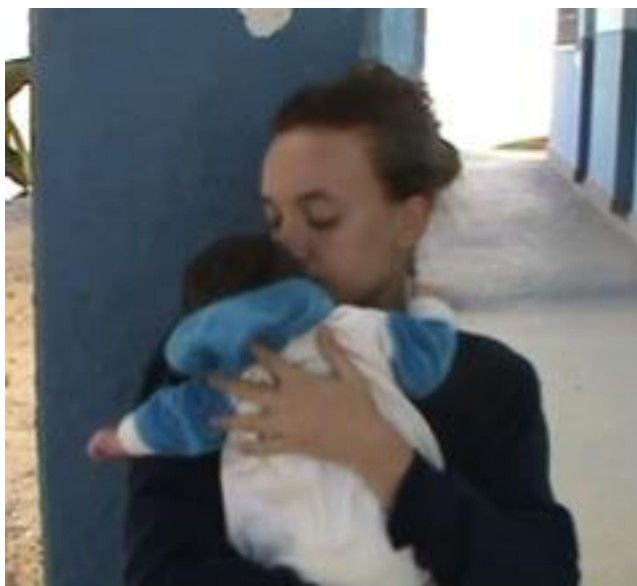
Leila é natural de Volta Redonda e seus outros filhos estão com parentes nesta cidade. Seu primeiro e seu segundo marido já estiveram presos. Relata que devido à distância e à falta de condições financeiras da família já está há sete meses sem ver os filhos, pois fica difícil para a família visitá-la na penitenciária. Privada da convivência dos filhos, Leila conta com a ajuda da prefeitura e com a doação dos familiares para custear as visitas dos seus familiares.

Leila: É muito difícil, porque carta, eu não recebi nenhuma. Eu só fico sabendo quando eles vem aqui, entendeu, aí eu vejo eles, eles me falam. Na escola assim... Eles me contaram, contaram muita coisa, eles querem..., eles falam que tão estudando, que tão com a tia deles, que a tia deles não bate neles, trata deles direitinho. Minha filha de 12 anos que eles pegam mais no pé, porque tá mocinha, fica brincando com moleque e eles não gosta. Mas, fora isso não fala muita coisa.  
Leila: ...tá sendo difícil, tanto pra eles, quanto pra mim, né? Porque uma parte, assim, eles não vem me ver, é muito difícil de vim ver [...] mora longe e também não tem condição, né. E quando vem é porque tem uma kombi lá, que o prefeito doa, aí quando vem vê família aqui, eles aproveita e vem me vê. (Fragmento da entrevista realizada na RN com Leila em Outubro de 2010).

As condições vulneráveis em que vivem as mães com seus filhos nas prisões também foi encontrada na instituição de internação para jovens infratoras, como pode-se observar no relato de Patrícia, 17 anos de idade.

Patrícia cursa o 1º ano do Ensino Médio e está internada pela terceira vez na instituição. Foi presa com sua mãe e à época estava grávida de 7 meses. No momento da entrevista ela era mãe de um menino com 1 mês de vida que residia com ela no Educandário Getúlio Vargas. A instituição, segundo o diretor, está organizando um espaço para as jovens ficarem com os seus filhos. Quando da realização das atividades de campo, a jovem passou a ficar com o bebê em um alojamento provisório, como pode-se observar na fotografia abaixo:

Imagem 10 - Jovem com a filha na GV



Fonte: O autor, 2013

De fato, foi verificado que não havia, em maio de 2010, acomodações para as jovens manterem seus bebês recém-nascidos junto a elas, como é determinado por lei. Entretanto, após a conversa entre a equipe de pesquisa e o Diretor da unidade, no primeiro dia de visita, foram providenciados dois berços, colocados no alojamento das jovens. Nesse período, de acordo com as observações da equipe e com depoimentos de funcionários e professores, Patrícia pôde ficar com o seu bebê, embora a criança tenha sofrido consequências, em termos de saúde, com uma pequena erupção na pele devido ao ambiente inadequado para ele, como relatado pela interna.

Simone: não ponho (no berço) ele dorme comigo. E frio, não boto ele pra dormir no



berço, bate vento onde o berço tá (não tem como fechar a janela).  
 Pesquisadora: não tem como fechar, botar uma cortininha?  
 Simone: tem uma cortininha, mas não serve de nada. Bom que nem precisa ligar o ventilador. Pesquisadora: tem ventilador?  
 Simone: tem.  
 Pesquisadora: no verão que deve ter que ligar ...  
 Simone: por causa dos pernilongo, do calor também.  
 Pesquisadora: tem mosquito? Simone — tem!  
 Pesquisadora: mas você tem..  
 Simone: repelente? Não.  
 (Fragmento da entrevista realizada no GV com Simone em Maio de 2010).

A situação, ainda precária, foi bem recebida pela jovem que foi acolhida pelas outras jovens internas e funcionários da instituição. Para os funcionários do GV – em entrevista – independente da opinião das jovens em privação de liberdade, elas não querem ou necessitam de proximidade com os recém-nascidos. As explicações, de um modo geral, é a de faltam verbas e de que a relação de jovens grávidas é menor do que as não-grávidas e, portanto, não há prioridade na implantação de uma política de acolhimento às jovens gestantes, parturientes e os recém-nascidos.

Cabe ressaltar que, em contato realizado pela equipe em dezembro de 2012, a instituição promoveu melhorias e adequações nas instalações para as jovens mães e os recém-nascidos da unidade.

A vulnerabilidade das crianças com o encarceramento da mãe extrapola os muros da prisão. Hagen e Myers (2003) afirmam que o encarceramento da mãe pode trazer consequências negativas na vida das crianças, como sensação de perda, medo, vergonha, raiva, insegurança e constrangimento. Outra questão levantada pelas autoras é o medo do estigma proveniente de ter uma mãe presa, o que pode levar muitas crianças a não comunicar seus sentimentos sobre a prisão das mães, mantendo este sentimento escondido.

Stella (2009) afirma que do ponto de vista social a experiência dos filhos de mulheres presas não corresponde ao modelo ideal de família. A imagem maternal internalizada, pelos filhos é antagonizada entre a figura ideal de mãe e a figura da mãe delinquente. No entanto, tanto Stella (2009), quanto Hagen e Myers (2003) apontam que a família ou outro cuidador podem amenizar as consequências do aprisionamento materno na socialização das crianças. Como afirma Stella (2009, p. 305):

Verifica-se que a socialização dos filhos de mulheres presas pode até ser influenciada pela criminalidade e prisão materna, mas tende a ser menos intensa se o sujeito teve a oportunidade de vivenciar a maternagem com outro cuidador (STELLA, 2009, p. 305).

Verificou-se, tanto nos relatos das jovens e mulheres privadas de liberdade, quanto de seus familiares, a preocupação com a socialização da criança na escola, em casa e com os amigos. Entretanto, quanto ao encarceramento da mãe estar interferindo na vivência da criança, especialmente na escola, há que se verificar se este é o fator problemático preponderante. Os relatos das jovens e mulheres em privação de liberdade referem-se ao distanciamento entre elas e os filhos proveniente das barreiras para comparecer aos dias de visita. Esse distanciamento reflete-se, ainda, na impossibilidade de acompanhar a vida escolar dos filhos. Em seus relatos afirmam que antes de serem presas eram responsáveis pela educação de seus filhos que agora é entregue aos responsáveis atuais.

Acredita-se que a escola, com seu caráter de formação para a cidadania, poderia ser o espaço de transformação e mudança daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade pelo encarceramento de suas mães como relatado por Letícia.

Letícia, 25anos de idade, interna no MP, tem um filho de 9 anos de idade matriculado no 5º ano. Seu filho reside com a tia. Letícia explica que o apoio da escola e da família tem sido importante para a superação das dificuldades enfrentadas pelo filho com a sua prisão:

Letícia: Olha quando eu vim presa, eu fui presa dentro de casa, na época que eu fui presa ele tava estudando numa outra escola, mas todo mundo ficou sabendo porque a escola era próxima a minha casa. Ele tava junto comigo, só tava eu e ele no ato da minha prisão. Por um lado foi bom, porque as professoras acompanharam tudo, a assistente social da escola. Hoje em dia ele também faz um acompanhamento com um psicólogo porque na escola não afetou nessa questão do estudo, mas afetou nele ser um aluno um pouco mais agressivo, um pouco mais rebelde. Porque, de alguma forma, a criança acaba botando pra fora. (...) Então, ele teve um apoio bom, tanto da minha família, quanto das pessoas da escola, então não uma diferença muito grande com ele no colégio (Fragmento da entrevista realizada no MP com Letícia em Setembro de 2010).

Em outro momento, Letícia acredita que o fato de estar presa afeta emocionalmente o filho. A situação criada pela escola e pela família, embora seja vista como positiva por ela, pode estar contribuindo para isso ao explicarem para ele que Letícia “foi viajar” na tentativa de minimizar o constrangimento dele junto aos colegas e vizinhos. Continuando o relato, Letícia fala sobre o Dia da Mães no colégio do filho:

Letícia: ...no Dia das mães, assim, sempre faziam uma brincadeirinha, aí não, a mãe do Vinícius ela tá viajando, então a mãe do Vinícius depois vai vir pra buscar o presente dela. Mas ele sabendo, tendo a ciência que eu tava presa. [...] teve uma vez que ele teve aqui e eu perguntei, eu falei assim: - filho os seus coleguinhas perguntam pela sua mãe? Aí ele falou: - às vezes pergunta... — aí você fala o que? – eu falo que você tá viajando e quando voltar vai trazer um vídeo game importado pra mim (Fragmento da entrevista realizada no MP com Letícia em Setembro de 2010).

Hagen e Myers (2003) afirmam que crianças com baixo nível de apoio social podem ser prejudicadas com esta solução encontrada por Letícia, sua família e a escola. No entanto, acredita que, muitas vezes, a família busca o sigilo para que o encarceramento materno não constitua um problema para a própria criança, por ser uma situação em que este indivíduo é visto socialmente como desviante, podendo classificar seus familiares de forma semelhante, excluindo-os do convívio social.

Situação semelhante, relatada pelas autoras, também pode ser verificada pelo relato de D. Maria (entrevistada durante o dia de visitação), mãe de Laura, 26 anos, interna da RN, mãe de três filhos.

D. Maria, que vai ficar com a guarda do bebê de Laura quando a mesma for sentenciada, diz sentir-se “indignada” com a situação em que se encontram seus outros dois filhos presos e seus netos afastados dos pais. Conta que hoje eles estão sob sua custódia, mas que, como diarista, é obrigada a deixá-los sob os cuidados de outros netos menores, de 11 e 16 anos, para sustentar a família. Sobre a situação dos netos ela diz:

D. Maria: Eles [os netos] sabem o que aconteceu, a escola sabe, muita gente, crianças maiores, falam pra ele: - tu é filho de presa. (...). O maiorzinho é mais coisa, aguenta calado, mas o outro não.

Não é que ele não quer ir pra escola, é que as professoras, principalmente a professora dele não entende o que ele tá passando. Então tira tudo que é direito dele, porque ele faz a malcriação, porque ele grita, entendeu. Então, tira todo o direito dele, achando que isso vai fazer ele fica mais..., mas não vai, não vai, só piora na minha opinião. A prefeitura mandou um monte de kit, distribuiu pra criança toda. Eu tenho o irmão dele e mais duas da outra minha filha que estudam na escolar. Todos levaram o kit (de material escolar) pra casa, ele não levou. Não levou. (Fragmentos da entrevista com D. Maria realizada na RN em agosto de 2010).

D. Maria ainda relata como tenta solucionar a situação do neto na escola:

D. Maria: Minha outra filha foi lá ontem falar com ela [com a professora], minha filha foi ontem, o marido dela foi, ela não abriu mão. Não abriu mão. Porque ele grita. Ele grita. Ele fala assim, ele é brigão, ele briga, se provoca ele, ele não quer saber. Ele não quer saber se é adulto, se é criança igual a ele, ele vai e diz. Uma criança quando ofende ele nisso aí, ofende ele, ele vai pra cima. A tia (professora) só bota ele de castigo, a outra criança que ofendeu ele não. Então, é o que eu falei. O caso dele com a professora é pessoal". (...) O outro, o outro não. O outro excelente, tá na dele, sofre com isso, ele sofre. As vezes ele me chama no meio da noite e tá chorando e tá com saudade da minha mãe. (Fragmentos da entrevista com D. Maria em agosto de 2010).

A situação dos filhos de Laura, netos de D. Maria, é de vulnerabilidade frente às demandas da escola pela ausência da mãe. A avó acredita que os castigos da professora para um de seus netos refletem o não entendimento quanto à realidade vivenciada pela criança com o encarceramento da mãe.

Stella (2009b) e Fagundes (2011) assinalam a dificuldade da escola em lidar com os alunos reais. Fagundes (2011, p. 90) destaca a necessidade de teorias que tenham a perspectiva de revelar os alunos reais, que “pensam, alheios aos moldes cartesianos”.

A necessidade da escola em atender os alunos reais ou a realidade de alunos é um tema recorrente na fala de alunos, professores, governantes. Esse tema ainda orienta a produção acadêmica e a formação de professores desde os anos 70, quando, segundo Mattos e Castro (2005, p.103), estudiosos da escola, críticos ao tecnicismo, afirmavam que a instituição deveria atender a realidade de seus alunos. Mattos e Castro (2005) apontam a necessidade de buscar o entendimento do aluno sobre as suas realidades. Para as autoras (ibid., p.107):

dar voz a alunos e alunas não é tarefa simples, requer um análise das entrelinhas da subjetividade, das ideologias, dos preconceitos que encontramos nas narrativas, nas imagens do cotidiano desses alunos. Essa tarefa requer um esforço maior para ressignificar com sensibilidade cultural o mundo desses atores sociais.

Assim como apresentado por Mattos e Castro, urge compreender a realidade de jovens e mulheres em privação de liberdade, ouvindo-as, na tentativa de compreender a situação vivenciada por elas informando sobre o sistema de privação de liberdade como um todo. Os dados revelados delineiam de forma singular limites de subsistência de jovens e mulheres em privação de liberdade. Condição essa que afeta seus filhos, principalmente em idade escolar.

Esse distanciamento, agravado pela situação de vulnerabilidade em que vivem os filhos com a prisão de suas mães, demarca limites marcados pelas desigualdades sociais e educacionais experimentadas no Brasil, em geral, pela população mais pobre. A realidade dessas crianças, filhos de jovens e mulheres em privação de liberdade, pode-se afirmar que é acentuada pela intolerância das instituições, seja ela, a própria família, a prisão, a escola, os hospitais, dentre outras. A essas instituições faltam informações para desvelar e respeitar as singularidades destes sujeitos, no intrincado processo de descoberta e respeito ao outro.

As desigualdades retratadas nesse capítulo são uma fotografia dos direitos do ser humano não condizente com um país democrático e livre como o Brasil. Essas jovens e mulheres e seus filhos vivem o descaso e a ausência de atendimento, pelo poder público e pela sociedade, de seus direitos básicos, o que evidencia desigualdades de modo complexo e quase invisíveis à sociedade.

Os filhos dessas jovens e mulheres privadas de liberdade representam um fio invisível que as liga às suas vidas fora do ambiente carcerário. Essas crianças encontram-se tão vulneráveis ou mais que suas próprias mães. Do ponto de vista socioeducativo, são vítimas,

de um modo ampliado, das desigualdades encontradas no sistema educacional brasileiro. Os relatos das jovens e mulheres representam depoimentos de ausência, de impedimento e de vulnerabilidade, não recebendo a atenção devida.

Os dados revelados conduzem pesquisadores e pesquisados a refletir sobre o cenário de vulnerabilidade em que vivem essas jovens, mulheres privadas de liberdade e, ainda sobre o modo como a Educação pode contribuir para subsidiar mudanças no sistema carcerário como um todo.

