

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Maria Cristina da Silva

**A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: o cotidiano de uma
turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula.**

Belo Horizonte/MG

2016

Maria Cristina da Silva

**A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: o cotidiano de uma
turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Educação.

Belo Horizonte/MG

2016

Maria Cristina da Silva

A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Carmem Lúcia Eiterer- Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais/FAE – UFMG

Prof^ª.Dr^ª. Maria Nilza da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª Dr^ª Gláucia Maria dos Santos Jorge
Universidade Federal de Ouro Preto - CEAD/UFOP

Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia Castanheira
Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG

Prof^º Dr. Leôncio Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG

Para minha mãe Iolanda e meu pai José Candido, dedico esta tese.

À minha mãe, por nunca ter deixado de reafirmar a importância do direito de estudar e sonhar, e ao meu pai pela sua simplicidade e em reconhecer o valor da palavra em seus contratos diários. Ausentes no meu cotidiano, pois agora só posso vê-los em meus sonhos, pois habitam nas nuvens.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre muito difícil, não porque não reconhecemos o trabalho e a importância de cada pessoa em nossos percursos, mas devido à sensação de não termos sido suficientemente justa com todos. Mas também é verdade que a contribuição de cada qual ocorre de um determinado lugar, alguns de forma mais contundente e propositiva, outros nos acolhendo e abraçando quando necessário. Sem as orientações ficamos perdidos, sem um alvo, e sem o abraço e o cuidado dos amigos e de todos em nosso entorno não sobrevivemos à difícil tarefa de escrever. Como forma de agradecer a todas e todos, deixo que a poesia fale um pouco por nós.

São horas talvez de eu fazer o único esforço de eu olhar para a minha vida. Vejo-me no meio de um deserto imenso. Digo do que ontem literalmente fui, procuro explicar a mim próprio como cheguei aqui.
(Fernando pessoa)

À minha tia Iracema, por sua atenção e delicadeza e que os ventos da elegância e a suavidade de sua beleza possam somar-se aos muitos astros e estrelas. Que suas belas aulas de português possam enriquecer e abrilhantar o universo.

À minha tia Ruth que sempre chora de emoção. Digo que seu sorriso e seu choro são raros em tempos difíceis, em que poucos sabem dizer “te amo”.

Aos meus queridos irmãos e irmãs Leopoldino(Dino), Maria José(Lelé), Maria Auxiliadora(Dora), Luiz (Lico), Joana(Joanita), José Antônio(Tonho), Adélia, Ildeu, Sílvia (Silvinha). A vida é mesmo assim: tem dias de muito riso e tem dias de muito labor. Nada é fácil quando se faz parte de uma família numerosa e de muitos conflitos. Se já somos “velhos” podemos também ser felizes. Se não estive nas redes sociais para partilhar em tempo real das notícias, festas e confraternizações me esforcei por estar em quase todas elas, mesmo com um significativo atraso nas informações.

Aos sobrinhos: Renato, Danilo, Rodrigo, Debora, Luciana, Luiza, Leticia, Daniel Grande, Amador (Juninho), Daniel José (Danielzinho) Daniela, Marcelo (Marcelinho), Paulo Henrique, Rafael, Sabrina. O que posso dizer é que: Nem todos são verdes, mas também nem todos são amarelos, tampouco vermelhos. Mas se falo só dos “verdes” sei que muitos

vão se enciumar. Mas é certo que aprendo muito com todos vocês a cada dia. Aprendi a ver cada um de um jeito particular. Tem os que sempre encontro e estão grudados, também tem os desapegados, os distantes, os casados, os solteiros e os “enrolados”. Os que bebem, os que fumam, os que choram, os que quase sempre estão sorrindo, os irritados, os desatentos e os enciumados. Os que gostam da escola e aqueles que preferem o trabalho, mas tem também quem estuda e trabalha. Os guardadores de dinheiro e os desapegados do acúmulo de bens. Todos vocês são um pouco de tudo isso e parte dessa grande confusão familiar.

À Carmem Eiterer, professora orientadora, por acreditar neste projeto. Pelas orientações e suas incansáveis horas de leitura e sugestões de alterações no texto para que pudesse ter este formato de tese. Se a academia por vezes não é tão justa com seus professores, sabemos que mesmo assim dedicam parte de seu tempo em infinitas leituras e correções e orientações de alunas e alunos. Um fazer silencioso, não menos importante que muitos outros, mas de cansaço irreparável ao longo de uma vida. Um ir e vir de acertos e concertos de textos, ensinamentos e sugestões. Momentos, por vezes, tensos e intensos para se ter um desfecho final. Para a orientanda, um projeto a desenvolver, para a professora orientadora, os desdobramentos desse fazer. Em nossa tese, sempre foi um desafio não temer ou temer o inusitado do cárcere, bem como articular os autores que nos alimentassem para a discussão proposta. Elementos complexos e que a vida diária, e as cobranças da orientação, me fizeram buscar o amadurecimento teórico.

Às professoras Maria Lúcia (Lalu) e Maria Nilza pelas contribuições no momento da qualificação.

Às mulheres do cárcere, que me permitiram conhecer suas tramas e tragédias e que fizeram nascer este trabalho. Gostaria de dizer o nome de cada uma, mas a academia acha prudente que seus nomes sejam fictícios. A vocês, mulheres do cárcere, vou a Almodóvar quando ele afirma: *gosto de pensar que as salas de cinema são um bom refúgio para os assassinos e os solitários. Também me agrada considerar a grande tela como espelho do futuro.* A vocês, mulheres invisíveis: Eva Mendes, Norma Aleandro, Sofia Vergara, Lupita Nyong’o, Leletti Kumalo, Francisca Cabalero, Cecilia Roth, Juliette Binoche, Lola Dueñas, que não as atrizes, mas aquelas às quais, aqui neste trabalho, assim as nomeio, agradeço por ter tido a rica experiência em compartilhar momentos incomparáveis de beleza e sensibilidade. Desejo vê-las algum dia muito além das grades, das celas do cárcere.

Às professoras e os professores, que também possuem nomes fictícios, no entanto trabalhadores da educação de um mundo real, mas invisíveis aos olhos dos gestores da educação. Agradeço pela acolhida e aceite de nossa pesquisa. À professora Alfa anticipo minhas desculpas pois sei que invadi seu espaço de trabalho, para avaliar seu fazer. Certa de que não fui justa todo o tempo, mas também era preciso fazer escolhas e as minhas certamente buscaram compreender sua difícil tarefa de alfabetizar em condições além do imaginado por muitos educadores.

A todos os funcionários do Complexo Penitenciário Feminino Maria da Penha, tanto aqueles que atuam na escola, bem como os demais que cuidam da segurança desse presídio.

Ao Luís Martins Coelho, pela sua intermediação para que pudéssemos obter a autorização para a pesquisa de campo.

À Walquiria, pelo cuidado com meus dias de cólera ou de tristeza, me acolhendo. Seu saber de terapeuta sendo fundamental para me reequilibrar e assim seguir o percurso. Pelas sugestões de leituras, pelos filmes, vídeos e textos sobre os encarcerados.

À minha irmã de coração Maju, que mesmo em seus momentos difíceis nunca esqueceu de uma palavra de ânimo. Por telefone ou pessoalmente, sempre atenta e cuidadosa a todo o tempo. Em nossas longas conversas ou em curtas palavras, sempre busca, como sempre gosta de usar “vamos interagir”.

À Odete pela amizade de sempre, por ser minha vizinha e pelos convites para almoço, café e pelos incontáveis textos digitados. Pelas sugestões de leitura, e pelos livros emprestados.

À “família feliz” Neide, William, Laís, Luís Orlando e Ana Luíza. A família da qual ganhei carinho e um afilhado. Sempre alegres, mas a vida por vezes insiste em dificultar seu cotidiano. Neide, mulher jovem e guerreira que busca todos os dias dizer “não” ao desânimo em suas várias jornadas de trabalho. Seu companheiro William, que de forma serena sabe da importância de auxiliá-la no cuidado dos filhos. Agradeço aos dois pela confiança em ser madrinha de seu filho Luís Orlando e a Laís pelos passeios pela cidade de Abaeté e pelas tardes de sorvete e açaí.

À Raquel Starling pelos belos dias de sol e pelo seu sorriso. Pelo cuidado e pela paciência constante. Pela vivacidade própria e ímpar. Pelos belos dias de convívio, pelos passeios.

Aprender com o outro é sempre um exercício difícil para quem tem o tempo circulando a vida e a escrita com dia e hora marcada.

À Ludmila e Ediany, colegas do grupo de estudo das terças-feiras, agradeço pelas caronas, pelas risadas compartilhadas em nosso percurso até o centro de Belo Horizonte, pelos lanches, momentos de leitura, correções e traduções de textos.

Ao Elison Gabriel pelas leituras atentas, sugestões e revisões no texto. A vida pode ser feita de fragmentos, de momentos, de cenas cotidianas e diárias. A vida nem sempre é bela, tampouco recheada de amigos. A solidão também é parte desse nosso viver. Não tenha medo de sua “sozinhos”, o que não podemos esquecer são os momentos em que conversamos com nosso “eu” interior e descobrir caminhos para além de nossa imaginação.

Aos homens e mulheres: Aparecida, Marlene, Reginaldo, Amador, José Onofre, Marcelo, Gilvanize, Venilton, Vinicius (Vini), Igor, Ramon e Car. Vocês que toparam partilhar dessa loucura familiar. Com vocês também foi possível rir, beber, comer e chorar. Cada qual de seu jeito e em seu tempo vive a cada dia as dissintonias de uma vida.

À todos os colegas de luta e labuta da FAE/UEMG, pelas horas compartilhadas de debate e discussão. Aos muitos “100 direitos” e aos demais professores com quem partilho momentos diversos em sala de aula e fora dela.

Aos colegas do NEPEJA/NEPHE Gilvanice, Roberto, Marcinha, Nágela, Walquiria, Ana Catarina, Rubi, Lázaro, Josemir, Ana Paula, Ana Amélia, Vera e José Peixoto. Pelos momentos de café, estudo e troca de informações.

Aos professores Lúcio e Elias, chefes do DFSHFE, pela liberação das horas de encargos didáticos para a realização deste trabalho, sem a qual não teria sido possível.

À aluna Luciana Righi, bolsista de iniciação científica em 2010, pelos levantamentos bibliográficos sobre educação nos presídios.

À Lucileide, André Felipe, André Favacho, Santuza Silva, Saulo, Terezinha, Dico, Fernando e Josy, pelos vinhos, cervejas, caldos, risadas e os incontáveis momentos de alegria e dicas de leituras.

A todos os colegas do Estadual Central, em especial Maria José Duarte, Cassio Alexani, Clarice Leite, Ana Maria.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo apresentar processos de aquisição da leitura e da escrita de mulheres em privação de liberdade de uma escola em uma unidade prisional no estado de Minas Gerais. O estudo que tomou como princípio metodológico a pesquisa de cunho etnográfico, registrou em caderno de campo as observações sobre as alunas de uma turma de alfabetização e as várias atividades desenvolvidas pela professora, bem como atividades coletivas proporcionadas por todos os profissionais da escola, por um período de oito meses. Buscou-se nesses registros de campo captar o papel da leitura e da escrita naquele contexto escolar, como se desenvolvem a leitura e a escrita nele, os significados que a escola e as atividades escolares têm para os sujeitos pesquisados. A pesquisa aponta para a presença de diversos gêneros textuais e vários portadores de textos no mundo prisional em que as restrições não se aplicam aos textos, mas a convenções e regras de disciplinamento e controle: Controle sobre as mulheres encarceradas e aos profissionais que atuam na escola. O cerceamento é mais evidente na imposição de regras estabelecidas pelo presídio sobre o cotidiano escolar produzindo tensões e disputas. A escola aparece como necessária mediante o cumprimento da lei e é reafirmada pelo presídio como importante para remição de pena e ressocialização das detentas. Para elas, a sala de aula vai além de aprender ler e escrever, é um espaço fora da cela, de convívio com outros que não estão no cárcere, de escuta para as questões pessoais, de aconselhamento. A busca por diminuir o tempo de permanência no cárcere, de trocar informações. De conversas mais livres, de rir, chorar, brincar. A escola tem o propósito de proporcionar a educação tomando-a como um direito humano. As condições de trabalho são precárias e o vínculo trabalhista provisório. Os professores não possuem qualificação para atuarem na EJA nas prisões, tampouco recebem apoio da Secretaria de Estado de Educação para tanto.

Palavras-chave: Educação, Mulheres, Presídio

ABSTRACT

This thesis aims to present the acquisition of reading and writing processes of women deprivation of liberty of a school in a prison unit in the state of Minas Gerais. The study that took as methodological principle to ethnographic research, recorded in a diary notes about the students in a class literacy and the various activities carried out by the teacher, as well as group activities provided by all school personnel, by an eight months. We attempted to these field reports capture the role of reading and writing at the school context, how it develops reading and writing on it, the meanings that the school and school activities are for research subjects. The research points to the presence of various genres and various carrier's texts in the prison world where the restrictions do not apply to texts, but the conventions and rules of discipline and control: Control of incarcerated women and professionals who work in school. The restriction is most evident in the imposition of rules established by the prison on the school routine producing tensions and disputes. The school appears as required by the rule of law and is endorsed by the prison as important for redemption penalty and social rehabilitation of inmates. For them, the classroom goes beyond learning to read and write, it is a space outside the cell, living with others who are not in jail, listening to personal issues, counseling. The search for decreasing the time spent in prison, to exchange information. Freer conversations, laugh, cry, play. The school aims to provide education taking it as a human right. The working conditions are precarious and temporary employment relationship. Teachers have no qualifications to work in adult education in prisons, nor receive support from the State Department of Education for both.

Keywords: Education, Women, Prison

Lista de Siglas

ALMG – Assembleia Legislativa de Minas Gerais
CPFMP – Complexo Penitenciário Feminino Maria da Penha (nome fictício)
CNMP- Conselho Nacional do Ministério Público
CNPCC- Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONFITEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRP/MG- Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
EJA –Educação de Jovens e Adultos
ENASP- Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública
ENCEJA- Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos
FNDE - Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
INFOPEN – Sistema Nacional de Informações Penitenciárias
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP – Lei de Execução Penal
MEC – Ministério da Educação
MJ – Ministério da Justiça
PAR – Plano de Ações Articuladas
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Plano Nacional do livro Didático
PRONASCI - Programa Nacional de Segurança com Cidadania
SAPI – Superintendência de Atendimento ao Preso
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDS/MG- Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIND-UTE- Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SIP-MP – Sistema de Inspeção Prisional do Ministério Público
STF- Supremo Tribunal Federal
SUAPI/MG- Subsecretaria de Administração Prisional de Minas Gerais
SUS – Sistema Único de Saúde

Lista de quadros, gráficos e mapa.

Quadro 1- Quadro sintético para registro da pesquisa de campo.....	p.28
Quadro 2- Total de alunas/detentas frequentes na escola por segmento.....	p.30
Quadro 3- Profissionais que atuam na escola vinculados à SEE/MG.....	p.30
Gráfico 1- Evolução da população carcerária (gênero) -junho 2013.....	p.52
Gráfico 2- Encarceramento feminino-regimes.....	p.58
Quadro 4-Estabelecimento prisional x finalidade.....	p.58
Gráficos 3 e 4- Distribuição por gênero de crimes tentados/consumados entre os registros das pessoas privadas de liberdade.....	p.60
Gráfico 5- Escolaridade da população prisional brasileira.....	p.80
Gráfico 6- Pessoas privadas de liberdade no Brasil em junho de 2014.....	p.81
Gráfico 7- Destinação dos estabelecimentos prisionais por gênero.....	p.82
Gráfico8- Distribuição do estabelecimento por gênero – Minas Gerais/2014.....	p.82
Gráfico 9- Variação da taxa de aprisionamento entre 2008 e 2014 nos 4 países com maior população prisional do mundo.....	p.84
Gráfico 10- Raça, cor ou etnia.....	p.85
Gráfico 11- Faixa etária das pessoas privadas de liberdade.....	p.86
Quadro 5- Perfil das alunas da turma de alfabetização participantes da pesquisa.....	p.98
Mapa das mesorregiões de Minas Gerais.....	p.99
Gráfico 12- Porcentagem de pessoas negras no sistema prisional e na população geral por regiões.....	p.122
Gráfico 13- Porcentagem da população prisional de MG por raça, cor ou etnia.....	p.123
Gráfico 14- População prisional de MG em atividades educacionais e de trabalho...	p.124
Gráfico 15- Unidades prisionais com e sem salas de aula/Brasil.....	p.124
Gráfico 16- Unidades prisionais com e sem salas de aula/MG.....	p.125
Gráfico 17- Formas de aquisição de trabalho em unidades prisionais Brasil.....	p.126
Gráfico 18- Tipos de oficinas de trabalho ofertadas nas unidades prisionais de Minas Gerais/ 2014.....	p.126

Lista de gravuras

Gravura 1 e 2 - Associação entre letras e gravuras.....	129
Gravuras 3 e 4 - Associação entre letras e gravuras.....	135
Gravura 5 - Identificar a gravura e escrever a primeira letra correspondente	137
Gravura 6 - <i>A Banda</i>	143
Gravura 7 - Encontre o título da canção.....	144
Gravura 8- Letra da música <i>A Banda</i>	145
Gravura 9 - Trecho da música <i>A Banda</i>	146
Gravura 10 - Palavras da música <i>A Banda</i>	146
Gravura 11 - Sílabas e música <i>A Banda</i>	147
Gravura 12 - Palavras para composição de cartaz.....	147
Gravura 13 - Atividade de escrita da música <i>A Banda</i>	148
Gravura 14 - Texto <i>Cabe na Mala</i>	151
Gravura 15 - Fotos do livro <i>Cabe na Mala</i>	151
Gravura 16 - Parte do livro <i>Cabe na Mala</i>	152
Gravura 17 - Complete as frases e forme palavras observando soma dos números	153
Gravura 18 - Atividade de ciência - Fecundação - Magia da vida (Anexo 3)	204
Gravura 19 – Atividade de ciência - É com você! (Anexo 4)	204
Gravura 20 - Atividade de geografia - Os pontos cardeais (Anexo 5)	204
Gravura 21 – Atividade data comemorativa - A árvore de natal (Anexo 6)	204

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A construção do objeto de pesquisa.....	16
2. Questões norteadoras para nossa pesquisa.....	19
3. Conceitos que vão direcionar nossa pesquisa.....	21
4. Os percursos da pesquisa.....	24
4.1. Observação participante	26
4.2. Caderno de campo.....	30
4.3. Outros registros utilizados.....	30
4.4. O local da pesquisa.....	31
4.5. As relações de trabalho e os professores da EJA no Complexo Penitenciário Maria da Penha (CPFMP)	32
4.6. Os sujeitos da pesquisa.....	34
 CAPÍTULO 1	
O CÁRCERE E A CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO NO MUNDO MODERNO ... 37	
1.1. O Projeto moderno frente às várias dimensões do indivíduo	37
1.2. As contribuições de Foucault e Goffman sobre trabalho e as prisões.....	42
1.3. O positivismo e o debate apontado por Durkheim.....	47
1.4. As discussões sobre o fim das prisões.....	50
1.5. Os Presídios e o aprisionamento de mulheres no Brasil.....	51
1.5.1. As mulheres no contexto do mundo prisional brasileiro.....	54
1.6. A teoria de gênero, classe, raça, interseccionalidades e vulnerabilidades...57	
1.7. As questões raciais e o mundo no cárcere.....	65
1.7.1. O projeto Unesco.....	69
1.8. Os presídios e os processos de escolarização.....	75
1.9. A educação de jovens e adultos no Brasil e os sujeitos em privação de liberdade.....	77
 CAPÍTULO 2	
A SALA DE AULA E SUAS MÚLTIPLAS FACES	91
2.1. Um olhar sobre a professora Alfa.....	91
2.2. A sala de Aula da professora Alfa no complexo penitenciário.....	93
2.3. A turma de alfabetização da professora Alfa.....	98
2.3.1. Eva Mendes.....	101

2.3.2. Norma Aleandro.....	105
2.3.3. Sofia Vergara.....	108
2.3.4. Lupita Nyong'o.....	111
2.3.5. Leleti Khumalo.....	113
2.3.6. Francisca Caballero.....	115
2.3.7. Cecilia Roth.....	116
2.3.8. Juliette Binoche.....	118
2.3.9. Lola Dueñas.....	120
2.4. As histórias contadas e sua relação com o contexto prisional brasileiro.....	121

CAPÍTULO 3

AS ATIVIDADES ESCOLARES DA TURMA DA PROFESSORA ALFA.....	128
3.1. Primeiro momento: as atividades do bloco 1 e suas formas distorcidas...	129
3.2. As atividades do bloco 2.....	143
3.3. As atividades do bloco 3.....	150
3.4. Nossa análise interpretativa das atividades escolares realizadas pela professora Alfa.....	154
3.5. Atividades coletivas realizadas pelos professores da CPFMP.....	157
3.5.1. Festa “Julhina”.....	158
3.5.2. Apresentação cultural: música, teatro e dança na CPFMP.....	160
3.5.3. Gincana e jogos.....	163
3.5.4. Feira de cultura.....	166

CAPÍTULO 4

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA EM UMA UNIDADE PRISIONAL: UMA HISTÓRIA SEM FIM.....	169
4.1. Ambivalências do mundo prisional e o cotidiano da escola.....	169
4.2. As alunas e as interseccionalidades evidenciadas no cárcere.....	174
4.3. A leitura e escrita no mundo prisional.....	180
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS.....	204

INTRODUÇÃO

1. A construção do objeto de pesquisa

Para a elaboração deste trabalho, privilegiou-se pesquisar sobre a temática leitura e escrita de mulheres com privação de liberdade¹. A compreensão, inicialmente, é de que se faz necessário nos aproximarmos dela a fim de tornar visível o universo prisional feminino e, especificamente, o de Minas Gerais, por se tratar do Estado onde se localiza o complexo penitenciário onde ocorreu nossa pesquisa. Para tanto, a pesquisa buscou compreender o uso que fazem da leitura e da escrita específicas - as que podemos observar - das mulheres que se encontram encarceradas no Complexo Penitenciário Maria da Penha (CPFMP)² em Minas Gerais, assim como depreender como elas mesmas estão inseridas nesse contexto de escolarização e/ou valoração da leitura e da escrita nesse estabelecimento prisional.

Em que medida cada sujeito tem o direito de participar das atividades escolares, ou seja, quem pode estudar? Como participar das atividades escolares que ali se fazem presentes? Quantas mulheres têm acesso às salas de aula dentro do presídio? Como, onde e por que estudam? Como as salas de aula fizeram parte da sua rotina anterior ao aprisionamento? Quais e que outras atividades ou acontecimentos existem no presídio e que denotam relação com a leitura e a escrita e como o cotidiano das detentas é permeado por essas atividades?

Como já era sabido por nós, a leitura e a escrita são uma prática muito frequente entre as alunas deste presídio feminino. Acompanhando as atividades da turma de alfabetização por um período pequeno e dado a sua especificidade temos que elas se apresentam como uma forma de expressão muito particular, dada a vigilância e o controle. Anterior a nossa entrada em campo, nossa expectativa era de que as alunas dessa turma avançassem para as séries seguintes, ocorrendo dessa forma uma dinâmica diferente daquela vivenciada por nós, pois ocorreram poucos avanços no processo de alfabetização e apenas uma das alunas da turma de alfabetização passou à série seguinte.

¹ Terminologia utilizada para nomear aqueles (as) que, por razões diversas, conforme o Código Penal Brasileiro, não podem circular de forma autônoma e livre: estão sob a tutela do Estado. Aqueles que, de forma genérica, nomeamos como “presos” ou “encarcerados”, termos mais recorrentes. Por vezes, também encontramos a expressão “em privação de liberdade”. As variações de nomenclatura indicam tentativas de amenizar os efeitos da condição de estar preso ao menos no nível da linguagem.

² Nome fictício criado pela pesquisadora. Sempre que fizermos referência ao mesmo vamos usar a sigla CPFMP.

Como não foi possível acompanhar o percurso das alunas nas séries seguintes devido à constatação que somente uma, dentre as seis quando do início de nossa pesquisa de campo, foi aprovada, nossa escolha foi por permanecer na turma de alfabetização e acompanhar as cinco. Nesse intervalo de tempo, de maio a dezembro, novas alunas se juntaram à turma como também outras deixaram-na por motivo de alvará de soltura ou transferência de unidade. Essa dinâmica de rotatividade das alunas é recorrente em decorrência dos desdobramentos dos processos de cada uma.

Os resultados advindos deste estudo apresentam a possibilidade de aproximação desse universo, buscando contribuir para programas e políticas públicas voltadas para mulheres em situação de privação de liberdade, ou seja, encarceradas.

Cumpramos ressaltar que minha primeira aproximação com a temática norteadora deste trabalho vem da década de 1990, sendo que anteriormente a visita de Franco Basaglia ao Brasil, nos anos 1980, reforçou o que já vinha sendo denunciado sobre as condições de desumanidade em que se encontravam os manicômios. Basaglia reafirmava a urgência de uma reforma no modelo de atendimento aos loucos. Naquele momento, o Sistema Único de Saúde (SUS) buscava a implantação de uma política pautada nos princípios da equidade, igualdade e universalidade, e a atenção à saúde mental se tornava urgente. Foi nesse contexto que surgiu o Serviço de Saúde Mental de Brumadinho e que se deu minha inserção nesse campo de atuação.

Meu percurso no Mestrado³ teve início em 1993, quando propus realizar uma discussão que visava desmistificar a história de meninos e meninas nomeados como loucos. A associação entre insucesso escolar e loucura era constante entre os educadores das escolas públicas de Brumadinho, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Com esse trabalho, reaproximei-me de alguns autores já lidos na graduação, como Piaget, Emilia Ferrero, Ana Teberosky, Pierre Bourdieu, Magda Soares⁴. Naquele momento, privilegiei reflexões sobre histórias de insucesso escolar na perspectiva de desmistificar a associação “fracasso-loucura”.

Transcorridos mais de 20 anos (1993 a 2014), é sabido que as pesquisas no campo da educação e saúde mental apontam novos conceitos no que tange às relações entre os

³ Dissertação (Mestrado) defendida em 1997, na FAE/UFMG, intitulada: **Nas trilhas e caminhos do fracasso escolar: histórias de crianças malsucedidas na aquisição da leitura e escrita**. A pesquisa teve como análise a desmistificação do termo “fracasso escolar”, assim como a desvinculação de “insucesso escolar” com “loucura”.

⁴ PIAGET(1981), FERREIRO e TEBEROSKY (1985), FERREIRO e PALACIO(1987), FERREIRO(1987) FERREIRO(1993), TEBEROSKY (1994), BOUDIEU(1975,1982),SOARES (1989)

sujeitos envolvidos. Na educação, os estudos sobre a leitura e escrita e suas múltiplas interfaces na saúde mental somaram-se à preocupação com as relações humanas no tratamento de pacientes, assim como a sua dinâmica de vida e interação social destes.⁵

Entre as muitas experiências por mim vivenciadas no Serviço de Saúde Mental em Brumadinho, uma em especial me chamou a atenção: o atendimento a uma criança de cinco anos, em 1999, cuja mãe estava encarcerada⁶. Durante o acompanhamento dessa criança, muitas questões se colocaram para pensar a condição das mulheres que vivem experiências de encarceramento. Quais eram as condições das mulheres nos presídios? Como eram os presídios femininos? Como essas mulheres se relacionavam com os filhos? Que tipo de assistência é oferecido para mães encarceradas e para seus filhos?

As leituras e estudos sobre o universo prisional me colocaram de frente com algo nada inusitado: os presídios no Brasil se assemelham aos manicômios tão combatidos por Basaglia. Abandono, corrupção, medo, falta de justiça, tratamento desumano. Loucos e criminosos parecem ser tratados de forma semelhante. Meu interesse por esses sujeitos e seu mundo teve origem ao me defrontar com as condições de funcionamento relatadas por aqueles que vivenciam a experiência de ficar preso ou de conviver com presos. A falta de cuidado com os aprisionados é recorrente em livros, registros de visitas, relatos de parentes e amigos, reportagens em jornais, filmes, documentários. Julita Lemgruber e Sonia Drigo (2012) revelam outros problemas também vivenciados pelas mulheres encarceradas, tais como: invisibilidade; falta, em geral, de unidades prisionais apropriadas para a mulher; descaso quanto à garantia da dignidade da pessoa humana, em se tratando da execução penal feminina; más condições de habitabilidade das prisões femininas; crescente número de mulheres que cumprem penas em cadeias públicas; abusos de natureza diversa (por exemplo, extorsão e agressão física).

As reportagens de jornais e os documentários, filmes, programas televisivos, em quase sua totalidade, apresentam uma realidade cruel e desumana, mas raramente fazem referência a instituições que atendem especificamente às mulheres. Em geral, elas só

⁵ Para aprofundamentos sobre os avanços de Saúde Mental, buscar as publicações do Fórum Mineiro de Saúde Mental.

⁶ Segundo o relato dos familiares, a mãe cometeu um crime quando morava no estado do Espírito Santo. O crime seria seqüestro seguido de cárcere privado e o que a motivou a cometê-lo foi uma briga com um amante do seu antigo companheiro, fato este ocorrido havia mais de cinco anos. Com o fim do relacionamento, ela mudou de cidade, acreditando não ter cometido nenhum crime. Em Brumadinho, casou-se novamente. Quando o filho estava na escola, a mãe, grávida, foi presa. O mandado de prisão expedido indicava recolhimento imediato por ela ser considerada pela Justiça como foragida. Mesmo grávida, foi para o presídio feminino Maria da Penha, em Minas Gerais. O filho soube da história somente mais tarde. Esse relato foi feito em 1999, em uma atividade de atendimento individual.

aparecem quando vão aos presídios masculinos, para visitas durante os finais de semana. A nosso ver, isso é evidência da invisibilidade, tanto na mídia quanto na sociedade em geral, da condição das mulheres aprisionadas.