A condição de privação de liberdade, assim como as formas de ressocialização demandam análises constantes por pesquisas que possam promover questionamentos sobre como efetivamente a ressocialização pode se tornar uma possibilidade de futuro para essas jovens. Um dos questionamentos possíveis a essas pesquisas é relativo aos processos educacionais que se pensando inclusivos poderiam favorecer as jovens e mulheres participantes em um movimento crítico e reflexivo sobre as suas realidades.

É nesse contexto de contradições, controle, regras e punições que educação está presente na vida dessas jovens e mulheres. A descrição apresentada nesse capítulo, sobre a situação de vulnerabilidade presente nos espaços de privação, demonstrou o contexto que ocupa a educação no relato das participantes. Três questões norteiam as explicações sobre esta temática no capítulo que se segue. São elas:

1. Qual a perspectiva das jovens e mulheres em espaços de privação de liberdade com relação ao seu percurso educacional?
2. Como as jovens e mulheres descrevem o percurso educacional dentro e fora dos espaços de privação de liberdade?
3. O que pensam as jovens e mulheres que se encontram em espaços de privação de liberdade sobre a educação existente nesses espaços?

Para compor o próximo capítulo, são abordados os aspectos relativos à educação das jovens e mulheres privadas de liberdade. Este capítulo foi construído a partir de vinhetas etnográficas em que as falas das participantes conduzem a análises sobre a perspectiva delas sobre o percurso educacional fora da prisão e as experiências educacionais vivenciadas no ambiente de privação.

Neste sentido, a análise dos dados, apresentados no próximo capítulo, pode contribuir para informar sobre a promoção de políticas públicas voltadas para compreender a dinâmica interna das instituições de internação, assim como as necessidades relatadas pelas jovens e

mulheres privadas de liberdade, especialmente, no que tange à educação presente nesses espaços.

#### 4 A CONTINGÊNCIA DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E A RUPTURA COM A ESCOLA

Tratando-se de uma pesquisa sobre a educação de jovens e mulheres privadas de liberdade, essa foi uma questão recorrente durante as entrevistas e análise dos dados. Seja a educação formal, oferecida pela escola regular, ou não formal, oferecida por meio de cursos de formação profissional, arte, informática, ou qualquer outro realizado nos espaços de privação, essa era percebida pelas jovens e mulheres como uma das formas de reinserção social, além do trabalho.

A educação e o trabalho são apontados como meios que favorecem a reinserção social. Sobre a escola na prisão, a equipe de pesquisa foi informada que, embora a frequência à escola gere “tempo de remição da pena”, o trabalho é considerado pelas mulheres como mais atrativo por render maior tempo de remição e, em alguns casos, dinheiro. No caso das jovens infratoras, a escola é obrigatória na instituição. A certificação é considerada pelas jovens como uma forma de reinserção social. Elas acreditam que as certificações podem favorecer e/ou facilitar o acesso delas ao mercado de trabalho.

As situações de vulnerabilidade e contingência, vivenciadas dentro e fora dos espaços de privação de liberdade, são descritas como fatores que afastam jovens e mulheres da escola. Dentre os motivos apontados por elas para terem abandonado a escola estão: os filhos e a família; ter entrado na “vida do crime” – como elas explicam –; o uso de drogas; a necessidade de trabalhar; problemas vivenciados na escola, como brigas com colegas, professores e múltiplas reprovações. No que se referem aos motivos para não frequentarem a escola na prisão, destacaram: a falta de estímulo e/ou desejo; estar grávida e/ou ter tido o filho na prisão; angústia e depressão decorrentes da situação de privação; e necessidade de trabalhar para reduzir o tempo de condenação.

A partir dessas considerações, este capítulo pautou-se nos seguintes questionamentos:

1. Como os estudos e pesquisas têm apresentado a educação de jovens e mulheres em espaços de privação de liberdade?
2. Qual a natureza das percepções das mulheres em espaços de privação de liberdade sobre seu percurso educacional?
3. O que pensam as jovens e mulheres participantes sobre a educação existente nos

espaços de privação de liberdade?

A partir desses questionamentos aborda-se a situação educacional de jovens e mulheres em privação de liberdade. Estudos e pesquisas que tratam da educação de jovens e mulheres privadas de liberdade e os relatos das jovens e mulheres sobre seu percurso educacional, vivenciado tanto no espaço prisional quanto fora dele, serão objeto de análise deste capítulo.

Acredita-se que a reflexão sobre essa temática poderá contribuir para a promoção de melhorias educacionais nesses espaços, especialmente, por serem informações acessadas a partir das percepções das jovens e mulheres em privação de liberdade.

#### **4.1 A situação educacional em privação de liberdade: estudos e pesquisas**

Para verificar a produção acadêmica relacionada ao tema- Educação em Privação de Liberdade - realizou-se uma busca em bases de dados *online* e em bibliotecas para compor uma análise bibliográfica sobre como tem sido tratada a educação de jovens e mulheres.

Essa busca sobre o tema educação de mulheres presas originou um total de sete artigos acadêmicos e oito teses e dissertações sobre esta temática. Por este motivo essa busca foi ampliada para as categorias: educação prisional; prisão; gênero; maternidade no cárcere; prisão de mulheres e jovens infratores. Foram encontrados um total de 74 artigos científicos e 61 teses e dissertações sobre esses temas, que foram organizados nas categorias descritas abaixo:

- 74 artigos científicos organizados nas categorias: educação de mulheres presas (sete artigos); educação prisional (21 artigos); gravidez no cárcere (cinco artigos encontrados); prisão de mulheres (31 artigos) e jovens infratores (dez artigos encontrados)
- 61 teses e dissertações de mestrado organizados nas categorias: educação de mulheres presas (oito teses e dissertações); educação prisional (15); jovens infratores (13); mulheres presas (19) e prisão (seis).



Especificamente sobre educação de mulheres presas essa busca resultou na seguinte distribuição entre teses, dissertações e artigos científicos: cinco dissertações de mestrado (BRAUNSTEIN, 2007; DA SILVA, 2006; GRACIANO, 2005; MANZATO, 2007; OLIVEIRA, 2008) e duas teses de doutorado (GRACIANO, 2010; NONATO, 2010). Esses números denotam a atualidade do tema no campo da educação. Dos artigos científicos, sete discutem a temática sobre educação de mulheres privadas de liberdade (GRACIANO; SCHILLING, 2008; ANJOS, 2006; CUNHA, 2010; GOMES, 2011; OLIVEIRA, NONATO,STAUDT, 2009; DA SILVA, 2009a; DA SILVA, 2009b; TAVARES, BÁRBARA, CARVALHO, 2008).

Destaca-se sobre essa análise bibliográfica que, as teses, as dissertações e os artigos encontrados são relativos a estudos dos últimos sete anos. Não foram encontrados trabalhos anteriores ao ano de 2005. Como afirma Graciano e Schilling (2008), a produção acadêmica sobre educação prisional é bastante recente, o que denota a invisibilidade desse tipo de educação.

“Conforme observado em pesquisa bibliográfica, o tema não foi objeto de estudo nas pesquisas acadêmicas referentes à educação de jovens e adultos nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Apenas a partir de 2000 foram identificadas algumas poucas teses e dissertações de mestrado (BOLETIM EBULIÇÃO, 2006). Entre as obras pesquisadas, verifica-se que o marco referencial é a possibilidade de instrumentalização da educação para a ressocialização, ou reeducação ou reinserção social” (p. 112).

No que se refere a essa modalidade de educação, Braunstein (2007), em sua pesquisa de mestrado sobre a trajetória e práxis em uma unidade prisional destinada à prisão de mulheres, destaca, dentre outros aspectos, a importância de dar visibilidade a essa temática no âmbito das políticas públicas, da criação de uma execução penal especial para a mulher privada de liberdade, assim como a importância da aplicação de penas alternativas. O autor afirma que se deparou em sua pesquisa com a dificuldade de encontrar bibliografia referente ao tema, o que “indica ainda persistir certa invisibilidade da questão do encarceramento de mulheres no conjunto da produção acadêmica e científica” (BRAUNSTEIN, 2007, p. 16).

Sobre a criação de políticas públicas de educação para o público de jovens e adultos, Graciano e Schilling (2008) afirmam que, desde a década de 1940 até o ano de 2005, nenhuma ação pública realizada pelo governo federal, para este público específico, chegou à prisão por meio do Ministério da Educação. A falta de orientação do governo federal colabora para a falta de controle externo das atividades realizadas nos estados, o que “contribui de maneira decisiva para as arbitrariedades praticadas nos Estados” (p. 115).

A ausência de ações reforça a invisibilidade da educação nos espaços prisionais, sobretudo de jovens e mulheres. A dissertação de Tavares (2011) investigou a produção, circulação e recepção de um jornal produzido por mulheres privadas de liberdade no Rio de Janeiro. Dentre os resultados da pesquisa, e que alerta para a invisibilidade da educação nos espaços de privação, está o fato de que o tema educação não era comum nos textos do jornal. O que, de acordo com a autora, demonstra o quanto a temática ainda está distante da vida dessas mulheres. Segundo Tavares (2011, p. 116), muitos fatores afastam as mulheres da escola da prisão. Dentre eles, destaca que “às vezes, preferem apenas o trabalho, por este oferecer maior tempo de remissão e por haver algumas complicações burocráticas quanto ao aliar remissão por estudo e por trabalho” (p.116).

Graciano (2005) investigou a efetivação do direito à educação escolar a partir da noção contemporânea de direitos humanos em sua dissertação de mestrado. A autora realizou entrevistas com mulheres que frequentavam a escola em uma penitenciária feminina em São Paulo. A autora relata uma série de impedimentos para o cumprimento da obrigação de oferta de educação escolar nas prisões por parte do Estado, como a falta de incentivo para as mulheres frequentarem a escola, o que, segundo a autora, torna difícil acreditar que a escola na prisão tenha sido construída para ser frequentada e valorizada pela população carcerária (p. 135). Ainda segundo a autora:

A especificidade da condição das pessoas encarceradas deve ser considerada na formulação dos projetos político-pedagógicos, levando em conta suas necessidades e anseios conjunturais e futuros. No entanto, não pode justificar a ausência de material didático, indefinição e falta de controle sobre a carga horária; oscilação constante quanto à definição dos educadores; precariedade no processo de certificação, entre outros aspectos (GRACIANO, 2005, p. 136).

Ainda que a escola na prisão necessite de investimentos, de recursos materiais, de profissionais especializados, os pesquisadores Graciano (2005, 2010), Oliveira (2008), Nonato (2010), Braunstein (2007), Tavares (2011) e Da Silva (2006) são unânimes em afirmar que a escola é um importante espaço de mudança da realidade dessas mulheres. Como afirma Graciano (2005):

Expostas a uma situação limite, as mulheres que frequentam a escola na prisão são levadas a atos-limite (...), de transformarem a possibilidade da educação numa fonte de resistência da sua condição humana ou, como forma de preservar sua dignidade humana, conforme determina a noção contemporânea dos direitos humanos (GRACIANO, 2005, p. 133).

Sobre a situação limite da privação de liberdade, Nonato (2010), em sua tese de doutorado – sobre a oferta de educação superior em uma penitenciária feminina em Porto Alegre – destaca que o processo de formação das mulheres no contexto do cárcere contribui de forma significativa tanto para as mulheres presas, quanto para uma “maior humanização dos funcionários envolvidos na experiência educativa” (p. 08). A autora (2010, p. 196) destaca que a inserção das mulheres privadas de liberdade no ensino superior colabora para a problematização e o posicionamento dessas em suas vidas, no entanto, “essa mudança que ocorre num dimensão pessoal não é suficiente para mudar a realidade social encontrada no cárcere” (p. 196).

A falta de investimento em políticas públicas de educação, apresentadas no estudo de Nonato (2010) abre espaço para a oferta de atividades educativas pela sociedade civil e voluntários no interior das instituições de privação, objeto de estudo de Graciano (2010) que investigou, em sua tese de doutorado, as parcerias entre o Estado e sociedade civil nas prisões de São Paulo.

Graciano (2010) alerta para a necessidade de que sejam criados critérios claros para o destino de recursos públicos para a efetivação de convênios do Estado com organizações da sociedade civil. Segundo a autora, diante da fragilidade da oferta, muitas das práticas de educação não formal, incluindo os cursos profissionalizantes, são marcados pela precariedade e pelo imprevisto. (GRACIANO, 2010, p. 226). A fragilidade da ação do Estado em gerir essas práticas fragiliza as ações por sua “descontinuidade, uma vez que são mantidas com recursos pontuais” (GRACIANO, 2010, p. 228).

A participação da sociedade civil nas instituições de privação de liberdade também foi um dos resultados da pesquisa de Tavares (2011). Segundo a autora, um dos fatores revelados nos escritos do jornal é a forte presença de professores voluntários e da sociedade civil na oferta de atividades educativas nas prisões. O que, ressalta a autora, “não se constituem como uma política de Estado que pensa o processo formativo das internas em sua amplitude” (p. 114).

Como destacam Oliveira, Nonato e Staudt (2009), a urgência de criação de políticas públicas passa necessariamente pela oferta de educação, sem a qual é difícil enfrentar os processos excludentes que são comuns nos espaços de privação de liberdade. Para as autoras, essa proposta, no entanto, não tem apelo social, devido especialmente ao aumento da criminalidade.

A sociedade, de um modo geral, reage de forma negativa apolíticas públicas que tenham como objetivo promover a reintegração social, respeitando os direitos humanos das pessoas que cometem algum ato de violência, como uma forma de sofrerem pelo mau que cometeram. “Esquecem, no entanto, que a criminalidade é um fato social, e carrega consigo inúmeras causas, nem sempre de ordem pessoal” (OLIVEIRA, NONATO, STAUDT, 2009, p.208).

Ainda segundo as autoras (OLIVEIRA, NONATO, STAUDT, 2009), o investimento em políticas públicas de inclusão para a população privada de liberdade é um aporte para uma nova maneira de contribuir para o atendimento “a grupos minoritários e estigmatizados como o feminino que, em função dos papéis que ocupa, acaba se deparando com o mundo do crime do qual até então vinha se mantendo distante” (p. 207).

A análise bibliográfica sobre o tema revela que a invisibilidade da situação das mulheres privadas de liberdade está presente no investimento em políticas públicas para esse grupo específico da população, mas também na própria produção acadêmica sobre a temática. Reverter o quadro de exclusão socioeducacional apresentado nesses estudos é uma tarefa que carece não só de investimento público, mas da necessidade de conhecer e revelar a perspectiva das jovens e mulheres privadas de liberdade sobre o que elas entendem e desejam sobre a escola. Acredita-se que dessa forma será possível confrontar os resultados dos estudos, a proposição de políticas públicas de educação e a atuação da sociedade civil com as reais necessidades das jovens e mulheres privadas de liberdade.

Pelos indicativos das produções acadêmicas analisadas, a temática dessa tese sobre a situação educacional de jovens e mulheres contribui para o aumento de estudos na área, especialmente por partir de relatos delas, identificando suas vivências e perspectivas relacionadas aos processos educacionais em que estão ou estiveram inseridas.

Nos subitens que se seguem, apresentam-se os resultados das análises no formato de vinhetas etnográficas, apresentando os relatos das jovens e mulheres sobre seus percursos educacionais e sobre a educação oferecida nos espaços de privação de liberdade.

As categorias temáticas suscitadas a partir da análise de dados das entrevistas aparecem imbricadas nas falas das participantes da pesquisa. É possível perceber que uma mesma categoria estará presente na fala de diversas entrevistadas, assim como uma única entrevistada levanta diferentes categorias que são relevantes para a compreensão do objeto de estudo da pesquisa.