Frente ao exposto, nossa pesquisa busca aproximar-se deste universo. Procuramos identificar como as mulheres no cárcere utilizavam a leitura e a escrita, bem como os significados que ambas têm para elas. Nossas indagações buscam apreender como ocorre a circulação de materiais escritos entre as detentas, como estas mulheres vivenciam a leitura e escrita em salas de aula, a dimensão de aprendizado da leitura e da escrita no contexto da escolarização na visão das detentas, identificando seus usos.

2. Questões norteadoras para nossa pesquisa

Para responder a pergunta de qual a importância da leitura e da escrita para mulheres encarceradas em um contexto de escolarização tivemos que buscar, inicialmente, compreender a instituição prisional para, assim, em momento posterior, compreendermos as dimensões da escola.

Na perspectiva de maior aprofundamento sobre o cotidiano de presídios, busca-se aporte tanto em produções científicas, seminários, debates existentes que tratam desta temática, bem como nas pesquisas acadêmicas, como as de: Ferreira(2015), Queiroz(2015), Diniz (2015), Nonato(2010), Medeiros (2009), Julião (2009), Figueiredo (2007), Vaz (2005), Araújo (2005) e nas produções nos campos da Sociologia, do Direito, da Arquitetura, da História, campos em que destaco Lemos Britto (1924), Soares (2002), Hobsbawm (2010), Goffman (1961, 1988), Foucault (1996; 2012), Maia et al. (2009), Canedo e Fonseca(2012). Somando-se às várias observações sobre esse contexto social e político, destaco a nossa participação nas reuniões do Grupo de Amigos e Familiares de Pessoas em Privação de Liberdade (GAFPPL) no ano de 2012 e 2013.

No que se refere ao grupo GAFPPL, ele ocorre na seguinte dinâmica: reuniões uma vez por mês, com calendário previamente construído pelo grupo, e de livre participação de qualquer pessoa, em três locais distintos em Belo Horizonte e região metropolitana. Em Belo Horizonte, houve reuniões no Conselho Regional de Psicologia (CRP). Na região metropolitana, elas se deram no Círculo da Vila da Fé, na Escola Municipal Dolores Martins Soares em Vespasiano/Minas Gerais; no Núcleo da Dandara, no Centro Comunitário Dandara. As reuniões no CRP, local que escolhemos participar para acompanhar o grupo para que, assim, pudéssemos compreender a dinâmica em que

ocorria o apoio e orientações aos familiares, foram coordenadas pela presidente do Grupo Dona Tereza e por uma advogada que atuava no grupo. Além da participação de familiares, tinha ainda pesquisadores e estudantes. Essas reuniões iniciavam às 18horas e 30minutos, sempre com informes gerais, resposta para dúvidas ou orientações jurídicas, denúncia e pedidos de auxílio a detentos. Ao final da reunião, o grupo, de mãos dadas, encerra a reunião quando convidando a cada participante pensar naqueles que estão no cárcere e falar uma palavra que pudesse trazer e transmitir paz a todos.

O GAFPPL definia-se apartidário, não permitia apoio de partidos políticos e tampouco cores que denotassem filiação partidária, mesmo que à época participavam do movimento “Fora Lacerda”⁷.

Frente a uma diversidade e às adversidades apontadas pelos estudos, debates, relatos de familiares e a uma pequena produção sobre as mulheres no cárcere volto meu olhar para a população carcerária feminina.

O contexto do mundo prisional feminino, em nossa perspectiva, diferencia-se da realidade apresentada pela população carcerária masculina. Essa diferença se dá não somente pelo quantitativo de homens encarcerados, mas também pela sua relação com o contexto prisional, bem como pela sua vivência cotidiana com o mundo externo. A questão de gênero altera de forma significativa a vida de muitos dentro e fora do mundo prisional. Para que pudéssemos compreender as mulheres nesse contexto, mesmo que o debate sobre o conceito não tenha sido o foco central em nossos estudos, evidenciamos que foi necessário aprofundar alguns temas como ser mãe/ mulher/presidiária, além de termos elencados temas como origem/classe social, raça/etnia, como discussões importantes em nossos estudos sobre a importância da leitura e da escrita para mulheres encarceradas em um contexto de escolarização.

Para que pudéssemos compreendê-las no cárcere e suas múltiplas relações com a leitura e a escrita, fez-se necessário aprofundar nossa compreensão também para as produções neste campo, sejam em um contexto prisional ou não.

Em nossa pesquisa foi possível deparar com produções e pesquisas acadêmicas sobre o mundo prisional masculino e feminino, em sua grande maioria realizadas no final do século XX e início deste. É um campo vasto, no que tange a áreas do conhecimento, mas boa parte dessas produções se concentra na Sociologia e no Direito, com interfaces

⁷ O movimento “Fora Lacerda” foi um movimento político desencadeado e encampado por vários, militantes de esquerda que questionavam a administração do então prefeito de Belo Horizonte Márcio Lacerda.

na Educação, na Psicologia e no Serviço Social, com uma predominância de pesquisas sobre presídios masculinos. Outro aspecto relevante é seu recorte para práticas de ressocialização de presos e dentre elas a escolarização aparece.

As pesquisas acadêmicas têm sido realizadas por profissionais que já atuaram e/ou atuam em estabelecimentos prisionais ou em órgão de segurança pública, em que eles se apresentam como servidores de alguma repartição pública vinculada à área de segurança. Detectamos nessas pesquisas uma preocupação de maneira recorrente com o aumento da população prisional, com a denúncia de maus tratos, superlotação de presídios, inexistência de vagas em atividades de trabalho em número suficiente, necessidade de cursos de formação profissional, assistência à saúde, assistência jurídica, dentre muitos outros serviços preconizados na Lei de Execução Penal (LEP/1984, 2011).

3. Conceitos que vão direcionar nossa pesquisa

Para que pudéssemos de forma clara estabelecer uma discussão sobre este tema, leitura e escrita de mulheres em privação de liberdade, alguns conceitos foram importantes.

Neste contexto de uma leitura e escrita cerceada, vigiada, a seleção das produções escritas a serem autorizadas é uma prática comum. Partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita são sempre uma apropriação, invenção, produção de significados, como afirma Chartier (1998), temos que compreender o cerceamento e vigilância da leitura e da escrita no contexto dos presídios. As razões que nos mobilizam a ler e escrever são distintas; com os sujeitos privados de liberdade não poderia ser diferente. Mesmo vigiados e monitorados nas leituras e escritas que buscam realizar, a “liberdade” de interpretar, compreender, é única, de cada sujeito. O pensamento subverte o próprio texto, conforme os significados e sentidos construídos. Em resumo, poderíamos dizer que a seleção – o cerceamento do que se lê em um presídio – não garante que o leitor não subverta o que leu, de forma subjetiva, pois em qualquer contexto não é possível regular as interpretações discursivas ocorridas no momento da leitura. Já a escrita, por representar em certa medida a materialização de um código, constitui uma configuração diferenciada no mundo prisional. Para além da representação simbólica, o registro escrito materializa, produz provas.

Ao trabalhar com o conceito *de letramento*, vamos tomar como referência as produções de Soares (2003a, 2003b), entendendo letramento como *resultado da ação de*

aprender a ler e escrever. Interessa-nos compreender a partir desse conceito a relação com a leitura e a escrita, assumida pelas alunas de uma turma de alfabetização no cárcere como *consequência de ter-se apropriado da escrita*. Sabemos que os estudos sobre letramento produzidos por Soares não abordaram as pessoas privadas de liberdade. Entretanto, o que buscamos em seus estudos sobre letramento foi a abordagem ampliada sobre a relação entre a sociedade e os indivíduos no que tange ler e escrever. Dentre as muitas faces dessa questão podemos perceber, conforme Soares (2003b), que *não basta apenas saber ler e escrever, mas responder as exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente*. Ser mulher, estar no cárcere e buscar na escola o aprendizado da leitura e escrita demanda também dessas mulheres compreender como elas, em seu cotidiano no cárcere e fora dele, podem utilizá-lo. Decifrar o código da Língua Portuguesa e transformá-lo em escrita ou decifrar nas linhas e entrelinhas o implícito e o explícito, é compreender as relações de saber e poder para além da agressão, da violência, mas também redefinir a compreensão do mundo no cárcere.

Sabemos que os sujeitos no cárcere têm os seus direitos de cidadão confiscados, pois os encarcerados permanecem sob a tutela do Estado enquanto estiverem privados de sua liberdade. A sua condição de estar excluído do convívio social, e sob tutela do Estado, demanda nossa atenção para os movimentos que a população no cárcere precisa fazer para ler e escrever e em que contextos fazem uso da leitura e da escrita. No conceito referido está subjacente a ideia de que a escrita traz consequências tanto para o indivíduo que busca fazer uso dela em seu cotidiano como também para o grupo social em que procura efetivamente fazer com que ela seja introduzida. Nesse sentido, as suas consequências têm uma ampla dimensão.

Segundo Soares (2003b), a palavra letramento é uma versão para o português da palavra *literacy*, originária do latim *littera* e que significa letra. O “*estado*” ou a “*condição*” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto das mudanças (sociais, políticas, cognitivas, culturais, linguísticas, psíquicas, pedagógicas e econômicas) é que designa a palavra *literacy*.

A partir do conceito supra citado buscamos compreender as consequências do uso da leitura e da escrita em um contexto escolar de adultos dentro de um complexo prisional. A compreensão de ler e escrever em nossa pesquisa busca elucidar os aspectos sociais e pedagógicos, dado a natureza da instituição pesquisada. Temos clareza que o ler e escrever demandam de cada indivíduo habilidades de natureza complexa e com muitas faces e que os aspectos perpassam por aqueles de natureza linguística.

Não é nossa pretensão menosprezar a importância do domínio da norma culta e sua imbricada relação saber/poder no cotidiano da população brasileira e principalmente dos que se encontram no cárcere. Entretanto, não é enfadonho elucidar que parte significativa da população carcerária brasileira não passou sequer pela educação básica e a ela a possibilidade do direito à educação ocorre em condições ainda distantes daquelas idealizadas pelos organismos nacionais e internacionais de direitos humanos. Frente ao exposto, a natureza política da implementação da EJA nos presídios, bem como os aspectos sociais e pedagógicos da educação nos presídios, justifica nosso recorte por buscar elucidar esses aspectos.

Outro conceito que não poderíamos deixar de lado é o de *interseccionalidade* pois esse pode ser adequado para expressar as várias questões que perpassam pelas mulheres/presas. Esse conceito foi inicialmente utilizado por Kimberlé Crenshaw⁸ em uma perspectiva do Direito para tratar das discriminações vivenciadas por mulheres negras americanas. Encontramos nele semelhanças para compreender os vários entrecruzamentos percebidos em nossa pesquisa, o que não significa que outros não possam existir. Nossa compreensão sobre *interseccionalidade* aponta também na mesma direção de KERNER (2012). Segundo ela, na discussão europeia vem sendo utilizado esse conceito de forma a incluir e complexificar as discussões.

Serve como símbolo para todas as formas *possíveis* de combinações e entrelaçamentos de diversas formas de poder expressas por categorias de diferença e de diversidade, sobretudo as de “raça”, etnia, gênero, sexualidade, classe/camada social, bem como eventualmente, as de religião, idade e deficiências. (KERNER ,2012, p.55)

Os estudos de gênero ocupam por décadas um grande número de pesquisadoras (es) nas diferentes áreas do conhecimento (sociologia, direito, psicologia, estudos culturais, etc). Essas disputas teóricas não são nosso foco principal. Observamos, como Kerner ressalta, a importância das discussões de Crenshaw e o fato de que a *interseccionalidade* possui dimensões diferentes. Cabe ressaltar que, tomando como ponto de partida as concepções sobre poder de Michel Foucault, ela desenvolve uma abordagem que aponta para três dimensões, sendo estas: dimensão epistêmica, dimensão institucional e dimensão pessoal.

⁸ Segundo KERNER, a obra que apresenta a discussão: CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique... Universidade de Chicago, 1989.

Outro conceito importante para nossa pesquisa é o de *ambivalência*. Conforme é expresso por Abbagnano (2000), verbete dicionário de filosofia, a *ambivalência* é: *Estado caracterizado pela presença simultânea de valorizações ou de atitudes contrastantes ou opostas. Esse termo é usado especialmente em psicologia, para indicar certas situações emotivas que implicam amor e ódio, e em geral atitudes opostas em face do mesmo objeto.* Aqui vamos trazê-lo para compreendermos o sentido de duplicidades opostas, ou seja: mais de uma ação do Estado ao mesmo tempo, mas essa convergindo para pontos finais opostos e por vezes de efeitos negativos para a população carcerária e para a sociedade como um todo e visualmente positivas para o Estado, no que se refere à afirmação de investimento em políticas públicas e à proteção da sociedade e seu patrimônio.

Ambivalência é, a nosso ver, um conceito que atravessa as políticas públicas ou públicas/privadas voltadas para o cárcere e todos aqueles(as) envolvidos(as) nesta discussão e que atuam no sistema prisional.

4. Os percursos da pesquisa

Como vamos trabalhar com observação, nossos registros não devem somente descrever, mas revelar nossa busca de compreensão dos significados dos gestos, dos olhares dos participantes do grupo observado. O nosso olhar não pode estar “condicionado” a fazer julgamentos de valor sobre fatos, acontecimentos, objetos, lugares e nem a definir como feio, bonito, exagerado, bárbaro tudo que não faça parte das construções aceitas socialmente, fixadas e validadas pela sociedade da qual fazemos parte, e pela nossa cultura local. Temos que cuidar para que tudo o que é do “outro”, e que desconhecemos, não possa ser compreendido apenas como estranho e desconforme.

Nossa pesquisa vai buscar auxílio na etnografia, ou seja, nas concepções da etnografia para, assim, compreender os sujeitos de nossa pesquisa e sua relação com a leitura e a escrita em uma escola dentro de um complexo prisional.

A metodologia da pesquisa no campo social tem apontado tanto para a necessidade de uma diversidade de cruzamento com outros saberes bem como para críticas sobre abordagens utilizadas, configurando assim um campo em constante debate tanto no que diz respeito aos modos de fazer pesquisa, como nas concepções teóricas que norteiam este fazer. Por estarmos lidando no campo das Ciências Sociais, entendemos por metodologia o que expressado por Minayo (1993).

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador(...). O conjunto de técnicas constitui um instrumental secundário em relação à teoria, mas importante enquanto cuidado metódico de trabalho. Elas encaminham para a prática as questões formuladas abstratamente. (MINAYO, 1993, p.22-23).

A autora também aponta que não só teoria e técnica são indispensáveis, mas também a percepção, a criação, a experiência. Em se tratando de nosso fazer enquanto pesquisadora, buscamos diálogo com outros pesquisadores que trabalharam com pesquisas relativas a presidiários, aprofundando, assim, nossos conhecimentos sobre este público e sobre percursos metodológicos e formas de coleta de dados utilizados.

Como expresso em momento anterior, nosso interesse enquanto pesquisadora sobre populações no cárcere vem desde pesquisa no mestrado, já nos anos de 1993, e que se intensifica a partir de 2002. Tais discussões são aqui compreendidas tanto do ponto de vista teórico e das ações políticas, bem como pelas medidas a serem aplicadas, para inclusão ou reinserção social, o que foi exaustivamente discutido nos fóruns de saúde mental na década de 90 do século XX. Esse debate priorizou as políticas públicas implementadas pelo SUS (Sistema Único de Saúde), a humanização nas relações entre paciente e serviços de atendimento, apoio à família e sociedade, fortalecimento de vínculos afetivos consanguíneos ou não e efetiva participação social ao denunciarem a tortura, maus tratos, descaso e penúria dentro dos manicômios.

A percepção no que tange aos direitos, cuidado e políticas públicas possibilita que quem está nos presídios ganhe mais visibilidade por eles serem colocados na agenda das discussões sobre políticas públicas. A urgência de cumprir o que está estabelecido na Lei de Execução Penal nº. 7.210 de julho de 1984(LEP/1984) assevera, frente a denúncias feitas a organismos internacionais, a existência nos cárceres brasileiros da prática de torturas, assim como a existência de um elevado número de presos abandonados à própria sorte e sem sequer terem sido julgados pelos atos cometidos, mas que ainda assim estão há anos no cárcere.

Verdade é que as cenas cotidianas no cárcere, no Brasil, alertam e tornam público o descaso com homens e mulheres presos.

Em meio a essa situação dramática, vários intelectuais, pesquisadores, profissionais da área de saúde e juristas já atuantes, junto às causas por um “*Brasil sem Manicômios*”, tomam para si a obrigação de colocar na agenda das discussões o mundo prisional e todos aqueles envoltos nesse contexto.

Toda essa contextualização foi motivadora do presente trabalho. Tomamos esse quadro exposto também como ponto de partida para a definição de nossa metodologia. Assim, optamos por utilizar, como já o dissemos, procedimentos da etnografia (como a observação, o registro em caderno de campo, a descrição densa, reflexiva e ética). Os caminhos não eram muitos e essa perspectiva foi apenas o início de um percurso. Mas era evidente que somente isso não daria conta de nossa incursão em campo. Havia, pois, a evidência de que seria necessário buscar novos elementos.

Se a pesquisa na perspectiva etnográfica implica cuidados e responsabilidades com os sujeitos pesquisados, assim como ética com os dados coletados e as descrições realizadas, é importante lembrar que não se tratou de fazer etnografia em salas de aula de um presídio, mas usufruir dos estudos da etnografia para que assim pudéssemos, em nossas observações e registros, ter clareza e buscar a reflexão aprofundada sobre o nosso objeto de pesquisa.

A autorização para entrada em campo, ou seja, no espaço prisional, ocorreu em 2013, emitida pela Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais - SEDS/MG, após vários contatos via telefone e, por fim, em reunião formal com entrega de ofício e cópia de nosso projeto de pesquisa. Transcorrido um mês, obtivemos a resposta e a autorização para início de nossa atividade em campo.⁹

Adotamos a observação participante mediante a impossibilidade de entrevista com as detentas sem a presença de um agente penitenciário. Conforme expresso no ofício (anexo1), as entrevistas deveriam sempre ser acompanhadas por uma agente de segurança e em local apropriado. Por isso, avaliamos que não seria possível a realização de entrevistas por considerá-las muito arriscado, tanto para a pesquisadora como para os pesquisados. Nossa pouca intimidade com as detentas, assim como com todo o público do presídio, nos levou a definir nosso percurso por anotações diárias, que aqui vamos chamar de notas de campo em um contexto de observação participante.

4.1. Observação participante

O que seria uma observação participante?

Assumimos a posição de pesquisador participante no sentido de que participamos, mesmo que parcialmente, de uma vida social no presídio. Acompanhamos e convivemos

⁹ Conforme anexo 1

vários momentos, como festas, atividades culturais e educativas. Entendíamos que ser pesquisadora/observadora significava intervir o mínimo durante nosso convívio com as detentas. Cabia-nos observar e fugir dos difíceis julgamentos de valor sobre os sujeitos observados, olhar para suas ações-reflexões como movimentos de seu cotidiano e, por isso, buscar realizar uma incursão etnográfica analítica e reflexiva foi o que norteou o nosso trabalho empírico.

O limite entre o que devemos fazer ou não, é muito tênue, sutil e, por vezes, perigoso. Podemos nos aproximar, ganhar confiança, mas também despertar em outros, com quem teve-se menor contato, disputas internas, intrigas e ciúmes. Ocorreu-nos, pois, a sensação de estarmos no limite, de colocar em risco a pesquisa e também a integridade física nossa e dos envolvidos na pesquisa.

Como saber o limite de nossa aproximação com os sujeitos da pesquisa? A resposta talvez seja: nunca sabemos, sentimos e corremos riscos.

Ao discutir os vários percursos metodológicos, Minayo (1993) aponta que:

Os papéis substantivos reais que o pesquisador desempenhará, vão variar de acordo com a situação de pesquisa. Na verdade, em relação aos grupos que elege, o pesquisador é menos olhado pela base lógica dos seus estudos, e mais pela sua personalidade e comportamento. Seus contatos em campo querem saber se ele é ‘uma boa pessoa’ e que não vai ‘fazer mal ao grupo’, não vai trair ‘seus segredos’ e suas estratégias de viver a realidade concreta.” (MINAYO, 1993, p.144).

Segundo Street (2012), ao adotarmos uma perspectiva etnográfica queremos dizer que é possível tomar uma abordagem mais focalizada (ou seja, fazer menos do que uma etnografia abrangente) para estudar aspectos particulares de todos os dias da vida e práticas culturais de um grupo social. Para ele, é necessário que métodos e técnicas estejam associados com o trabalho de campo. Assim, para que pudéssemos iniciar nossa pesquisa, nossa observação dentro do presídio, solicitamos autorização para acompanhar as atividades escolares durante um ano letivo, cuja observação ocorreu em uma turma de alfabetização¹⁰ com 06 alunas.

Ficou definido junto à direção da escola, à supervisão e à professora os dias em que estaríamos no presídio. Posteriormente, junto com a professora, nos foi solicitado uma conversa com as alunas da turma para esclarecimentos sobre nossa presença em sala de aula. De forma sintética, falamos sobre a pesquisa e informamos a todas, professora e

¹⁰ Nossa escolha por uma turma de alfabetização inicialmente se deu por acreditarmos que durante nossa pesquisa seria possível acompanhar os avanços das alunas e nesse processo a relação das mesmas com a leitura e escrita.

alunas, que caso não se sentíssem à vontade poderiam solicitar que interrompéssemos nossa observação. Todas foram muito receptivas, mesmo que o rosto delas fosse de suspense e desconfiança. A aceitação foi “fácil”, mas os olhares das alunas de outras turmas, quando cruzavam o pátio, eram sempre de interrogação. Face a isso, nossos primeiros dias foram de repetidas explicações sobre o nosso fazer e sobre o tempo que estaríamos no presídio. Momentos de desconfiança de todos, de esperança para alguns, de “pesquisadora louca” para outros, de novidade para muitos.

Nossa fase de adaptação e reconhecimento de campo foi como a de um estranho, estrangeiro em um país onde não dominamos a língua oficial. Ocupamos, no imaginário das detentas, dos agentes prisionais e em toda a equipe da escola, um lugar de suspeita, num contexto onde todos ficam sob o olhar de todos, na espreita e na busca de captar as intenções de quem vem de fora. Um “outro” e estranho que chegava e provocando inevitavelmente dúvidas e estranhamentos.

Como no conto “*Um general na biblioteca*”, de Italo Calvino,¹¹ era necessário esclarecer, fazer “relatórios” sobre o andamento de nossa observação, pois em nossa primeira semana em campo as dúvidas eram constantes, assim como aconteceu com o general na biblioteca da Panduria e os soldados; os questionamentos sempre recorriam sobre **quem** e **porque** pesquisar em um presídio. A cada pergunta, uma resposta. Ou uma história, um argumento que era necessário desfiar, mas que nem sempre úteis, compreendidos, pois nossa presença sempre esteve sob suspeita. Como o sr. Crispino, o bibliotecário a conduzir os trabalhos de fiscalização na biblioteca da Panduria, utilizamos de recurso semelhante: A cada dúvida, um novo argumento, outro documento, até que se transcorresse um tempo maior e assim a nossa presença fosse considerada “natural”. Mas as suspeitas ocorriam em um outro lugar e vinham de uma outra ordem: **O que traz?, o que fala?, o que escreve? o que deseja?**. As suspeitas eram redirecionadas para o nosso fazer somadas àquelas anteriores sobre a nossa roupa, a bolsa, o cabelo. Suspeitas de quem todos os dias vigia, controla, fiscaliza o cotidiano de um presídio, mas também o das detentas e professores. Todos são vigiados, observados e aqui nos reportamos a Minayo, quando ela aponta o quanto não temos certeza do que conseguimos controlar quando estamos como pesquisadores e em campo.

Há situações e situações de pesquisa, mas como norma geral, a figura do pesquisador é construída num processo que ele pode controlar apenas parcialmente, pois é marcado pelas próprias referências do grupo e

¹¹ CALVINO, Ítalo. Um General na Biblioteca(p.74). In: _____ Um General na Biblioteca. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

interpretado dentro dos padrões culturais específicos. Da mesma forma, a visão sobre o grupo é construída processualmente pelo pesquisador na interação com os atores sociais que o compõem e as relações que consegue captar. É uma visão entre muitas possíveis, e também depende do arcabouço teórico que informa o observador”. (MINAYO, 1993, p.144)

Cabe aqui ressaltar que nossa condição de pesquisadora não foi compreendida como imaginávamos, pois apesar de todos os esclarecimentos as alunas sempre faziam referência a nós como estagiária da professora, como alguém que estaria no lugar de aprendiz. Mas, enfim, a dificuldade de compreender o papel de um pesquisador e até os riscos de exposição sobre os pesquisados pode ter facilitado nossa aproximação e assim tornar a relação mais próxima, menos invasiva.

O ato de ler e escrever em um grupo, como apontam os estudos e pesquisas no campo da linguagem e culturas do escrito [Soares (2003a,2003b), Carvalho (2010), Castanheira(2007, 2010) Street (2012), Gnerre(1994)], revela-nos o quanto a linguagem é entendida como um conjunto de recursos e meios disponíveis para os seres humanos em sociedades. Tais recursos podem ser implantados em uma variedade de circunstâncias, mas quando isso acontece nunca se dá de forma neutra.

Assim, fazer pesquisa na perspectiva etnográfica significa entender os movimentos da linguagem, seja ela verbalizada ou não, bem como entender os recursos utilizados pelos sujeitos pesquisados.

O cotidiano das alunas no cárcere pode ser compreendido sob vários aspectos, no entanto todos eles estão muito interligados. A complexidade deste mundo do aprisionamento nos faz refletir sobre a dificuldade de distanciamento enquanto pesquisadora. A impossibilidade de não perceber e compartilhar a dor externada por estas mulheres (alegria, tristeza, saudade) nos aponta que falar de mulheres neste contexto implica em buscar a todo momento um distanciamento nem sempre possível, haja vista a urgência da humanização nas relações em presídios. Foi necessário um cuidado especial com julgamentos sobre os atos praticados por cada um dos que ali se encontravam, fossem mulheres encarceradas, agentes penitenciários, professoras (es) ou outros servidores que atuam no estabelecimento. A história de cada mulher foi para nós a relação que cada uma constrói e reconstrói neste e com este lugar- o presídio- e como elas se encontram nele inseridas.

4.2. Caderno de campo

As notas em cadernos de campo são um recurso de registro essencial. Em primeiro momento deu-se o registro do que foi observado para em um segundo momento ser detalhado e compreendido, articulado às concepções teóricas que fundamentam a pesquisa.

Na situação de pesquisa em presídios optamos por observar e participar de algumas atividades e não realizarmos nenhum registro quando dentro do complexo penitenciário. Imediatamente, ao sairmos dele, foi que realizamos notas por temas, tópicos que chamaram nossa atenção. No momento seguinte, mas no mesmo dia, voltamos sobre elas a fim de fazer um registro mais detalhado dos tópicos/temas. Nesse registro pormenorizado, utilizamos o seguinte esquema, conforme o quadro 1:

Quadro1
Quadro sintético para registro da pesquisa de campo

Dia	Tempo de Observação	Professora	Alunas presentes	Atividades

Fonte: Elaboração da pesquisadora para registros das notas de campo/2013.

Após o detalhamento desse quadro, estabelecemos dois caminhos: O primeiro para compreender o cotidiano do presídio e suas relações de forma ampla. Enquanto que no segundo caminho nossa preocupação se voltava para as alunas da turma de alfabetização, para a professora e para os demais professores que também atuavam nesta turma (professor de Arte e Corpo e Movimento). Neste segundo momento em que buscamos depreender as várias relações existentes na turma de alfabetização, escolhemos alguns temas como demarcadores, sendo eles: relações professora(es)/alunas, histórias de vida, relatos compartilhados em sala de aula, filhos e familiares, relações amorosas, trabalho e emprego, visitas externas e expectativas das detentas após o cárcere e, por fim, a leitura e a escrita.

4.3. Outros registros utilizados

Além dos procedimentos acima apontados durante nossa pesquisa, outros materiais nos foram disponibilizados pela professora de alfabetização, os quais assim agrupamos:

- a) Atividades da turma de alfabetização desenvolvidas com a professora e/ou em parceria com outros professores. Dentre essas, contamos com os modelos de atividades *a priori* desenvolvidas pela professora em sala

de aula, provas, livro didático, encartes de jornais, textos solicitados pelas alunas, materiais utilizados nas aulas: como lápis, caneta, borracha, papel branco, papel colorido, revistas, cartazes e murais afixados na sala de aula, computadores existentes na mesma, atividades e materiais utilizados e/ou produzidos nas aulas de Corpo e Movimento e Arte.

- b) Eventos que não foram direcionados somente para a turma acompanhada, mas para todas as alunas/detentas, como filmes, palestras, festas, formatura, gincana, exposição e feira cultural.

Os registros desse último bloco foram cuidados e compreendidos por nós de forma particular porque próprios da produção de outros saberes, na dimensão de relações socioafetivas e humanas, proporcionados pelos professores e toda equipe da escola, em parceria com os demais profissionais que trabalham no complexo penitenciário, bem como a efetiva e importante participação das alunas/detentas. Nessas atividades, detectamos a visibilidade/invisibilidade do trabalho dos profissionais da escola e sua descrença com a sua atividade profissional.