#### 4.2 O percurso educacional de jovens e mulheres privadas de liberdade: uma história de interdições

Evidencia-se no relato das jovens e mulheres privadas de liberdade que o seu percurso educacional é marcado por interdições. O uso de drogas, a exclusão escolar e a gravidez na adolescência são motivos apresentados por elas para a saída da escola, tendo ocorrido no início da adolescência.

Fatores como a gravidez precoce, a evasão escolar e a falta de orientação por parte da escola e da família devem ser entendidos de forma associada, pois um elemento não está dissociado do outro nos relatos sobre o percurso educacional das adolescentes.

A escola é um espaço importante de interações, agente de transformação, mas também pode ser considerado um *locus* propiciador de condições que podem possibilitar muitos encontros, não só com o conhecimento.

Minayo e Schenker (2005, p. 710) destacam vários aspectos que afastam os jovens da escola, entre eles o uso abusivo de drogas. Para as autoras, “a escola é o espaço privilegiado dos encontros e interações entre jovens. No entanto, mesmo no âmbito educacional, existem fatores específicos que predispõem os adolescentes ao uso de drogas, como por exemplo, a falta de motivação para os estudos, o absenteísmo e o mau desempenho escolar”.

O caso de Patrícia é um retrato de como esses elementos estão associados à vida das jovens. Com 17 anos de idade – cumprindo medida socioeducativa de internação – está cursando o 1º ano do Ensino Médio. Grávida antes de ser presa, na época da entrevista (agosto de 2010) tinha acabado de ter o bebê, que ficou morando com ela na instituição. O caso de Patrícia e seu bebê foi retratado no capítulo 3 desta tese, com enfoque na questão da vulnerabilidade das crianças com a prisão da mãe.

Estava internada há 2 meses e 10 dias na instituição socioeducativa, onde fez o curso de manicure, teatro, fotografia e bordado. Patrícia relata que quando terminar o Ensino Médio pretende fazer faculdade de direito. A história de Patrícia confunde-se com a de outras jovens que abandonam a escola por motivos diversos, dentre eles a gravidez e o uso de drogas.

Entrevistadora: Você já ficou reprovada alguma vez?

Patrícia: Já. Porque eu parei de estudar tem dois anos. Em um ano eu só fui até a metade da escola, que é a metade do ano. Depois eu não fui mais.

Entrevistadora: Que série você estava?

Patrícia: No primeiro.

Entrevistadora: E por que você quis sair?

Patrícia: Porque assim eu comecei a usar droga, aí desanimei. Engravidei também desanimei de ir pra escola.

Entrevistadora:– Ah, então você acabou de sair da escola.

Patrícia – É.

Entrevistadora:– Tem quanto tempo isso?

Patrícia – Um ano e meio, porque quando eu comecei a usar droga, eu parei, aí depois eu peguei e engravidei (Fragmento da entrevista realizada na GV com Patrícia em agosto de 2010).

Patrícia relata que houve por parte da escola um empenho para que retornasse. No entanto, além do uso de drogas, a participante destaca a falta de motivação para frequentar a escola.

Entrevistadora: E quando você saiu, os professores, alguém foi te procurar?

Patrícia: O diretor. Ele foi lá em casa atrás de mim perguntar por que eu não estava indo mais pra escola. Aí a minha mãe falou que eu não tava querendo ir. Quanto mais assim, porque eu falava com ela que ia pra escola e não ia. Aí, a minha mãe me deu um esporro. Ela pensou que eu estava indo pra escola.

Entrevistadora: Aí você falou o que?

Patrícia: Ah mãe não quero mais estudar não, muito chato. Ela mandava eu ir pra escola, eu não ia. Continuei não indo.

Entrevistadora: E por que era muito chato?

Patrícia: Ah, porque eu enjoei de escola, ficar ouvindo o professor falando, copiando dever é chato. E agora eu quero voltar a estudar para acabar os meus estudos, arrumar um emprego (Fragmento da entrevista realizada na GV com Patrícia em agosto de 2010).

Schenker e Minayo (2005, p. 710) destacam que o uso de drogas deve ser entendido em correlação com outros elementos, como, por exemplo, a falta de motivação para estudar. Questionada sobre o que poderia ser diferente na escola para que a escola não fosse “chata”, a participante responde:

Patrícia: Sei lá. Não adianta né? Porque escola tudo tem professor, tudo tem que explicar, tem que aturar (Fragmento da entrevista realizada na GV com Patrícia em agosto de 2010).

Patrícia reconhece a importância da escola como um espaço que possibilitaria a ela uma integração social de outra ordem por vias da escolarização e do emprego. Por outro lado, a mesma percebe uma impossibilidade de a escola se modificar para dar conta de suas demandas enquanto sujeito da aprendizagem, isto é, ela permanecerá sendo “chata”.

Patrícia não vislumbra a possibilidade de mudanças na escola, como ela diz “escola tudo tem professor, tudo tem que aturar”. Os elementos professor e explicar são vistos como imutáveis na dinâmica que envolve o espaço escolar, ao qual ela não gostaria de ter que se adaptar, mas entende que para poder conseguir um emprego e cursar a faculdade de direito tem que se submeter ao modelo escolar vigente.

A fala de Patrícia é bastante significativa sobre qual o sentido da escola para as participantes e explica, assim como as demais participantes, que a escola é um espaço importante, mas que elas não querem estudar.

Quando a falta de interesse em frequentar a escola junta-se a outros fatores como o uso de drogas, a gravidez e as comunidades de convivência (SCHENKER e MINAYO, 2005), podem produzir uma zona de vulnerabilidade (CASTEL, 2007), provocando a evasão escolar.

Este é o caso de Daiane, 25 anos de idade – presa em uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro –, que teve sua história relatada no capítulo 3, sobre a vulnerabilidade vivenciada pelas mulheres nas instituições de privação. Daiane estava no 2º ano do Ensino Médio quando foi presa, há quatro anos. Na época da entrevista (agosto de 2010) faltavam sete meses para sair da prisão.

O relato de Daiane demonstra que a falta de orientação por parte da direção da escola em que estudou fora da prisão fez com que ela ficasse reprovada por falta quando ficou grávida. Oliveira (1998, p. 4) afirma que o impacto da gravidez na adolescência é maior entre as jovens pobres, que quase nunca conseguem completar a educação básica após o nascimento do filho. Para a autora, a necessidade de trabalhar, a falta de creches para deixar a criança, “o constrangimento e a pressão de diretores, professores, colegas e pais de colegas estão entre os fatores que determinam a saída da escola antes do nascimento do filho” (OLIVEIRA, 1998).

A falta de orientação foi um dos fatores que levou Daiane a abandonar a escolar após o nascimento de seu filho, como é possível identificar no relato abaixo:

Entrevistadora: você já foi reprovada alguma vez?

Daiane: só fui reprovada no ano que eu engravidei, que aí, fui reprovada por falta

Entrevistadora: mas você quando engravida você tem direito a ter licença maternidade, você não pediu?

Daiane: eu era muito novinha, estudava em colégio público... nem sabia, eu engravidei assim, quase na metade do ano, aí também aquela coisa toda da gravidez, eu já estudava à noite, perdi o interesse pela escola, aquela coisa toda, aí, fui reprovada por falta.

Entrevistadora: aí você já perdeu um ano, já podia ter terminado, então?

Daiane: pois é, perdi um ano porque estava grávida, depois fiquei um ano inteiro

sem estudar, depois quando comecei a estudar, já comecei a fazer o supletivo a noite, porque durante o dia eu trabalhava (Fragmento da entrevista realizada na Penitenciária Feminina do RJ com Daiane em agosto de 2010).

A necessidade de trabalhar durante o dia é apontada, ainda, como um fator que dificultou a permanência na escola. No entanto, Daiane conseguiu estudar até o 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual, até quando foi presa.

O processo de escolarização é, então, rompido com a prisão, embora tanto a escola de fora da prisão, quanto a escola da prisão estivessem vinculadas ao mesmo sistema público de ensino. A comunicação entre as escolas não conta com a interlocução da Secretaria de Educação, órgão que tem como missão assegurar e garantir o acesso, permanência e sucesso dos alunos dentro de sala de aula<sup>7</sup>.

Entrevistadora: Você chegou a frequentar a escola aqui?

Daiane: Cheguei a frequentar um pouco aqui e na outra unidade também.

Entrevistadora: Porque pra você falta pouquíssimo pra terminar o Ensino Médio.

Daiane: Falta e foi interrompido pela prisão. Quando eu fui presa eu tava estudando. Eu fui presa no final do ano, eu já ia terminar, eu fui presa em outubro.

Entrevistadora: E você não tinha nota pra ser aprovada?

Daiane: Ter até tinha, mas aí eu não fiz as últimas provas, então não tinha como a escola justificar que eu ia passar, porque eu tava presa. Não teria.

Entrevistadora: Se você tivesse chegado aqui e terminado, né?

Daiane: Não, porque não tinha como, porque na época a gente primeiro vai pra delegacia, depois chega aqui. Na delegacia a gente não tem acesso a escola. Agora, eu até vi numa reportagem, que agora, na delegacia tem acesso a escola, mas na época não tinha isso. (Fragmento da entrevista realizada na Penitenciária Feminina do RJ com Daiane em agosto de 2010).

O relato de Daiane demonstra que os vínculos formados ao longo da vida não foram suficientes para que ela permanecesse na escola. Ao ser presa, instituições como a família, a escola e a prisão não estiveram integradas para orientá-la a finalizar sua escolaridade básica. Com a prisão, Daiane rompe definitivamente com a escola, que estava, antes de ser presa, a dois meses do término.

A falta de interlocução entre as escolas também ocorre no caso de Bruna, que cumpre medida socioeducativa de internação, e alega que foi rebaixada de ano quando matriculada na instituição.

Bruna, 16 anos – cumprindo medida socioeducativa de internação - estava cursando o 6º ano do Ensino Fundamental quando foi presa. Está grávida do primeiro filho, e o pai da

<sup>7</sup> Dado disponível na página da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=140730>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.



criança é traficante de drogas, com dois filhos com outra mulher (“*ele tá na vida errada, é da boca de fumo*”). Mora com a mãe e o padrasto. Tem dois irmãos, um com 22 anos de idade e outro de 18 anos. O mais velho já é casado e tem um filho. O segundo não estuda (“*É um vagabundo, não quer nada*”).

A jovem está cumprindo três meses de medida socioeducativa de internação. É a segunda vez que está cumprindo medida socioeducativa. Na primeira vez pulou o muro da instituição de semiliberdade e fugiu. Decidiu entregar-se para cumprir o resto da medida. No momento da entrevista, cumpria os três últimos meses de internação.

Bruna: Prefiro cumprir a medida aqui do que lá no Criam. Eu não gosto de lá não, porque eles dão muita liberdade pros adolescentes, acontece briga direto, acontece que aqui também tem, mas eu acho melhor cumprir aqui do que cumprir lá, mesmo sendo semiliberdade, indo pra casa toda semana, prefiro cumprir aqui do que cumprir lá (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

O percurso educacional de Bruna é marcado por reprovações, ficou reprovada três vezes na antiga 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (atual 6<sup>o</sup> ano), no último ano foi aprovada. Estava cursando o 7<sup>o</sup> ano quando foi presa e internada na instituição.

Bruna conta que começou a estudar com a prima, que tem 16 anos, e na época da entrevista estava cursando o 2<sup>o</sup> ano do Ensino Médio. De acordo com Bruna as reprovações ocorreram devido ao excesso de faltas e à bagunça. Como pode-se observar no relato transcrito abaixo:

Entrevistadora: Você era boa aluna?

Bruna: Não. Era boa aluna, mas fazia muita bagunça na sala de aula.

Entrevistadora: O que você fazia?

Bruna: Coisa de adolescente, que adolescente faz.

Entrevistadora: O que adolescente faz?

Bruna: Fica falando na sala de aula, não respeita professor, essas coisas.

Entrevistadora: E o que que a professora fazia?

Bruna: Ué, dava esporro! E quando acontecia alguma coisa de mais, levava pra secretaria.

Entrevistadora: E você já foi pra secretaria?

Bruna: Ah! Já fui muito já.

(...)

Bruna: Eu estudava, professora, eu fazia bagunça, mas estudava. Eu estudava muito. (Ficava reprovada) por causa de bagunça, faltava muita aula. Eu fiquei um tempão na mesma série, mas eu sabia. Eu não sou uma menina burra não, fazia vários cursos, várias coisas. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

Questionada sobre a afirmação de que ficava reprovada, porque fazia bagunça, Bruna responde:

Entrevistadora: Você acha que professor reprova aluno porque ele faz bagunça?

Bruna: Também!

Entrevistadora: Mas isso vale ponto, fazer bagunça?

Bruna: Vale.

Entrevistadora: Mas eles te falavam isso?

Bruna: Todo aluno sabe que vale ponto comportamento dentro de sala de aula, respeitar professor, todo aluno sabe. Toda escola tem isso, bom comportamento. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

A fala de Bruna demonstra que ela conhece o que a escola espera que os alunos façam, como destaca Castro (2011, p. 122). Os alunos são reflexivos e críticos sobre os processos de tornar-se aluno e estabelecem ao longo da vida escolar uma trajetória de sucesso ou fracasso escolar. Segundo a autora, eles compreendem que para “fazer parte do jogo escolar e se tornarem escolarizados precisam enquadrar-se às normas escolares”. Bruna demonstra conhecer esse jogo e mostra-se conformada com o fato: *“tem que estudar para ter um futuro bom, faz parte, fazer o quê?”*

Bruna: Você não vai conseguir um bom emprego sem o estudo. Não quero só ficar andando pra trás igual eu tô não, mesma série, fazendo a mesma coisa, repetindo a mesma coisa, mesma série sempre, sempre, sempre enoja”. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

O aluno que resiste a jogar esse jogo é punido, pela nota ou pela reprovação. Para inverter a situação de fracassado é preciso enquadrar-se às normas estabelecidas pela instituição. Esse fato manifesta-se de diversas formas nas instituições educativas, sejam elas de privação ou não. Bruna vê na educação e no trabalho meios de “mudar de vida”. Segundo ela, saber que está grávida tem sido um fator favorável para essa mudança.

Bruna: Não sei o que eu quero da minha vida, certo. Eu falo que quero fuma, mas não posso falá que eu tô grávida, mas eu vivia falando, quando eu saí daqui vou fuma mermo a minha maconha, vou fuma, não quero sabe de nada. (Fragmento da entrevista realizada naGV com Bruna em agosto de 2010).

Na instituição socioeducativa de internação Bruna está frequentando o 5º ano. De acordo com Bruna, houve uma confusão no momento da matrícula e ela acabou rebaixada de ano.

Bruna: Porque no tempo que eu tava estudando não existia esse negócio de 5ª série, 6º ano não, começou depois, esse negócio de ser 5º ano, 6º ano. Agora 5ª série, é 4ª, 6º ano é 5ª série. Eu tava fazendo a 5ª série lá, agora com esse negócio de 5ª série é 4º ano, eu tô fazendo a 5ª série aqui. (...). É por causa dessa diretora doida, eu falei:

diretora não existia isso lá não. Eu tava fazendo a 5ª série, passei pra 6ª série. Mas não adianta falar com ela, mesmo tendo o meu histórico, 5ª série. Mas lá fora eu vou fazer a 6ª série, porque só ela que é doída da cabeça. Eu ia fazer a 6ª série lá fora (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

A situação descrita por Bruna é similar à que ocorreu com Daiane. Nas devidas proporções, as duas foram penalizadas pela falta de organização das instituições escolares. Bruna quando diz que foi rebaixada de ano na escola da instituição socioeducativa, e Daiane, por ter sido reprovada por falta quando estava grávida do primeiro filho.

Essas instituições estão presentes nos espaços de privação de liberdade, são representativas e têm mediadores dentro do próprio sistema, por meio dos professores, diretores, médicos, psicólogos, assistentes sociais, dos familiares e das próprias jovens e mulheres. No entanto, como afirma Schenker e Minayo (2005, p. 710), falando sobre o uso de drogas: “quando a facilidade da oferta se junta à desorganização social e aos outros elementos predisponentes no âmbito familiar e institucional, produz-se uma sintonia de fatores”. Esta sintonia, no caso das jovens e mulheres privadas de liberdade, afasta-as da escola.

A falta de interlocução que ocorre, no âmbito das escolas, entre profissionais da área da saúde e da família das jovens e mulheres, é um aspecto que coloca a jovem em uma zona de vulnerabilidade, que nos casos de Bruna e Daiane fizeram com que elas abandonassem a escola regular. Em contraponto à zona de vulnerabilidade está o que chamamos nesta tese de zona de contato (TORRE, 2005).

A zona de contato é a interlocução positiva e bem sucedida entre essas instituições, representadas pelos seus mediadores, como exemplificam Fox e Fine (2010, p. 11) “os jovens de comunidades e etnias variadas, entre jovens e adultos; advogados, educadores, profissionais da área da saúde e da educação, a própria justiça criminal e a saúde pública”.

Entretanto, nessa tese, utilizamos essas referências, de forma particularizada, quando tratamos a zona de contato mediada por interlocutores como família, escola, posto de saúde, organizações não governamentais, além das próprias jovens e mulheres privadas de liberdade. Embora pertençam ao espaço exterior, esses interlocutores estão presentes de forma organizada e formal nos espaços de privação de liberdade.

A mediação positiva entre esses sujeitos, feita de forma representativa, organizada e participativa, compõe uma rede de apoio às jovens e mulheres privadas de liberdade que irá auxiliar efetivamente na sua reinserção social. A zona de contato promove esta interlocução.

A instituição socioeducativa e a prisão feminina na perspectiva da zona de contato têm condições de promover a reabilitação socioeducacional das jovens e mulheres privadas de liberdade, pressuposto máximo da utilidade da pena. No entanto, para além da obrigatoriedade legal, está a perspectiva das próprias mulheres sobre a educação que tem nas prisões e a que desejam ter.

As mulheres e jovens participantes desta pesquisa declararam que a educação nos espaços de privação de liberdade é um importante instrumento de reinserção social. Elas são unânimes em afirmar que para conseguir um bom emprego é importante terminar a escola. No entanto, ao contrário desse discurso, especialmente nas prisões femininas, o índice de mulheres que frequenta a escola é muito baixo (conforme apresentado anteriormente).

No item 4.3 será abordada a função da educação nas instituições pesquisadas a partir da perspectiva das jovens e mulheres, revelada ao longo das entrevistas. Dentre os temas analisados, destacam-se: I) o discurso sobre a escola que funciona nas instituições de privação de liberdade; II) as contradições presentes no discurso sobre a escola; III) a reflexão sobre o conteúdo das tarefas realizadas.

#### **4.3 Educação nos espaços de privação de liberdade: relatos de jovens e mulheres**

Como dito, as jovens e mulheres entrevistadas consideram a escola um importante espaço de reinserção social. A intenção de estudar, fazer faculdade e, conseqüentemente, encontrar um bom emprego é comum nos relatos das participantes. Elas afirmam que, tanto a escola da prisão, quanto a escola da instituição socioeducativa, são boas. Muitas revelam o desejo de frequentar uma faculdade depois que forem soltas e/ou retomarem a escolarização no segmento em que pararam. Destaca-se que a escolha pela faculdade de Direito é expressa na maioria dos depoimentos das participantes.

Neste item, foram analisados os modos como percebem a educação nas instituições pesquisadas; as contradições vividas por elas nas escolhas das atividades realizadas nas instituições de privação e a compreensão das jovens e mulheres participantes sobre a tipologia

das tarefas escolares desenvolvidas nos espaços educativos presentes nas instituições de privação.

#### 4.3.1 O discurso sobre a escola em privação de liberdade

A frequência à escola na instituição de cumprimento de medida socioeducativa é obrigatória. Na prisão de mulheres não existe essa obrigatoriedade, as mulheres têm a opção de frequentar a escola, caso desejem.

As jovens e mulheres participantes afirmam que as escolas das instituições de privação são boas. O discurso favorável à escola foi recorrente nas falas das entrevistadas desta tese, no entanto, os relatos das mulheres sobre a própria experiência na escola da instituição se contrapõem a essa afirmação. Percebeu-se que quando as entrevistadas referiam-se à percepção que elas têm sobre si próprias na escola, ou sobre o que elas próprias fazem na escola, o relato não confirmava o discurso de que “a escola é boa”. Em muitos aspectos a escola das instituições de privação não atendem as necessidades reais descritas pelas jovens e mulheres. Isso é confirmado por meio de entrevistas e pelo índice de frequência às escolas da prisão, que, segundo dados do InfoPen (2011), é muito baixo.

Existem escolas em todas as instituições pesquisadas, sendo que a escola da penitenciária feminina do Rio de Janeiro, no ano em que foi realizada a pesquisa de campo, só funcionava até o 9º ano do ensino fundamental. O ensino médio não era oferecido, segundo informações da direção da unidade, por falta de demanda de alunos. Esse dado é interessante ao analisar-se o caso de mulheres que já completaram o ensino fundamental ou mesmo os ensinos médio e superior.

Esse é o caso de Zilda, 49 anos – presa em uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro –, que possui curso superior em Administração de Empresas. Ela está presa pela segunda vez, por associação ao tráfico, e tem 2 filhos. Um está terminado o mestrado e o outro ingressou no serviço militar. Sobre ter educação superior, Zilda afirma que não é o único caso da prisão.

Zilda: Não sou coisa rara não, tem, tem outras também. Tem a Isabel que foi embora também, Isabel, Siomara (que tem nível superior) (Fragmento da entrevista realizada MP com Zilda em agosto de 2010).

As contingências existentes nos espaços de privação de liberdade atingem de forma perversa as mulheres com escolaridade mais alta, como Zilda. As oportunidades de escolarização para mulheres que finalizaram o ensino médio e superior é nulo. Como pode-se observar no trecho abaixo:

Entrevistadora: E assim, pra quem tem curso superior qual seria assim, a possibilidade de avançar na vida intelectual aqui dentro? Assim na área da educação?

Zilda: 0,0.

Entrevistadora: Nenhuma?

Entrevistadora: Nenhuma (Fragmento da entrevista realizada MP com Zilda em agosto de 2010).

Zilda, diante da impossibilidade de estudar na prisão, de ter uma formação profissional ou mesmo de conseguir um trabalho condizente com a sua formação superior opta por “se igualar às outras presas”, até por uma questão de sobrevivência, pois se declara discriminada, inclusive na sua forma de falar.

Entrevistadora: Como que é para você que tem nível superior conviver na prisão?

Zilda: Olha, sinceramente é péssimo. A gente tem que adaptar, porque eu me igualei, eu tenho que me adaptar. Hoje eu já estou aqui um ano e pouco, aqui nesse sistema. Aqui todo mundo é igual não tem diferença. Aqui não tem diferença. Então tipo assim, eu me adaptei ao ambiente. Adaptar, adaptar é muito fácil. Até o meu filho, às vezes, meu filho vem aqui eu tô conversando com ele, aí ele: - Mãe olha o que você tá falando. Aí ele me corrige, porque chega a ser tão grande o envolvimento que você acaba...

Entrevistadora: Usando.

Entrevistadora: Falando sem perceber. [...] Você acaba falando sem perceber que está falando. Então é isso que eu chamo de adaptar, porque realmente não tem como você manter um nível de padrão, de português, de conversa. Entendeu? (Fragmento da entrevista realizada MP com Zilda em agosto de 2010).

Caso semelhante pode ser verificado com Leandra, 38 anos – presa em uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro –, que cursava o 3º período de Comunicação Social em uma universidade pública do Rio de Janeiro quando foi presa. Seu caso foi apresentado no capítulo 3 sobre a vulnerabilidade dos filhos com a prisão da mãe.

Leandra identificou-se com o grupo de pesquisa, pelo grau de escolaridade considerado semelhante ao dela. Segundo ela a relação com as presas é prejudicada pelo fato de ter um nível de escolaridade mais alto. Alega que a falta de legitimidade da sua fala, junto

às presas com menor grau de escolaridade, ocorre por ela representar uma elite letrada que não se coadunava com o perfil das demais. Afirma que é discriminada em seu modo de falar e de pensar pelas colegas.

Leandra: Sabe qual é o maior problema? É justamente esse conflito cultural, entendeu? Por que você é obrigado a ouvir pessoas que falam errado e que acham que tão certas, aí você é a burra.

Entrevistadora: Entendi.

Leandra: Então é assim é difícil, muito difícil, por que eu não vou abaixar a cabeça para uma pessoa que vem falando errado e não vou ficar burra para satisfazer ninguém (Fragmento da entrevista realizada MP com Leandra em agosto de 2010).

Leandra, numa tentativa de ampliar sua participação intelectual na prisão, procurava ler muito e, ainda, participou de um concurso literário, promovido na prisão, tendo seu texto publicado em um livro.

Leandra: você não tem como conciliar, ou você trabalha ou estuda, mas eu sempre procurei ler muito e participei muito do concurso literário, tanto que até ganhei um em primeiro lugar, tenho até um livro, se você quiser ver depois eu te mostro só de textos de pessoas encarceradas. Muito legal, é um projeto de uma professora chamada Entrevistadora Lezip, projeto Amendozeiras, ela fez um livro, é muito legal mesmo (Fragmento da entrevista realizada MP com Leandra em agosto de 2010).

Embora não seja obrigatória, a oferta de educação nas prisões é um direito das presas, garantido por lei, e que está na própria intencionalidade da reabilitação, pressuposto máximo da utilidade da pena. Priorizar a educação é, na verdade, dever do Estado, como afirma Pinheiro (2011):

Ademais o fim retributivo da pena, que consiste, em linhas gerais, em pagar o mal do crime com o mal da pena, segundo consagrada concepção Kantiana, deve ceder em face do princípio da necessidade concreta da pena e das funções preventivas e reintegradoras da sanção penal, tudo em conformidade com arcabouço dos valores constitucionais sintetizados na dignidade da pessoa humana (PINHEIRO, 2011, p.5).

Diferente de Zilda e Leandra, um grande percentual de presas poderia ser beneficiado com a escola da prisão. Muitas ainda não terminaram o Ensino Fundamental e a frequência à escola seria a oportunidade de finalizar os estudos. Este é o caso de Carla, 29 anos – presa em penitenciária feminina no Rio de Janeiro -, que estudou até a 1ª série e abandonou a escola quando a mãe foi presa.

Carla trabalha na zeladoria da prisão e demonstra ter bastante conhecimento de marcenaria, eletricidade e manutenção, sendo chamada para executar esses serviços na prisão

quando necessário. Ao ser entrevistada, relata que sabe ler, mas não sabe escrever e pede que a entrevistadora dê alguma coisa para ela ler. Ao ter seu pedido atendido, pegou o manual da filmadora da equipe e leu corretamente:

Carla: “Tecnologia imperdível..”

Entrevistadora: E você escreve?

Carla: escrevê eu só sei escrever meu nome só.

Entrevistadora: E porque você não começa a estudar de novo?

Carla: (faz que não e torce o nariz)

Entrevistadora: Você sabe fazer um monte de coisa! Só falta um pouquinho...

Carla: Mas eu tenho dificuldade. Do que vai adiantar eu estuda, porque, eu tenho problema de vista, desde criança e quando minha irmã tomou um tiro, ela tava com o meu óculos, eu tinha 9 anos de idade, minha mãe tava presa. Aí eu fiquei com catarata. Aí, se eu forçar minha vista eu fico com uma dor de cabeça... Então atrapalha. Se fosse estuda, tinha que tá na rua, porque tinha que fazer tratamento pra vista, tira essa catarata, muito forte (Fragmento da entrevista realizada MP com Carla em outubro de 2010).

A vida de Carla é marcada pela exclusão social. A possibilidade de voltar para a escola está atravessada pelas contingências impostas por histórias de violência, precariedade, pobreza e abandono.

Por contingência entende-se a condição de submissão dos desejos e das expectativas de um indivíduo à sua realidade social. [...] toda vez que vinculamos nossas projeções a essa contingência inicial, estamos abrindo mão da possibilidade de uma transformação social e/ou individual (MATTOS; FACION, 2008, p. 32).

Os fatores que Carla aponta na entrevista, como o problema de visão, o tiro que a irmã tomou com os seus óculos, a prisão da mãe, a dor de cabeça, podem ser consideradas contingências que a afastam da possibilidade de retornar para a escola. Nesse caso, percebe-se que a exclusão socioeducacional colocou Carla no lugar da impossibilidade, já que essas situações são para ela barreiras que não podem ser vencidas. Instituições como a família, a escola, o posto de saúde não foram capazes de formar uma rede de proteção na vida de Carla, fazendo com que ela percorresse o caminho da exclusão sem o apoio necessário para superá-lo.

Questionada sobre a possibilidade de retorno a escola, todas as situações vivenciadas ao longo da vida são lançadas para justificar a falta de vontade de retorno. O discurso de Carla é marcado pela negativa contundente do não retorno ao sistema escolar, o que leva ao entendimento de que o desejo de permanecer fora da escola é tão forte que, se não fossem essas as justificativas apresentadas por Carla, possivelmente seriam encontradas outras para permanecer afastada da escolarização.



Neste sentido, Guimarães (2003) destaca que as formulações conceituais que pretendem explicar os processos que levam à exclusão escolar estão mais focadas na perspectiva da falta de recursos materiais, da compreensão das políticas públicas e da dinâmica escolar, negligenciando, muitas vezes, aspectos mais subjetivos, que, ao serem levados em consideração, poderiam trazer novas perspectivas para a questão. Segundo a autora, ao acompanhar um grupo de 32 adolescentes em situação de risco socioeducacional, “há uma trama emocional que motiva e mantém a evasão” (GUIMARÃES, 2003, p.9).

No estudo da autora, dentre os jovens pesquisados que “justificaram a evasão escolar em virtude da incompatibilidade com o trabalho, apenas 20% estavam empregados ou tinham algum tipo de atividade remunerada. Os 80% restantes não tinham emprego, nem atividade eventual, nem estavam à procura disso” (GUIMARÃES, 2003, p. 9).

No caso de Carla o retorno à escola aconteceria quando da sua prisão, no entanto, ela opta por trabalhar.

Carla: eu quando eu cheguei aqui eu fui estudar, eu não quis não, queria uma coisa pra mim fazer, pra mim trabalhar. Fica sentada, parada, eu gosto de ficar andando, eu gosto de pegar umas coisas pesadas, entendeu. (...) Eu aqui dentro eu estudei só um pouquinho, mas não quis mais não, preferi trabalhar.

Entrevistadora: Você estudou quando você tava na outra penitenciária?

Carla: Só um pouquinho e aqui só um pouquinho também. Eu preferi trabalhar que estuda (Fragmento da entrevista realizada MP com Carla em outubro de 2010).

Nas falas assinaladas, nesse subitem, a educação é apresentada como relevante para a melhoria das condições de vida, em geral. Entretanto, quando questionadas sobre a retomada da escolarização, as entrevistadas apresentam um rol de justificativas que as impede de frequentar a escola. Outras afirmam que quando forem soltas voltarão a estudar, tomando a escola como o caminho para afastá-las da criminalidade. Identifica-se que, ainda que a escola esteja presente na fala das jovens e mulheres, há ainda muito que fazer em investimento em políticas públicas para assegurar o direito à educação em espaços de privação de liberdade.