4.4. O local da pesquisa

A escolha do Complexo Penitenciário Maria da Penha (CPFMP) ocorreu em virtude dele ser a mais antiga penitenciária de mulheres em Minas Gerais, pela sua localização e, óbvio, pela existência de uma escola dentro dele. O Complexo Penitenciário Maria da Penha foi instalado em 1953, em caráter provisório, em dependências de um abrigo, mas somente em 1957 passou a funcionar nas instalações atuais. Em 1984, por determinação do governo do estado de Minas Gerais, ele passou a ser nomeado como Centro de Reeducação e, em 1992, como Penitenciária Industrial. Após uma reestruturação do sistema penitenciário brasileiro no final dos anos 90 do século passado, em busca de garantir o que estava previsto na Lei de Execução Penal (LEP nº.7210/1984), o Ministério da Justiça passa a nomear os estabelecimentos prisionais que apresentam em suas instalações recolhimento de presos em todos os regimes¹² de “complexos penitenciários”.

¹² No capítulo 1 de nosso trabalho apresentamos um quadro demonstrativo com os regimes e suas finalidades.

A sala de aula foi o principal espaço onde se concentraram nossas observações e foco de nossa pesquisa. É preciso dizer que ao definir por acompanhar uma turma, ou seja, uma sala de aula, não poderíamos esquecer que as alunas/detentas pertenciam a um grupo maior, ou seja, toda a população de presas daquele complexo prisional. A CPFMP, quando de nossa pesquisa, contava com o seguinte quadro no que se refere às detentas.

Quadro2

Total de alunas /detentas frequentes na escola por segmento

1º segmento (Alfabetização e anos iniciais)	20
2º segmento (5º ao 9º ano)	71
Ensino médio	22
Total de alunas matriculadas e frequentes	113
Total geral de detentas	357

Fonte: Registros secretaria da escola em Set/2013

As atividades de aula de todas as alunas iniciam-se às 17 horas e vão até às 19 horas e 30 minutos, com exceção para as alunas do Ensino Médio em que nas terças e quintas-feiras as atividades escolares se estendem até às 20 horas e 20 minutos.

A turma de alfabetização foi o nosso foco principal. Além das aulas com a professora de alfabetização, valemo-nos das aulas de Arte, Corpo e Movimento, com módulo/ aula de 50 minutos uma vez por semana, ministradas por outros professores (homens) e que ocorriam na própria sala de aula ou em outros ambientes.

4.5. As relações de trabalho e os professores da EJA no Complexo Penitenciário Feminino Maria da Penha

Quanto aos profissionais que atuavam na escola, tínhamos o seguinte quadro:

Quadro 3

Profissionais que atuavam na escola vinculados à SEE/MG

Categoria funcional	Mulheres	Homens	Total geral
Professoras/es	13	03	16
Funcionários Administrativos	03	01	04
Supervisora Escolar	01	00	01
Diretora	01	00	01
Total de trabalhadores atuando na escola por sexo	18	04	22

Fonte: Registros secretaria da escola em Set/2013

Do quadro apresentado acima temos um total de **16 professores**, sendo que somente **02** eram efetivos (concurados), **05** foram advindos da Lei complementar 100 (LC/100/2007) e **09** designados (contrato temporário utilizado pela SEE/MG para substituir docentes que se encontram impossibilitados por razões diversas a exercer sua atividade). Neste contrato, fica definido início e fim de suas atividades de trabalho, podendo as mesmas serem interrompidas por solicitação da SEE/MG ou pelo próprio docente.

É sabido que o Governo do Estado de Minas Gerais, em virtude de não ter conseguido honrar com seus compromissos previdenciários, adotou uma medida que foi e é bastante questionada e criticada, devido a sua legalidade constitucional. Em 2005, o então governador em exercício, Aécio Neves, encaminha para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALEMG) projeto de lei que tornava efetivo os trabalhadores na ativa e que prestavam serviço nas três esferas (Executivo, Legislativo e Judiciário) de Minas Gerais.¹³ A lei complementar 100 de 2007 foi votada pelo Legislativo mineiro com ampla margem de vantagem favorável, mesmo que entidades sindicais e alguns deputados apontassem para a inconstitucionalidade dessa lei, tomando como base legal a Constituição de 1998, em seu Art. 37. O assunto foi atravessado por debates controversos e acordos partidários de natureza diversa. Dentre as inúmeras polêmicas, houve a denúncia do Sind-UTE/MG (Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais) de que SEE/MG não tinha dado posse aos trabalhadores que haviam realizado concurso público, deixando-os expostos a contratos precários. Outra acusação foi a de que não havia sido realizado concurso público e assim o Estado de Minas Gerais fazia uso de contratações temporárias, e que estas se mantinham por um tempo muito longo, construindo relações não somente de precarização do trabalho, mas também de perseguição a profissionais por parte de diretores de escolas, justamente em função dessa condição precária de trabalho.

Após julgar a inconstitucionalidade da lei complementar nº 100/2007, o Supremo Tribunal Federal (STF)¹⁴ assevera que o ingresso no serviço público conforme a Constituição da República do Brasil de 1988, em seu Capítulo VII - Da administração pública, Art.37, inciso II. deve ocorrer mediante aprovação em concurso público, conforme expresso abaixo:

¹³Site: <http://www.almg.gov.br> podemos consultar a Lei complementar 100/2007 de 05/11/2007 e Decreto 44.674 2007 de 13/12/2007 que regulamenta a lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007.

¹⁴ ADIN 4876/2014 – Ação direta de inconstitucionalidade de 26/03/2014 que declara inconstitucionalidade dos incisos I, II, IV e V do art. 7º da Lei Complementar nº 100/2007, do Estado de Minas Gerais.

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

I. os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;

II. a **investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público** de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (grifo nosso).(BRASIL, 1988, p.36)

Diante desse quadro, podemos verificar que dentre os **16 docentes** da escola do presídio somente 02 possuíam seu contrato de trabalho em conformidade com o que está assegurado na Constituição de 1988. Tanto os docentes da LC 100/2007 e os contratos temporários apontam a fragilidade das condições de trabalho e, conseqüentemente, uma instabilidade frente a esta condição específica que é ser docente em escolas de unidades prisionais. A precarização das condições de trabalho, bem como a inexistência de concurso público para ingresso na atividade docente, tem ocasionado em toda rede pública estadual de ensino do Estado de Minas Gerais uma realidade intrigante. No que tange àqueles que atuam nas escolas dentro de complexos prisionais, a realidade é ainda mais preocupante. Não encontramos qualificação específica nem tampouco remunerações diferenciadas para eles, tendo em vista as peculiaridades do local onde trabalham.¹⁵

Quando de nossa pesquisa, maio a dezembro de 2013, nos foi esclarecido pela direção da escola situada dentro do Complexo Penitenciário Maria da Penha que a função por ela desempenhada é realizada por indicação da SEE/MG e SEDS/MG, tendo em vista que nesta escola não ocorrem eleições para a sua direção conforme o que está previsto em legislação específica, o que ocorre em outros estabelecimentos escolares do estado de Minas Gerais.¹⁶

4.6. Os sujeitos da pesquisa

Dizer sobre mulheres, sendo elas mulheres do cárcere, é sobretudo o desafio colocado para nossa pesquisa. Dizemos isso por não se tratar de mulheres “comuns” e tampouco é

¹⁵ Conforme relato da direção da escola e professores, e confirmado pela pesquisadora junto ao Sind-UTE, Minas Gerais não paga nenhum adicional aos professores que atuam em escolas do sistema prisional.

¹⁶ A SEE/MG, responsável pela rede de ensino, por meio de legislação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN1996), Constituição Mineira e por meio de resoluções, normatiza as eleições para os cargos de diretor e vice-diretor escolar.

comum o lugar ocupado por elas no mundo social. Ao longo da história do Ocidente, constitui-se um imaginário acerca do feminino, sobretudo pautado em modelos, carregados de estereótipo de gênero. Esses modelos têm entre outros referenciais de docilidade e maternidade, a figura da Virgem Maria, apresentada pela religião cristã. Para as mulheres encarceradas, esses modelos estereotipados convertem-se em mais um dos motivos de cobrança, na medida em que elas se afastam de um “ideal” construído ao se envolverem com o crime e a violência e, portanto, afastam-se da casa, do doméstico, do cuidado com os filhos. Elas deixam de ser subservientes, submissas, a própria subjugação da docilidade.

Para os sujeitos de nossa pesquisa, mulheres presas, as suas relações com o mundo, assim como o cotidiano no presídio, impõem uma materialidade que as considera como desviantes, assim considera-se que elas estão distorcidas, descaracterizadas de sua forma feminina, de sua condição de mulher-mãe, mulher-esposa submissa, mulher-filha dedicada, mulher-amante sedutora, mulher-trabalhadora do lar, mulher-frágil, mulher-beleza estereotipada. Todos os adjetivos são reafirmados por uma sociedade pautada em conceitos historicamente pré-concebidos para interrogar o que as conduziu ao crime, assim como para lamentar ou afirmar seu envolvimento com a criminalidade. Há que se considerar que trata-se de valores reafirmados a partir de uma lógica masculina, de um olhar masculino. Mulheres retorcidas, em celas, na tentativa de reverter este perfil de criminosa pois isso não é considerado condizente a uma mulher. Quando uniformizadas, elas parecem “pintadas” de um vermelho cor de sangue e se igualam na condição de encarceradas, mesmo que o crime cometido não seja o mesmo, assim como sua condição/classe social, raça/etnia.

Podemos, então, em síntese, dizer que os sujeitos de nossa pesquisa são mulheres, presidiárias que estudam na CPFMP em Minas Gerais e, dentre as estudantes, as que se encontram na turma de alfabetização.

A tese está organizada da seguinte forma, a saber: A introdução pautou-se em discorrer sobre a construção do objeto de pesquisa, bem como salientar questões norteadoras e conceitos, além do percurso metodológico utilizado pela pesquisadora. Na sequência temos quatro capítulos. No primeiro capítulo vamos cuidar de uma revisão teórica sobre as origens do encarceramento e como este sistema tem suas estratégias, vigilância, controle, martírio, organização social, proteção dos indivíduos e de seu patrimônio. Nele vamos tratar de como homens e mulheres compõem o cenário prisional no Brasil, enfatizando as questões relativas à população feminina. Apontamos algumas políticas públicas direcionadas para as mulheres em privação de liberdade, bem como as

relações de raça/etnia, classe/origem social, perpassando pelas relações de gênero e a leitura e escrita na escola.

No segundo capítulo vamos trazer as histórias de alunas/detentas, o seu cotidiano no cárcere, a sua visibilidade/invisibilidade, suas relações com a leitura e escrita. No capítulo três apresentamos as atividades escolares observadas e análises sobre elas. No capítulo quatro retomamos os conceitos de *interseccionalidade*, *ambivalência* e *letramento*, buscando estabelecer relações desses com o contexto pesquisado, apontando as conclusões advindas desse estudo, assim como algumas perspectivas de estudos futuros.

CAPÍTULO 1 - O CÁRCERE E A CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO NO MUNDO MODERNO

Nossa pesquisa de doutoramento busca conhecer o processo de escolarização das mulheres que se encontram encarceradas, assim como compreender como elas estão inseridas nesse contexto de sala de aula em um estabelecimento prisional de Minas Gerais. Ao buscar a compreensão sobre leitura e escrita de mulheres em privação de liberdade em nossa pesquisa, tivemos o desafio de buscar estabelecer uma interface entre as discussões sobre a constituição do indivíduo e o mundo dos encarcerados, bem como suas políticas e concepções sobre as questões de gênero e raça.

Neste capítulo vamos inicialmente trazer algumas considerações sobre o projeto moderno dos indivíduos em sociedade, focalizando a questão das instituições prisionais neste processo. Nos tópicos seguintes trataremos dos presídios e o aprisionamento de mulheres no Brasil, da questão do feminino e o cotidiano de mulheres com privação de liberdade. Por último, enfocaremos as questões raciais e seus entrecortados processos de definição da população brasileira.

1.1. O projeto moderno frente às várias dimensões sociais do indivíduo.

Neste tópico apresento uma revisão da literatura, focando a constituição da modernidade e seus efeitos na redefinição e no fortalecimento das instituições prisionais. Buscamos alguns autores – como Cambi, Arendt, Hall, Goffman, Foucault e outros – para compreender este momento de nossa história que consideramos definidor de uma nova ordem social marcada pela constituição de direitos e deveres e, para tanto, pela efetivação de instituições que pretendem organizar, ordenar e corrigir os indivíduos.

Inicialmente, observamos que a modernidade, demarcada historicamente em 1492¹⁷, traz consigo valores e conceitos de um novo viver. Nesse período desconheciam-se, ou não eram considerados como valores, certos hábitos e costumes atrelados à moral e a comportamentos sociais. Podemos dizer que a época moderna representa uma padronização de comportamentos em que cada um, em conformidade com a classe social à qual pertence, deve viver segundo uma moral social estabelecida. Não queremos dizer

¹⁷ Segundo Cambi (1999), a modernidade pode ser demarcada pelo fim do Império do Oriente em 1453, ou pela descoberta da América dentre outras conquistas e batalhas em 1492, ou pelo início da dominação estrangeira na Itália em 1494.

que em períodos anteriores o homem não estivesse atrelado a padrões estéticos e comportamentais. O que precisamos lembrar, no entanto, é que a forma de viver em sociedade sofreu uma alteração estrutural, tanto o é que podemos apontar mudanças importantes – na vida política, econômica e social – ocorridas ao longo do tempo.

Segundo Hall (2002), as sociedades modernas se tornaram mais complexas e adquiriram formas mais coletivas e sociais. O cidadão individual foi se enredando nas novas estruturas burocráticas e administrativas. De acordo com esse mesmo autor, dois fatores importantes demarcaram alterações significativas: a teoria Darwiniana e o surgimento das novas ciências sociais.

As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. (HALL, 2002, p.25)

Essa modificação estrutural está relacionada com o surgimento de uma nova classe social, a burguesia. Podemos perguntar, então: quem são esses novos atores em tal contexto social? A literatura nos indica que são antigos mercadores ou trabalhadores com um maior grau de “autonomia”, que se afirmaram economicamente dentro do seu modelo comercial ou de outra atividade econômica, configurando assim uma nova classe social, mais laica, muito interessada em participar da vida política, tendo em vista que em termos econômicos ela já se fazia bastante presente, no que se refere ao acúmulo de bens.

Diferente do que argumenta Hall (2002) sobre a época moderna, Arendt (1989) propõe que um elemento de grande relevância para entendermos os indivíduos dessa época é a compreensão de como se deu o processo de alienação de certas camadas da população no mundo. A autora afirma que a alienação teve um papel fundamental na era moderna. E esclarece, ainda, que secularidade, a separação entre Igreja e Estado, ou seja, entre religião e política, não significou a perda da fé ou o desinteresse por tudo o que aconteceu neste mundo. A perda da fé não é de origem religiosa; o homem moderno é direcionado para dentro de si mesmo; parece estar preocupado consigo; ele se distancia, afasta. Aliena-se em relação ao mundo.

Já vimos que a propriedade, em contraposição à riqueza e à apropriação, refere-se a uma parte do mundo que tem um dono privado e é, portanto, a mais elementar condição política para a mundanidade do homem. Pelo mesmo motivo, a expropriação e a alienação do homem em relação ao mundo coincidem; e a era moderna, muito contra as intenções de todos os atores da peça, começou por alienar do mundo certas camadas da população. (ARENDR, 1989, P. 265)

Nessa perspectiva, a nova classe, a burguesia, que se apresenta com uma nova roupagem não é assim tão única, ela se estratifica conforme consegue se estabelecer pela sua imposição de expropriação do outro e de cada vez mais torná-lo alienado do mundo. Tal alienação não se dá por fatores religiosos, não sendo correto, portanto, conferir a condição dos indivíduos alienados aos movimentos da Reforma e da Contra-Reforma. Conforme aponta Arendt, a exclusão de parte da população de direitos fundamentais opera pelo processo de alienação, um discurso social que os projeta para a aceitação de sua “incapacidade”, tornando-os diferentes economicamente, perpassando por um longo processo de expropriação e desvalorização de seu trabalho.

Franco Cambi (1999) nos aponta estudos que têm reafirmado diversos aspectos no que se refere à modernidade, entre eles, o seu caráter revolucionário, contrapondo-se à Idade Média, enquanto uma sociedade estática e de ordens, bem como de negação do exercício da liberdade dos indivíduos. Pode-se observar que essa nova mentalidade em relação ao homem e seu modo de vida buscam uma laicização, tanto política quanto religiosa e econômica. Para o autor, há revoluções em muitos campos, sendo elas desencadeadoras de novas percepções sobre o saber, o viver e o conviver.

Esse autor afirma que a “revolução” provocada pela modernidade atingiu de forma significativa os indivíduos de várias camadas. Dúvidas quanto à sua própria condição humana passam a colocá-los em constante diálogo interno e em conflito consigo e com o mundo. Não se trata de um momento histórico em contraposição a outro, mas de um período que foi se constituindo, em que a vida de grande parte dos indivíduos não está desatrelada de uma explícita relação de exploração e alienação. Podemos observar diferentes valores sociais, econômicos, éticos e morais, entre outros: saberes e ideologias mais mundanas, não menos míticas, indivíduos atrelados à racionalidade, a uma determinação de quem serão e a quem/a que deverão servir.

Temos que considerar que esta “revolução” moderna já vinha sendo gestada de forma lenta em períodos anteriores e esta forma vagarosa pode ser percebida quando observamos a insatisfação do homem com a vida e a busca e o desejo de conhecer outros continentes, outras formas de vida. Arendt (1989) nos aponta que os mapas ou cartas marítimas colocavam homens e terras a serem encontradas muito próximos a partir de um ponto de vista imaginário. Os objetos de exploração faziam parte do ambiente doméstico e despertavam não somente curiosidade, mas também o desejo de conhecer outras terras, sonhos alimentados por imagens proporcionadas pelos mapas. A busca de mobilidade

social, nos arriscaríamos a dizer, que estaria também associada à vontade de cada indivíduo de conhecer territórios desconhecidos imaginados e visualizados nos mapas.

Se o momento da servidão e submissão a uma “sociedade de ordens” transparece como algo ultrapassado e velho, ou de tempos já vividos, o homem moderno vai, pouco a pouco, determinando e ordenando corpos (seu corpo e o do outro) socialmente definidos e organicamente distribuídos em diversos espaços, todos eles criados e determinados para funções diversas, mas buscando estabelecer um discurso de um bem comum: a “harmonia” social. Escolas para um novo saber; asilos para o cuidado com a infância; manicômios para preservar os sadios de pensamento e retirar do convívio aqueles que representam perigo; prisões para os infratores e delinquentes¹⁸.

Mudam os fins da educação, alteram-se os meios educativos, toda a sociedade está voltada para a educação: igreja, oficina, exército, escola, presídios, hospitais, manicômios, todos agem conjuntamente em favor do controle e da conformação.

Segundo Franco Cambi (1999), faz-se presente na época moderna uma grande antinomia entre conformação e emancipação. O homem moderno busca focar em seu discurso a liberdade individual, mas nesse mesmo discurso evoca de forma subliminar a conformação. O homem vive nesta antinomia: liberdade – controle. Nesse aspecto, a escola passa a ocupar um lugar central. Frente ao aparecimento de uma nova classe social, a burguesia, estamos diante de uma demanda social e econômica influenciada pelas ideias humanistas e iluministas. O Iluminismo caracteriza esse modo orgânico, esse modelo de mentalidade e cultura.

Do mesmo modo, no que tange às instituições prisionais, Fonseca (2012) nos chama a atenção para uma ruptura que ocorre da justiça criminal clássica à de bem-estar:

A criação, no período moderno, de um aparato estatal para se lidar com o fenômeno da criminalidade é uma consequência da mais ampla reconfiguração do Estado no século XVIII, em que se fundaram a maioria das instituições estatais que sobrevivem até hoje. Esse modelo de controle criminal, em suas origens, estabeleceu uma ruptura radical com as práticas que o precederam. A preocupação essencial era reduzir o desmedido poder estatal e sua intromissão na esfera de liberdades individuais dos cidadãos. Para inibir o proporcional poder soberano e sua espetacular demonstração de violência, o movimento pelas liberdades civis assegurou a inviolabilidade desses direitos face ao poder estatal. (FONSECA, 2012, P.298)

Presenciamos, assim, no Estado Moderno, um aparato visando inibir os excessos do soberano e a exposição pública dos sujeitos no que tange às formas de punição. Aqui,

¹⁸ FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Sec. XIX. O delincente é diferente do infrator; no primeiro, existe um feixe de elementos de ordem patológica, uma síndrome mórbida.

podemos presenciar uma transformação no que passa a ser nomeado como crime e nas formas de punição. As punições são reservadas àqueles que violarem os direitos civis e individuais. O poder do Estado passa a ser derivado dos direitos dos cidadãos, estabelecendo-se assim um “contrato social”. Dessa forma, podemos dizer que a justiça criminal nasce junto a uma racionalidade e a uma razão originária das reivindicações do movimento por liberdade. O Estado Moderno toma para si, pelo viés da justiça criminal, o papel de definir as regras do jogo. Para tanto, ele vai definindo como os sujeitos devem ser castigados e como pagar por seus crimes.

A prisão, como nos indica Foucault (2012), é a forma civilizada dada pelo corpo da sociedade; surge como uma “detenção legal” e não uma “privação de liberdade”, como vem sendo chamada desde seu surgimento. Tem uma dupla finalidade: a correção e a modificação dos indivíduos. A prisão é o local para castigar o indivíduo pelo ato cometido e também o local de correção e regeneração. Correção no sentido de retidão, corpo regenerado. Nessa perspectiva, a prisão não é para o autor uma criação nova e sim, uma sofisticação refinada de outras instituições já existentes no século XIX,¹⁹ amparadas pelos juristas e defendidas pela sociedade burguesa. O argumento principal é que todos devem ser tratados de forma igual; ser corrigido de forma igual é um direito. Ao se constituir a partir de outras instituições, em momentos de clamor social por segurança e direitos iguais, a prisão se fortalece e se torna desejada por todas as sociedades.

Nesse sentido, Foucault nos alerta que a prisão não deve ser vista como inerte e que em momentos históricos pontuais ela foi sacudida por movimentos de reforma. Ao questionar uma visão da prisão como sombria e abandonada, Foucault afirma:

A prisão fez sempre parte de um campo ativo onde abundaram os projetos, os remanejamentos, as experiências, os discursos teóricos, os testemunhos, os inquéritos. Em torno da instituição carcerária, há toda uma proximidade, todo um zelo. (FOUCAULT, 1996, p.210)

Sua ação de isolamento, um dos princípios mais importantes que regem as novas formas de correção de infratores, visa afastar o indivíduo do mundo que o motivou a cometer a infração para, assim, impedir convivências nefastas, complôs, formas de cumplicidades futuras e criar obstáculos para a imoralidade. Aliada ao isolamento, a solidão, outro princípio das instituições de aprisionamento, busca propiciar a reflexão,

¹⁹ Ver MAIA et al.(2009) vol. I e II. Podemos aqui encontrar discussões que apontam que as práticas de punição existem muito antes da época moderna. Textos presentes nestes dois volumes revelam que em mosteiros e conventos o ato de punir e/ou autoflagelação sempre foram utilizados. A existência do modelo prisional como conhecemos hoje pode ter sua origem em períodos anteriores à existência do direito romano.

pelo arrependimento, pelo remorso. O isolamento e a solidão são considerados fundamentais para que o infrator possa redimir-se dos atos cometidos, rever suas ações, encontrar-se consigo mesmo em sua reflexão, deixar que o poder de sua consciência revele o que ele de fato é; enfim, para que ele compreenda que o que ocorreu foi por “sua culpa, sua tão grande culpa”.

Seguindo a orientação desses princípios, os modelos prisionais de Auburn e Filadélfia propõem o isolamento e o trabalho de penitência, ou autoconsciência.²⁰ O respeito às leis - compreendidas aqui como normas, regras - não é o que desejam. Alimenta-se uma ideologia da ressurreição, da regeneração. A conversão dos indivíduos é o mote principal.

Beato (2012), Canêdo e Fonseca (2012) argumentam que a existência de presídios e todo um aparato de segurança na sociedade atual apresentam-se sob um discurso que visa à proteção desta e de seu patrimônio. No entanto, a atuação da polícia e reiteradas medidas de segurança se manifestam de forma a responder a clamores de um coletivo de pessoas de classes sociais diferentes. As medidas apresentadas pelas instituições penais respondem de forma diferente aos diversos atores sociais, com dimensões e contornos distintos, com significados muito particulares. Segundo esses autores, existe uma dicotomia entre o discurso apresentado pelos sujeitos que atuam nas instituições de combate ao crime e as ações realizadas por estes. Há um jogo constante de poder-saber, em que se articula a melhor resposta a ser dada à sociedade. Um jogo discursivo sutil que ameniza e ofusca a realidade, as condições que existem no mundo dos presídios.

1.2. As contribuições de Foucault e Goffman sobre o trabalho e às prisões

Como bem discutiu Foucault (1996, 2012), nem sempre os princípios do isolamento e da solidão foram aceitos de forma pacífica nos debates presentes nos séculos XIX e XX. O trabalho e o isolamento dos indivíduos são defendidos como modos importantes no processo de correção; são elementos fundamentais de transformação. Essa discussão demonstrou que o trabalho não é uma maneira de correção, ele funciona em outra ordem. Uma vez remunerado, ele não pode ser considerado pena. Por isso as oficinas em prisões

²⁰ FOUCAULT, Michel. Segurança, penalidade, prisão. Organização e seleção de textos de Manoel de Barros da Motta; trad. Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012. Ditos & escritos VIII.

_____. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1996, 14ª ed.

foram palco de muitas controvérsias²¹. Na sociedade francesa, a imprensa denuncia as oficinas de trabalho nas prisões como sendo motivadoras do desemprego para os indivíduos que não cometeram nenhum crime.

O debate em torno do trabalho nas prisões toma dimensões de natureza muito diversa, entre elas a questão do trabalho feminino. É importante aqui lembrar que vadiagem e prostituição no século XIX são crimes, ambos impregnados de uma visão negativa e percebidas como comprometedoras da ordem social. A inexistência de trabalho para as mulheres faz com que elas busquem nos espaços públicos atividades que possam render algum dinheiro. Andar pelas vias públicas, seja vendendo produtos diversos ou em busca de alguma forma de sustento, é um ato combatido pela sociedade burguesa e, em especial, pelos moralistas e legisladores.

A polêmica em torno do trabalho das mulheres resvala em uma razão moral. A questão levantada é de que estando essas mulheres sem trabalho e acreditando que isso se deve à existência de oficinas nas prisões, elas caem em prostituição e, portanto, acabam na prisão. Mulheres são presas por vadiagem e prostituição, em que só incorrem por não encontrarem outra maneira de buscar seu sustento e o de seus filhos. Uma vez na prisão, somam-se àquelas que lá se encontram e que realizam atividades de trabalho (oficinas) para um mercado externo ao presídio, provocando assim falta de emprego para quem está fora do cárcere. O uso do trabalho em presídios visa o baixo custo da mão de obra e se baseia na crença em uma modelação do corpo por este artifício. As mulheres “livres”, ao se dedicarem a atividades não reconhecidas como apropriadas e dignas para uma mulher, como floristas ou diaristas, seriam acusadas da prática de atividades moralmente desaconselhadas. Uma vez sem atividades de trabalho, se envolveriam em brigas e conflitos, sendo, por isso, presas. Um efeito perverso, uma ambivalência que recai sobre as mulheres, poderíamos assim dizer.

Foucault nos alerta pelo fato de que com o trabalho nas prisões busca-se a ocupação, a modelação do corpo e da mente.

O salário do trabalho penal não retribui uma redução; funciona como motor e marca transformações individuais: uma ficção jurídica, pois não representa a “livre” cessão de uma força de trabalho, mas um artifício que se supõe eficaz nas técnicas de correção. (FOUCAULT, 1996 p. 217).

O modelo das oficinas de trabalho das mulheres na França do século XIX é de silêncio total – há somente o barulho das máquinas –, rigor e obediência, como nos

²¹ Ainda neste século as atividades de trabalho são alvo de muitos questionamentos principalmente no que se refere às formas de remuneração e sua percepção como trabalho barato revestido de benefício social.

conventos. Essa realidade do trabalho nas prisões, como bem nos esclarece a literatura, nada possui de postos de trabalhadores “livres”; o que está em jogo são relações de poder para delinear um corpo produtivo.

Para definir o tempo que cada indivíduo necessita para sua correção, o tempo para o castigo de cada um é modulado. A modulação da pena é graduada conforme as circunstâncias. O castigo legal é a forma correta de definir o tempo necessário para a correção. A pena deve ser individualizada, não sobre o indivíduo jurídico, autor do ato infracional, mas a partir do indivíduo punido; este é que deve recorrer à correção. Uma vez aplicada a correção, o tempo de modificação de cada infrator deve ser pensado. As instituições penais tomam para si o controle da punição. “*A grande maquinaria carcerária está ligada ao próprio funcionamento da prisão*”. (Foucault, 1996, p.220)

O aparelho carcerário recorre a três esquemas, segundo Foucault, para que de forma legitimada possa realizar a correção e a transformação do infrator sem ter que usar de violência explícita. O primeiro seria o esquema político-moral do isolamento individual e da hierarquia; o segundo, o modelo econômico da força aplicada a um trabalho obrigatório; o terceiro, o modelo técnico-médico da cura e da normalização. Esses três modelos se materializam nos espaços da cela, da oficina e do hospital.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault diferencia o delinquente do infrator (grifos nossos). Para o autor, o delinquente se distingue do infrator pelo fato de não ser tanto seu ato quanto sua vida, o que mais o caracteriza. Cabe aqui conhecer sua vida e espiar seus fazeres cotidianos como forma de conhecer seu comportamento. Ele precisa ser observado a todo tempo. Sua biografia precisa ser conhecida, investigada. Para saber de quem se trata, é necessário buscar elementos, sendo o inquérito o meio de fazê-lo. Por trás do infrator, a quem o inquérito dos fatos pode atribuir a responsabilidade de um delito, revela-se o caráter delinquente, cuja lenta formação transparece na investigação biográfica.