#### 4.3.2 Contradições na escolha das atividades: a escola e o trabalho

A vulnerabilidade da situação prisional, como descrito no capítulo anterior, afeta diretamente a permanência ou não destas mulheres na escola. Pinheiro (2011) analisa aspectos relativos à realidade educacional do estado de São Paulo que, segundo o autor, desestimulam a frequência a escola das prisões:

(...) sofre-se com a falta de formalização dos cursos. Em realidade, muitos presos estudam, por exemplo, a 4ª e a 5ª série do ensino fundamental quando transferidos, não conseguem comprovar o rendimento e a aprovação nessas séries, sendo incluídos na nova unidade mais de uma vez na 4ª série [portanto, há repetição da mesma série o que provoca desestímulo dos detentos (as)] (PINHEIRO, 2011, p.4).

Dentre os benefícios de ter acesso à educação e ao trabalho nas prisões está a remissão de tempo da pena. Como se pode verificar no trecho abaixo transcrito da nova Lei 12.433 de 29 de junho de 2011, que modifica os artigos 126, 127 e 128 da Lei Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984:

Art. 1º Os arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos *casos* de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação (BRASIL, 2011).

A nova Lei permite remir um dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar, divididas no mínimo em 3 (três) dias, não podendo ser este número de horas realizados em um só dia, e sim em quatro horas a cada dia. A frequência à escola, no entanto, é um aspecto controverso, principalmente, nos relatos das mulheres presas. Muitas alegam que, embora achem a escola boa, preferem o trabalho.

Este é o caso de Bárbara. Ela tem 29 anos de idade – presa em uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro – e morava na Bahia quando foi presa. Tem dois filhos, um de 13 anos que está cursando a 8ª série, e uma menina de cinco anos de idade, que está cursando a 1ª série do ensino fundamental. Desde que foi presa não vê os filhos ou qualquer familiar. Sobre a escola da prisão, Bárbara afirma que:

Bárbara: A escola era boa, entendeu, os professores davam aula, dava curso de informática pra gente, mas aqui eu não estudei não. Porque eu quero mais trabalho, aconteceram muitas coisas, eu parei, eu não quero estudar aqui. Eu tive muitas oportunidades, eu que não quis. Me deram várias oportunidades eu que não estudei mesmo, optei por trabalhar (Fragmento da entrevista realizada MP com Bárbara em setembro de 2010).

As contradições vividas nas instituições de privação são um instrumento importante de análise para entender as percepções que as jovens e mulheres participantes têm sobre a educação. O caso de Raissa é um exemplo de como a percepção sobre a importância de frequentar a escola é singular e tem um sentido para cada sujeito.

Raissa tem 21 anos – presa em uma penitenciária feminina no Distrito Federal – estudou até a 8ª série do ensino fundamental. Está presa há oito meses, tem um filho de dois anos de idade que não vê há um mês e uma semana. Mora com um companheiro que não é pai do seu filho. Foi criada pela avó, a mãe a abandonou, por causa do alcoolismo. O filho está sendo criado pela madrasta, que trabalha como doméstica. A tia também teve problemas com álcool, mas após uma gastrite parou de beber. Raissa se envolveu com drogas, usou *crack* até saber que estava grávida. Tem dois irmãos, um com 21 anos e outro com 7 anos de idade.

Raissa frequentou durante algum tempo a escola da prisão. Declara que virou “*patrimônio da escola*”. Em sua entrevista comenta sobre a boa relação com a escola e com os professores. Relata que além do conhecimento adquirido, a escola é, ainda, o momento de encontrar as colegas, trocar ideias com os professores, ocupar o tempo ocioso e ter acesso a outros benefícios, como cursos profissionalizantes.

A fala de Raissa é muito significativa para refletir-se sobre o sentido da escola para cada participante. A escola tem um papel importante na ressocialização ou para encontrar um emprego ao sair da prisão, mas também é espaço de socialização, de encontrar as colegas, de conversar, de lanchar.

Raissa: Aqui na escola é assim, se você quiser, você aprende, se você não quiser é que nem em qualquer outro lugar, você tá na bagunça, no mundo é assim, não

adianta você falar que vai pra outro lugar, que não tem jeito de sair, porque não tem. Tanto lá na escola lá fora, é do mesmo jeito, tem presa que quer estudar, tem presa que quer bagunçar, tem presa que vai só pra lanchar.

Tem dia que eu tô a fim de conversar com as minhas colegas que não estão na minha cela, vou lá e troco altas ideias, coloco as ideias em dia, outro dia eu já vou pra estudar mesmo, vou, pergunto as minhas dúvidas, tal, anoto tudo no meu caderno. Anoto tudo, depois eu vou lá e tiro as minhas dúvidas, ela para me responde, me dá atenção, entendeu? É assim que eu estudo, quando eu tô com o raciocínio bom, eu me dedico, mas quando... (balança a cabeça em negativa, como se estivesse dizendo que quando não está com o raciocínio bom não dá para se dedicar). (Fragmento da entrevista realizada na BL com Raissa em outubro de 2010).

A relação de Raissa com a escola extrapola as relações interpessoais que tem com os professores e com as colegas de turma. De acordo com seu relato, frequentar a escola é uma oportunidade de ampliar o seu conhecimento de mundo e de ter algum ganho com a prisão, que seria, nesse caso, a possibilidade de obter novos conhecimentos, por meio da escola. Raissa demonstra ter capacidade de perceber o que motiva a sua aprendizagem e fazer escolhas sobre ela. Questionada sobre como é a escola na prisão, responde:

Raissa: O professor, a escola não tem que ser atraente, o que tem que te atrair é o conhecimento, não tem essa de escola atraente, não existe isso, não existe isso. Agora não, eu gosto de ir lá trocar umas ideias, pra aprender, pra expandir o meu conhecimento, eu já tô presa mesmo. Eu vou sair sem sabe de nada, do mesmo jeito que entrei? (Fragmento da entrevista realizada na BL com Raissa em outubro de 2010).

O reconhecimento do papel da escola no processo de busca do conhecimento não significa para Raissa permanecer, necessariamente, na escola. Motivos como falta de concentração, impaciência e conflitos de interesse com outras mulheres presas são razões apontadas por Raissa que a levaram a abandonar a escola da prisão.

Raissa: Quando eu cheguei depois de uns 15 dias eu já fui pra escola. Eu comecei aqui a 8ª série, aí eu peguei e não terminei. Aí veio a minha audiência, fiquei muito abalada, muitas coisas aconteceram na minha vida, já não tinha cabeça, pra ficar..., olhando assim..., não tinha mais paciência não

Raissa: Vim estudar com tanto problema assim... Você não consegue se concentrar e quando você consegue se concentrar vem uma presa engraçadinha, você nunca tá bem totalmente, você nunca tá, você não é gente, você fica robótica (Fragmentos da entrevista realizada na BL com Raissa em outubro de 2010).

As dificuldades em conciliar as atividades da escola e do trabalho na prisão, a importância da formação profissional como trampolim para conseguir um emprego e a falta de esperança na educação como *locus* de transformações são barreiras para a continuidade da escolarização na prisão.

Entrevistadora: Mas se você tá na costura, não tem como tá na escola?

Raissa: Não sei, porque o curso tá pra terminar hoje, mas acho que não, porque são duas remições entendeu? Porque se você estuda três dias, isso equivale a um dia da sua pena. Tem também a remissão de três por um, você trabalha três mês e vc ganha

um mês a menos da sua pena, como se já tivesse passado aquele mês, só que vc tá ganhando ele porque você tá indo trabalhar, vc tá remindo. (...) Você tá estudando, é tipo um aprendizado, porque você tá dialogando com o professor, você tá aprendendo. Porque tem hora também que não dá pra você querendo estudar, porque eu não vou me iludir que eu vou sair daqui e vou virar médica legista como eu quero. Não tem como!

Entrevistadora: Como assim?

Raissa: Porque eu tinha vontade de virar médica legista, minha profissão, que eu tinha vontade (Fragmento da entrevista realizada na BL com Raissa em outubro de 2010).

Os problemas decorrentes da vida na prisão, nesse caso, sobrepõem-se ao desejo de terminar a escola dentro da prisão. No entanto, o estudo é para Raissa um dos meios que encontrou para fazer escolhas acertadas para sua vida. Ter abandonado a escola não significou abandonar os estudos. Na época da entrevista, Raissa estava determinada a investir em sua formação profissional.

Raissa: A única coisa que eu fiz aqui que eu não quis perder a oportunidade foi curso de assistente de vendas pelo SENAI, agora tem o de costura, né, que eu vou fazer também.

Entrevistadora: E como você conseguiu, porque tem gente que não consegue, né?

Raissa: Frequentando a escola, dando prioridade pro estudo. Quando eu cheguei depois de uns 15 dias eu já fui pra escola.

Entrevistadora: Então, você tá terminando a 8ª série esse ano?

Raissa: Tô, mas não tô mais... Já parei o estudo de novo.

Entrevistadora: Porque?

Raissa: Tô na costura agora (Fragmento da entrevista realizada na BL com Raissa em outubro de 2010).

Frequentar o curso de assistente de vendas e o curso de costura foram oportunidades pelas quais a escola conectou Raissa a outras possibilidades dentro da prisão. Para Raissa, dar prioridade à formação profissional dentro da prisão é uma forma de não reincidir na criminalidade e, ainda, a oportunidade de conquistar um emprego quando sair da prisão.

Raissa: Teve o curso, teve muita gente que desistiu do curso. O curso do SENAI lá fora ele não é caro, mas é um dos melhores, eu como ex-presidiária eu tenho a total consciência que se eu saí daqui e for numa casa Bahia eu vou conseguir um trabalho, porque eu sou ex-presidiária, mas eu tenho um diploma, porque eu estudei pra isso, eu posso fazer um serviço melhor que a pessoa que tá lá na rua e não tem um certificado. Tem muita gente aí, que já foi, voltou, eu não, eu quero ir e não voltar mais, eu tenho uma vida, eu tenho um filho, isso aqui não é vida pra ninguém não. (Fragmento da entrevista realizada na BL com Raissa em outubro de 2010).

A intenção de concluir a escolarização permanece, mas é um projeto futuro, como ela explica.

Raissa: Essas pessoas que procuram o estudo, elas querem expandir alguma coisa

fora daqui, agora aquelas que não querem elas vão continuar do mesmo jeito, porque ela não aprendeu nada. Como ela vai ser alguma coisa se ela parou na quinta série ela vai continuar na quinta série, porque até pra ser gari você precisa ter estudo. Ao invés dela ter estudado aqui...

Entrevistadora: Pra você foi bom esse curso de auxiliar administrativo

Raissa: Pra mim foi importante, me deu outro objetivo, porque eu já tava pensando em ir pra Bolívia de novo... (coloca a mão na boca e ri)

Entrevistadora: Pô, mas se você terminasse a 8ª série seria bom, né?

Raissa: Mas eu vou terminar, lá fora. Porque lá fora a gente faz um supletivo, eu posso pagar um colégio particular pra mim, eu posso ir na escola na hora que eu puder (Fragmentos da entrevista realizada na BL com Raissa em outubro de 2010).

O curso supletivo, que pretende frequentar em uma escola privada, fora da prisão, parece adequar-se mais as necessidades de Raissa do que a escola pública que poderia frequentar dentro da prisão.

Raissa: Olha, eu sou o tipo de mulher que quando o eu coloco uma coisa na minha cabeça eu faço por onde ela acontecer eu vou atrás, eu consigo. Tudo que eu quero eu consigo. Porta pra mim não vai se fecha.

Como eu te falei, tenho o curso, com esse curso eu já posso ir, pá, pagar meus estudos, lá perto de casa tem muito dessas escolinhas que vai lá, estuda...

Entrevistadora: Profissionalizante?

Raissa: Não... Tem um tipo de escola, supletivo, que você vai e paga, curso supletivo pago, entendeu? Você vai e paga, e por exemplo, é uma facilidade que eu tenho, que eu posso, entendeu?

Sendo que eles dão a apostila, você paga pela sua apostila, você estuda. Você só vai na escola ali..., porque eu entendo o que eu leio, só se eu não, eu grifo ali, vou ali, pergunto pra alguém que sabe mais do que eu, me ensina, aí eu não preciso ir na escola sempre, se aquilo ali é o que vai ensinar, é o que tá escrito, porque que eu vou escutar aquele blá, blá, blá (Fragmento da entrevista realizada na BL com Raissa em outubro de 2010).

A fala de Raissa leva ao entendimento sobre qual é a escola que melhor se adequa a cada sujeito, esteja ele dentro ou fora das instituições de privação de liberdade. A ideia apresentada sobre as vantagens de frequentar um “curso supletivo” – estudar por meio da leitura de uma apostila com o conteúdo programático da disciplina, que pudesse ser levada para casa e ter um professor disponível para tirar dúvidas dos alunos – poderia ser, perfeitamente, realizada na prisão. Ao ser questionada se essa não seria uma alternativa para a escola da prisão, Raissa responde:

Raissa: Olha eu acho massa, também se pudesse ter uma apostila, uma apostila mesmo, com tudo que você vai estudar, com tudo que vai cair na prova e tivesse uma aula, tipo (cinco) vezes por semana só pra você tirar suas dúvidas. Olha, você vai estudar, vai perguntar só o que você não entendeu, o que você entendeu não precisa de uma outra pessoa te explicar o que você já sabe. Só anota ali o que você não entendeu.

Olha, tinha uma coisa bem básica, o meu filho nunca foi de ir pra médico, eu sempre fui muito natural, e gosto de dar um chá pra ele, de dois em dois meses eu levo ele pro pediatra. As minhas dúvidas que eu tinha, eu anotava tudinho ali no papel,

passava de cinco perguntas eu ia no médico perguntar o que que é. Aí eu já perguntava as coisas, já me falava o que poderia acontecer e já ficava..., como é que ia acontecer e como é que ia tratar aquilo. O mesmo podia ser na escola, se desse uma apostila pra você estudar, você tá lá em cima sem fazer nada, mulher você não faz nada, você fica olhando pras parede (coloca a mão no rosto). Tem luz, de noite, você vai alí, liga a luz, vai lendo, já cansei de virar a noite aí, podia muito bem tá lendo uma apostila aí, pra mim podia, já tá com o 2º grau.

Entrevistadora: Por exemplo, você já tem a 8ª série, tinha uma pessoa que só tinha a segunda série do fundamental, você poderia ajudar ela.

Raissa: Oxe,... A Lidiane é lá da minha ala entrou aqui, não sabia ler e escrever. Na hora que você tava lá, a Dona Marta chamou ela no cantinho, já trouxe até o negócio para ela colocar o polegar e ela já sabia ler e escrever. Ela nem pra escola ela tava indo, a gente começou a colocar ela pra estudar, a gente quer ver o bem, tem pessoas que quer ver o seu bem, quer ver sua evolução, não te joga pra baixo, te joga pro buraco. E ela aprendeu a ler aqui, ela não sabia não (Fragmento da entrevista realizada na BL com Raissa em outubro de 2010).

A possibilidade de pensar uma escola diferente da escola instituída estabelece entre Raissa e a pesquisadora um diálogo com diferentes alternativas e possibilidades de construir-se uma escola mais orientada para as necessidades dos alunos. Essa concepção coincide com a percepção de Raissa sobre o que ela espera de uma escola, ou seja, aquela que atenda as suas demandas.

Esse diálogo possibilitou a reflexão crítica sobre os papéis da educação, seus limites e possibilidades no espaço prisional que ultrapassam ou mesmo convergem com as percepções dos educadores e teóricos do campo da educação. A crença de que o próprio sujeito da aprendizagem deve ser um dos interlocutores das ações e práticas pedagógicas relacionadas a sua própria aprendizagem foram confirmadas nessa entrevista.

A reflexão crítica sobre a escola, mediada pela ação dialógica e pelo distanciamento epistemológico (FREIRE, 1992), possibilitou que a concepção apresentada por Raissa no início da entrevista sobre a escola – de que *“não tem essa de escola atraente, não existe isso, não existe isso”* – fosse ultrapassada. E então apresentadas alternativas para esta escola que facilitem e favoreçam a permanência dos alunos e que estejam de acordo com as expectativas dos mesmos sobre ela. Como afirma Freire (1998) *“o pensar certo, que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”* (p.43).

Nessa tese, defende-se o diálogo entre os sujeitos - sejam eles alunos, professores ou pesquisadores - como mediador da aprendizagem. A reflexão de Raissa sobre as outras possibilidades de se pensar o espaço escolar foi construída por meio do diálogo que se estabeleceu entre ela e a pesquisadora.

A perspectiva de Raissa sobre o conhecimento escolar parte da sua consciência sobre as estratégias que utiliza cotidianamente para aprender, como exemplifica, no caso de seu

filho, e das necessidades que tem como sujeito da aprendizagem. Para Raissa essas necessidades estão relacionadas ao uso do tempo ocioso que tem na prisão para ler as apostilas, a otimização do tempo de estudo, a busca por orientação do professor e/ou de colegas com escolaridade maior para tirar dúvidas; a organização de um outro tempo de estudo, em que não, precise ficar por muitas horas dentro de uma sala de aula.

Freire (1998), ao falar sobre a prática docente crítica, afirma que esta “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.43). Ao refletir sobre a escola, Raissa percebeu que a mesma estratégia, utilizada com sucesso, para buscar orientação do pediatra com os cuidados com o filho poderia ser utilizada, segundo ela, para estudar na prisão e progredir na sua escolaridade. Almeida e Mattos (2009) afirmam que:

Por meio do reconhecimento das semelhanças e diferenças das estratégias utilizadas para a resolução de problemas cotidianos, alunos e alunas tornam-se capazes de perceber a necessidade da reflexão sobre o fazer e o saber fazer, ou seja, a tomada de consciência sobre o processo de aprender como é percebido pelo aprendiz torna-se objeto de reflexão (ALMEIDA; MATTOS, 2009, p.08).

Nesse sentido, é necessário reconhecer as jovens e mulheres em privação de liberdade como interlocutoras no processo de criação e revisão das políticas públicas que possam promover uma educação sensível à realidade deste público. Tal reconhecimento possibilitaria ainda identificar as semelhanças e diferenças para a proposição de estratégias de ensino e aprendizagem nos espaços prisionais.

#### 4.3.3 Tipologia das tarefas escolares

Um tema recorrente nas análises foi o sentido das tarefas escolares para as jovens e mulheres privadas de liberdade. Os relatos das participantes sobre as tarefas que realizavam em sala de aula foram o ponto de partida para as análises sobre a tarefa e o seu sentido para as alunas nas escolas das instituições pesquisadas. As jovens e mulheres participantes não demonstraram, em suas falas, compreender o sentido das tarefas escolares. A dissociação entre conteúdo e forma foi uma constante no relato das mesmas. Outro aspecto relatado foi quanto à infantilização das tarefas escolares. Ao relatarem os tipos de tarefa que realizam na escola da instituição, afirmam que o conteúdo das tarefas é “para criança pequenininha”.



Este é o caso de Bruna, 16 anos – cumprindo medida socioeducativa de internação. Bruna relata que as tarefas realizadas em sala de aula não correspondem a série que está matriculada, “fala que é dever de 5<sup>a</sup> série, mas é dever de 3<sup>a</sup> série”.

Bruna: Ah, eles dão a mesma coisa, coisinha boba, às vezes tá na 7<sup>a</sup> ou na 6<sup>a</sup> série e dá coisa de criança pequenininha. Acho que devia, aumenta, dá coisa mais avançada. Isso me estressa (fala com a voz brava). Às vezes eu nem faço. Só uma vez que eu me neguei a fazer, fiquei na sala e não fiz nada. Depois eu continuei, fiz direito o dever, copiei, respondi (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

Mesmo não concordando com a tarefa proposta em sala de aula, Bruna afirma que uma única vez negou-se a realizar a tarefa, nas demais vezes “fiz direito o dever, copiei, respondi”. Segundo Castro (2005, p. 95):

A tarefa que acreditamos ser um dos elementos chave no processo de ensino aprendizagem fomentadora da atividade pedagógica acaba por ser tornar um engodo, uma vez que, nem a professora e nem alunos entendem essencialmente o seu significado para a formação dos mesmos (CASTRO, 2005, p. 95 e 96).

Esse aspecto evidenciado por Castro foi descrito por Joyce, 22 anos – presa em uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro -, e que estudou até a 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Para Joyce o tempo das tarefas em sala também deve ser revisto. Segundo ela, muitas vezes, os alunos terminam a tarefa antes do final da aula, o que desestimula o interesse pela escola.

Joyce: E assim, a professora, pelo menos a professora que eu tive, era novinha, ela tinha 19 anos e ela assim, me passava um deveres de 4<sup>a</sup> série, 3<sup>a</sup> série... entendeu? E.. São coisas assim, acho que é porque eles não dão uma aula assim, que bota o aluno pra interagí. Tendeu?

Entrevistadora: Como assim?

Joyce: Elas... A aula delas, é uma coisa assim, muuito... Como é que eu vou dizer? É uma coisa muito poca! Muito... Um devê! De ortografia, por exemplo. Que faz, é... Número 1, número 2, número 3, número 4, número 5 atividades, só! Entendeu? Então as vezes é... A aula termina, e não terminou o horário, da aula. A tarefa terminô, mas a aula não, entendeu? Aí fica lá a tóa, conversando em sala de aula... tendeu? E isso tudo também contribui pra que a pessoa se interesse ou se... ou não! Tendeu?

Então a maioria não se interessa por causa disso. Entendeu? Porque num tem devê pra fazê. Prefere fica alí, dentro da cela, lendo um livro, entendeu? Vendo televisão, escrevendo cartas, do que í pra aula. Entendeu? E é melhor mesmo! É muito melhó (Fragmento da entrevista realizada no MP com Joyce em setembro de 2010).

A falta de sentido sobre a tarefa em sala de aula dificulta a aprendizagem, e torna-se um elemento vazio para o sujeito, não favorecendo a construção de conhecimento. Partindo-se do princípio de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas possibilitar que o sujeito crie e construa sua própria produção, nesta tese, a reflexão sobre as tarefas propostas em sala de

aula e descritas pelas participantes não favorecem o desejo pela busca de novos conhecimentos.

Para Almeida (1998) o “empenho do professor em ensinar ao aluno não deve sufocar sua própria capacidade de pensar suas estratégias de aprendizagem” (p. 124) o tipo de tarefa que está sendo proposta no ambiente educacional de privação de liberdade não favorece. Meirieu (2005) afirma que deve existir coerência entre a aplicação de tarefas em sala de aula e o que ensinado pelo professor. Segundo Castro (2011) a tarefa, de um modo geral, “tem o objetivo de habilitar os alunos a fazer sentido dos conteúdos e conceitos a serem construídos por eles após a explanação do professor e, desse modo, exercendo uma força propulsora de aprendizagem para os alunos” (p. 119).

No caso das jovens e mulheres participantes do estudo desta tese, a falta de sentido da tarefa ao contrário de promover esta força propulsora da aprendizagem, desestimula a permanência na escola. O descompasso entre a escolaridade das jovens e mulheres participantes e o conteúdo das tarefas oferecidas em sala de aula nivelam todas elas num mesmo grau de ensino, geralmente, segundo relatos, abaixo daqueles que elas declaram possuir. Esse fato também é apontado por elas como um desestímulo para frequentarem o espaço escolar das instituições. Como afirma Joyce:

Entrevistadora: Você fez a 5ª série, por exemplo, se...  
 Joyce: Aí, eu fazia devê de 3ª série!  
 Entrevistadora: Ahã!  
 Joyce: Tendeu?  
 Entrevistadora: Uhum!  
 Joyce: De 2ª. Ditado! Não. Não aceitei aquilo, na minha vida. E preferi saí. Eu falei, falei pra professora: “Eu tô aqui é pra mim aprendê mais do que eu já sei! Não vô fazê o que eu já sei fazê.”  
 Entrevistadora: E ela?  
 Joyce: A professora tá me botando pra fazê devê de 2ª série, ditado! Pelamor de Deus!  
 Entrevistadora: E ela?  
 Joyce: Ela: “Não, mas esse aqui é...” Que tava na... Ela falava que tava na... Comê que ela falava? Ela falava que tava na...  
 Entrevistadora: No programa?  
 Joyce: No programa, é! Tipo um programa delas, que elas fazem. “Tá no meu programa!”  
 Entrevistadora: Planejamento. Tipo um planejamento.  
 Joyce: Planejamento. Ai eu: “Ah, eu não!” Não aceito isso, saí. Nunca mais fui. Fiquei indo uma semana ou duas semanas (Fragmento da entrevista realizada na MP com Joyce em setembro de 2010).

Onofre (2002) em seu estudo sobre educação escolar na prisão afirma que índice de abandono dos presos na escola está relacionado diretamente ao fato de que “o sistema

prisional não tem preocupação com o processo educativo e a qualidade do ensino ministrado. Trata-se de um espaço pouco valorizado, servindo apenas como ‘regra da casa’” (p. 150).

Bruna e Joyce consideram a tarefa realizada em sala de aula dissociada dos saberes que já terem construíram ao longo de sua escolarização e apresentam uma reflexão crítica sobre este aspecto. Patrícia, 17 anos de idade – cumprindo medida socioeducativa de internação –, ao relatar uma tarefa que versava sobre um conteúdo escolar – África – não demonstra ter percebido a relação entre o conteúdo e a própria execução da tarefa. A mesma ateu-se a explicar como se deu a confecção de arcos para um desfile sobre a África que ocorreria em uma outra localidade.

Entrevistadora – Eu bordo... Eu bordei um pano, aí eu mandei pra minha avó. Agora a gente está fazendo negócio de arco porque vai ter desfile.

Entrevistadora – De quê? Negócio de arco?

Patrícia- É de cabeça, porque vai ter um desfile, aí a gente está fazendo sobre negócio de África essas coisas assim.

Entrevistadora – Ah, vocês estão estudando a África.

Patrícia – Aí a gente está fazendo esses arcos.

Entrevistadora – O que vocês estão estudando sobre a África?

Patrícia- E sobre o que vai ter o desfile, aí a gente tem que fazer arco pra mandar pra pessoa que da mulher que vem aqui pra fazer o desfile.

Entrevistadora – Como assim?

Patrícia – A gente só faz os arcos, monta essas coisas. É, cria as coisas pra botar no bali essas coisas assim. Ah, ela falou sobre África. Mas o desfile nem vai ser aqui, vai ser lá em Caxias (Fragmento da entrevista realizada na GV com Patrícia em agosto de 2010).

Embora a tarefa não estivesse sendo realizada em sala de aula, parecia ter como proposta uma interligação com os saberes construídos nesse espaço, mas que Patrícia não demonstra ter compreendido. E, ao ser perguntada sobre como este mesmo conteúdo estava sendo trabalhado na escola, a mesma não articular uma fala que demonstre seu conhecimento sobre o assunto.

Entrevistadora – Mas e na aula? As aulas na escola? Também não está estudando sobre a África?

Patrícia- Também não, a gente está estudando sobre as colonizações.

Entrevistadora – O que é isso você sabe?

Patrícia – Não. Não entendo nada desse negócio. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Patrícia em agosto de 2010).

É possível perceber a partir das colocações de Patrícia que as tarefas realizadas e o conteúdo das disciplinas mostram-se de forma difusa. Existe um hiato entre a proposta pedagógica pensada pela escola e a tarefa efetivamente realizada e compreendida pela aluna.

A compreensão e o sentido da tarefa apresentam-se de forma distinta na percepção das participantes. Luana, 17 anos – cumprindo medida socioeducativa de internação –, ao iniciar

uma explicação do conteúdo da disciplina de Ciências limita-se a dizer que está estudando sobre células do corpo, sem desenvolver o raciocínio sobre este conteúdo, afirmando que é muito complicado.

Entrevistadora: Você tem aula aqui com quem?

Luana: Eu? Aqui? Na escola? Ah... é tanto professor... é... professor Bento... Só sei esse.

Entrevistadora: Você tem aula de que?

Luana: Artes, português, geografia, história, ciências (...) Cada um dia; Aí num dia, dois professor; de oito às nove e meia é com um; de nove e meia às onze é outro.

Entrevistadora: Que que você tá dando de matéria?

Luana: Que o professor tá dando? Ah, muita coisa! É muita matéria! Até me perco... muita coisa!

Entrevistadora: Uma atividade que você já fez, assim...

Luana: Aqui?

Entrevistadora: É.

Luana: Aonde? Na escola? Fiz artes, matemática, geografia, história, ciências... várias aulas...

Entrevistadora: De ciências, o que que você viu?

Luana: Ah..aprendi sobre as células do corpo... várias coisas... ah, mas cansa. Ah, eu gosto só de matemática e de artes, que tem que pintar; o resto é muito complicado. É muito trabalho no quadro pra copiar. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Luana em agosto de 2010).

Carla Regina, 16 anos – cumprindo medida socioeducativa de internação – está cursando a 5ª série do ensino fundamental. Carla, em uma outra perspectiva, elogia a escola e a professora da instituição, declarando que tem interesse em voltar a estudar e a fazer cursos. Afirma que era boa aluna antes de ser presa e relata que saiu da escola depois de se envolver com amigas que a influenciaram a “fugir da escola”.

Carla: Eu gosto muito da professora, principalmente, ela ensina muito, ela conversa muito com a gente, ela passa assim, as atividades pra nós aprender e passar pra outros também, porque ela não ensina só pra nós, entendeu? Ela passa pra nós, mas pra nós passar pra outros. Quando a gente sentar do lado de uma pessoa, passar pra outras pessoas, entendeu? Assim, ela passa muito trabalho. Dias dos pais nós fez trabalho, sempre que tem alguma coisa, ela sempre organiza tudo pra poder fazer, entendeu?

Entrevistadora: Que tipo de trabalho? Dá um exemplo de algumas atividades que você tem feito.

Carla: Do folclore nós estamos fazendo agora. Tudo sobre folclore. No dia dos pais nós fez também.

Entrevistadora: O que é folclore?

Carla: Folclore é uma lenda que as pessoas falam, saci, mula sem cabeça, e nisso ela vai ensinando a gente e mostrando a gente como é que é, entendeu? Como é, como não é (Fragmento da entrevista realizada na GV com Carla Regina em agosto de 2010).

É possível perceber, a partir da fala das participantes da pesquisa, que elas ainda acreditam na escola, que a instituição escolar pode favorecer a reinserção social. No entanto,

o modelo de escola vigente não é percebido como local que atenda as necessidades educacionais que elas trazem. Dentre os aspectos que aparecem nos relatos das jovens e mulheres existe um grupo insatisfeito com o conteúdo que está sendo trabalhado na escola e o outro que além de não demonstrar interesse sobre os conteúdos e tarefas desenvolvidas na escola também não parecem compreender o sentido e a necessidade de aprendê-los.