Podemos aqui afirmar que a ideia de crime é posterior à punição. Primeiramente, o estudo que busca definir, determinar sobre o ato cometido pelo indivíduo que deve ser punido ou não, e somente depois é que nomeamos o ato, ou seja, a atitude como criminosa e, por fim, o sujeito que a realizou como delinquente ou infrator, para assim impor a punição. Como podemos perceber, a instituição de outros saberes é fundamental na história da penalidade. Esses conhecimentos, ou ciências, auxiliam na definição de tipos para os indivíduos que quebram os códigos morais e sociais.

A introdução do “biógrafo” é importante na história da penalidade. Porque ele faz existir o criminoso antes do crime e, num raciocínio-limite, fora deste. E porque a partir daí uma causalidade psicológica vai acompanhando a determinação jurídica da responsabilidade, confundir-lhes os efeitos. Entramos então no dédalo “criminológico” de que estamos bem longe de ter saído hoje em dia: qualquer causa, que como determinação, só pode diminuir a responsabilidade, marca o autor da infração com uma criminalidade ainda mais temível e que exige medidas penitenciárias ainda mais estritas. À medida que a biografia do criminoso acompanha na prática penal a análise das circunstâncias, quando se trata de medir o crime, vemos os discursos penal e psiquiátrico confundirem suas fronteiras; e aí, em seu ponto de junção, forma-se aquela noção de indivíduo “perigoso” que permite estabelecer uma rede de causalidades na escala de uma biografia inteira e estabelecer um veredicto de punição, correção. (FOUCAULT, 1996, p. 224)

Por estar amarrado à sua biografia particular, o delinquente jamais consegue desfazer essa marca. Aqui, sua periculosidade é definida de forma científica. Além de ser o responsável consciente e por sua vontade de seu ato, possui instintos e comportamentos, pulsões que o diferenciam do infrator. O delinquente é percebido como um corpo deformado, que deve ser corrigido. Tal característica patológica o faz não somente diferente, mas um indivíduo com marcas sociais e morais evidentes. A punição se torna um mecanismo de controle do crime e da sociedade.

Na perspectiva de Goffman (1992), os presídios se apresentam como uma instituição total. Não se isolam no que se refere ao fechamento, mas têm sua peculiaridade por aprisionarem, no sentido de proteger a comunidade contra aqueles que representam, de forma intencional, risco, quando inseridos no convívio social. Assim, a sociedade moderna busca nos presídios uma solução para sua segurança e a de seu patrimônio.

Ao relatar a vivência de aprisionados, Goffman (1992) apresenta uma relação em que esses indivíduos, isolados do mundo, do convívio social, perdem sua referência, seu contato com a realidade. O autor chama atenção para o que denomina de *mortificação dos sentimentos*, em que desejos, sonhos, vontade parecem inexistir. Segundo ele, uma iniciativa individual tomada por um preso só se realiza com o consentimento do outro. Aquele que vigia, controla, determina o fazer. Desejar algo, como sair da cela, queixar-se de dor, pedir ajuda, receber pessoas conhecidas são ações que só se concretizam com o consentimento de quem vigia. Em resumo, o que se deseja ou busca realizar somente se efetiva caso o que controla e vigia permita. A vontade deixa de ser individual e subjetiva, passando a ser objetiva, com fins determinados.

A contradição aqui apresentada pode ser percebida na presença tutorial do Estado. Este que vigia, controla, regula o cotidiano, monitora o ir e vir com equipamentos

sofisticados. Aponta-se aqui que ao se tornar criminoso ou louco, o Estado dispara seu arsenal de controle, leis e punição. Toma para si o papel de tutelar, mas não desejou e nem tampouco buscou assumir e cumprir o que a ele (Estado) foi estabelecido nos textos legais, dentre estes garantia de acesso aos direitos individuais e coletivos como trabalho, moradia, emprego, educação. É preciso refletir este papel ambivalente do Estado que reafirma, aprimora e sofisticada o controle e punição e ao mesmo tempo por um viés da reinserção social de indivíduos quando estes já estiveram no meio social. É preciso perguntar como e de que forma deixaram de conviver em sociedade e que os conduziram ao presídio. Também é preciso desconfiar se esta nova forma de convívio nas penitenciárias lhe proporcionará esta reinserção. Esta forma de perceber a população nos presídios como uma página em branco onde o Estado busca escrever uma nova história nos parece a forma mais perversa de não reconhecer estes presos como sujeitos portadores de uma história anterior ao seu encarceramento, um Estado que não avalia a dinâmica de suas políticas e a dimensão delas.

Apesar da grande contribuição de Goffman, foi Michel Foucault, em suas pesquisas, quem mais influenciou os estudos sobre as prisões. Em *Vigiar e Punir*, o filósofo nos apresenta a vários discursos sobre a prisão e sobre como esta tem uma função corretiva. Para Foucault (1996), vivemos em meio a uma sociedade disciplinar, em que vários espaços sociais buscam, a todo o momento, o disciplinamento dos corpos. Para o mesmo autor, a prisão constitui o meio mais eficaz de punir os infratores em uma sociedade; entretanto, ele também nos alerta que se faz necessário repensar o sentido que tem a punição legal, a sua articulação com o direito, a moral e as instituições.

Em uma entrevista concedida em 1984, publicada em 2012, ao ser perguntado se é possível uma sociedade viver sem culpa, apresenta o seguinte argumento: *Não acho que a questão seja saber se uma sociedade pode funcionar sem culpa, mas se a sociedade pode fazer funcionar a culpa como um princípio organizador e fundador de um direito. É nesse ponto que a questão se torna difícil.* (FOUCAULT, 2012, p.289)

Pelo que podemos verificar nos estudos existentes, as instituições prisionais não têm preocupação exclusiva com a regulação, com a vigilância, com proteger a sociedade e seu patrimônio. As instituições penais, que já foram bastante requeridas na época moderna, e como vimos, anteriormente mesmo a esse período da história, hoje se fazem cada vez mais solicitadas, e sua existência se justifica pela necessidade de punir homens e mulheres- corpos, hábitos- buscando assim um disciplinamento, uma adequação ou

ressocialização, uma possibilidade de tornar o indivíduo produtivo no mundo das relações sociais e de trabalho.

Foucault (2012) afirma que o ato de punição pode representar o olhar de uma sociedade sobre a moral, o que ela gosta, o que aprova como correto ou não; isso quer dizer que a sociedade vigia seus próprios atos e atitudes no convívio social e realiza punições, sejam elas da ordem da moral, religiosa, social e/ou política. Nessa perspectiva, julgar pode ser algo bastante subjetivo, mesmo que apoiado no direito e nas regras estabelecidas pelas instituições jurídicas e penais, ou pelas regras sociais. “Criminalizar” comportamentos, falas, atitudes é realizar um controle sobre cada um, seja homens ou mulheres. O refinamento das teorias vai se concretizando ao longo do século XX. Teóricos da criminologia tomam de empréstimo da perspectiva positivista um aporte teórico para fundamentar as ações e concepções sobre punição, crime, criminoso.

1.3. O positivismo e o debate apontado por Durkheim

A importância do positivismo, bem como das teses apresentadas e defendidas por esta corrente de pensamento na sociedade moderna, dá-se mediante sua defesa das ciências enquanto um método de investigação. Um novo paradigma sobre as ciências é lançado. A. Comte é talvez o expoente maior do positivismo em sua fase inicial ainda no século XIX. Comte parece ter cimentado uma base do pensamento positivista e muitos intelectuais vão partir de suas teses na elaboração de conceitos e teorias sobre a vida em sociedade, as regras sociais, os contratos sociais estabelecidos e o papel do Estado moderno.

Para o positivismo, o comportamento criminal é uma resposta evidente a deficiências psíquicas e a uma distribuição desigual de renda. Parte das mudanças que ocorrem em quase todo o século XX derivam dessa premissa.

Em resposta aos argumentos mencionados acima, o Estado adota novas medidas de combate às desigualdades sociais, através de políticas de seguridade social, visando àqueles de menor poder aquisitivo. Busca contrapor, assim, a perspectiva criminológica positivista que defendia a ideia de um determinismo seja este de natureza biológica, psicológica, social definindo essas condições como inalteradas e que desta forma os indivíduos que se encontrariam nestas condições viriam se tornar criminosos em potencial, como sugere a vertente. O positivismo como criminologia não questionou as

causas da criminalização, quem eram os criminosos, como as condutas foram tipificadas como crimes e de que forma ocorria a atuação do sistema penal.

Lombroso, o principal representante da escola positivista italiana, concebe o criminoso como aquele que possui características físicas próprias como tamanho do maxilar, crânio, dedos, dentre outros, e características genéticas inatas. Tem assim que o criminoso é um doente e deve ser isolado do meio social. A teoria de Lombroso sofre críticas dentro do próprio núcleo do positivismo nos anos 60 do século XX.

Dentre as várias explicações temos que pontuar as contribuições de Durkheim, principalmente aquelas apresentadas em sua obra “ Da Divisão do Trabalho Social” [1930], (2004). Durkheim, membro da escola positivista francesa, postulava sobre os efeitos do meio ambiente sobre o indivíduo. Ele, em estudos sobre a natureza do fato social e as leis da evolução da sociedade, apresenta seus argumentos sobre o crime, a pena e o direito. O crime, em seu entender, corresponderia ao rompimento de laços que vinculavam indivíduos de um mesmo grupo. Para restabelecer esse vínculo há que se colocar normas que, por sua vez, têm por função as reprimendas.

Segundo Durkheim (2004), a única característica comum a todos os crimes é que eles são reprovados por cada sociedade. Considera que algumas atitudes se apresentam de forma mais negativa do que outras causando, assim, maior comoção na sociedade. Isso vai ocorrer porque certos atos delituosos não derivam em sua totalidade dos sentimentos coletivos. A esses são atribuídos outra causa. Fica explícito que o autor busca apontar a necessidade da norma jurídica enquanto um balizador da moral, pois ele acredita que o indivíduo necessita dessa norma. Nessa direção, ele procura definir o que constitui o crime. A argumentação do autor está centrada na ação que levou ao rompimento com uma regra que é obrigatória, nem sempre escrita, mas definida por um grupo e que deve ser seguida por todos. Para Durkheim, as regras morais nem sempre são claras, e por isso seriam necessárias as regras penais, pois essas são precisas e nítidas. Para ele, “*um ato é criminoso quando ofende os estados fortes e definidos da consciência coletiva.*”(p.51). Essa *consciência coletiva ou comum* está expressa no conjunto das crenças e sentimentos comuns de uma sociedade. Ela é realizada nos indivíduos, mas diferente da consciência particular de cada um. Nessa mesma linha de argumentação, Durkheim defende que: *Não se deve dizer que um ato ofenda a consciência comum por ser criminoso, mas que é criminoso porque ofende a consciência comum. Não o reprovamos por ser um crime, mas é um crime porque o reprovamos.* (p.52)

O reprovar um ato significa que se faz necessário estabelecer sanções sobre ele para que, assim, a *consciência comum* seja protegida. Nessa direção, argumenta o autor sobre a ação do Estado, como a seguir:

A amplitude que o órgão governamental exerce sobre o número e sobre a qualificação dos atos criminosos depende da força que ele contém. Esta, por sua vez, pode ser medida seja pela extensão da autoridade que exerce sobre os cidadãos, seja pelo grau de gravidade reconhecido aos crimes dirigidos contra ele. (DURKHEIM, 2004, p.56)

Durkheim, diferente de Lombroso, que tem o criminoso como um doente, defende que o indivíduo está propenso ao crime, mas que no entanto só o praticaria por influência do meio. A sociedade vive e age em nós e é essa ação que regula os indivíduos. A consciência individual nada mais é do que parte da consciência coletiva que deve ser a mesma para cada indivíduo, e para todo o grupo. A atuação das duas consciências é que vai resguardar o cumprimento das normas de conduta proibindo atos que vão ferir o coletivo.

No que tange às análises sobre o “desvio”, podemos detectar nas produções sobre o tema três vertentes teóricas que procuraram explicar as suas causas, sendo que a primeira está assentada no “funcionalismo”, a segunda na “anomia” e a terceira no “culturalismo”. Embora todas tenham aspectos similares em suas explicações, elas apresentam particularidades entre si.

As críticas às três vertentes fundamentam-se no fato delas tratarem o “desvio” de maneira determinista, de não relativizar a questão diante de outros fatos, como também não considerar suas particularidades.

A criminologia crítica, fundada na sociologia, sofre influências do interacionismo simbólico da Escola de Chicago. Essa corrente postulava que o crime e o desvio são construídos socialmente. Ela questionava o rótulo aferido a determinados grupos e indivíduos, bem como os efeitos do que denominavam como “etiquetas”. Para os defensores dessa corrente, que tem Garfinkel principal teórico, os indivíduos interagem com as normas ajustando-as, interpretando-as e modificando-as. Símbolos são construídos e produzidos por processos de interpretação. A criminologia crítica tem como pontos centrais de suas argumentações a conduta desviante e a reação social, categorias que vão permear todo o debate sobre o crime e o indivíduo sentenciado.

Novos atores surgem nesse cenário, construído pela modernidade, na busca de produzir um discurso convincente voltado para a sociedade, para assim minimizar o medo e a insegurança. Esse discurso, tanto sobre quem é o criminoso quanto como forma de

tranquilizar a sociedade, tem uma centralidade no indivíduo, seja ele criminoso ou não. A pena transmitiria uma resposta à sociedade, inibiria os desatentos às normas e regras sociais e traria a todos uma imagem positiva de um Estado que, por meio de suas instituições, está atento e atuante naquilo que lhe cabe: vigiar e punir os sujeitos que vão perturbar a ordem pública e colocar em risco a segurança individual e coletiva e o patrimônio.

1.4. As discussões sobre o fim das prisões

Em oposição aos discursos que justificam a existência de instituições prisionais, Mattos (2010),²² Karam(2010) e outros autores acreditam que, frente às condições humilhantes e desumanas em que se encontram as instituições penais, elas “*servem apenas como mero depósito de pobres e miseráveis*”. Eles denunciam a inexistência de direitos mínimos e, também, o desrespeito a tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração dos Direitos Humanos. Segundo Karam:

O sistema penal é uma fonte de violência, danos e dores. A pena elimina a liberdade, exclui, estigmatiza, provoca ódios, estimula comportamentos negativos ou indesejáveis. [...] É preciso contrapor às variadas e nocivas tendências punitivas contemporâneas a reafirmação dos direitos fundamentais, a redescoberta do desejo da liberdade, a perspectiva da abolição do sistema penal. (KARAM, 2010, p. 24-25)

A defesa do fim das prisões é clara, mas esses autores também apontam para a prática de ressocialização nos presídios através de atividades educativas, sejam de trabalho ou de estudo, na defesa de instituições como as APACs²³. A permanência desse modelo (APACs) contraria a posição atual de Mattos (2010) e demais defensores de que as prisões não devem existir. Essa discussão traz, em seu interior, uma forma ambígua de corrigir-educar ou educar para corrigir, pois ela indica um fortalecimento da permanência das instituições penais.

²² MATTOS, Virgílio de (org.) Desconstrução das Práticas Punitivas. Belo Horizonte: Ed. Lutador, 2010. O livro é constituído por publicações de vários autores, sendo estes participantes de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, do direito à moradia e do direito à justiça. São apoiadores de atividades diversas, como: Grupo de Apoio aos Familiares Privados de Liberdade e da Luta Antimanicomial. Têm como referência teórica para suas produções, debates e seminários os direitos fundamentais estabelecidos pela ONU, acordo do qual o Brasil é signatário e autores como Wacquant, Foucault e Marx.

²³ Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – Modelo de presídios que considera o trabalho, o estudo e a religiosidade como prioritários no processo de ressocialização. Têm disciplina rigorosa e uma vigilância constante do próprio sujeito sobre suas atitudes.

As escolas em instituições prisionais do modelo das APACs estariam, a nosso ver, alimentando regras e comportamentos do viver em sociedade e reafirmando existência de lugares para punir e vigiar infratores e delinquentes. A condição de humanização dos aprisionados, descrita pelos defensores de tal modelo, indica uma contradição: essa humanização não estaria também provocando e/ou alimentando uma alienação dos aprisionados em relação ao mundo?!

Como é sabido, muitos outros vieses atravessam o universo dos presídios e em muitos deles estão as imbricadas relações de poder e saber. O sonho de não haver presídios talvez seja apenas uma utopia, entre muitas outras existentes no mundo prisional ou em discurso político, posto que a sociedade requisita formas institucionalizadas de validar suas regras sociais. Mas, tanto a escola como os presídios devem ser entendidos hoje como invenções sociais²⁴. A existência de presídios atrelada à de outras instituições, como a escola, indica um fortalecimento de instituições de correção. Escolas, presídios, manicômios, como bem nos lembra Goffman (1961), são “instituições totais”; a defesa de sua inexistência revela a culpabilização destas como desumanas, deformadoras. Mas há que se levar em conta que elas também são idealizadas e defendidas por uma sociedade que deseja classificar, medir, excluir, culpabilizar o indivíduo pelo que ele é.

Vimos também que Foucault (2012) mostrou como a culpa é o princípio organizador e fundador de um direito. Como sair e/ou compreender esta roda que gira no tempo mas que não afasta de nosso cotidiano as mesmas buscas de respostas para a violência e o crime? A busca da harmonia, da tranquilidade seria possível com modelos prisionais tão totalitários?!

1.5. Os Presídios e o aprisionamento de mulheres no Brasil

Inicialmente, temos que dizer que a realidade de vários presídios, apontada por pesquisas como as de Andrade (2011), Nonato (2010), Medeiros (2009), Julião (2007), Figueiredo (2007), Vaz (2005), Araujo (2005), Soares e Ilgenfritz (2002) e de outras produções nos campos da Sociologia, do Direito, da Arquitetura, da Antropologia e da História em quase sua totalidade, apresentam uma realidade cruel e desumana desse *locus*, mas raramente fazem referência a instituições que atendem especificamente às mulheres. Em geral, as mulheres, como já foi mencionado, só aparecem quando vão aos presídios

²⁴ Para maiores aprofundamentos sobre esta questão, consultar: VARELA, Júlia e ALVAREZ-URIA, Fernando. *A Maquinaria Escolar. Teoria e Educação*, São Paulo, n.6, 1992.

masculinos para visitas durante os finais de semana, evidência de sua invisibilidade tanto na mídia quanto na sociedade em geral, invisibilidade de sua condição de mulheres aprisionadas. Um *status quo* que vem se modificando e que podemos nomeá-lo como visibilidade negativa, ou seja, um aumento expressivo de mulheres encarceradas noticiadas pelos vários meios de comunicação e confirmado pelo Ministério da Justiça/MJ.

No Brasil, como podemos certificar em estudos já realizados e referenciados nos parágrafos acima, o tratamento ao preso assemelha-se aos manicômios tão combatidos por Basaglia²⁵. Abandono, medo, justiça falha, tratamento desumano. Loucos e criminosos parecem ser tratados de forma semelhante. A falta de cuidado com os aprisionados é recorrente nos livros, registros de visitas, relatos de parentes e amigos, reportagens de jornais, filmes, documentários.

No quadro nacional brasileiro, no que se refere ao encarceramento feminino versus regimes, o maior percentual se encontra no regime fechado e este percentual tem sido crescente. Para explicar como este fato vem ocorrendo e suas consequências, faz-se necessário retomar como ao longo de séculos as políticas de encarceramento foram propostas e qual o lugar da mulher neste contexto sócio-histórico.

A história dos presídios no Brasil data do início do século XVI. O foco desta discussão está em retratar como o aprisionamento de mulheres vai sendo imaginado e organizado pelo seu principal idealizador, o jurista Lemos Britto.

Pesquisas realizadas sobre a história dos presídios no Brasil (Maia, 2009) demonstram que no século XIX já havia mulheres presas e que os espaços de detenção eram denominados como “*Casas de Correção da Corte*”. Soares e Ilgenfritz (2002) destacam que o principal ideólogo das prisões femininas no Brasil, Lemos Britto, é autor de uma extensa bibliografia sobre a questão prisional. Sua principal obra – *O crime e os Criminosos* (1950) - retrata as prisões no Brasil. Ele acreditava que sua obra poderia ser um tratado sobre a delinquência. Mas já em 1923, ele foi o responsável pela elaboração de um projeto de reforma penitenciária brasileira, aconselhando, assim, o Ministro da Justiça a construir um espaço diferenciado para as mulheres. Longe de desejar conforto e

²⁵ Franco Basaglia. Era médico e psiquiatra e foi o precursor do movimento de reforma psiquiátrica italiana conhecida como Psiquiatria Democrática. Ele nasceu no ano de 1924 em Veneza, Itália, e faleceu em 1980. AMARANTE, Paulo. O Homem e a Serpente: outras histórias para a loucura e a psiquiatria. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1996. Trata com detalhes e profundidade a questão da psiquiatria e da contribuição de Basaglia nesta discussão.

tratamento digno para as detentas, ele visava afastar as mulheres do convívio, ou contato, com os homens, por julgá-las perniciosas.

Outros juristas também se juntam a Lemos Britto para propor atividades de trabalho compatíveis com elas, como jardinagem, pequena lavoura, apicultura, além da defesa de um presídio só para mulheres. Ou seja, a perspectiva do trabalho já idealizada pelos presídios no século XIX na França é também proposta no Brasil por Lemos Britto e seus seguidores. Podemos aqui mencionar que, no caso brasileiro, a principal preocupação está centrada em atividades de trabalho idealizadas como “delicadas” e apropriadas para mulheres.

A preocupação em empregar uma lógica de correção e de modelagem dos corpos de indivíduos infratores está presente em todos os momentos de nossa história, tendo em vista que a grande preocupação não é somente com aquelas que cometeram crimes, como assassinato, mas também com as prostitutas. Considerada crime, a prostituição deveria ser vigiada e punida. A atividade de trabalho, conforme propõem os juristas, visava à correção por meio da ocupação laborativa e era fruto do desejo de que essas mulheres se afastassem definitivamente da vadiagem.

Ao defender um espaço diferenciado para as mulheres, Lemos Britto também defende que deveriam existir celas diferenciadas, em conformidade com o crime. Ele sugeriu que as prostitutas não ficassem no mesmo espaço que as mulheres de família que, por um infortúnio ou loucura momentânea, haviam cometido algum crime.

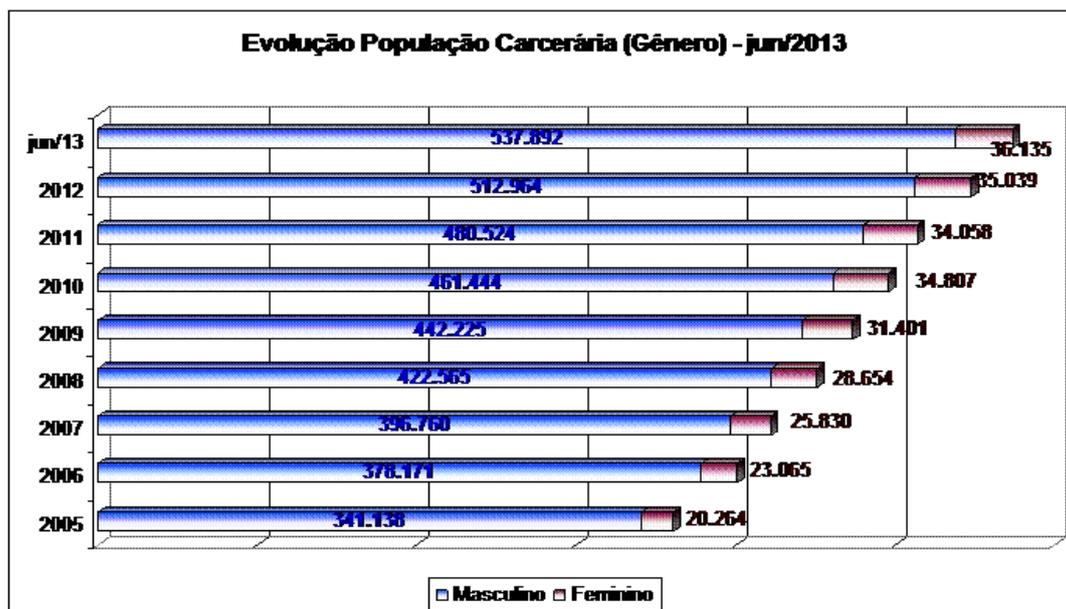
Os estudos sobre as mulheres e sua atuação social no século XIX mostram que a maioria, ao ser detida, o era em virtude da prática de prostituição e vadiagem, já que, como já o dissemos, tal comportamento era crime, de acordo com a legislação no período. Para além do trabalho, outro artifício recomendado era o religioso.

No intento da correção, com o advento do Estado Novo, ocorrem mudanças na estrutura política e administrativa, como a reforma do Código Penal Brasileiro. Lemos Britto continua a ser o principal defensor das penitenciárias para mulheres e incondicional combate da prostituição, nomeando-a como uma vergonha nacional. Nessa perspectiva as religiosas seriam requisitadas como ideais para cuidar da parte pedagógica, educativa e econômica das detentas.

As políticas governamentais, sejam da União ou dos estados, têm nos dias atuais priorizado investimento em aparato policial e construção de novas unidades prisionais. O Ministério da Justiça, por solicitação da Presidência da República, realizou, em maio de 2012, o *I Encontro de Planejamento do Projeto Efetivação dos Direitos das Mulheres no*

Sistema Penal. O documento resultante indica possibilidades e projetos que visam ao cuidado com as mulheres em situação de privação de liberdade. No entanto, políticas locais ainda são tímidas, o que leva a uma invisibilidade ou pouca importância dada à população carcerária, principalmente a feminina. O relatório aponta alguns dados que nos fazem acreditar que pesquisas, nesse campo, são urgentes.

Gráfico 1



Fonte: Banco de dados Depen/Infopen

O gráfico 1, apresentado acima, oculta a fragilidade dos dados, pois eles não passam por uma atualização sistemática, principalmente acerca da população prisional feminina, no Brasil. Ainda assim:

Em relação a alguns dados nacionais, [...] A média de crescimento populacional feminino, nos últimos 3 anos, foi de 32,73%, enquanto a média de crescimento populacional masculino foi de 15,37%. Quanto ao perfil, discutiu-se que a **grande maioria das mulheres presas possui baixa escolaridade**, é proveniente de área urbana, possui **baixo poder aquisitivo** e é de cor parda. “O país possui, de acordo com o Infopen, 82 estabelecimentos penitenciários exclusivamente femininos, com a capacidade para 20.231 presas – um déficit de cerca de 14 mil vagas” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2012).

1.5.1. As mulheres no contexto do mundo prisional brasileiro

Aprofundando a discussão, no que tange a uma categoria específica, as mulheres encarceradas, elas têm sido motivo de debates e criação de novos programas. O governo brasileiro, ao propor uma articulação entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, aponta na direção de traçar novas diretrizes e metas visando a população

feminina. Dentre as iniciativas, vigorou a organização de um banco de dados sobre as mulheres no cárcere, o Infopen Mulher.

Em 2013 o Ministério da Justiça traz para a pauta das discussões sobre as mulheres em privação de liberdade a necessidade de ampliação de conhecimentos e estudos sobre elas. Nesta perspectiva, algumas pesquisas apontam discussões relevantes como a educação formal e a questão da maternidade. Um estudo importante é o da pesquisadora Vanusa Santos Silva, que buscou compreender as razões que levariam as mulheres ao crime. Silva (2011), em um artigo denominado “*Fios de tragédias: o feminino que mata*”, (trabalho que faz parte de sua pesquisa de doutoramento), entrevistou mulheres que cometeram homicídios. Nesse trabalho ela aponta para questões importantes, para uma compreensão mais sutil sobre o universo feminino, buscando compreender as histórias relatadas por essas mulheres, a dramaticidade de suas vidas e da própria condição humana.

Em uma perspectiva de análise histórico-filosófica, ela nos assevera que:

...a tragicidade das mulheres presas aqui citadas é o ponto culminante do processo de marginalização e inferiorização dos seus lugares de mulheres, na verdade, até criam a individuação, mas de maneira anti-heroica. Essas mulheres são mortificadas no ato do crime e na convivência das prisões, suas identidades são imprensadas em conceitos jurídicos os quais as estereotipam como o signo do mal. Na Grécia antiga, os deuses, de alguma maneira salvavam os sujeitos de suas tragédias, porque afinal eles mesmos as provocavam, mas na nossa atualidade não há deuses criando tragédias, há sujeitos da fome, do tráfico, da miséria, do estupro que por maneiras diversas, praticam seus crimes. Os deuses as abandonaram às suas próprias sorte. (SILVA, 2013, p.14)

Outro relevante estudo sobre essa temática é “*Mulheres Criminosas na Abordagem Interdisciplinar*”, das pesquisadoras Campos, Trindade e Coelho (2008), onde elas apontam dimensões múltiplas que atravessam o debate sobre mulheres e criminalidade, cujo tema também vem despertando interesse nos estudos sobre gênero. As autoras realizam um “estado da arte” das pesquisas sobre mulheres e crime. Uma síntese importante de como o crime envolvendo mulheres, sejam elas autoras ou vítimas, foram tratados pelos estudos e pesquisas.

Tomando como referência as pesquisas acima apontadas, acreditamos que se faz necessário compreender melhor as mulheres e seu envolvimento em crimes, bem como definir que conceitos e que referenciais teóricos podem melhor expressar as ambivalências desse público.

O enrijecimento de ações repressivas, no combate e controle da criminalidade pelos órgãos de segurança em conjunto com outros fenômenos, como o aumento das taxas de desemprego e o consumo, precisam também ser cruzados com os dados do Infopen. Para que possamos compreender se existe um aumento real de mulheres na criminalidade e em que tipificações elas são inseridas, não basta analisar os dados por si só. É importante relativizar as estatísticas e certificar se medidas de repressão ao crime do tráfico de drogas têm criminalizado delitos até então não tipificados como crime.

Se for verdade que na virada do século XX as mulheres estão se relacionando de forma mais direta e sem restrições a atos violentos e à criminalidade, também podemos observar, por outro lado da questão, que as políticas de Estado voltadas para as mulheres vêm se intensificando, bem como a participação efetiva destas na construção das mesmas. Os dados oficiais divulgados pelo governo brasileiro tratam de forma macro, não sendo possível verificar onde se encontram aqueles indivíduos reais que estão acessando os programas oficiais e em que medida estas políticas atendem aos diversos e diferentes grupos populacionais e sua geração²⁶. É preciso aprofundar e detalhar com mais afinco e cuidado como as mulheres e as mulheres no cárcere utilizam os programas oficiais voltados para elas e onde estes estão localizados. É possível cruzar dados relativos à pobreza, escolaridade, crime, grupo geracional e políticas públicas?

Entre outros desafios há que se considerar ainda, no momento atual, o imaginário que aponta o lugar ocupado das mulheres, colocando-as como co-responsáveis por um desmantelamento do núcleo familiar. A “mãe protetora” e responsável pela educação moral e religiosa deixa vago este lugar, um vazio que produz a crise na instituição família, sendo assim nomeado como “desestrutura familiar”. Por outro lado, o feminino ainda é representado e recoberto por um “véu nebuloso”, apresentado de forma a valorizar uma beleza física com contornos e formas a definir modelos muito padronizados, como magreza, branquitude, sensualidade, capacidade de sedução, juventude. Contrapondo a este modelo, temos uma população feminina encarcerada, o que se afasta do ideal. Nestes dois modelos produzidos (o idealizado se revestindo de real e o fora do padrão idealizado, mas na busca do ideal) soma-se uma racionalidade moral que coloca em discussão o lugar social ocupado por cada um.

Neste contexto social e político, as questões do crime e suas múltiplas relações nos impõem a busca por compreender questões específicas sobre as mulheres no cárcere e

²⁶ O Ministério da Justiça (MJ) admite que o banco de dados oficial (Infopen) não é alimentado por todos os Estados da federação com precisão e cuidado.

como podemos perceber sua (in)visibilidade no que tange às questões de gênero, classe, raça/etnia, entre outras que entrecruzam esta questão. No tópico que segue, propomos apontar vários cruzamentos existentes quando tentamos entendê-las.

1.6. A teoria de gênero, classe, raça, interseccionalidades e vulnerabilidades.

Como dissemos na introdução, Kerner (2012) ressalta a importância das discussões de Crenshaw e alerta que a interseccionalidade possui dimensões diferentes. Utilizando como ponto de partida as concepções sobre poder de Michel Foucault, ela desenvolve uma abordagem em que aponta para três dimensões: Dimensão epistêmica, dimensão institucional e dimensão pessoal. Ela chama a atenção para as concepções de sexismo que dão ênfase a grupos de gênero que buscam naturalizar a existência de dois gêneros definidos sem nenhuma crítica, o mesmo valendo para raça. Para essa mesma autora, racismo e sexismo são fenômenos complexos de poder que operam no contexto de atribuições de diferenças categoriais.

Mesmo que não seja sempre necessariamente assim, eles frequentemente funcionam por meio de referências e características corporais e, portanto, por meio de referências a supostas certezas biológicas. É por isso que atribuições de diferença de cunho racista ou sexista são geralmente atribuições de diferenças naturalizadas que exigem validade atemporal ou pelo menos por longos períodos de tempo. Nesse sentido também as formas racistas e sexistas de poder são diferentes daquelas que operam vinculadas a relações de classe ou de produção (KERNER, 2012, p.46).

Nas atribuições racistas e sexistas, a ideia de que elas seriam fundamentadas na natureza humana é dominante. No caso das mulheres no cárcere, é possível detectar também ao longo das discussões de Lemos Britto²⁷ sobre a “natureza feminina” a perspectiva de ela ser moldada, modificada conforme influências externas. Mas, apesar da distância temporal, o argumento de Lemos Britto ainda vige nos tempos atuais.

Em nossa pesquisa, encontramos evidências de que o cárcere pode construir ambivalências muito complexas ao proporcionar políticas de inserção social. As mulheres em privação de liberdade precisariam romper com as barreiras de classe, raça/etnia, gênero, que são entrecortadas por idade, maternidade, família, saúde, escolaridade, nacionalidade, migração, emprego, renda, sexualidade. Essas questões não estão superpostas, elas atravessam e cruzam o cotidiano destas mulheres em ir e vir tecendo

²⁷Os Sistemas Penitenciários do Brasil (1924).

uma rede dúbia, ou seja, não constituem necessariamente uma rede de proteção de forma individual ou coletivamente. Em momento posterior neste texto vamos tratar das questões raciais e lá retomar a questão das barreiras que tornam mais complexo o cotidiano das mulheres no cárcere.

As ações do Estado, na perspectiva de promover e proporcionar a essas mulheres reinserção social delas, produzem uma rede de visibilidade para o Estado, visibilidade para suas ações revestidas de políticas públicas. Neste sentido, as mulheres no cárcere continuam (in) visíveis enquanto presas, mas mulheres “objeto” de visibilidades e espetáculos produzidos por ações governamentais. Para elucidar esta minha afirmativa apresento aqui de forma breve parte de uma observação decorrente das notas de campo sobre o concurso “miss penitenciária”, promovido em 2013 e bastante veiculado pela mídia televisiva e com o apoio de conhecido estilista mineiro.

O evento foi organizado e realizado pela Secretaria de Defesa Social (SEDS) em mais de uma penitenciária em sua fase de seleção e a etapa final culminou no Complexo Penitenciário Feminino Maria da Penha (CPFMP). As mulheres/detentas teriam como prêmio um álbum de fotografia, além de toda a produção que uma miss necessita nos moldes de um evento nacional/oficial de concurso de miss. Durante toda a seletiva, perguntei para muitas das detentas se elas iriam participar do concurso “miss penitenciária” e muitas, de forma contundente, afirmaram que não desejavam este título. Temiam ser vistas pelos seus familiares e ridicularizadas por todos do outro lado do muro.

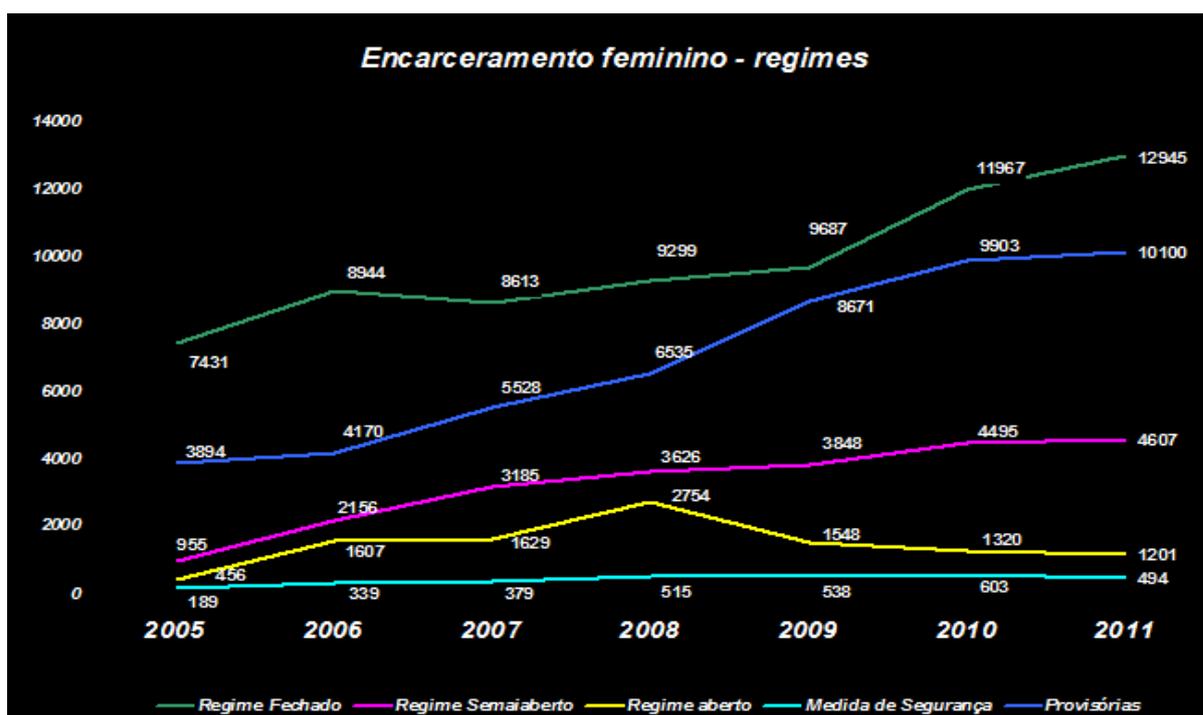
Considero que este evento, idealizado e apresentado como importante para valorização das mulheres e para motivação de sua autoestima, tem problemas de natureza diversa que aqui não vamos tratar. Vale ressaltar que torná-las “visíveis” por estes artifícios de beleza, de padrões de estética e vaidade predefinidas para mulheres que vivem cotidianamente impedidas de acessar direitos básicos e fundamentais como advogado, médico, medicamentos, visitas, entre muitos outros, é uma estranha forma de tentativa de reinserção de presas. Enfim, ser “miss penitenciária” nos parece uma clara demonstração da ambivalência das políticas estatais. Medidas dessa natureza produzem espetáculo, show, visibilidade para o Estado via instituições, ao preço de uma exposição pública, exacerbação de uma imagem de beleza inexistente, de uma falsa humanização de relações, de valorização da mulher, sendo estas quase inexistentes. Ser premiada e carregar o título de “miss penitenciária” é conceder título de beleza a quem pede liberdade, direito a assessoria jurídica, trabalho, relações mais humanizadas.

A percepção sobre as mulheres regradas por estereótipos de gênero, de forma geral, ainda está centralizada na figura idealizada daquela que gera, nutre e cuida. Uma forte presença do papel de ser mãe, mas também mulher trabalhadora em seu ambiente doméstico e externo. É necessário apontar para a existência de uma população jovem, com baixa escolaridade, negras e pardas, num quadro de informalidade e/ou precarização nas relações de trabalho anterior à prisão e também no cárcere. É preciso apontar para as relações familiares demarcadas por violência, álcool e drogas, observar a constituição familiar bastante complexa, com forte presença da mulher na geração de renda, em uma maternidade desprotegida, moradoras em regiões periféricas das cidades, a presença da figura masculina nos relatos de envolvimento com o crime que se chocam com esses estereótipos.

Desnudar o cotidiano dessas mulheres é como passar no detector de metal, enxergar para além do aparentemente visível. É preciso entender cada deslocamento dentro do presídio, bem como desfazer estereótipos sobre o crime e as mulheres, inverter as discussões sobre real e imaginário, em que todos dentro e fora do muro estão sempre sob suspeita. Quem e o que alimenta atos delituosos? Que relações existem entre consumo e políticas de lazer e entretenimento nas prisões? Perguntas que em um concurso de “beleza” e “glamour” seus idealizadores dificilmente preocupam em responder.

O encarceramento feminino em 2012 se apresentava, conforme os regimes, um crescimento de presas em regimes fechado, semiaberto e provisório e um decréscimo nos regimes aberto e medidas de segurança, como bem podemos certificar quando visualizamos o gráfico 2.

Gráfico2



Fonte: Banco de dados MJ/ Depen/ Infopen/2012

A Lei Federal nº 7210/1984 (Lei de Execução Penal /LEP) determina a nomenclatura utilizada no gráfico acima – a decisão judicial para cada um –, que pode ser seu total encarceramento ou não, conforme o tipo de crime e seus condicionantes ou agravantes. Os regimes definem o tipo de estabelecimento prisional indicado, como apresentado no quadro 4 abaixo.

Quadro 4

Estabelecimento prisional x finalidade

Tipo	Finalidade
Penitenciária	Condenado à pena de reclusão em regime fechado.
Colônia agrícola, industrial ou similar	Condenado à pena em regime semiaberto.
Casa do albergado	Condenado à pena privativa de liberdade, em regime aberto ou com restrição para finais de semana.
Centro de observação	Local destinado à realização de exames gerais e criminológicos, assim como pesquisas criminológicas.
Hospital de custódia e tratamento psiquiátrico	Local destinado àqueles considerados, segundo o Código Penal, inimputáveis e semi-imputáveis.
Cadeia pública	Local para recolhimento de presos provisórios.

Fonte: Lei de Execução Penal/1984.

No contexto bastante particular de que aqui se trata, cabe perguntar qual o papel da escola e o significado de ler e escrever. Como foi exposto anteriormente, as políticas adotadas pelo Ministério da Justiça têm tido o propósito de buscar a humanização do tratamento dado aos presos e implementar medidas que resguardem o direito à educação das pessoas em privação de liberdade, conforme previsto por nossa Constituição de 1988, e em tratados internacionais de direitos humanos de que o Brasil é signatário. Em um contexto de reconhecido avanço no que se refere a políticas públicas e preocupação com os direitos humanos, acompanhamos, nas últimas décadas do século XX, um esforço do Governo Federal e de alguns estados brasileiros em atender o que está assegurado em nossa Constituição (1988) e reafirmado na Lei de Execução Penal (LEP, 1984), no que se refere à existência de salas de aula em estabelecimentos prisionais. Frente a esse quadro, do ponto de vista de atuação do Estado brasileiro, é que afirmamos a existência de avanços.

Nesta última década, temos visto um número significativo de trabalhos acadêmicos no campo da educação e em áreas afins (artigos, dissertações, teses)²⁸ sobre a questão da educação nas prisões. Esses trabalhos, entretanto, não privilegiaram a análise da situação de mulheres aprisionadas, sua condição de vida e sua relação com a cultura escrita na prisão. Teria a pesquisadora legitimidade em seus argumentos ao trazer à luz aspectos relativos ao cotidiano de mulheres presas? Como partilhar com o mundo acadêmico relações de saber e poder dessas mulheres sendo-se mulher e ciente de um pressuposto imaginário social permeado por um cotidiano de violência?

Nesta arena de disputas, era necessário buscar caminhos, escrever sobre mulheres presas. O desafio colocado era dar visibilidade a elas, trazer as histórias de algumas mulheres e retratar este outro isolado, segregado do nosso convívio diário. Falar sobre pessoas reais, que não desejam ser “misses” mas voltar a viver na rua, na cidade, em liberdade.

Nos dias atuais, as razões que levam ao encarceramento feminino concentram-se no tráfico de drogas e este, por sua vez, está associado a outros elementos de natureza social, tais como mulheres com baixa escolaridade, jovens moradoras de grandes centros urbanos, negras e pardas. A preocupação primeira do Ministério da Justiça está nos altos índices de crimes envolvendo mulheres, parte delas mães. A existência de filhos aponta outro dilema a ser resolvido: Onde, como e com quem deve ficar sua guarda e proteção.

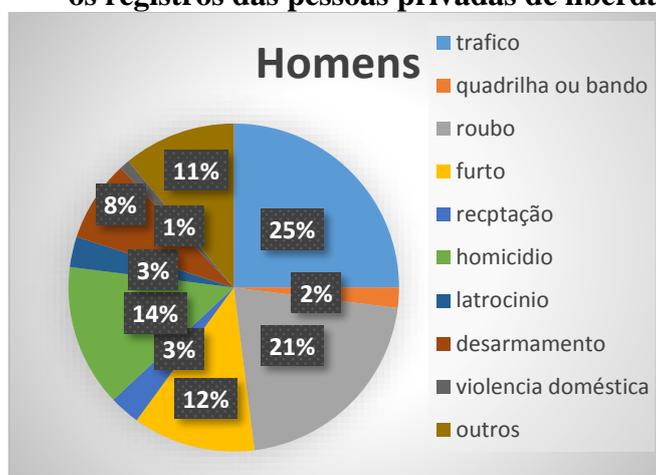
²⁸ JULIÃO (2009), ARAUJO (2005) SOARES e ILGENFRITZ (2002), LEMGRUBER (1980).

Segundo relatório divulgado em 2015(dados de 2014), podemos encontrar a seguinte constatação do Ministério da Justiça:

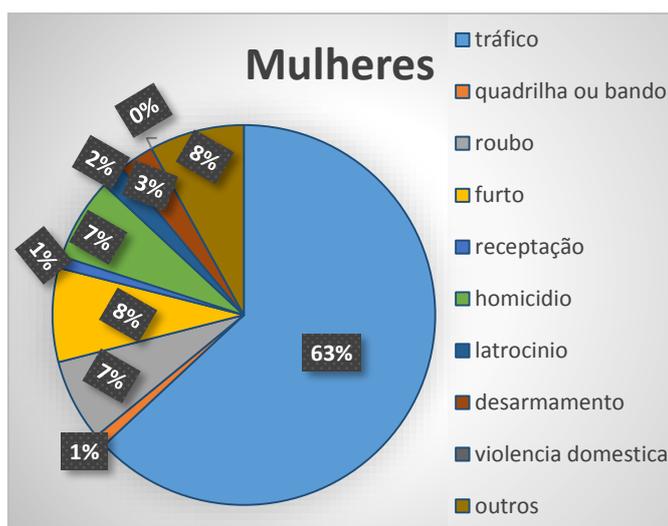
Nota se que o encarceramento feminino obedece a padrões de criminalização muito distintos do que o do público masculino. Enquanto 25% dos crimes pelos quais os homens respondem estão relacionados ao tráfico²⁹, para as mulheres essa proporção alcança a ordem de 63%. Em termos proporcionais, o número de crimes de roubo registrados para homens é três vezes maior do que para as mulheres. (BRASIL, Depen, 2015, p.70).

Como bem podemos visualizar nos gráficos abaixo, há que se considerar uma diferenciação por gênero muito distinta no que tange ao tipo de crimes em que homens e mulheres estão enredados no contexto Brasileiro.

Gráfico 3 e 4 Distribuição por gênero de crimes tentados/consumados entre os registros das pessoas privadas de liberdade



Fonte: Depen/ Infopen/2014(elaboração da autora)



Fonte: depen/Infopen/2014(elaboração própria autora)

²⁹ As Leis nº 11.343 de 2006 e nº 6.368 de 1976 disciplinam este tipo penal.

O debate atual aposta em políticas prisionais voltadas para as mulheres visando à sua reinserção. Nessas políticas, o trabalho e a escolarização têm grande centralidade. Novamente, a busca pelo reordenamento dos corpos femininos corrompidos pelo crime, através do trabalho e da escolarização, reapresenta o ideal do século XIX. A vadiagem e a prostituição não são mais a razão do aprisionamento, mas o tráfico, a droga, o comércio ilícito de entorpecentes. No entanto, esse novo motivo que conduz as mulheres hoje à prisão também leva a nomeá-las como “vadias”, “desocupadas”, “influenciáveis”. Trata-se da permanente ideia de que a falta de ocupação, de trabalho, a rua, a influência de outros são fatores perniciosos às mulheres; um imaginário produzido e depositado socialmente há mais de um século e ainda alimentado nos dias atuais. Coloca-as como infantilizadas, “sem juízo”.

Sabe-se que mulheres comandam e participam de uma atividade de trabalho, o comércio de drogas, os contrabandos ilícitos de natureza diversa, assumindo um lugar em que os estudos e pesquisas ainda não conseguem compreender esse movimento. Um negócio lucrativo, sedutor, que alimenta vaidade, beleza e poder não somente de encarcerados, mas dos que estão fora das grades. Parte da sociedade brasileira consome o que produz os negócios derivados do crime, mas ela, como um todo, clama por segurança individual e de seu patrimônio. Parte dela, portanto, vive ao meio de uma prática ilícita invisibilizada - o consumo de álcool conjugado ao de drogas ilícitas e produtos adquiridos de forma não convencional, o contrabando, mas que não identifica sua participação neste contexto.

Frente a um debate ainda muito pouco claro sobre as questões reais que estariam produzindo um “efeito violento” naquelas que até final do último século não participavam de forma significativa das estatísticas de crime, principalmente os potencialmente violentos, e na busca de apreender os sinais deixados pelas ações do Estado brasileiro é que busco pistas na tentativa de construir argumentos que denotem a produção de invisibilidades ou visibilidades. Mas antes de tratar dessa questão é importante trazer algumas discussões sobre a vulnerabilidade social e as questões raciais, matrizes principais que alimentaram essa discussão no Brasil e a pertinência desse debate quando buscamos aprofundar sobre as raízes da discussão racial e o mundo prisional.

A literatura sobre vulnerabilidade social aponta duas correntes de desenvolvimento sobre o termo, sendo a primeira as produções de Caroline Moser, de 1998 em um estudo para o Banco Mundial sobre famílias pobres em vários países. Os estudos de Moser apontam a vulnerabilidade social dentro de um quadro de limitações, desvantagens das

peças em acessar os bens distribuídos na sociedade. O enfoque de Moser vai ser retomado por Ruben Kaztman e Carlos Filgueira para focar a realidade da América Latina. Kaztman e Filgueira e colaboradores, ao realizarem oficinas de discussão para a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), em 1999, e a partir das discussões de Caroline Moser sobre *ativos e vulnerabilidade*, passam a discutir e analisar sobre processos de formação e distribuição de renda.

Kaztman e Filgueira traçam uma linha de discussão que aponta para três categorias de ativos, a saber: capital físico, capital humano e capital social. Estes três ativos são gerados a partir de três fontes: o Estado, o mercado e a comunidade. Os ativos vão formar as estruturas de oportunidades. Assim, a partir do enfoque de *ativos e vulnerabilidade* de Moser, Carlos Filgueira propõe o AVEO (ativos-vulnerabilidades e estrutura de oportunidades). Ele propõe fugir da dicotomia “pobres e não pobres”. Para esse autor, vulneráveis são aqueles suscetíveis de mobilidade descendente ou que se encontram com poucas chances de melhorar sua condição e que podem ser encontrados em setores de pobres e não pobres. Como exemplo ele cita a “mãe solteira”, os trabalhadores cuja profissão está obsoleta, casais em determinados ciclos da vida, jovens fora da escola e trabalho. Ao apontar os exemplos acima, indica que a discussão sobre vulnerabilidade social é complexa, é muito dinâmica.

Na direção já apontada por Filgueira, Kaztman define vulnerabilidade social:

Por vulnerabilidad social entendemos la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro”.(KAZTMAN, 2000, p.13)

Uma segunda linha de desenvolvimento teórico ocorreu em paralelo aos estudos acima mencionados. Segundo Gonzalez (2009), estas pesquisas foram desenvolvidas pelo Centro Latinoamericano e do Caribe de Demografia (CELADE), centro integrante da estrutura organizativa da CEPAL. Nestes estudos priorizou-se as questões individuais associadas a crescimento demográfico. Rodríguez Vignoli, como um dos pesquisadores de maior relevância desta segunda vertente, discute o conceito de vulnerabilidade social e assim traz o seguinte questionamento:

La pregunta que permite ordenar un planteamiento conceptual y operativo lógico sobre la vulnerabilidad demográfica en el marco de nuestro enfoque sobre las desventajas sociales es ¿Cuáles son los rasgos sociodemográficos de las unidades domésticas que generan

dificultades, limitaciones o menores opciones en los procesos de adquisición —y habilitación para el manejo de activos (recursos de todo tipo incluyendo el capital en todas sus formas y el tiempo) en una sociedad moderna? (VIGNOLI, 2000, p.17)

Neste mesmo trabalho, ele aponta algumas hipóteses no que tange à vulnerabilidade demográfica como a presença mais acentuada nos países de transição econômica. Aponta, no entanto, a presença de vários componentes que se intercalam com os fatores econômicos. Maiores riscos de vulnerabilidade social nas situações de vida precária e vulnerabilidade demográfica não têm relação uniforme com outros fatores que geram desvantagem social.

Como já apontavam os autores Kaztman e Filgueira, aqui também se trata de uma discussão complexa, com muitos elementos a serem considerados, dando a este conceito uma dimensão multifacetada e com perspectivas de análises muito diversas. No entanto, observa-se uma preocupação de todos com os efeitos de uma economia de mercado frente a suas oscilações econômicas nos países latinoamericanos. Observa-se a relação que estabelecem entre mercado-estado-sociedade e as formas múltiplas de ação, bem como os efeitos advindos dessas relações. O referencial de análise tem como foco o capital econômico, capital humano e capital social e como os indivíduos estão inseridos nestes contextos e que *activos* podem acionar, como vão acionar, em que medidas conseguem acionar e quem os aciona.

1.7. As questões raciais e o mundo do cárcere

Dado as constatações estatísticas do Ministério da Justiça no que se refere à “cor” da pele da população prisional, vamos aqui trazer breves considerações. Nossa intenção neste tópico é trazer algumas contribuições de estudos e discussões sobre o tema e, com isso, nos possibilitar compreender os percursos desse debate.

Para Kabengele Munanga (2011, 2010, 2004), o conceito de raça não é biológico, ele tem um conteúdo ideológico. Usar o conceito como categoria de análise remete o compreender todo o contexto histórico que envolveu e envolve todo o processo de colonização europeia no Ocidente. O conceito de raça implica uma compreensão histórica, política e social. Para a antropologia seria mais adequado trabalhar nessa perspectiva sempre apontando na direção de uma produção de teorias sobre a sociedade humana mas, no entanto, os diferentes usos sobre estes conhecimentos também podem

produzir diferentes verdades. Para o autor acima, a história da origem do conceito de raça, ou seja, como um conjunto de indivíduos com a mesma cor da pele, inicia com os navegadores quando, em contato com outros povos com características físicas e culturais diferentes, questionam se esses são também seres humanos como eles, europeus ocidentais.

A Igreja cristã, ao pesquisar sobre tal questionamento, busca provas de que índios e negros necessitariam da conversão ao cristianismo para, então, assim ter sua humanidade plena. A conversão de índios e africanos ao cristianismo prevaleceu como verdade e só assim estes tornariam humanos. Essa verdade teológica ficou prevalecendo até o século XVIII, quando a razão iluminista a coloca em debate. Uma nova forma de explicação reaparece desconstruindo as constatações teológicas cristãs e impondo uma nova forma de compreender o mundo, e que tem como prerrogativa a busca por uma comprovação científica. Na busca por provas tem-se a compreensão que estes “outros” são raças como todos os demais humanos, porém com a cor da pele diferente. Este debate avança pelo século XIX e XX em que acrescentam à cor da pele tanto características morfológicas como genéticas.

Os estudos comparativos já no século XX abandonam a ideia de raça por acreditarem não ser possível classificar a sociedade humana. Em argumentações sobre a inexistência do racismo, a principal tese vai ser de que este não existe, tendo em vista que não existe raça. Nos lembra o autor que o determinismo biológico, ao hierarquizar e classificar os indivíduos em inferiores e superiores, deixou à deriva tal argumento e que foi amplamente utilizado para que assim fosse suficiente associar caracteres físicos e cor da pele aos padrões de superiores/inferiores, estabelecendo comparações entre as diversas sociedades humanas. Justifica-se dessa forma a colonização de países africanos e as políticas adotadas na segunda guerra mundial de eliminação de judeus e ciganos.

Segundo Guimarães (2004), neste momento de pós-guerra Robert Park, pesquisador norte-americano e orientador de Donald Pierson, vislumbra as ciências sociais como aquela que vai prover as bases empíricas, racionais e científicas em que a nova ordem moral de convivência vai se pautar no debate sobre povos, raças e culturas diferentes. Para o autor acima, a modernidade está circunscrita na ciência da biologia e filosofia política liberal.

A discussão sobre o racismo no Brasil surge, segundo Guimarães, em um formato diferente do que ocorria nos EUA e Europa. Aqui ela nasce nas Escolas de Medicina em estudos sobre medicina legal e criminalidade desenvolvidos no Rio de Janeiro e São Paulo

denominando-os como um “racismo duro” ou discussão dura das ciências. Outro polo de discussão menos pessimista de embranquecimento da população brasileira foi subsidiada pela política de imigração para a substituição da mão de obra até então desempenhada pelos negros. Ainda temos as teorias de miscigenação que defendiam a fixação de uma população brasileira branca e também as campanhas de sanitaristas em defesa da saúde pública e controle da reprodução.

Para Guimarães, foi a partir dos escritos de Gilberto Freyre de 1930 que surge a busca de uma explicação para o racismo. Com a repercussão e divulgação da produção literária de Gilberto Freyre, essa ganha conotação científica com a antropologia cultural de Franz Boas. A produção de Freyre, se podemos assim expressar, deixa espaço para uma releitura científica boasiana que substitui a noção biológica de raça já anteriormente aventada pela noção de cultura.

Entretanto, só podemos falar de uma *sociologia das relações raciais no Brasil* a partir de 1950, quando da publicação das primeiras monografias do *Projeto UNESCO*.

Essa mudança tem, no entanto, suas articulações e discussões iniciais em 1910 nos EUA. Após os estudos de Franz Boas, pesquisadores buscam desconstruir a hipótese de definição biológica para “raça”, pois tal argumento assentava sua explicação na condição social dos negros tomando como referência uma hipótese de inferioridade inata. Essas pesquisas viriam a demarcar para os intelectuais americanos uma referência nos estudos que vão ocorrer em momentos posteriores. A oposição, em parte, à tese de Boas é apontada na direção de uma resposta para a questão racial nos EUA. Como informa Guimarães:

De fato, para esses intelectuais, entre os quais podemos citar Du Bois, Monroe Work, Brooker Washington, Alain Locke, entre outros, o transpasse do paradigma de raça em Boas significava afirmar que as diferenças raciais (biológicas), ainda que não inteiramente negadas, não poderiam ser responsabilizadas (a) pela falta de integração do negro nas sociedades americanas; (b) pelo seu desempenho inferior em relação ao branco. Os fatores explicativos mais importantes para ambos os fenômenos seriam, ao contrário: o preconceito, a discriminação e a segregação raciais. (GUIMARÃES,2004, p.3)

Cabe salientar que, em seus estudos, Franz Boas não utilizou o conceito de “raça” mesmo que tenha influenciado e deixado vários seguidores que vão demarcar em suas pesquisas a questão racial. Uma segunda vertente das discussões que retomava Franz Boas tem Herskovits como principal pesquisador e que buscou reacender a discussão

boasiana sobre aculturação. Segundo Guimarães, os estudos dessa segunda vertente não ganharam adesão junto aos intelectuais negros americanos.