Do conjunto de análises apresentadas neste subitem depreende-se a necessidade de propor uma educação nas instituições de privação de liberdade que esteja orientada para a realidade dessas jovens e mulheres, possibilitando, assim, a retomada do processo de escolarização e sua conclusão, seja dentro ou fora da prisão. O contato com elas pode ser realizado para viabilizar a construção de políticas públicas que efetivamente cumpram o papel de promover a reinserção social daqueles que, outrora, cumpriram penas restritivas de liberdade ou medidas socioeducativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever a perspectiva das jovens e mulheres participantes dessa pesquisa sobre a educação nos espaços de privação de liberdade e como são construídas as vulnerabilidades socioeducacionais enfrentadas por elas nesses espaços foram as principais questões que orientaram a elaboração desta tese. Esse conhecimento partiu da escuta atenta das falas dessas jovens e mulheres nas entrevistas realizadas durante o trabalho de campo, fato que gerou a necessidade de aprofundamento do campo teórico que trata dos temas relativos ao espaço de privação de liberdade e aos sujeitos que permeiam esses espaços. Esses temas versaram sobre a exclusão e os processos que levam à desigualdade, à vulnerabilidade e à marginalização que resultam da dialética entre as instituições e suas interações com os sujeitos sociais.

Os conceitos de vulnerabilidade, marginalidade e desigualdade social, expressos nesta tese, partiram dos estudos de Castel (1997) e do entendimento das dinâmicas de exclusão para além do recorte por categorias, ou seja, de que existiria uma forma única de explicar os processos que levam a exclusão social.

Neste sentido, retomam-se as palavras de Martins (1997), já expressas nesse trabalho e com as quais se concorda, quando ele afirma que, ao estudar os processos que levam a exclusão é necessário perceber o movimento que impele os sujeitos para fora da vida social, “para fora de suas ‘melhores’ e mais ‘justas’ e ‘corretas’ relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações.” (p. 16).

É deste movimento que emana a compreensão das histórias desses sujeitos, para os quais se aplicam os conceitos vulnerabilidade, marginalidade e desigualdade social que nos auxiliam a compreender e analisar criticamente a situação de exclusão socioeducacional em que estão inseridas as jovens e mulheres, sujeitos deste estudo.

O conceito de vulnerabilidade relacionou-se ao objeto de estudo desta tese na medida em que se observou que essas jovens e mulheres têm seus direitos básicos negados, tanto dentro, quanto fora dos espaços de privação de liberdade, levando-as a viver no limite da marginalidade e da exclusão social.

Pode-se afirmar, a partir dos conceitos de zona de integração, vulnerabilidade e exclusão (CASTEL, 1997), que as jovens e mulheres transitam da vulnerabilidade para a exclusão. Essa transitoriedade, vivenciada especialmente nos espaços de privação de

liberdade, cuja natureza é excludente, transpõe-se para situações que estão além do próprio contexto de privação. Isso significa que, ao sair da instituição de privação de liberdade, essas mulheres poderão enfrentar um contexto sociocultural e, muitas vezes econômico, que ratifica a condição de “mulher presa”, negando-lhes oportunidades que deveriam ser oferecidas como direito inalienável expresso na própria Constituição Federal e na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A negação desses direitos mantém essas mulheres e jovens em uma situação de vulnerabilidade e desestabilização, que pode fazer com que permaneçam instaladas na marginalização social. A desestabilização implica em uma série de rupturas que empurram esses sujeitos para fora dos circuitos das interações sociais e que podem ser representadas pela marginalidade profunda. Como afirma Castel (1997), é a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade social, que se encontra na raiz das desigualdades sociais. Essas perpassam as questões culturais, políticas, sociais e educativas e não se restringem ao contexto econômico.

No que se refere às questões socioeducativas, as desigualdades sociais estão presentes nos espaços de privação de liberdade quando os direitos básicos de jovens e mulheres deixam de ser garantidos, devido à precarização dos serviços oferecidos a elas. Soma-se a isso a própria condição de desigualdade presente no contexto social do qual a maioria das jovens e mulheres é originária e, ainda, pela própria condição de ser mulher em uma sociedade que ainda tenta superar o machismo.

Esta condição é marcada pela invisibilidade e pela exclusão socioeducacional a que são submetidas cotidianamente e que se amplia, especialmente, no caso das jovens e mulheres privadas de liberdade, pela banalização do sistema punitivo, pelo autoritarismo e pelas humilhações exacerbadas presentes nas instituições pesquisadas.

Sobre esta situação é necessário pontuar que o universo das jovens e mulheres privadas de liberdade caracteriza-se pela ruptura de vínculos familiares, pelo abandono e pelo afastamento de atividades educacionais, sobretudo do ambiente escolar.

Os relatos das jovens e mulheres informam que o percurso educacional é, na maioria dos casos, caracterizado por interdições relativas às múltiplas reprovações, exclusão escolar, uso excessivo de drogas, falta de orientação familiar e necessidade de trabalhar. Além desses aspectos, o processo de escolarização dessas jovens e mulheres costuma ser interrompido pela

própria prisão, o que é uma incoerência, pois a educação é um direito social e, portanto, assegurado aos sujeitos que encontram-se privados de liberdade.

No entanto, embora esse percurso seja marcado pela exclusão educacional, um aspecto revelado nas entrevistas com as participantes e que, inicialmente, tomava-se como certo, diz respeito à ideia de que elas eram, em sua maioria, analfabetas. Esse entendimento foi superado à medida que a singularidade de suas histórias de vida precisavam ser compreendidas nas suas particularidades.

O discurso sobre a escola nas entrevistas foi marcado pela contradição. Ainda que a educação nas instituições pesquisadas seja vista, pelas participantes, como um importante espaço de reinserção social, em linhas gerais, elas afirmam que a escola não atende às suas necessidades educacionais.

Identificou-se, neste estudo, que para atender as demandas desses sujeitos é preciso reconhecer as jovens e mulheres em privação de liberdade como interlocutoras dos processos de criação e revisão de políticas públicas mais sensíveis a este público. Neste sentido, este trabalho propôs-se a ouvi-las considerando a legitimidade de suas falas sobre a realidade em que vivem e seu percurso educacional.

Concorda-se com Julião (2009), ao afirmar que se deve investir “na criação de uma escola para os sistemas de privação de liberdade com uma política de educação que privilegie, sob qualquer custo, a busca pela formação de um cidadão consciente da sua realidade social” (p. 425). Nesta tese, buscou-se ir além, ao adotar-se a visão e a perspectiva das jovens e mulheres como informantes primárias na busca por orientar políticas por uma escola que atenda as suas necessidades.

Acredita-se que, assim, elas possam superar a realidade vivenciada na instituição, orientando suas vidas de forma crítica, autônoma e emancipatória. Neste sentido, a educação pode representar “um fio invisível” que liga jovens e mulheres às suas vidas fora do ambiente de privação.

Entende-se que as jovens e mulheres privadas de liberdade são as primeiras informantes capazes de apresentar uma proposta inicial sobre o modelo de escolarização do qual necessitam para atender as suas demandas de aprendizado, que, de acordo com os relatos desta pesquisa, encontram-se muito aquém do esperado por elas.

As participantes relataram que o horário da escola, do trabalho e dos cursos extraescolares ocorrem, muitas vezes, de modo concomitante, o que dificulta a participação



em atividades dentro das instituições, especialmente, nas prisões. Vale ressaltar, ainda, que fatores intra-escolares, como conteúdos sem significado real para os sujeitos, falta de sentido e descompasso entre a escolaridade das participantes e o conteúdo apresentado nas atividades vivenciadas nos espaços de privação afastam as jovens e mulheres do ambiente escolar.

A informalidade das atividades realizadas em sala de aula e a fragilidade dos currículos expõem, dentre outros, um descompromisso institucional com a educação formal. Retomando a reflexão apresentada por Martins (1997), a discussão sobre exclusão não pode ocultar debates urgentes sobre as “formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (p. 21). Percebe-se que esta é uma escola de exceção, feita para os excluídos e não com os excluídos. O conteúdo ministrado e a falta de organização da escola, representados nos relatos das jovens e mulheres, não facilitam o avanço da escolaridade das mesmas, nem dentro, nem fora da instituição.

A educação, como é proposta nas instituições pesquisadas, não tem cumprido o papel primeiro de propiciar a reinserção socioeducacional dos sujeitos privados de liberdade, o que é, em si mesmo, um desrespeito aos direitos básicos desses sujeitos, mas também dos profissionais da área da educação que se propõe a realizar um trabalho consistente e responsável nessas instituições.

As percepções expressas nas falas das jovens e mulheres sobre a escola apontam, ainda, para um hiato entre o que é pensado enquanto instituição e o que é vivido pelas pessoas que passam por esta mesma instituição. As ações educacionais observadas e investigadas nesta tese carecem de mudanças profundas, com propostas voltadas para as demandas das jovens e mulheres que se encontram em situação de privação de liberdade.

A falta de prioridade quanto à oferta de educação com qualidade nas instituições pesquisadas é um desafio, mas, também, um compromisso político para gestores estaduais e dirigentes das instituições que formulam e executam as políticas públicas de educação.

Quanto à promoção de políticas públicas de educação, urge compreender a realidade de jovens e mulheres em privação de liberdade, ouvindo-as na tentativa de compreender a situação vivenciada por elas e informando sobre o sistema de privação de liberdade como um todo.

O distanciamento entre os sujeitos para os quais se propõem as políticas públicas no Brasil e os que são atendidos efetivamente por elas demarca limites impostos pelas desigualdades sociais e educacionais, especialmente para a população mais pobre. No caso

das jovens e mulheres em privação de liberdade, pode-se afirmar, que esse distanciamento é acentuado pela intolerância das instituições, sejam elas a própria família, a prisão, a escola, os hospitais, dentre outras. A essas instituições faltam informações para desvelar a singularidade dos sujeitos, no intrincado processo de descoberta e respeito ao outro.

Neste aspecto, a ação dialógica proposta por Freire (1992), que parte do diálogo e colaboração entre os sujeitos, é uma alternativa para a elaboração de políticas de inclusão que atendam de forma mais legítima e menos alienante, a realidade das jovens e mulheres privadas de liberdade.

A compreensão do conceito de dialogicidade, como proposto por Freire (2005) e sua aplicação poderão auxiliar pesquisadores, professores e governos na busca de soluções para a criação de políticas públicas que acolham e respeitem as necessidades e aspirações do sujeito real (FAGUNDES, 2011; CASTRO, 2011) e, ainda, atendam as particularidades dos processos de tornar-se aluno (CASTRO, 2011). A ação dialógica é caminho essencial para entender as representações dos sujeitos sobre a situação excludente em que vivem. Retomando as palavras de Paulo Freire (2005), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (p. 90).

Neste estudo defende-se a tese de que qualquer política pública de inclusão social deve ser feita com o sujeito marginalizado, precisando ser pensada e executada a partir da percepção dos próprios sujeitos sobre a situação de exclusão. Não se promove mudança social de fora para dentro, imposta pelos estatutos institucionais.

Como apresentado neste estudo, pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (MATTOS, 1992-2011; PUGGIAN, 2009; CASTRO, 2011) demonstram que os sujeitos que vivem a dura realidade da exclusão socioeducacional persistem em ter esperança e continuam buscando formas de pertencimento por meio da escola, da família, dos amigos, das instituições.

Uma importante contribuição desses estudos está, justamente, na iniciativa de estudar a vida do sujeito excluído, a partir da sua percepção sobre a exclusão, possibilitando seu diálogo com outros participantes.

Neste sentido, nesta tese, relacionam-se os estudos de Paulo Freire (2005) sobre a dialogicidade, e os estudos sobre a abordagem de pesquisa etnográfica em educação que se propõem a ouvir o aluno, propostos por Mattos (2011); Castro (2011) e Fagundes (2011), na

tentativa de entender as representações dos sujeitos sobre a situação excludente em que vivem.

Como afirma Paulo Freire (1992), as contingências e/ou situações limite compreendidas criticamente pelos sujeitos mobilizam o agir consciente em direção à sua superação. Deste modo, quando os sujeitos não se encontram encobertos pelas situações limite sentem-se mobilizados a descobrir o que Freire (1992) chama de “inédito-viável”, transpondo a fronteira entre o ser e o ser mais em busca da libertação.

As pesquisas de abordagem etnográfica, quando pretendem investigar as situações-limites vividas pelos sujeitos excluídos ou em situação de vulnerabilidade social, usam instrumentos que podem viabilizar a compreensão, por parte do pesquisador e do próprio sujeito, da realidade excludente em que vivem a partir da perspectiva destes sujeitos.

A entrevista tem sido utilizada, neste sentido, para que se possa descrever percepções, representações, conceitos, valores da vida do entrevistado, do modo como esse sujeito significa essas questões por meio da sua fala. Partindo, assim, da perspectiva do próprio sujeito e do entendimento que os mesmos têm sobre as suas realidades.

Como afirmam, Mattos e Castro (2005, p. 106), um dos propósitos do trabalho etnográfico é ouvir aqueles que geralmente não são ouvidos nas pesquisas, embora sejam sujeitos da investigação. Essa não é, no entanto, tarefa simples, pois requer uma análise das entrelinhas da subjetividade presente nas narrativas, nas imagens do cotidiano da vida dos homens e mulheres sujeitos desses estudos.

Retomando a fala de Paulo Freire, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos. Nessa perspectiva, este trabalho buscou, através dos estudos de abordagem etnográfica sobre exclusão e da compreensão da ação dialógica como base do entendimento das histórias das jovens e mulheres participantes, a perspectiva dessas mulheres sobre a educação nos espaços de privação de liberdade. Entende-se que, em uma perspectiva freireana, “não se pode dizer a palavra sozinho, nem dizê-la para os outros, num ato de imposição, ou de prescrição”, como fala o autor (FREIRE, 2005, p. 91).

A realização de entrevistas etnográficas pauta-se na ideia de que ao pesquisador cabe ouvir mais do que falar, abrir espaço para que o entrevistado possa, ao longo da entrevista falar várias vezes sobre o assunto pesquisado, produzindo, ele mesmo, sentido à sua fala. É dever do pesquisador respeitar essa fala, em uma tentativa de ir ao encontro do sujeito que

fala. Como afirma Freire (2005) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (p.91).

No entanto, a utilização da entrevista, em si mesma, não garante, nem indica, a inclinação do pesquisador para ouvir. Como afirma Mattos e Castro (2010), a maioria das publicações em educação que tem a intenção de “ouvir a voz do oprimido, de que nos fala Freire, não levam em conta as considerações feitas por este autor que indicam o significado de ‘ouvir’ e de ‘ser ouvido’” (p. 7).

Entende-se, nesta tese, que o estudo sobre exclusão só faz sentido se feito na perspectiva do próprio sujeito vítima das situações de exclusão. Este, no entanto, não é ato de doação do pesquisador para com o pesquisado, mas ato de criação, de conquista do mundo para a libertação.

Por este motivo, privilegiou-se, neste estudo, a fala das mulheres participantes sobre a sua realidade educacional. E foi, a partir das falas dessas mulheres e do diálogo que se desencadeou entre elas e esta pesquisadora que foi derivada uma teoria que pudesse, partindo do universo crítico-reflexivo de pesquisadores e pesquisandos, fomentar a criação de um substrato teórico que permitisse um novo olhar sobre a situação educacional de jovens e mulheres privadas de liberdade.

Tendo isso em conta, acredita-se que esta tese torna-se um material relevante para a compreensão da situação de exclusão educacional em que vivem essas mulheres, e pode auxiliar na formulação de políticas públicas mais sensíveis à realidade desses sujeitos, por partirem da percepção que elatêm das suas realidades e da forma como podem superá-las.

Por isto, optou-se, neste estudo, em restringir as entrevistas à fala das jovens e mulheres privadas de liberdade e seu entendimento sobre as questões educacionais. Essa foi uma opção política que partiu do princípio de que o diálogo entre homens e mulheres é o caminho para que possamos reverter a situação excludente em que vive grande parte da população brasileira.

Retoma-se a fala de Freire (2005), com a qual não só concorda-se, como também considera-se ponto de partida para a realização deste trabalho, é preciso que os que se encontram “negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (p. 91).