Para Guimarães, é correto que seja creditado a Donald Pierson os primeiros estudos sobre relações raciais no Brasil tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Seu estudo pioneiro nessa temática, *Pretos e Brancos na Bahia*, publicado em português em 1945, foi de fato o raio em-céu-azul que veio alterar os hábitos metodológicos e teóricos da nascente antropologia cultural brasileira. O supracitado trabalho é a síntese de sua pesquisa de doutorado realizada na Bahia em 1935, momento em que foi orientado por Robert Park. Ao indicar o livro de Pierson no mundo estadunidense, Robert Park apontava o Brasil como um laboratório para estudos das relações raciais. Guimarães traz o questionamento sobre as razões de tamanho interesse pelo Brasil. Aponta que Robert Park vai defender as ciências sociais como aquela que deve prover as bases empíricas, científicas e racionais de uma nova ordem moral de convivência que se pauta entre povos, raças e culturas diferentes e que o Brasil era o local apropriado para pesquisas no campo das relações raciais. O que Robert Park desejava era lançar luzes em momento pós-guerra e que o mundo vivia em busca de um novo paradigma mas, no entanto, sustentado em bases sólidas de uma nova ciência.

Conforme Guimarães, Donald Pierson admite ter conhecimento sobre a realidade brasileira. Pierson foi fortemente influenciado pelas produções dos acadêmicos brasileiros e deixa evidente sua leitura de Gilberto Freyre e sua concordância com as teses apontadas por esse autor. Como bem assevera Guimarães:

Todos sabem, entretanto, que Pierson já encontrou aqui, entre os acadêmicos brasileiros, uma história social do negro, desenvolvida por Gilberto Freyre, que fizera da miscigenação e da ascensão social dos mulatos as pedras fundamentais de sua compreensão da sociedade brasileira. Ou seja, para ser mais claro, eram fatos estabelecidos, já nos 1935, pelo menos entre os intelectuais modernistas e regionalistas, que (a) o Brasil nunca conhecera o ódio entre raças, ou seja, o “preconceito racial”; (b) as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; (c) os mestiços se incorporavam lenta mais progressivamente à sociedade e à cultura nacionais; (d) os negros e os africanismos tendiam paulatinamente a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros. (GUIMARÃES, 2004, P.4)

Diante dessa discussão nos EUA e as evidências de suas repercussões é que de 1950 a 1953 o Brasil vai desenvolver o que Maio (2000) chama de denso, longo e complexo inventário sobre o preconceito, discriminação racial no Brasil, conhecido como *Projeto UNESCO*.

1.7.1. O projeto UNESCO

As produções nas quais nos reportamos para compreender o *Projeto UNESCO* (Maio, 2000; Guimarães, 2004) asseguram que inicialmente havia uma intenção de que o mesmo ocorresse somente no estado da Bahia por acreditar que ele poderia representar de forma significativa o que se refere a uma “harmonia” nas relações entre classes sociais diferentes, o que veio chamar atenção da UNESCO. Cabe aqui considerar alguns aspectos reiterados por esses dois autores no que diz respeito ao contexto mundial em que as relações sociais, políticas e econômicas sofriam as consequências de um pós segunda-guerra mundial.

A UNESCO, diante desse pós-guerra e dos efeitos do holocausto para a sociedade mundial, procura erradicar de forma contundente as ideologias racistas. Vários estudos vinham ocorrendo na busca de compreender o caso brasileiro, pois circulava entre os intelectuais e acadêmicos que o Brasil possuía uma população de descendentes africanos maior do que a dos EUA e convivia de forma harmônica com ela. Para o mundo externo, o Brasil não vivia o problema da “discriminação racial” e tampouco os conflitos raciais. O que a UNESCO buscava então era uma chave de resposta no combate à ideologia racista, em que era prevalente um discurso de que os brasileiros viviam uma *democracia racial*.

Para Guimarães, a presença da UNESCO nessa pesquisa contou com a colaboração de outros atores. Nesse sentido, aponta também que anteriormente ocorrera iniciativas que não foram da UNESCO com o objetivo de entender como o Brasil vivia essa “harmonia racial”.

O projeto UNESCO, como sabemos, não se deveu inteiramente à iniciativa da UNESCO, nem mesmo ao seu exclusivo financiamento. Tanto a *Revista Anhembi*, em São Paulo, quanto, na Bahia, o *Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia - Columbia University* foram igualmente responsáveis pelo financiamento e, na verdade, já haviam dado início aos estudos antes que a UNESCO decidisse realizá-los. Do mesmo modo, ainda que sem se responsabilizar pelo financiamento, o Teatro Experimental do Negro e o I Congresso Nacional do Negro, através de seus principais intelectuais – como Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento e Edison Carneiro – influenciaram, ainda que indiretamente, seja o desenho do projeto, seja a sua realização no Rio de Janeiro, seja, principalmente, o modo como tais estudos foram recebidos e divulgados no Brasil. (GUIMARÃES, 2004, p. 1)

Nessa direção, a UNESCO vai coordenar, e em conjunto com outros colaboradores, as pesquisas comparativas no Brasil que tinham como tema central as relações raciais e o

seu objetivo era oferecer ao mundo lições de cooperação entre as raças. Com esse foco, ela aposta em uma resposta cunhada em uma ciência. Para Maio, o *Projeto UNESCO* foi muito mais do que se tem revelado e nesse sentido afirma que:

O ciclo de pesquisas seria concebido, ora como uma possibilidade para a emergência de novos diagnósticos sobre o Brasil, enfocando as tensões entre tradição e modernidade, ora como uma oportunidade privilegiada para analisar o perfil da comunidade dos cientistas sociais e seus vínculos com a sociedade brasileira, as conexões internacionais, as trajetórias sociais e intelectuais dos pesquisadores envolvidos, os conteúdos teórico-metodológicos que informaram as pesquisas, o estado da arte de determinadas disciplinas como a antropologia e a sociologia, a relação entre intelectuais e vida pública. Desse modo, o Projeto Unesco permite tanto a análise do processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil quanto a revelação, mais uma vez, da busca permanente e sempre inacabada de interpretar a sociedade brasileira. (MAIO, 2000, p. 116-117)

Para o autor, foi uma clara negociação entre intelectuais brasileiros e a universidade de Chicago, num contexto de ampla ascensão da sociedade capitalista, para demonstrar pelo viés da ciência que o caso brasileiro era um exemplo a seguir universalmente.

A sua execução foi pensada inicialmente para o estado da Bahia, pois este estado representava no imaginário de alguns renomados pesquisadores³⁰ o ponto central para se compreender a *democracia racial*. Mesmo que a Bahia tenha sido a justificativa para sua implementação, o projeto foi ampliado posteriormente para o sudeste e sul do país. No Sudeste, os estudos de Charles Wagley aparecem com destaque, dado a sua riqueza de dados e sensibilidade para as questões abordadas. Wagley tinha como centro de suas pesquisas a aculturação e já havia desenvolvido outras pesquisas no Brasil. Estudos sobre a vida e obra desse autor³¹ apontam a influência de Métraux para se dedicar no *Projeto UNESCO* com as relações raciais e que vai constituir no primeiro estudo comparativo de relações raciais no Brasil. Por Wagley desenvolver vários estudos em colaboração com pesquisadores brasileiros e que o leva a manter estreito contato com a literatura no Brasil, em especial com Gilberto Freyre e Jorge Amado, essa sua proximidade com os intelectuais aponta para um possível conhecimento sobre as relações raciais no Brasil e suas complexas interfaces. Para Maio, a ampliação do projeto tinha ampla relação com as articulações estabelecidas por Wagley e outros pesquisadores que não somente aqueles de seu núcleo de pesquisa.

Em princípio, a pesquisa só seria realizada na Bahia. A opção preferencial pelo cenário baiano parecia adequar-se à imagem do Brasil como uma

30 Para Maio, Pierson (1945), Frazier (1942), Landes (1947), Herskovits (1943) já apontavam em seus estudos uma visão consolidada sobre a democracia racial no Brasil.

31 PACE, Richard. O legado de Charles Wagley: uma introdução.

“democracia racial”, imagem essa presente na reflexão de antropólogos e sociólogos nos anos 30 e 40 (Pierson, 1945; Frazier, 1942; Landes; 1994 [1947]; Herskovits, 1943). No entanto, os objetivos da investigação foram ampliados, graças sobretudo à atuação de Charles Wagley, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Roger Bastide, Ruy Coelho e Otto Klineberg, acrescida da visita de Alfred Métraux ao Brasil, no final de 1950. (MAIO,2000, p. 117).

Na avaliação de Maio, a ampliação do *Projeto UNESCO* tinha o objetivo de conhecer de forma mais detalhada o que vinha ocorrendo no Brasil e nesse sentido os resultados deflagrados não poderiam ser entendidos como surpresa ou frustração por aqueles que se empenhavam no Projeto. Esse tinha fins políticos e, assim sendo, foram ocorrendo desdobramentos no campo das pesquisas, como a institucionalização das ciências sociais no Brasil.

Dentre os desdobramentos do referido projeto, Maio aponta a obra de Fernando H. Cardoso e de Otavio Ianni de 1959, que vão discutir sobre *cor e mobilidade social em Florianópolis*. Pesquisa que ocorreu no período de 1955 a 1957 financiada pelo Inep/Capes e com o apoio de Anísio Teixeira e Wagley. Outro trabalho apontado como importante é o estudo de Oracy Nogueira em que ele discutiu sobre os padrões de relações sociais em Itapetininga/São Paulo. Destaca, no entanto, que o referido estudo não ganhou visibilidade na UNESCO e tampouco junto a seus colegas pesquisadores paulistas mesmo que tenha se tratado de um cuidadoso estudo e que Oracy Nogueira já trazia a discussão sobre o *racismo à brasileira e o racismo à norte-americana*. Esse estudo aponta de forma comparativa os percursos diferentes seguidos por ambos países. Segundo Maio, percebe-se em Oracy Nogueira uma discussão sobre *preconceito de marca e preconceito de origem* em uma perspectiva weberiana.

Já no Rio de Janeiro destacam-se as controvérsias provocadas por aqueles que estudavam o teatro experimental do negro. Tem-se aqui uma polarização do debate entre Guerreiro Ramos e Costa Pinto. A pesquisa de Costa Pinto vai projetá-lo internacionalmente e em 1953 ele se torna membro do Comitê Internacional de Sociologia. Costa Pinto colabora para a criação do Centro Brasileiro de Estudos Educacionais juntando-se a outros intelectuais, e dentre estes, Anísio Teixeira.

Em Recife, Renê Ribeiro desenvolve um estudo que combinou história, antropologia e sociologia e teve como resultado a visibilidade do Instituto Joaquim Nabuco e a preservação do legado da obra de Gilberto Freyre.

Para Maio, como o resultado de todo o aparato montado para a realização do *Projeto UNESCO* tinha como fim a consolidação das ciências sociais no Brasil, dado o seu rigor

nas pesquisas aqui desenvolvidas, impõe assim um novo modelo teórico-metodológico. As Ciências Sociais buscaram focalizar a formação de um cientista social, tendo esse projeto como seu principal centro de formação e articulação.

O Brasil vivia momento ambíguo e nesse contexto buscava através das Ciências Sociais, por meio de seu rigor metodológico, manter a tradição. Para Maio, podemos destacar o paradigma racial de Romero Ramos, o paradigma cultural de Gilberto Freyre e o paradigma sociológico de Florestan Fernandes, Costa Pinto e Guerreiro Ramos. O *Projeto UNESCO* revela, assim, um racismo à brasileira e que estavam cientes de um tipo de sociabilidade expressa por meio da afetividade, tolerância e cordialidade, elementos importantes no estabelecimento de projetos coletivos.

Voltando a Guimarães (2004), a *democracia racial* apontada por Arthur Ramos em 1941 passa a ser concebida como *democracia social e étnica* em Gilberto Freyre. O debate passa a ser visto pelos ativistas do movimento negro como instrumento de luta por ampliação dos direitos civis no momento em que a política adotada em 1964 no Brasil apontava a confirmação da morte da democracia, em que a *democracia racial* é tratada como um mito.

Lembra o autor que a geração de estudiosos de 1950 e seus seguidores de 1960 discutiram e estudaram o preconceito de cor e o preconceito racial, mas não trataram do racismo. Este último era entendido como uma ideologia política e já o preconceito seria superado pelo desenvolvimento econômico, como bem pontuou Florestan Fernandes.

O Brasil, no seu desejo de desenvolvimento, tem no mito da *democracia racial* seu principal aliado e assim não despertaria risco de conflitos urbanos que pudessem interromper seu projeto desenvolvimentista.

Diante do processo avassalador de desenvolvimento econômico, urbanização, mobilidade social que chega ao auge na era JK, e face à convicção de que as desigualdades raciais são um “problema nacional”, Florestan alerta para os possíveis efeitos perversos da ausência de parâmetros socioculturais que regulem a expansão desenfreada do capitalismo no Brasil, lacuna essa que impediria uma verdadeira “reforma social à brasileira”. Nesse sentido, o sociólogo reconhece aspectos positivos da sociabilidade no campo das relações raciais e revela a condição ambivalente da convivência do racismo à brasileira com o mito da democracia racial, tendo em vista a relevância dos aspectos culturais que se apresentam no jogo das relações sociais. Florestan Fernandes, em seu aparente paradoxo, revelava o “dilema brasileiro”. (MAIO,2000, p. 122-123)

Outra importante contribuição para compreendermos o debate sobre as questões raciais no Brasil é a de Carlos Hasenbalg, considerado o primeiro autor nas Ciências

Sociais a estabelecer a relação entre discriminação e desigualdade sociais, quando, em sua obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* de 1979 e reeditada em 2005, trouxe para o campo da Sociologia questões importantes que até aquele momento os estudos realizados não haviam feito de forma tão aprofundada como ele o fez. Para Hasenbalg, *as desigualdades sociais em grande medida decorrem das discriminações raciais sistemáticas ou difusas em diversos momentos da vida social*. Segundo o autor, como a discriminação não é observada de forma direta, as pessoas não brancas, em detrimento do que lhes foi imposto e determinado ao longo de anos, fizeram com que os brancos passassem a regular suas aspirações. Eles incorporaram culturalmente o que lhes foi imposto, admitindo existir um *lugar apropriado*. Os efeitos advindos desses estereótipos e preconceitos sobre os não brancos passaram a regular suas aspirações por várias gerações. Mesmo que o autor admita que os impactos provocados vêm diminuindo a partir do final do século XX e no século XXI, ele aponta que as desvantagens cumulativas existem ao longo da vida individual e repercutem por gerações; já os negros e pardos estão mais expostos a diversas práticas de discriminação e com maiores dificuldades e possibilidades de mobilidade social. Em pesquisa realizada com Nelson do Valle, buscando traçar uma revisão crítica sobre a literatura produzida sobre as relações raciais no Brasil, constatam que a “raça” ou cor da pele é minimizada quando perpassam por estratificações sociais. Nessa pesquisa apontam ainda que o preconceito e a discriminação racial figuram de forma simbólica e material em processos de competição por posições na estrutura social.

Os estudos sobre a questão racial no Brasil apontam que os processos de desqualificação de grupos raciais ao longo de nossa história deixaram marcas que ainda persistem nos dias atuais. De forma insistente, o racismo no Brasil torna os indivíduos mais brancos ou menos brancos em detrimento do lugar social ocupado, bem como do montante de dinheiro e do *capital cultural* adquiridos.

Em estudo realizado sobre discriminação racial e mercado de trabalho, Soares (2000) aponta que entre os indivíduos existem normas. Fugir da norma ou estar fora dela pode provocar efeitos a cada um de forma individual ou coletiva. As marcas que se impõem pela cor da pele, opção sexual, religião, sexo podem atuar de forma nefasta, mas nem sempre possíveis de mensurar. Uma das categorias que utiliza para mensurar efeitos da discriminação é o mercado de trabalho. Nesse estudo, Soares tem como referência a pesquisa IBGE/PNAD que desde 1987 busca realizar informações autodeclaradas sobre cor da pele e que posteriormente reagrupa essas informações nas categorias padrões do

IBGE, ou seja, branco, pardo, negro, amarelo, indígena. O autor utiliza o seguinte padrão: homem branco / mercado de trabalho e contrapõe o grupo padrão a outros três grupos, sendo o de homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Entre as diversas constatações de Soares neste seu trabalho, utilizando os dados do IBGE/PNAD, o que nos chamou atenção é que as mulheres sofrem mais discriminação e possuem menor renda que homens brancos.

Na direção do que já havia apontado Hasenbalg (2004) e a partir do que foi constatado por Soares (2000), observamos que a possibilidade de renda, emprego e mobilidade social para as mulheres e se estas são negras, pardas e encarceradas parece ser mais complexa, haja vista que a população brasileira feminina e que não está no cárcere sofre de forma velada e silenciosa com o preconceito por sua cor da pele e por ser mulher, constituindo estes fatores em inibidores em potencial para uma mobilidade social. Não podemos deixar de pontuar que a população feminina encarcerada vive questões mais complexas no que se refere às questões raciais aqui elucidadas pelos autores.

Kabengele Munanga (2010) aponta para semelhante debate que aqui trago, mesmo que de forma sintética, para ilustrar os efeitos perversos de um mito da *democracia racial* e que neste século se reveste de mito da segurança em uma lógica de punição. Mas voltando ao autor acima citado ele, ao discutir o posicionamento de Darcy Ribeiro no livro *O povo brasileiro*, traz a seguinte questão:

No Brasil, apesar do conteúdo integrador e assimilacionista defendido por Darcy, os mestiços constituem pela sua importância numérica, a categoria social mais excluída e mais discriminada. Basta olhar a cor das vítimas do Carandiru, de Vigário-Geral, e da Favela de Diadema para nos convenceremos disso. Esses mestiços de hoje, constituem a população que mais cresce demograficamente, não são mais filhos naturais de senhores de engenhos que, segundo estudos anteriores, se beneficiaram de alguma proteção de seus pais. Eles ocupam, cada vez mais, a posição subalterna do negro, conjugando o critério da cor com o critério econômico. (MUNANGA, 2010, p.451)(grifo nosso).

Como bem nos lembrou o autor e que aqui podemos transpor para a população encarcerada feminina, negra e parda, como assim define o IBGE e o Depen do Ministério da Justiça, podemos acrescentar a tipificação de seu crime, que é em grande parte o tráfico de drogas. Há que considerar uma difícil trama e que nos remete a uma condição de brutal dependência que elas têm de um modelo de economia não lícita por estarem desvinculadas do mercado de trabalho formal, por elas não vislumbrarem possibilidade de emprego e ao mesmo tempo por medo e dependência das relações parentais e/ou conjugais construídas. Uma forma moderna de manifestação de dependência e de

subalternidade, mas também com marcas e traços de dependência aos moldes de um patriarcado. Soma-se a esse cenário o preconceito pela “cor” da sua pele e as marcas deixadas pelo cárcere, mesmo quando já tenham cumprido sua sentença. As marcas deixadas pelo cárcere cruzam-se às demais que essas mulheres já haviam vivenciado anterior ao seu aprisionamento.

Tanto Hasenbalg como Kabengele Munanga concordam que homens e mulheres, sejam negros ou pardos de menor poder aquisitivo, estão de forma significativa mais expostos ao racismo e preconceito, bem como com maiores dificuldades de mobilidade social. Temos assim o que se pode chamar de preconceito tatuado. Tatuagem no sentido de marca expressa de forma simbólica, mas de efeito real para marcar seres humanos de algo ou de alguma coisa que a eles foi imputado e que a sociedade ao longo dos séculos denomina como crime. Como é certo que nem toda a população prisional brasileira tem seu processo em transitado e julgado não podemos afirmar que elas sejam criminosas. O preconceito tatuado seria a negação ou não reconhecimento de direitos, sejam estes individuais ou coletivos, de qualquer pessoa, por um grupo social. Bem como, torná-los invisíveis no cotidiano das relações familiares, no mundo do trabalho, nos espaços escolares e demais espaços públicos e coletivos.

A marca do cárcere produz uma forma muito distinta, porém velada de discriminação revestida de socialização, pois as medidas legais utilizadas pelo judiciário para recuperar aqueles que vivem no cárcere têm como princípio maior a recuperação ou ressocialização.

1.8. Os presídios e os processos de escolarização

Os processos de escolarização passam a ter grande importância neste século, quando o isolamento, a solidão e o trabalho não são suficientes para a correção e socialização da população carcerária. A baixa escolaridade da população prisional e o crescente aumento de encarceramento de mulheres indicam a necessidade de se rever as políticas de encarceramento e dedicar atenção especial a esse público.

Apontando na direção que propunha Lemos Britto – a criação de atividades próprias para mulheres detentas –, as escolas no presídio ou salas de aula parecem ter como um dos fins a possibilidade de ressocialização das detentas. Só que se a existência de salas de aula é uma realidade distinta nesse cenário, as práticas de leitura e escrita também o são.

A palavra *ressocialização* tem sido utilizada com muita frequência quando se discute a relação entre presos e o mundo extramuros. A razão para tal é uma defesa de práticas educativas, podendo estas serem atividades escolares ou atividades de trabalho. Pelo que consta na literatura sobre a importância de atividades laborativas e escolares, Lemos Britto era defensor e partidário da premissa de que homens e mulheres sem atividades estariam predispostos ao crime. O ócio no presídio significaria estar sujeito a tentações do pensamento, correspondendo ao dito popular: “cabeça vazia, oficina do diabo”.

Se tivermos em mente o verbete do *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, o ato de *socializar*³² não condiz com o mundo prisional, uma vez que a sociedade desejada não se faz presente entre presos, agentes, diretores, advogados e outros que circulam nos corredores da prisão. A “sociedade dos cativos”³³ está longe de desfrutar de um mundo justo, no que se refere aos direitos humanos. A ressocialização nesse contexto indica para uma prática moralizadora por meio de atividades escolares ou do trabalho. Ressocializar nada mais é do que tornar social, educado, comportado. Cabe lembrar que homens e mulheres, por não terem adquirido esses valores quando no mundo social fora da prisão, precisam adquiri-los ali. A defesa da escola nos presídios, além das atividades religiosas e de trabalho, tem por fim possibilitar que aqueles em privação de liberdade adquiram tais valores. Ao deixar o estabelecimento prisional o sujeito deverá ser produtivo e sociável.

Vários autores, como Soares (2003), Chartier (1998), Kleiman (2002), entre outros, ao discutirem as práticas de leitura e escrita, afirmam que estas dependem, do ponto de vista de cada sujeito, de várias possibilidades, como o direito à educação, ou seja, ao acesso à cultura escrita. A compreensão de seu valor social, o contato com vários portadores de texto, além de direito, é uma possibilidade de compreender as múltiplas relações que podemos estabelecer com o mundo social. Mesmo não tratando especificamente de leitura e escrita em presídios, os autores acima deixam claro que ler e escrever supõe condições e práticas em que essas atividades devem ocorrer. Quem orienta o ler e escrever? Qual o sentido das atividades de leitura e escrita e que desejo cada um

³² Socializar – tornar-se social, reunir-se em sociedade.

³³ Terminologia muito utilizada por pesquisadores do campo da Sociologia e do Direito, que busca fazer alusão a condições de desumanidade e que tem como referência a obra de SYKES, Gresham. M. 1999. *The society of captives: a study of a maximum prison*. New Jersey: Princeton University Press. Sua primeira edição foi de 1958 e é considerado um clássico sobre as prisões.

manifesta em relação a elas? Quem busca a leitura e a escrita? Em que condições elas ocorrem? Ler para quê e para quem? Escrever por que e para quem?

Possibilitar a leitura e a escrita supõe a valorização do ler e escrever para os pertencentes a uma sociedade letrada, assim como supõe perceber e observar os significados que cada sujeito atribui a essas atividades. Dar sentido às palavras é reconhecer o direito de fazer uso delas, é compreendê-las para além de seu significado literal e assim construir um novo sentido para o mundo e as coisas.

Para que possamos compreender as mulheres detentas e sua relação com a leitura e a escrita, usos e possibilidades que possam ser disponibilizados para tanto, vamos retomar como atua a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) e sua inserção em escolas nos espaços prisionais.

1.9. A educação de jovens e adultos no Brasil e os sujeitos em privação de liberdade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem em sua história décadas de lutas e controvérsias, não cabendo aqui, neste momento, demarcá-las.

Segundo a Constituição Brasileira de 1988, cabe ao Ministério da Educação/MEC fazer executar e cumprir o direito à educação como um direito universal e equalizar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, sem quaisquer formas de discriminação e preconceitos.

A oferta da EJA é o grande desafio colocado para o Brasil nas últimas décadas e ela se pauta em três grandes bases:

- 1- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB
- 2- O Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001)
- 3- O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – FUNDEB/2006.

O FUNDEB regula a política de financiamento da educação, incluindo os estudantes da EJA. O Ministério da Educação, reconhecendo a grande problemática que enfrenta a EJA³⁴, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

³⁴ A EJA possui uma população bastante variada com relação à idade, à diversidades étnica/racial, classe social/gênero dos sujeitos que têm direito de frequentar esta modalidade de ensino, assim como as dimensões territoriais do Brasil e a dificuldade de acesso às escolas pela população, currículo adequado, certificação de alunos e qualificação de professores.

e Inclusão – SECADI, que vem desenvolvendo ações e propondo políticas específicas para este público. Nesse contexto, a SECADI tem identificado a população prisional como um público específico, que exige medidas educacionais urgentes.

Conforme está expresso no portal do Ministério da Educação, é papel da SECADI:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (BRASIL, MEC, 2013)

Dentre as políticas de ampliação da escolaridade da população de jovens e adultos, o Programa Brasil Alfabetizado(PBA) foi instituído pelo decreto nº 6.093 de 24 abril de 2007, e dispõe a reorganização do PBA, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais. O texto legal expressa em seu capítulo I os objetivos e diretrizes do programa, conforme podemos verificar:

Art. 1º O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.

Art. 2º O Programa atenderá, prioritariamente, os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

O Artigo 3º § 1º e 2º em seus incisos IV e V trata das ações a serem implementadas, bem como do papel da União, Estados e Municípios:

IV - as ações a serem implementadas terão por base o Plano Plurianual de Alfabetização;

V – Os Planos Plurianuais dos Estados que aderirem ao Programa deverão, prioritariamente, estar vinculados aos dos Municípios em que atuarão.

§ 2º A União poderá, em caráter complementar, para as ações de alfabetização, apoiar entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições de educação superior(...).

Como expresso pelo portal do MEC, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tem por objetivo:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

Ações: Apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal. (BRASIL, MEC, 2013)

Dentre as políticas públicas voltadas para o segmento EJA, há recursos disponibilizados no Programa Brasil Alfabetizado, no Programa Educando para a Liberdade, por meio de um Plano de Ações Articuladas – PAR e através do FUNDEB. O Programa Brasil Alfabetizado busca prestar apoio financeiro em caráter suplementar àqueles que aderiram ao programa do PAR. A EJA em presídios está prevista dentre as ações propostas.

O Ministério da Educação, ao apoiar a EJA em instituições prisionais, tem como proposição três eixos estratégicos:

- 1- Estruturação de um plano de implantação e/ou fortalecimento da EJA.
- 2- Formação continuada de profissionais que atuam em presídios, assim como de profissionais da educação que também atuam nas escolas em presídios.
- 3- Disponibilização de acervo para implantação ou ampliação de bibliotecas para os sujeitos em privação de liberdade.

Dados do Ministério da Educação mostram que em 2007 aproximadamente 14.645 pessoas presas foram atendidas pela EJA, o que significaria 45% dos analfabetos em privação de liberdade. Estima-se que 8% da população carcerária eram analfabetos nesse mesmo ano, quando o Brasil ocupava o 4º lugar em aprisionamento, ou seja, uma população de aproximadamente 400 mil presos. Ao tratar de analfabetismo, os percentuais sofrem alterações quando se consideram os estados separadamente; por exemplo, os estados do Nordeste ainda são os que mais possuem sujeitos encarcerados analfabetos. Outro problema é a falta de clareza nas definições dos descritores de competências para definir o ler e o escrever e nas formas como estes são utilizados para verificar e definir analfabetos e alfabetizados, de modo que não se conhece com clareza as condições e competências de ler e escrever dos sujeitos privados de liberdade no Brasil.

No documento preparatório para a VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) podemos certificar a grande participação dos movimentos sociais, sociedade civil e governo na busca de diminuição das taxas de analfabetismo, bem como a importância da manutenção de medidas que visem à promoção do direito à educação, entendendo esta como direito fundamental e este como parte dos direitos humanos.

A VI CONFINTEA traz como deliberações e definições a busca pela efetivação dos quatro pilares da educação, a saber: a) aprender a conhecer direcionado à aprendizagem formal na busca de superar o “analfabetismo”; b) aprender a fazer, na perspectiva de poder somar a outros saberes; c) aprender a conviver com o outro, relacionar; d) aprender a ser, no sentido de respeitar e ter seus direitos garantidos e exercer seus direitos de cidadania.

Dentre as várias iniciativas na busca da promoção de elevação da escolaridade da população brasileira (aqui não vamos nos ater a todos os programas³⁵), estão aqueles que visam a educação nas prisões.

Uma iniciativa do governo brasileiro, nesse sentido, foi o Projeto Educando para a Liberdade, que constituiu uma parceria dos Ministérios da Educação e da Justiça apoiados pela UNESCO, de 2005 e 2006. Esta parceria visava garantir o direito à educação e melhorar as condições de oferta educacional nos estabelecimentos prisionais brasileiros.

O êxito da parceria entre MEC e Ministério da Justiça desencadeou encontros regionais que culminaram em um encontro nacional, do qual resultou uma proposta de Diretrizes Nacionais para a educação em prisões.

O Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA nos informa que:

Em 2007, o II Seminário Nacional definiu elementos estruturantes à elaboração do Plano Estratégico de Implantação ou Fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos em prisões. Em 2008, realizou-se uma Oficina de Planejamento Estratégico da Educação em Prisões, com a intenção de auxiliar na implementação e fortalecimento das ações de educação em prisões nos estados de abrangência do *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania* – PRONASCI (RJ, RS, PR, PA, CE, PE, GO, DF e entorno, AL, SP, BA e MG). (BRASIL, MEC/SECAD, 2009, P.24)

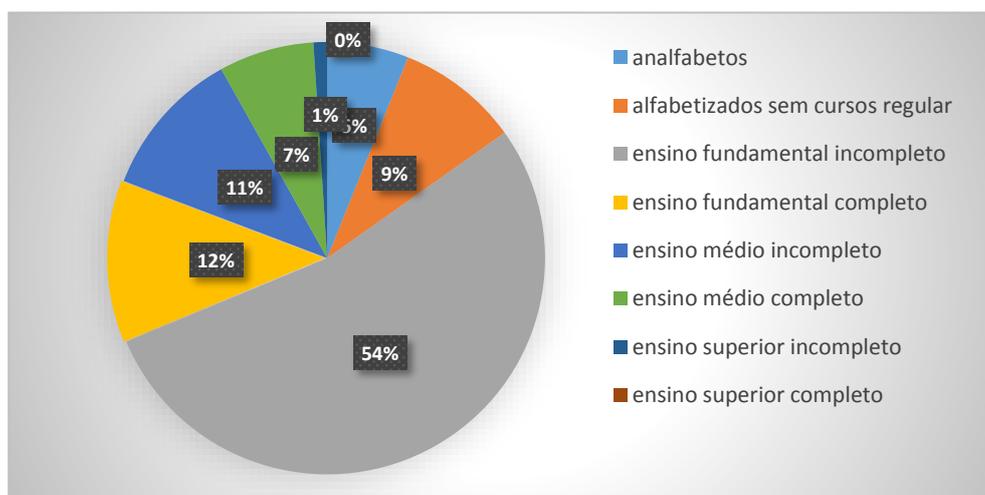
As iniciativas foram importantes e definidoras no sentido de garantir o direito à educação à população em privação de liberdade, mas no entanto uma longa caminhada ainda está por se fazer. É necessário pensar em políticas de emprego e renda das famílias, no sentido de buscar educação de qualidade, formação que proporcione acesso ao mercado de trabalho, enfim, tomar medidas que diminuam o encarceramento de jovens. Também é necessário assegurar melhorias das condições de trabalho daqueles que atuam

³⁵ Segundo documento preparatório para VI CONFINTEA, os anos de 2005-2007 podem ser vistos como um marco importante pois neste período deu-se início à ampliação das ações governamentais com a mudança do FUNDEF para o FUNDEB. Mas cabe lembrar que é com a Constituição de 1988 que se inicia um percurso entre avanços, retrocessos e estagnações. No período de 1995-2002 a política do governo federal se voltava para o Ensino Fundamental, ficando a EJA em um segundo plano. Neste período tivemos o programa Alfabetização Solidária, Programa Recomeço, Projeto Alvorada. Em 2003 inicia-se, então, o programa Brasil Alfabetizado e a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). No ano seguinte esta secretaria é incorporada à SECAD e em 2007 passa a ser nomeada como SECADI.

nas escolas, em presídios, bem como qualificação e valorização destes profissionais, como veremos

No contexto atual, pergunta-se ao preso qual é sua escolaridade, tendo em vista que nem sempre ele possui documentos (diplomas, certificados); a possibilidade de veracidade da resposta não é possível de ser detectada, pois embora sejam realizadas avaliações diagnósticas, estas não são suficientes. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida podem passar despercebidos, pois eles estão mais associados ao campo da prática cotidiana - como os usos rotineiros da leitura e escrita -, habilidades com operações matemáticas, tais como fazer cálculos mentais, lidar com dinheiro, fatos anteriores ao aprisionamento, o que é de difícil verificação em avaliações quando o encarcerado for inserido em um programa de escolarização, caso seja motivado a exercer este direito e exista vaga para que ele possa frequentar as salas de aula. Sabemos que grande maioria não frequenta as salas de aulas por razões diversas. Diante de tal inconsistência de informações, o Ministério da Justiça vem buscando solucionar esta questão. O seu relatório divulgado em 2015, *Levantamento Nacional de INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS INFOPEN - JUNHO DE 2014*, aponta em sua introdução o esforço em atualização dos dados por todos os estados da federação, bem como mudança na metodologia, detalhamento e análise dos dados na busca de trazer com mais riqueza e segurança uma radiografia sobre a população prisional brasileira. Esse relatório traduz por meio de gráficos, tabelas, e análises um quadro preocupante no que concerne a um aumento significativo da população carcerária com um acentuado percentual de pessoas jovens, negras e com baixa escolaridade, como se pode verificar:

Gráfico 5 - Escolaridade da população prisional brasileira



FONTE: Infopen Junho/ 2014 (reelaborado pela autora)

Segundo o relatório Infopen/2015, quanto à escolaridade da população prisional brasileira esta, entre outras questões, requer atenção. Assim expressa o relatório:

O grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo. Como evidencia a figura, (gráfico 3) aproximadamente oito em cada dez pessoas presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental, enquanto a média nacional de pessoas que não frequentaram o ensino fundamental ou o têm incompleto é de 50%. Ao passo que na população brasileira cerca de 32%³⁶ da população completou o ensino médio, apenas 8% da população prisional o concluiu. Entre as mulheres presas, esta proporção é um pouco maior (14%). (BRASIL/DEPEN, 2015, P.58)

O Departamento Penitenciário Nacional, órgão do Ministério da Justiça, reconhece a urgência de uma reestruturação do sistema penitenciário brasileiro. Após mais de duas décadas de criação da Lei de Execução Penal – LEP (1984), os presídios brasileiros, em grande parte, não conseguem ofertar a assistência prevista nesta legislação, como a oportunidade de trabalho e escolas dentro dos presídios. Segundo dados desse Ministério, do total de encarcerados no Brasil³⁷, somente 10,7% conseguem participar de atividades educacionais. No tocante às mulheres, a baixa escolaridade é um problema de natureza também bastante complexa.

O Ministério da Justiça traz o seguinte diagnóstico no que se refere à população prisional brasileira, dados apresentados em 2015 e referentes aos levantamentos até junho de 2014:

Gráfico 6 - Pessoas privadas de liberdade no Brasil em junho/2014⁴

<i>Brasil - 2014</i>	
População prisional	607.731
Sistema Penitenciário	579.423
Secretarias de Segurança/ Carceragens de delegacias	27.950
Sistema Penitenciário Federal	358
Vagas	376.669
Déficit de vagas	231.062
Taxa de ocupação	161%
Taxa de aprisionamento	299,7

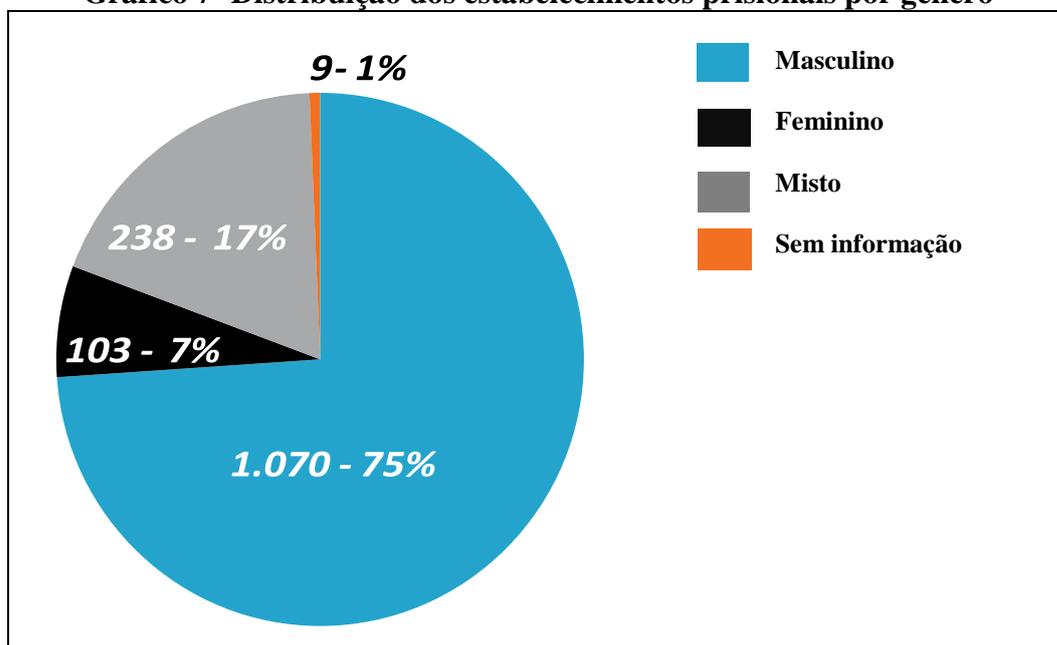
Fonte: Infopen, jun./2014; Senasp, dez/2013; IBGE, 2014

³⁶ Dados do IBGE referentes ao Censo de 2010, sobre a população brasileira acima de 10 anos de idade.

³⁷ Segundo o Ministério da Justiça, a população carcerária brasileira atingiu, no ano de 2015, o índice de 607.731 mil homens e mulheres.

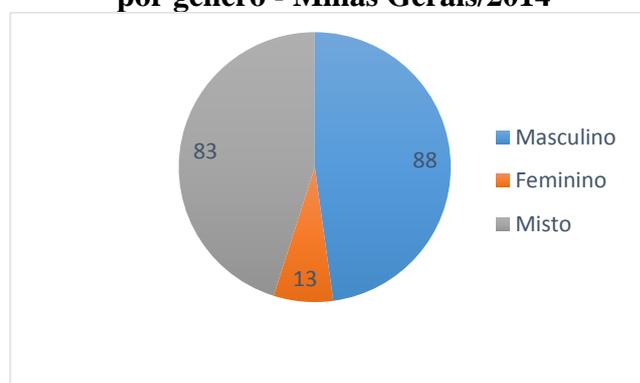
Segundo o Ministério da Justiça, o quadro brasileiro de encarceramento tem se agravado nos últimos anos. Em comparação com outros países, como EUA, China e Rússia, ele aponta para uma taxa ascendente da população carcerária enquanto os demais vivem momento de decréscimo. O Brasil pode ser considerado o país, em termos populacionais, que mais encarcera: a cada 100 mil habitantes, 300 estão em privação de liberdade e em um espaço (cela) que deveria ter 10 presos temos em média 16 indivíduos. Ao tratar do tipo de estabelecimento prisional e como estes estão organizados conforme o gênero temos o seguinte:

Gráfico 7- Distribuição dos estabelecimentos prisionais por gênero



Fonte: Infopen, junho/2014

Gráfico 8- Distribuição do estabelecimento por gênero - Minas Gerais/2014



Fonte: Infopen/2014(elaborado pela autora)

Segundo relatório do Depen/Infopen, o Brasil conta hoje com 1070(75%) estabelecimentos prisionais destinados aos homens, enquanto os voltados para as mulheres somam 103 (7%) unidades, os estabelecimentos mistos somam 238 (17%) e dentre os que não informaram, temos 9 (1%) de estabelecimentos prisionais.

O estado de Minas Gerais conta com 184 unidades prisionais e dentre estas 88(47,8%) são masculinas, 13(7,1%) femininas e 83 (45,1%) mistas. Podendo-se denotar que há seis vezes mais unidades prisionais mistas do que especificamente para mulheres. Este dado nos chama atenção e nos faz perguntar que modelo de administração vem ocorrendo nestas unidades mistas, bem como se as elas são fruto de adaptações face ao crescente número de pessoas.

Minas Gerais tem concentrado suas ações referente à administração prisional numa política que visa a parceria público privado, cabendo à iniciativa privada a prestação de serviço, dentre os quais a administração de unidades prisionais.

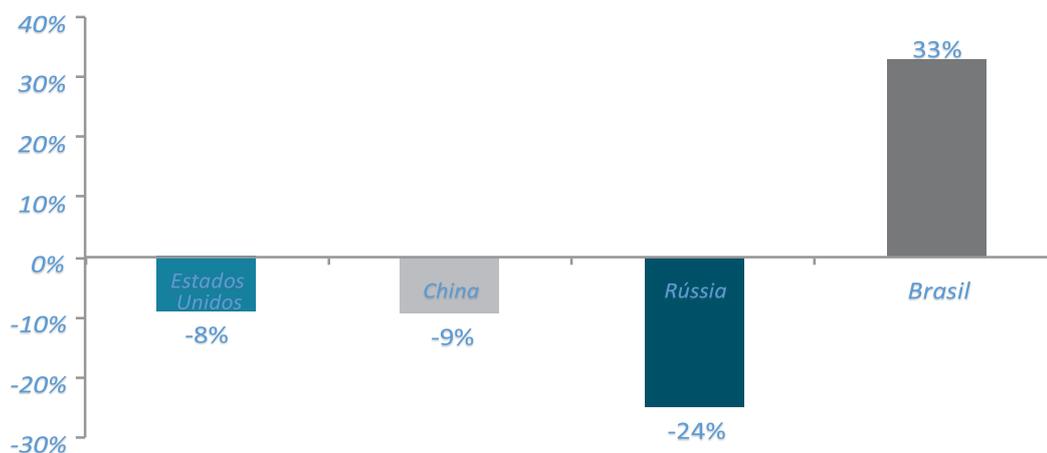
Esse projeto foi iniciado na última década do século passado e vem sendo alvo de muitas críticas de parte da sociedade civil organizada, como *Grupo de Amigos e familiares de Pessoas Privadas de Liberdade* e a *Frente Antiprisional*. A principal crítica recai sobre a busca por ganho e lucro na prestação de serviços em uma atividade que caberia ao Estado realizá-la. Outro ponto levantado pelos críticos a este modelo é que o estado de Minas Gerais deixou de investir no modelo APAC que, segundo eles, seria menos oneroso para os cofres públicos, dado o modelo de auto gestão. Por fim, a crítica para uma rigidez no debate sobre as condições da população no cárcere e a falta de diálogo.

Os dados apontam que o cuidado de tratar de forma específica a questão prisional feminina ainda não é uma realidade. Como já apontamos anteriormente, a preocupação e cuidado com as mulheres em privação de liberdade está na ordem moral, da punição como uma forma de impor a elas o “dever - ser” feminino, um modelo de mulher. Estar no cárcere representa, no imaginário social, ter se afastado deste ideal.

Mesmo que Lemos Brito e outros penitenciaristas desejassem presídios específicos para as mulheres, na busca por sua “regeneração”, pela sua volta ao lar, ao convívio da família e utilizando como base para isso o incremento religioso, tem-se que para a redução de custos do Estado (que já nos fins do século XIX era a principal razão que os levava a estabelecer contratos de prestação de serviço com congregações religiosas), nos dias atuais a permanência de presídios mistos indica uma adequação ou adaptação a um custo menor. Se o artifício religioso ainda é muito recorrente nos presídios brasileiros, como

instrumento de “regeneração de almas”, a economia para projetar unidades prisionais, do ponto de vista arquitetônico ou de humanização ao tratar de algumas especificidades como gravidez, filhos, aponta que o reconhecimento de que o público feminino no cárcere precisa ser melhor evidenciado e ser projetado para além do olhar masculino, ainda está distante. Há que se projetar para uma possibilidade de humanização deste público e não uma moralização cristã do feminino.

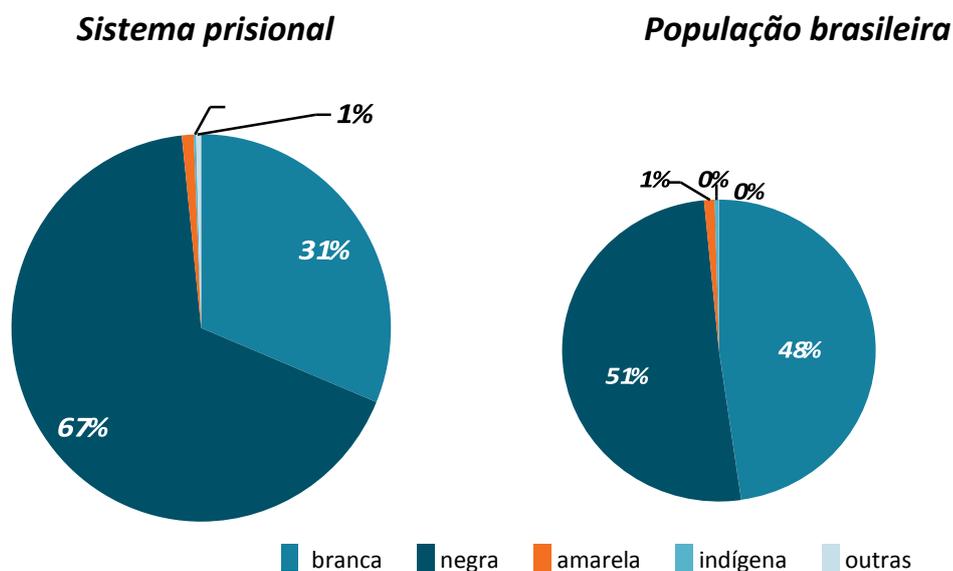
Gráfico 9- Variação da taxa de aprisionamento entre 2008 e 2014 nos 4 países com maior população prisional do mundo



* Comparação entre 2008 e 2013 (último dado disponível)

Fonte: Infopen (elaboração própria, com dados do ICPS/International centre for Prison studies)

O gráfico acima retrata como o Brasil vem encarcerando cada vez mais e em um movimento inverso dos países que também têm um elevado número de encarcerados. Outro fator relevante e que aqui destacamos como expresso no relatório do Depen/Infopen de 2015 é o percentual de presos que sequer tiveram seu processo julgado em transitado. Do total daqueles que se encontram presos, 41% não sabem qual é a sua sentença, ou seja, ainda não foram julgados. Esta realidade apontada pelo referido relatório torna mais perverso o quadro quando observamos nos dados a faixa etária, a escolaridade e a raça/etnia. Os gráficos a seguir apontam que não somente temos uma população jovem, mas também com um *dégradé* de tons mais acentuados para os negros quando falamos de pessoas no cárcere.

Gráfico 10 - Raça, cor ou etnia ³⁸

Fonte: Infopen, junho/2014 e IBGE (2010)

Ao trabalhar com os dados sobre cor da pele da população prisional brasileira, o Infopen utiliza da mesma nomenclatura do IBGE, e assim sendo, soma a população de pretos e pardos nomeando-os de negra. Neste sentido, observa-se que os negros são maioria entre os encarcerados, não ocorrendo diferenciação nos dados ao analisar homens e mulheres.

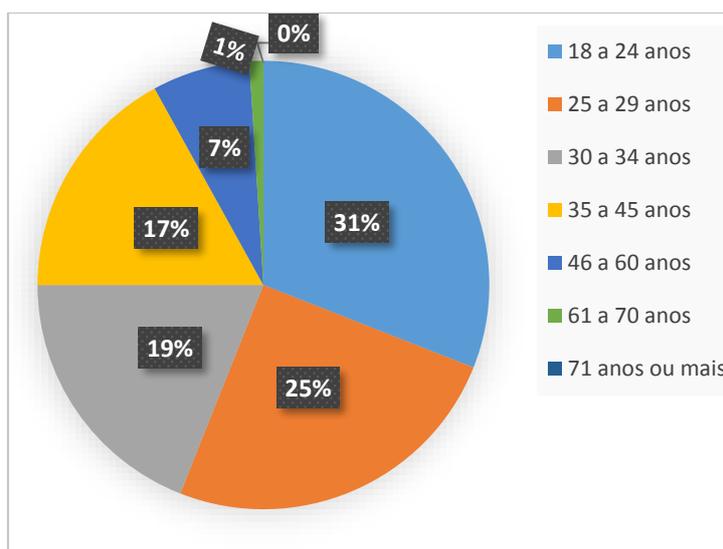
Em nossa análise do relatório Brasil/Depen, 2015, com relação à população prisional brasileira, observamos em algumas categorias uma significativa presença de negros, com baixa escolaridade, e jovens. Observando os dados, podemos apontar que 61% são negros, que a faixa de idade denota ser composta por 56% de jovens e no que se refere à escolaridade, se somados os analfabetos e alfabetizados sem cursos regular e fundamental incompleto, totalizam em 71%. Estes dados, pensados de forma macro, em que 41% dos encarcerados sequer foram julgados, indica para uma justiça que vem criminalizando jovens, pouco escolarizados e com uma prevalência da população negra.

Em um país que cultua e cultiva ainda hoje *a democracia racial* é relevante apontar que os dados indicam para uma nova fórmula de expressão de racismo, o encarceramento. A máxima apregoada por muitos daqueles partidários e defensores dos

³⁸ A categoria negra inclui pretos e pardos. Dados do censo IBGE 2010. Para os fins do presente relatório, entende-se raça como o grupo definido socialmente em razão de características físicas. Por etnia entende-se grupo definido pelo compartilhamento histórico, religioso ou cultural.

presídios, *bandido bom é bandido morto*, indica para uma demonstração nítida de “limpeza social” ao sabor da sustentação legal. Nota-se, por isso, que a criminalização tem ocorrido sobremaneira sobre os negros e, nesse sentido, o *bandido* que desejam e buscam eliminar tem na cor da sua pele e na localidade de residência a justificativa para a sua prisão e/ou para uma violência de toda ordem ou assassinatos.

Gráfico 11 - Faixa etária das pessoas privadas de liberdade³⁹



Fonte: Relatório Depen/Infopen/ 2014 (reelaborado pela autora)

O DEPEN/MJ, ao comparar dados do IBGE sobre população jovem brasileira com os dados produzidos sobre população prisional em geral, constata que:

Comparando o perfil etário da população prisional com o perfil da população brasileira em geral, observa-se que a proporção de jovens⁴⁰ é maior no sistema prisional que na população em geral. Ao passo que 56% da população prisional é composta por jovens, essa faixa etária compõe apenas 21,5% da população total do país⁴¹. (BRASIL/DEPEN,2015, p.48)

Como dissemos antes, no ano de 2005, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação haviam estabelecido um protocolo de intenções, propondo implementar uma política nacional de educação de jovens e adultos no contexto da execução penal. O projeto apresentado intitulado, “Educando para a liberdade” foi considerado um grande avanço, pois vinha ao encontro das proposições da LEP (1984), conforme se vê nos seguintes artigos:

³⁹Para fins deste levantamento, a faixa etária considera a idade das pessoas presas em anos completos em 30 de junho de 2014, de acordo com os registros do estabelecimento.

⁴⁰ Pessoas entre 18 e 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude.

⁴¹ Segundo dados do IBGE, do Censo de 2010.

Art.83: O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas de serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e práticas esportivas.

Art.10 do capítulo II- da assistência
[...] a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

O projeto “Educando para a Liberdade” se fortalece com o apoio do Programa Nacional de Segurança com Cidadania – PRONASCI que, por sua vez, articula ações sociais com as políticas públicas já estabelecidas, tendo como um de seus principais objetivos a ressocialização daqueles em privação de liberdade e egressos do sistema penal.

Conforme podemos observar, com base nas legislações acima citadas (LDBEN/9194/96, LEP/1984), a educação é um direito e cabe ao Estado prover a todos desse direito, buscando promover políticas públicas para adequá-las às particularidades existentes, como afirma Julião:

Conforme explicitado, educação para jovens e adultos privados de liberdade – como imaginam alguns – não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal, com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito de ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional insere-se. (JULIÃO, 2009, p.204)

No contexto bastante particular de que aqui se trata, cabe perguntar qual o papel da escola e o significado de ler e escrever proposto por ela.

O *I Encontro de Planejamento do Projeto Efetivação dos Direitos das Mulheres no Sistema Penal* traz, em seu relatório final, no quesito educação, algumas definições e encaminhamentos ainda muito tímidos, além de orientações pouco claras sobre ela. Essas discussões ocorreram no bloco III, Tema 1: Modalidades assistenciais: Da entrada, permanência e saída da mulher presa e egressa do sistema prisional – Propostas na área de gestão, infraestrutura, materiais de consumo e permanentes, recursos humanos e recursos financeiros. Item Educação:

- Aprimorar, em relação à educação, a relação interinstitucional entre Ministério da Justiça - MJ e Ministério da Educação - MEC e rediscutir o papel da educação no cárcere. Deve haver um sistema específico para educação prisional, mesmo que por videoconferência (em Ensino a Distância - EAD).
- Desenvolver a assistência educacional aos filhos da presa, com base nas diretrizes nacionais curriculares da Educação Infantil.
- Garantir o acesso e a oferta – em horários distintos – tanto à educação quanto ao trabalho.

A proposição de educação à distância para sujeitos privados de liberdade parece denotar a dificuldade de compreender os dados acima apresentados, segundo os quais a maioria da população carcerária não possui o Ensino Fundamental completo. Cabe ressaltar que parece-nos contraditório o fato de que sem definir em que medida esses sujeitos vão se apropriar do ler e escrever, o mesmo relatório que aponta a baixa escolaridade da população feminina encarcerada e com pequeno poder aquisitivo proponha a educação à distância. Mesmo que prevista pela legislação brasileira (Resolução CNE/CEB 2/2010)⁴², essa modalidade de educação seria adequada a essa população, tendo em vista a realidade apresentada pelo Ministério da Justiça?

Sabemos que os problemas quanto à escolaridade de aprisionados constituem um dilema de difícil solução e que a educação à distância aponta apenas para uma alternativa possível a uma pequena parcela da população prisional em regimes abertos ou semi-abertos. Essa parcela, no entanto, pode e deve frequentar as redes de ensino oficiais, já existentes fora do cárcere. A proposição indica algo que é inviável. As mulheres encarceradas que não possuem permissão para estudo fora do presídio têm baixa escolaridade, ou seja, domínio muito restrito da leitura e da escrita. O gráfico 2 apontou que a maior faixa da população carcerária encontra-se em nível de ensino fundamental incompleto, chegando a uma cifra de 231.429 em 2013. De modo que avaliamos a EAD como inviável.

Frente à realidade acima descrita, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as práticas de leitura e escrita, bem como os significados que têm essas práticas para mulheres em privação de liberdade. No capítulo 2 vamos concentrar nossas discussões sobre educação e presídio, focando em uma instituição prisional feminina em Minas Gerais, local onde ocorreu nossa pesquisa de campo. Vamos tratar de sua constituição

⁴² Para maiores informações sobre a educação em estabelecimentos prisionais e a educação a distância, ver a Resolução CNE/CEB N° 2, de 20 de maio de 2010. Diário Oficial da União, seção 1, p.20.

como estabelecimento prisional, assim como a criação da escola, sua organização e funcionamento.

CAPÍTULO 2 – A SALA DE AULA E SUAS MÚLTIPLAS FACES

2.1. Um olhar sobre a professora Alfa⁴³

O nome aqui utilizado foi criado pela pesquisadora, trata-se, portanto, de um nome fictício, pois entendemos neste momento que o melhor seria preservar a identidade dos sujeitos envolvidos. *Dona Alfa* ou *professora*, como as detentas a tratam, é bastante atenciosa com suas alunas. Um clima de muito respeito, cuidado e educação reina na sala de aula. Ela tem um contrato de trabalho denominado pela SEE/MG de “designado”, trabalha na escola da CPFMP há dois anos e sua seleção se deu após indicação e entrevista com a direção da própria escola. Ela trabalha também em outra escola no turno da manhã, como professora alfabetizadora. Sua idade deve variar entre 30 e 40 anos, cursou Magistério Superior em uma faculdade particular no horário noturno, tendo o concluído em 2008. Quando da realização da pesquisa, Alfa estava participando de um curso pela SEE/MG para professores alfabetizadores das séries iniciais, no período da tarde e aos sábados.

Ela é sempre elogiada pelas alunas que a consideram elegante, que dizem que ela tem uma forma muito autêntica de vestir, por usar quase sempre roupas mais coloridas, com tons que combinam entre si e com os sapatos ou tênis em estilo mais esportivo; batom vermelho, cabelos sempre bem cuidados e de tom avermelhado, sorriso alegre. Ela gosta de presentear as alunas com lápis, canetas, papéis coloridos, desenhos e adesivos, acreditando assim estar motivando-as para o estudo e para verem a importância da escola.

Em conversas informais, Alfa nos relatou que gosta de festejar os bons momentos com os amigos e colegas, viajar, que gosta de chocolates e de ser professora. É casada, não tem filhos e mora na cidade onde trabalha, em um bairro próximo da região central. Por se tratar de um grande centro urbano, seu deslocamento para a instituição escolar onde atua no período da manhã é feito de carro junto com o marido, quando este também vai para o trabalho. No período da tarde ela utiliza transporte público ou “carona” com os colegas de trabalho para seu retorno para casa. Habitualmente, no período da tarde, ela almoça em casa, faz visitas ao pai, organiza e corrige atividades escolares. Ao final da tarde, para se deslocar para seu segundo turno de trabalho como professora, que é na

⁴³ Para designar os professores, optamos por utilizar nomes das letras do alfabeto grego. ALFA é o nome da professora de alfabetização.

escola do complexo prisional feminino Maria da Penha, o faz a pé, de ônibus ou de “carona” com outros colegas que também atuam nessa instituição. Ao final do trabalho na escola do complexo prisional, o marido sempre a busca no trabalho. Parte dos professores que atuam nesta instituição vão de carro e oportunizam “carona” para outros colegas (professores e/ou funcionários da escola), seja para chegar em pontos de ônibus, estação de metrô, ou os deixa próximos de suas residências.