A opção por ouvir as jovens e mulheres privadas de liberdade, nesta tese, partiu do pressuposto de que a estas mulheres tem sido continuamente negado o direito à palavra e, acompanhando esse pressuposto, um princípio sobre o qual se desenrolou todo este trabalho: não se faz pesquisa, nem política pública, nem educação, sem o sujeito para a qual estas ações se dirijam.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. M. de. *Educação e reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: a experiência do programa Salto para o Futuro*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POBREZA, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais: a situação de crianças e adolescentes na América Latina*. 2008. v. 2. p. 1-16.

\_\_\_\_\_. *Metacognição como proposta pedagógica*. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

\_\_\_\_\_; MATTOS, C. L. G. de. *Metacognição como proposta pedagógica*. Projeto piloto da pesquisa “Metacognição em Sala de Aula”. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 1999.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Processos metacognitivos e a prática pedagógica: enfrentando o fracasso escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009, São Paulo. [Programação]. São Paulo, Universidade de São Carlos, 2009. Disponível em: <<http://www.anpedinha2009.ufscar.br/programacao/programacao-geral/view>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ANJOS, R. A. dos. A Educação de mulheres encarceradas. *Linhas*, v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1341/1150>>. Acesso em: 12 out. 2011.

ASSIS, S. G. de; CONSTANTINO, P. *Filhas do mundo: infração juvenil no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

BARDIN. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BECKER, H. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BLUMER, H. Society as symbolic interaction. In: MANIS, J.; MELTZER, B. (Ed.). *Symbolic Interaction*. Boston: Allyn and Bacon, 1967.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Pensamento Contemporâneo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BRAGANÇA, G. A.; MATTOS, C. L. G. de. A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007): um recorte de gênero. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009, São Carlos. *Pesquisa em Educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI*. São Carlos, 2009. p. 1-13.

BRAGANÇA, Grazielle. *A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1997-2007)*. 2008. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. *Lei n.º 7.210*, de 11 de jul. De 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 11 de jul. de 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 10 de jan. de 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2009. Disponível em <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/.../pnad2009/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/.../pnad2009/)>. Acesso em: 02 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 03, de 11 de mar. de 2009. Dispões sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de mar. 2009. Seção 1.

BRAUNSTEIN, Hélio Roberto. *Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência*. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUCKERIDGE, F. C. *Por entre as grades: um estudo sobre o cotidiano de uma prisão feminina*. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

CARVALHO, M. L. et al. Perfil dos internos no sistema prisional do Rio de Janeiro: especificidades de gênero no processo de exclusão social. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.11, n. 2, p. 461-471, 2006.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun, 2003.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização da vulnerabilidade a “desafiliação”. *Caderno CRH*, Salvador, n. 26/27. p. 19-40, 1997.

\_\_\_\_\_. As armadilhas da Exclusão. In: BÓGUS, M.C.; YAZBEK, M. Belfiore-Wanderley (Org.) *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2000, p. 17-50.

\_\_\_\_\_. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BÓGUS, M.C.; YAZBEK, M. Belfiore-Wanderley, (Org.) *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2007.

\_\_\_\_\_. *Discriminação negativa*. Cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTRO, P. A. de. *Controlar para quê?* Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento: um estudo etnográfico*. 2011. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, E.L. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. *Cad. Cedex*, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178. 2010.

DA SILVA, V. C. *A educação atrás das grades: representações de tecnologia e gênero entre adultos presos*. 2006. 220 f. – Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. *A educação atrás das grades: representações de tecnologia e gênero entre adultos presos*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009a. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=203&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=203&Itemid=171)>. Acesso em: 15 mar. 2013

\_\_\_\_\_. *Memória da escola dos presos: representações de estudantes do sistema penitenciário paranaense*. *Anais Sociologia e Política I Seminário Nacional Sociologia & Política*, Universidade Federal do Paraná, 2009b. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT4/EixoII/memoria-escola-presos-ValterCardosoSilva.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40- 52, set./dez. 2003.

DELAMONT, S. *Interação na sala de aula*. Lisboa: Horizonte, 1987

DELL'AGLIO, D. D; SANTOS, S.S. d.; BORGES, J. L. Infração Juvenil Feminina: uma trajetória de abandonos. *Interação em Psicologia*. v. 8, n. 2, p. 191-198, 2004.

ELIAS, N. et al. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERICKSON, F. *Audiovisual records as a primary data source*. Grimshar (editors): *Sociological methods and research (Special issue on sound-image records in social interaction research)*, v. 11, n. 2, p. 213-232, 1989.

\_\_\_\_\_. *Description on Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*. Editado por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Mattheir, v. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988



ERICKSON, F. Foreword. In: MATTOS; FONTOURA. *Etnografia e educação: relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Métodos qualitativos em la Investigación de la Enseñanza. In: \_\_\_\_\_. Wittrock, Handbook Reserch on Teaching. Ed. Macmillan Publisching Company, New York, 1986.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: COX; ASSIS-PETERSON (Org.). *Cenas de Sala de Aula*. São Paulo: Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. *What Makes School Ethnography "Ethnographic"?* Harvard Graduate School of Education Council on Anthropology an Education Newsletter v. IV, n.2 p. 10-19, july 1973.

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

FAGUNDES, T. *A Pesquisa Docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento*. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FLICK. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOX, M.; FINE, M. *Circulating critical research: reflections on performance and moving inquiry into action*. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, A. B. F.; UZIEL, A. P.; LOMBA, D.E.N. Singularidades da maternidade no sistema prisional. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, Florianópolis, 2010.

GOMES, N. M. T. Uma história de quinze anos de incentivo à leitura e à escrita em presídio feminino. VI SEPesq – Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - Construindo a Interdisciplinaridade. Porto Alegre: *Ed.UniRitter*. 2011. Disponível em: <[http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi\\_sepesq/arquivosPDF/27619/2078/com\\_identificacao/Artigo\\_extens\\_o\\_identificado.pdf](http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27619/2078/com_identificacao/Artigo_extens_o_identificado.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

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

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

\_\_\_\_\_. *A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil*. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUIMARÃES, Ana Archangelo. Exclusão social e exclusão escolar da perspectiva da emoção. In: Reunião Anual da ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais*. Poços de Caldas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2013

HAGEN, K. A.; MYERS, B. J. The Effect of Secrecy and Social Support on Behavioral Problems in Children of Incarcerated Women. *Journal of Child and Family Studies*, v. 12, n. 2, p. 229-242, June 2003.

HAMMERSLEY, M. *Controversies in classroom research*. 2.ed. Philadelphia: Open University. 1994.

HAUSMANN, R.; TYSON, L. D.; ZAHIDI, S. The Global Gender Gap Report 2011. *World Economic Forum*, Geneva: Switzerland, 2011.

HEILBRUN, Kirk; DEMATTEO, David; FRETZ, Ralph; ERICKSON, Jacey; KENTO, Yasuhara; ANUMBA, Natalie. *How "specific" are gender-specific rehabilitation needs? An empirical analysis*. *Criminal Justice and Behavior*, 2008. Disponível em: <<http://cjb.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/11/1382>>. Acesso: 14 fev. 2013.

JACOB, E. Clarifying qualitative research: a focus on traditions. *Educational Researcher*, v. 17, n. 1, 1998.

\_\_\_\_\_. Traditions of qualitative research: a review. *Review of Educational Research*, n. 57, p. 1-50, 1987.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. 2009. 450f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LARA, Hunold Silvia (Org.). *Ordenações Filipinas: livro V*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LEMGRUBER, J. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LEMOS BRITO, J. G. Reforma penitenciária no Brasil. *Revista de Direito Penal*. Rio de Janeiro, p. 8, 1933.

LIMA, E. M. de. *Origens da prisão feminina no Rio de Janeiro: o período das freiras (1942 - 1955)*. Rio de Janeiro: Pesquisa, 1983.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANZATO, Carolina Rodrigues. *Educação de jovens e adultos: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização*. 2001. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MARTINS-COSTA, J. *A boa-fé no direito privado: sistema e tópica no processo obrigacional*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2000.

MARTINS, Dora. A mulher no sistema carcerário: breves reflexões. *Juízes para a democracia*. São Paulo, v. 5, n. 25, jul./set. 2001. Disponível em: <[http://www.ajd.org.br/publicacoes\\_jornal.php](http://www.ajd.org.br/publicacoes_jornal.php)>. Acesso: 21 jan. 2013.

MARTINS, J. de S. *A Sociedade vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTOS, C. L. G. de. *As medidas socioeducativas e jovens infratores: construindo a contradição no cotidiano da “escola”*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. v.3. Relatório da Pesquisa.

\_\_\_\_\_. *Cadernos de Estudos em Pesquisa - Pesquisa Etnográfica: Descrição, Microanálise e Colaboração*. No prelo. Rio de Janeiro, 1993.

\_\_\_\_\_. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 2, p. 39-57, mar./ago. 2006.

\_\_\_\_\_. *Fracasso escolar: gênero e pobreza (2008-2011)*. Faculdade de Educação, UERJ, 2008. Projeto de pesquisa.

\_\_\_\_\_. Fracasso escolar: imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens da área rural e urbana do estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, maio/ago. 1992.

\_\_\_\_\_. *Meninos e meninas de rua escrevendo em computadores: enfrentando a exclusão*. Anais do Fórum de Investigação Qualitativa em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

\_\_\_\_\_. *Metacognição em Sala de Aula*. Rio de Janeiro: ProPEd/ UERJ, 2001. Relatório de Pesquisa.

\_\_\_\_\_. *Mulheres encarceradas e seus filhos (as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro:PROPED/ UERJ, 2010. Projeto de Pesquisa.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In:

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart.(Org.). *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Fracasso Escolar: gênero e pobreza*. Rio de Janeiro: PROPED/ UERJ, 2010. Relatório de Pesquisa.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Fracasso escolar gênero e pobreza*. CNPq. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2010. Relatório de Pesquisa. Disponível em <www.netedu.pro.br>. Acesso em: 02 fev. 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (des) controle do professores e professoras: C mais D o que dá?. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 7., 2004, Rio de Janeiro. *Política, Conhecimento e Cidadania*. Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. ALMEIDA, S. M. de. *Gênero e pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Relatório de Pesquisa.

MATTOS, C. L. G. de; FACION, J. R. Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação. In: FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: IBPEX, 2008. p. 9-43.

MATTOS, C. L. G. de et al. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B. et al. *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEAD, M. The Art and Technology of Fieldwork. In: NARROLL, R.; COHEN, R. (Ed.). *A handbook of method in cultural anthropology*. New York: Columbia University Press, 1973. p. 246-265.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e a sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MENDES, Cândido; COSTA, Júlio. Ordenações Filipinas. Livro V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1870, p. 1204. Disponível em: <[https://play.google.com/books/reader?id=fY8OAAAAYAAJ&printsec=frontcover&output=reader&authuser=0&hl=pt\\_BR&pg=GBS.PA1204](https://play.google.com/books/reader?id=fY8OAAAAYAAJ&printsec=frontcover&output=reader&authuser=0&hl=pt_BR&pg=GBS.PA1204)>. Acesso: 17 jan. 2013.

MENDES, Cândido; COSTA, Júlio. Ordenações Filipinas. Livro V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1870, p. 1204. Disponível em: <[https://play.google.com/books/reader?id=fY8OAAAAYAAJ&printsec=frontcover&output=reader&authuser=0&hl=pt\\_BR&pg=GBS.PA1204](https://play.google.com/books/reader?id=fY8OAAAAYAAJ&printsec=frontcover&output=reader&authuser=0&hl=pt_BR&pg=GBS.PA1204)>. Acesso: 17 jan. 2013.

MONTEIRO. *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação*. Minas Gerais: Feme, 1998.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na escola*.

Campinas, SP: Mercado das Letras; FAPESP, 2001.

NASSIF, N. N. N. T. *Educação entre as grades: o espaço escolar na prisão e o disciplinamento dos apenados*. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Rio Grande do Sul, 2006.

NONATO, E. M. N. *Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social*. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

OLIVEIRA, E. P. T. de. *Mulheres em conflito com a lei: representações sociais, identidades de gênero e letramento*. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

OLIVEIRA, M. B.; ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: a perpetuação do descaso. *Caderno de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v.15, n. 4, p. 831 – 844, 1999.

OLIVEIRA, M. W. de. Gravidez na adolescência: Dimensões do problema. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 45. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000200004>>. Acesso em: 22 Jan. 2013.

OLIVEIRA, A. R. M. de.; NONATO, E. M. N.; STAUDT, T. Educação prisional como projeto de superação da subordinação feminina: prisão e estigma. *REDES*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 2, p. 198 - 211, maio/ago. 2009.

ONOFRE, E. M. C. *Educação Escolar na prisão. Para além das grades: essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2002.

PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAUGAM, S. Marginalidade e resistência ao enigma. In: PAUGAM, Serge (Org.). *A desqualificação social: ensaios sobre a nova pobreza*. São Paulo: Educ/Cortez, 2003. p. 166-192.

\_\_\_\_\_. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise e ética da desigualdade social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PEDROSO, R. C. Utopias penitenciárias projetos jurídicos e realidade carcerária no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, n. 136, p. 121-137, 1997.

PELTO, P. *Anthropological research: the structure of inquiry*. New York: Harper and Row, 1970.

PINHEIRO, L. C. A. A nova remição de penas. Comentários à Lei 12.433/2011. Grupo de Estudos Carcerários da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2011.

Disponível em: <[http://www.gecap.direitorp.usp.br/gecap/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14:terceira-reuniao-31102012&catid=13:agenda](http://www.gecap.direitorp.usp.br/gecap/index.php?option=com_content&view=article&id=14:terceira-reuniao-31102012&catid=13:agenda)>. Acesso: 15 mar. 2013 .

PUGGIAN, C. Quando a pesquisa educacional sai da escola: trajetórias acadêmicas de adolescentes que viveram nas ruas. In: MATTOS, C.L.G. (Org.) *Etnografia e educação: Relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p.47-68, jan./jun. 2001.

SANTOS, M. A. da C. *O choque das instituições: a cultura escolar no interior do sistema sócio-educativo do Rio de Janeiro*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. de S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciênc. saúde coletiva*, v.10, n.3, p. 707-717, 2005.

SERRAS, D.; PIRES, A. Maternidade atrás das grades: comportamento parental em contexto prisional. *Análise psicológica*, v. 2, n. 22, 2004. p. 413-425.

SILVA, J. A. da. Curso de direito constitucional positivo. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1990.

SOARES, B. M.; ILGENFRITZ, I. *Prisioneiras: vida e violência atrás das grades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SPONCHIADO, J. I. *Docência e relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995*.1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*.Orlando, EUA: Harcourt, 1980.

\_\_\_\_\_. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STELLA, C. *Educação e filhos de mulheres presas: o impacto do aprisionamento materno na história escolar dos filhos*. 2005. 344f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005a.

\_\_\_\_\_. Filhos de mulheres presas: o papel materno na socialização dos indivíduos. *Estudo e pesquisas em Psicologia*, UERJ, ano. 9, n 2, p. 292-306. 2009b. Disponível em: <[www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a03.pdf](http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a03.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2009.

TAVARES, D. de O. *Escritas Encarceradas: representações do universo prisional feminino nas páginas do jornal da Penitenciária Talavera Bruce*. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

TAVARES, G.; BÁRBARA, J.; CARVALHO, Luzia Alves de. Educando para a liberdade no Campo de Goytacazes. *Perspectivas online*, v. 2, n. 8, p. 60-65. 2008.

TORRE, M. The alchemy of integrated spaces: youth participation in research collectives of difference. In: WEIS, L.; FINE, M. (Ed.). *Beyond silenced voices*. Albany, NY: State University of New York, 2005. p. 251-266.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 1005-118..

WANDERLEY, L. E. *A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho: desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 2008.