Alguns comentários sobre o entorno do complexo prisional, caracterizando-o como sendo um “local perigoso”, me levaram a pensar que a razão de grande parte dos professores se deslocarem de carro era por causa desse fato. No entanto, o que é mais provável e que indica mais veracidade é a que em razão de trabalharem em mais de um local somando às pequenas alternativas de transporte público fazem com que eles busquem lançar mão de um transporte mais rápido, que proporcione mais agilidade, sem perda de tempo na espera de ônibus ou metrô. Mesmo que o entorno do complexo prisional tenha uma aparência de descuido público, como a presença de ratos e lixo, ele possui uma grande circulação de pessoas da localidade e da região, na realização de caminhadas e prática de atividades físicas diversas, como andar de bicicletas e uso de aparelhos de ginástica disponibilizados nesse espaço público. Por várias vezes a pesquisadora fez o percurso a pé até o ponto de ônibus, já no período noturno, o que a possibilitou perceber essa movimentação. Também fui beneficiada com a prática solidária de “dar carona” por uma das professoras que quase sempre de forma gentil me deixava no ponto do ônibus em uma avenida de grande movimentação, que fica a aproximadamente 500 metros da entrada principal.

Durante nossa pesquisa de campo, a professora Alfa solicitava-nos ajuda em algumas atividades e pedia-nos sugestões de como motivar as alunas ou orientações sobre o que fazer para que elas conseguissem se alfabetizar. Várias vezes ela pareceu se sentir insegura e receosa pela presença da pesquisadora, mas nunca manifestou esse sentimento verbalmente. Durante o período de maio a dezembro de 2013, ela se afastou das atividades por mais de uma vez para cuidar de seu pai e nessas circunstâncias outra professora, denominada como “eventual”⁴⁴, assumia a turma e nem sempre conseguia dar continuidade às atividades e também não era bem aceita por algumas alunas, o que não

⁴⁴ A nomenclatura “eventual” é utilizada pela SEE/MG para se referir a um docente que fica na instituição escolar para suprir ausências de professores, evitando assim que as alunas deixem de ter atividades escolares.

chegou a ser declarado pelas alunas, mas percebido pela pesquisadora porque elas não desejavam permanecer em sala de aula quando da presença da professora eventual.

Parte das alunas sempre afirmava que já estavam acostumadas com Dona Alfa e que não gostavam de ficar na escola quando ela não estava. Conscientes de que a ausência na escola poderia significar mais dias no cárcere, algumas preferiam desconsiderar essa situação e retornar para os alojamentos. A diretora e a supervisora escolar sempre conversavam com elas buscando minimizar o impacto da ausência da professora Alfa, mas nem sempre com resultados positivos.

2.2. A sala de Aula da professora Alfa e o complexo penitenciário

A sala de aula foi sem dúvida uma surpresa. Longe de tudo o que eu já havia lido, pensado, idealizado negativamente⁴⁵. Ela, a sala, é arejada, com grade somente nas duas janelas, a porta sempre aberta, sem agentes de segurança dentro dela ou na porta. O seu espaço interno é cheio de letras, desenhos, livros, computadores, cartazes, mapas. Nas duas janelas, as grades de formato espesso e denso denotam que aquele espaço podia ter sido utilizado para outro fim. Talvez possamos inferir que a sala de aula de alfabetização já foi cela para acolhimento de detentas.

Essa sala de aula, local predominante de nossas observações, é pequena, sendo possível perceber que a mesma foi adequada ou remodelada, resultando em uma sala de alvenaria que fora dividida ao meio, tornando-se assim duas salas. A divisória não vai até o teto e tanto em uma sala como na outra ouve-se o que é dito pelas alunas ou professoras de ambas. Quando eu estava na sala da professora Alfa sempre ouvia o que era dito na sala ao lado. Dessa forma, acabava por ouvir paralelamente dois tipos de intervenções: A da professora Alfa e a da aula que estava acontecendo ao lado. Por vezes, o excesso de barulho tornava a sala da turma de alfabetização um lugar muito cansativo. Perguntei para a professora Alfa se não era muito ruim estar explicando e falando e ao mesmo tempo estar ouvindo o que é dito na sala do lado. A resposta foi que ela já havia se acostumado com essa situação. As alunas, por sua vez, queixavam-se do barulho, mas também pareciam ter se acostumado a este fato, pois a comunicação entre elas nem sempre se

⁴⁵ Em nossos estudos sobre os presídios no Brasil referentes às atividades escolares deparamos com produções acadêmicas que traçam um cenário com poucas e/ou raras possibilidades de textos e materiais impressos, a inexistência de atividades de lazer, biblioteca, festas e exibição de filmes, o que nos levou a produzir uma imagem distorcida da que tivemos a oportunidade de conhecer no CPFMP.

restringia à sala onde estavam. Por estarem lado a lado e somente com uma divisória ao meio e que não se completava até o teto, elas se sentiam à vontade para mandar recados, pedir silêncio, rir do que era dito de ambos os lados.

A sala ao lado da turma de Alfabetização era de uma turma do segundo seguimento e, por isso, os conteúdos abordados eram muito diferentes do que aqueles da professora Alfa. Nos foi possível perceber uma interação cordial dessa turma com seus professores, bem como as aulas expositivas. O timbre das vozes alterava conforme a aula dada. Algumas aulas mais barulhentas e outras mais silenciosas. Enfim, a sala do lado sempre era mais “agitada” do que a da professora Alfa.

No quadro branco, já um pouco desgastado pelo uso, era possível ver as marcas do que já havia sido escrito nele. Para que pudesse limpá-lo, a professora utilizava um pano umedecido com produto de limpeza, na tentativa de remover os registros anteriores. Antes de ir para a sala de aula, ela passava na biblioteca e lá umedecia uma flanela com esse produto. Devido ao desgaste provavelmente pelo mal uso, o apagador que deveria ser usado não apagava a escrita do pincel, o que só era possível com produto de limpeza. Cabe ressaltar que os pincéis para escrita no quadro eram da professora. Segundo ela, como trabalhava pela manhã em outra escola, sempre tinha seu material na bolsa, pois a escola nem sempre tinha-os para oferecer.

À frente do quadro tinha a mesa da professora, que ficava ao lado da janela onde ela colocava seus objetos pessoais para a aula, uma cadeira para que pudesse sentar-se e um computador já antigo e que vim a saber que poderia ser utilizado pela professora e alunas somente no final do ano letivo de 2013, ou seja, quando terminamos a nossa pesquisa.

Em frente da mesa da professora, as carteiras escolares ficavam em fila, até o final da sala. Algumas eram mesa e cadeira e a aluna que fazia uso delas poderia adequá-las, na busca de proporcionar mais conforto. Os outros assentos escolares eram de um modelo diferente dos tradicionais, carteiras que são pouco confortáveis, com o assento e a mesa para apoio e escrita fixos, o que dificulta inclusive a disposição de material sobre elas.

No final da sala tinha mais três computadores e ao lado deles, uma pilha de livros didáticos destinados à EJA. Nos momentos em que a pesquisa estava sendo realizada não deparamos, em nenhum momento, com a utilização desses livros. A professora nos relatou ter feito uso deles durante um período, mas que não foi mais possível dar prosseguimento ao seu uso porque as atividades neles propostas eram difíceis para parte de suas alunas, tornando, assim, o seu uso inviável.

Do lado onde tem a divisória fazendo a função de parede fica um armário de aço de cor grafite onde a professora guarda os materiais de uso coletivo na sala de aula, como lápis, borracha, giz de cera, lápis de cor, apontador, papel, revistas, recortes de jornais, materiais diversos já impressos, livros, canetinhas hidrocor, atividades já realizadas em sala de aula e cadernos já utilizados pelas alunas.

As alunas, nos momentos de realização das atividades escolares, ao necessitar de algum objeto que não constava dentre os que já possuíam em sua pasta individual, solicitavam-no à professora e esta, de forma muito tranquila, buscava-o no armário e o oferecia às alunas ou autorizava que elas fossem a ele e procurassem pelo que desejavam, expressando uma relação de confiança e cuidado.

Ao lado do armário de aço, na divisória, tinham as letras do alfabeto, os números (sequência de 0 a 10), desenhos feitos pelas alunas, enfeites. Esses materiais, com exceção dos números e letras do alfabeto, eram alterados conforme as atividades que iam sendo realizadas pelas alunas, ou cartazes de campanhas sobre saúde, mapas geográficos ou enfeites referentes às datas que eram comemoradas, como o dia do estudante, a primavera, festa junina, páscoa, natal. Esses cartazes que coloriam e enfeitavam a sala estendiam-se, por vezes, até a um pequeno corredor que dava acesso à varanda do prédio e ao pátio central da penitenciária. Neste corredor, dado a divisória das salas, permitia-se com facilidade a fixação de cartazes e enfeites que agradavam não somente às alunas da turma de alfabetização, como também àquelas da sala ao lado e a seus professores.

O teto tinha sinais de vazamento de água, o que pareceu ser proveniente do andar superior. Pelas janelas e por entre as grades visualizamos um jardim cujas flores alegram ou amenizam a rigidez dessas. Esse pequeno jardim gramado fica entre a parte onde está o prédio principal e um espaço em forma de anexos onde funcionam as oficinas de trabalho⁴⁶ e o almoxarifado.

O prédio principal abriga em seu andar superior os alojamentos (celas) e na parte inferior, as 08 salas de aula, biblioteca, cozinha e uma sala que funciona como refeitório, mas que também é destinada às atividades das aulas de arte, de corpo e movimento, exibição de filmes, realização de palestras e, por fim, tem-se o espaço dos banheiros. Na

⁴⁶ Durante o período de nossa pesquisa não conseguimos saber quais as empresas conveniadas que atuavam na CPFMP ofertando possibilidades de trabalho às detentas. O que foi possível saber é que elas assinam um convênio junto a SEDS. Na CPFMP tem uma diretoria que acompanha e responde por todas as atividades de trabalho e oficinas ali desenvolvidas, que têm uma oscilação no que tange ao número de pessoas trabalhando, pois, o fluxo tem relação com o mercado consumidor externo ao CPFMP - Lei da oferta e procura. Se o consumo de determinado produto aumenta, a possibilidade de contratação de mais mão de obra pode ocorrer, sendo o inverso também possível.

quadra que fica no pátio central, de uma cor cinza do cimento, ocorrem as atividades culturais, como festas, gincanas, exibição de filmes, jogos, cerimonial de formatura, feira cultural, etc.

Todo o prédio tem suas portas/grades dos alojamentos voltadas para o pátio central e as janelas com grades, para a parte onde fica o jardim. Tanto do lado externo, ou seja, do jardim, quanto do lado interno do pátio central é possível olhar pelas grades ou vigiar pelas janelas e portas.

Na parte interna do prédio, em volta de todas as salas e alojamentos, há uma varanda. Em sua parte superior, os agentes prisionais ficam posicionados com armas, instrumento que na parte inferior nem sempre está presente. Dessa parte superior, portanto, eles podem monitorar a circulação das pessoas, sendo proibido às alunas ficarem sentadas no pátio sem a presença de professores ou outro funcionário da escola e nem se posicionarem atrás dos pilares e paredes. É obrigatório ficar sempre em lugar visível, o corpo à mostra, para que os agentes possam vê-las a todo tempo.

O prédio tem formato circular, com dois andares, um pátio no meio e com duas escadas que dão acesso ao andar superior mas, no entanto, somente uma delas pode ser utilizada pelas alunas ou demais detentas quando precisam deslocar-se do pátio interno para os alojamentos ou vice-versa. A outra escada do lado oposto à primeira também dá acesso à parte superior e leva à sala da administração da penitenciária. Ela é utilizada pelos agentes e funcionários da administração da penitenciária. Nas ocasiões especiais, como festas e formatura, ela é utilizada por outras pessoas, como autoridades e convidados em geral ou em situações de emergência. Esse acesso à parte superior fica fechado e só é permitido a sua utilização com a autorização dos agentes que cuidam da segurança do presídio. Os profissionais que trabalham na escola, sejam do setor administrativo ou professores, utilizam outra entrada, um pequeno portão do lado dos banheiros, próximo ao pé dessa escada que dá acesso à administração do presídio.

Na sala de entrada ou recepção, onde tem-se fotos antigas do prédio e alguns móveis, como mesa e armário, chegamos na entrada do prédio, que foi construído em 1948, mas que teve sua inauguração somente em 1955. Uma arquitetura semelhante à que temos no Brasil colônia⁴⁷, como aqui nos informa Vaz (2005):

⁴⁷ VAZ (2005). A Pedra e a Lei. Dissertação (mestrado). UFMG, Escola de Arquitetura. Vaz traz de forma muito rica a arquitetura de instituições penais no Brasil e de outros países. Ele dedica parte deste trabalho à arquitetura da penitenciária onde realizamos nossa pesquisa, apresentando fotos e análises sobre as alterações ocorridas ao longo dos anos.

Sua configuração espacial lembra, mais pela distribuição dos cômodos e circulação do que por sua escala, algumas fazendas coloniais mineiras ou construções religiosas, como conventos, que, sabemos, inúmeras vezes se valeram do mesmo partido arquitetônico.

Mas, raciocinando em termos de prisões, sabe-se que este partido, como já dito, está associado ao período de nascimento de um perfil arquitetônico carcerário, tendo sido utilizado nas Casas de Correção holandesas e na Penitenciária de Newgate, em Londres. (VAZ, 2005,p.141)

Segundo esse autor, o prédio principal já passou por algumas reformas e os anexos foram acrescidos sem que acompanhassem o projeto arquitetônico original.

A escada que se inicia junto ao pé direito e com vários degraus dá acesso à portaria de entrada do complexo penitenciário.

O entorno do complexo penitenciário e a rua que dá acesso a ele trazem marcas de descuido do poder público, principalmente em se tratando de limpeza urbana e saneamento: ratos, lixo e matos fazem da rua onde está localizada a penitenciária um retrato vivo do descuido. Nessa rua também encontramos outras instituições de correção, funcionando em construções mais recentes e voltadas para a internação de menores.

O muro alto do presídio, pintado em cor rosa, contrasta com o resto da paisagem urbana, onde temos uma linha férrea paralela à do metrô, comércios, residências, avenidas e ruas movimentadas. A pequena rua que dá acesso à entrada principal da citada instituição só tem trânsito para os veículos dos que trabalham na penitenciária, para as viaturas de polícia ou para os visitantes.

Para os transeuntes em geral existe uma via de acesso em formato de uma pequena passarela sobre um canal de escoamento de esgoto e águas de chuva; uma passarela de madeira e ferro, com algumas tábuas já soltas, demarcando mais um descuido do poder público municipal.

Como bem podemos observar, esse Complexo Penitenciário não está isolado do grande centro urbano, tampouco do bairro onde está localizado. O isolamento se dá pelos muros, pela vigilância, pelo excesso de controle. Em torno de toda essa arquitetura de muros fortificados tem-se avenidas, ruas, circulação contínua de carros e pessoas, um comércio bastante variado, hospitais, estação de metrô, linha férrea, motéis, residências, mendicância, lixo, ratos, tráfico de drogas: Uma cena urbana que amedronta pelo seu abandono. Deparamos nela com pessoas caídas, jogadas pelas calçadas, mas também, a poucos metros de distância, com bares, restaurantes, praças, hospitais, supermercados, lojas. Um grande misto de pobreza, prostituição, lixo, luxo, ratos, drogas, torcedores de

futebol, moradores, trabalhadores. Cenas cotidianas que se cruzam e entrecruzam o entorno do muro rosa.

2.3. A turma de alfabetização da professora Alfa

A turma de Alfa, em 09/05/2013, tinha **06** alunas que comporam o que nomeamos como *primeiro grupo*. Após o recesso escolar de julho, essa turma iria receber novas alunas, dentre elas, **03** alunas que denominamos de *segundo grupo*.

Essa divisão foi necessária, tendo em vista a rotatividade das detentas em função de alvarás concedidos, mudança de regimes (fechado para semi-aberto ou semi-aberto para aberto), o que resulta em abandono das atividades escolares.

O primeiro grupo é composto, como mencionado, por 06 mulheres. São aquelas que quando do início de nossa pesquisa de campo (maio de 2013) já faziam parte da turma de alfabetização e continuaram até dezembro do mesmo ano, exceto duas que tiveram alvará e ficaram em liberdade. O segundo grupo, composto por 03 mulheres, iniciou as atividades somente no segundo semestre de 2013, mas teve frequência nas atividades escolares até ao término de nossa pesquisa de campo. Não foi possível saber, no momento de nossa pesquisa, se esse grupo já se encontrava na CPFMP ou se vieram de transferência de outras penitenciárias.

Todas as alunas, tanto do primeiro como do segundo grupo, após avaliação da supervisão escolar, da diretora e da professora Alfa, ainda não demonstravam total domínio da leitura e escrita.

Cada uma tinha um jeito muito particular de ser, conversar, brincar e falar sobre sua vida na penitenciária e de quando ainda não estavam no cárcere. Dentre essas 09 alunas, temos o seguinte quadro, no que refere à faixa etária, cor da pele segundo o que elas relataram para a professora, número de filhos, regime que vêm cumprindo, local de residência anterior à prisão:⁴⁸

⁴⁸ Dentre as 09 alunas pesquisadas, cinco delas tinham outras pessoas do mesmo núcleo familiar no cárcere: companheiros, filhos ou primos.

Quadro 5

Perfil das alunas da turma de alfabetização participantes da pesquisa

Nome	Idade	Cor da Pele*	Regime	Nº Filhos	Residência
Eva Mendes	31	Parda	Fechado	4	RMBH
Norma Aleandro	41	Morena	Fechado	7	RMBH
Sofia Vergara	33	Morena	Fechado	2	RMBH
Lupita Nyong'o	50	Negra	Semi-aberto	2	Vale do Rio doce
Leletti Khumalo	28	Negra	Fechado	Nenhum	Cabo Verde ⁴⁹
Francisca Caballero	+50	Parda	Semi-aberto	10	Sul e Sudoeste de Minas
Cecilia Roth	34	Parda	Fechado	4	RMBH
Juliette Binoche	28	Morena	Fechado	?*	RMBH
Lola Dueñas	41	Morena	Fechado	3	RMBH
Total de alunas	09				

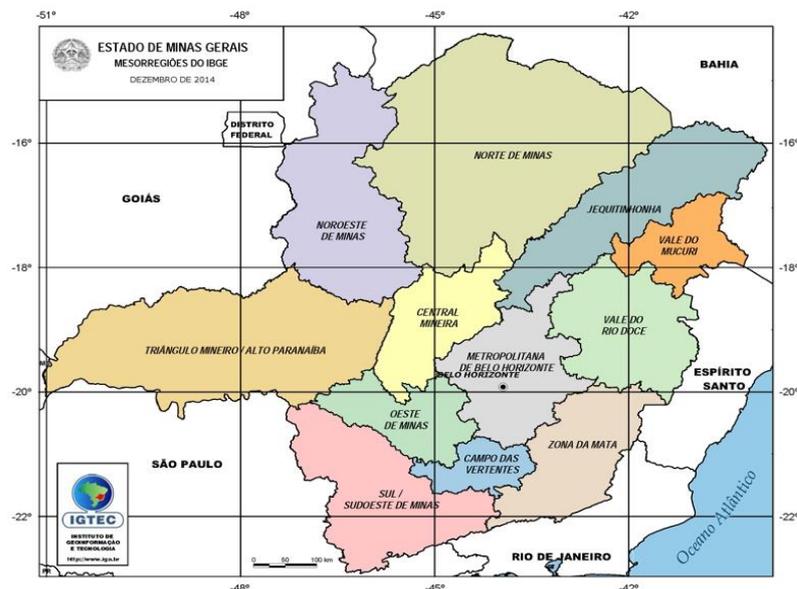
Fonte: notas de campo da pesquisadora ano/ 2013

* Auto declaração feita pelas alunas

?* Em conversas informais com a aluna não foi possível saber.

Segundo o IBGE, Minas Gerais está dividida em 12 mesorregiões e 66 microrregiões. Utilizamos na coluna de residência a nomenclatura utilizada por este instituto no que refere a mesorregiões.

Mapa das mesorregiões de Minas Gerais.



Fonte: <https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5669-localizacao-geografica/69547-mesorregioes-e-microrregioes-ibge/5146/5044>.

⁴⁹ Cabo Verde é o país de origem de nossa pesquisada.

Aqui cabe acrescentar que todas as alunas/pesquisadas foram muito calorosas, como também o foi a professora, apesar das naturais desconfianças. Após minha apresentação, sentei ao fundo da sala e fiquei em silêncio. Procurei não interferir em nada, apenas auxiliei a professora muito raramente e somente quando ela me solicitava⁵⁰. Percebi nos momentos de maior interação uma oportunidade de aproximação com as alunas e a com a professora tornando-me menos estranha e amenizando o desconforto que minha presença poderia causar.

As atividades de aula iniciavam às 17 horas e terminavam às 19h30min. Além das aulas com a professora Alfa, as alunas também tinham aulas de Arte (um módulo/ aula de 50 minutos uma vez por semana) e Corpo e Movimento (também um módulo/ aula de 50 minutos uma vez por semana), aulas que eram ministradas por outros professores, sendo eles homens. Essas aulas ocorriam em outro ambiente, como o pátio, a biblioteca ou na própria sala.

No primeiro momento da pesquisa para nossas análises levamos em conta as histórias relatadas por cada uma das nove mulheres. Em outros momentos, tratamos do coletivo de mulheres participantes das atividades escolares, tanto as alunas da turma de alfabetização, bem como as demais. Essas reflexões sobre as mulheres participantes das atividades escolares e suas relações com a leitura e escrita serão relatadas e analisadas em um tópico específico.

Das histórias de cada aluna, embora tenham particularidades interessantes, vamos tratar apenas de algumas, como a da maternidade, idade, classe social, raça/etnia. Elegemos essas categorias pela razão de se tratar de questões presentes no debate de todos os setores da sociedade sobre a questão prisional brasileira.

As alunas da professora Alfa fazem também parte de um quadro nacional e de preocupação do Ministério da Justiça. Jovens, negras e pardas, baixa escolaridade e mães ainda muito jovens, conforme podemos certificar no “*Anuário Brasileiro de Segurança Pública*”, ano 07, de 2013, produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e no “*A Visão do Ministério Público Sobre o Sistema Prisional Brasileiro*”, dados de 2013, produzido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

As histórias de cada aluna e as razões que as colocaram nesta condição de presas são bastante emblemáticas. Cada qual, a seu modo, relata seu envolvimento com o crime.

⁵⁰ Às vezes, a professora perguntava se eu podia aplicar a avaliação para alguma das alunas que estavam fora da sala ou elas pediam ajuda de como resolver uma atividade ou para certificar se estava correto o que elas fizeram.

Histórias atravessadas por violência, maternidade e convívio permanente com o tráfico. Cenas de um cotidiano de muitos brasileiros pobres e moradores das periferias de grandes centros.

No que refere às alunas pesquisadas, tratei primeiramente de uma breve biografia de cada uma a partir do que elas contaram de forma espontânea em nosso período de convivência (pesquisadora/alunas detentas) na penitenciária.

Os nomes que vou utilizar são fictícios e foram escolhidos por mim, baseados em personalidades do cinema. Durante nossa pesquisa, não foi possível discutir com as alunas que nomes escolheriam para os fins da mesma. A escolha do nome das atrizes ligadas ao cinema foi uma saída encontrada pela pesquisadora para preservar a identidade dessas mulheres, mas ao mesmo tempo a busca por expressar o cotidiano daquelas, uma metáfora sobre o vivido e o experienciado por cada uma. Nem as atrizes, tampouco o cinema, até onde conseguimos depreender, dariam conta de dizer tudo sobre as mulheres em privação de liberdade, mesmo que as histórias de algumas personagens se aproximem em muito da vida real.

Os nomes das personalidades do cinema aqui utilizados foram escolhidos tomando como princípio o filme, sua categoria, seu enredo, o drama, a ação e a personagem interpretada. Se a arte cinematográfica é uma ficção, a vida no presídio não o é, mesmo que a todo o tempo nosso desejo fosse que ela não passasse de uma cena vista em uma tela, uma ficção. O real aqui não são as personagens utilizadas para tentar contar sobre cada uma das detentas, mas seus relatos, seu cotidiano, sua dor, sua raiva, seu rancor, seu amor, sua sensibilidade, sua beleza. Sua continuidade/descontinuidade em seus percursos.

2.3.1. Eva Mendes⁵¹- Cantar, dançar, ver filmes de ação é o que mais gosta.

Eva Mendes é de Belo Horizonte, 31 anos, cor parda, tem 04 filhos⁵², recebe visita de sua irmã e também tem autorização para uso de telefone público (telefone “orelhão” existente dentro da CPFMP sob o monitoramento dos agentes), conforme escala organizada pela direção da penitenciária. Ela relata que foi injustiçada pelos irmãos que jogaram toda a culpa do crime sobre ela, que foi enganada e se envolveu como o crime

⁵¹ **Eva Mendes** - Atriz norte-americana de origem cubana. Atuou no filme *Mais Velozes e Furiosos* (2003), foi a agente alfandegária trabalhando com Paul Walker para detonar um cartel de drogas em Miami.

⁵² Segundo o que relatou a aluna “Eva Mendes”, seus filhos (todos menores de 18 anos) ficaram com parentes, mãe e irmã.

por não saber ler. Sempre faz referência aos filhos que não vê por mais de um ano. Seu companheiro já a agrediu muitas vezes e que os seus irmãos e seu filho mais velho já quiseram matá-lo. Para Eva Mendes, o marido é o causador de sua prisão e que isto não dá para perdoar.

Bem humorada, tem dificuldades para compreender as explicações da professora no que se refere às atividades escolares e quase nunca consegue realizá-las como solicitado, demonstrando dificuldade com a leitura e escrita, o que provoca na professora desânimo e até impaciência. Para Eva Mendes, um dia de escola é um dia a menos na cadeia. Essa sua certeza demonstra que ela tem conhecimento sobre a legislação e o papel da escola, ou seja, a frequência a esta como um direito a ser exercido no processo de remissão de pena. Eva sempre faz referência a Jesus e repete que pelo poder “Dele” vai sair da cadeia. Afirmção aparentemente contraditória, pois ao mesmo tempo em que tem clareza de seus direitos, como o citado anteriormente sobre a remissão de pena, por vezes delega à religião o poder para salvá-la.

Sua história com a cultura escrita é bastante emblemática em dois aspectos: primeiramente, pela sua insistência e esforço em estar sempre presente nas aulas, o que denota em nossa percepção vontade de aprender, socializar-se e ampliar seu mundo, bem como diminuir seu tempo na prisão. O segundo elemento, e que muito nos chamou a atenção, é a sua enorme vontade, disposição, sempre com muito entusiasmo, em participar de todos os eventos culturais, principalmente os relacionados à música, dança e filmes. Ela adora ouvir música, dançar e assistir a filmes de ação. Sabe cantar várias músicas e expressa uma fisionomia de felicidade (risos) nos eventos que tem música e dança.

Quando em sala de aula a professora pergunta sobre as atividades coletivas proporcionadas pelo coletivo de professores (palestras, festas, atividades esportivas, filmes), na perspectiva de saber como elas vivenciaram, perceberam e aproveitaram a atividade, Eva Mendes relata tudo de forma clara, entusiasmada, para a professora e colegas, principalmente quando o conteúdo da atividade é sobre filmes. Ao relatar de forma oral as cenas de filmes, os personagens, assim como a facilidade que ela tem em memorizar letras de músicas, indica que a cultura do escrito perpassa o seu cotidiano anteriormente a sua prisão. Os filmes, em especial aqueles que ela denomina como de ação, desperta nela não somente interesse, como também se convertem em um artefato que ela sempre busca como recurso para seu lazer e diversão.

Ao ouvir e perceber como essa aluna fala de sua vida antes do crime, foi possível depreender, a partir de nossas observações, que os filmes, assim como a música, faziam

parte do seu cotidiano antes de sua prisão e que no presídio estes são importantes para ela. É nítido seu gosto pelo cinema de ação, pelas músicas que falam de paixão, de amores perdidos e traições, como as do cantor Alexandre Pires. Quando pergunto o porquê de sua preferência, seu gosto musical, ela afirma que a música fala sobre sentimentos, alegria, faz esquecer coisas tristes. Mas não somente os filmes e a música despertam em Eva Mendes entusiasmo, mas também dançar e cantar.

O seu cotidiano na CPFMP é entrecortado por muitas atividades porque ela busca participar de tudo, como do grupo de canto coral coordenado pela Igreja Batista, bem como das reflexões posteriores a essa atividade que demandam leitura por ter de responder a questões propostas nos folhetos. Nesse momento, ela solicita ajuda das colegas e busca memorizar o que respondeu. A sua estratégia de memorização sempre é utilizada como recurso para lidar com a sua dificuldade com a leitura e a escrita.

Nas atividades de julho, ela participou da “festa julhina”, dançou quadrilha, atividade organizada pelo professor de Arte. As participantes precisavam não somente dançar, mas também representar cenas cotidianas, da infância à fase adulta, entendendo a sequência e comandos do professor. Durante os ensaios, ela deixava de fazer as atividades em sala de aula, o que para a professora não era um problema.

Os ensaios ocorriam no pátio e era possível acompanhar como eles ocorriam. Eva Mendes sempre participava deles e era possível perceber que sua atenção ficava sempre voltada para aprender como as demais faziam. Observar o jeito e a forma, os modos como ocorria a atividade, naquela situação ali envolvida, o ensaio para a festa “julhina”, denotava ser mais fácil para sua compreensão. Em contrapartida, em sala de aula a professora sempre repetia por mais de uma vez as informações sobre o que e como deveriam ser desenvolvidas as atividades e era possível perceber como ela tinha dificuldade em compreender o que era informado pela professora.

Para os que trabalham na escola, Eva Mendes denota ter um déficit intelectual, o que justificaria sua enorme dificuldade em compreender o ler e o escrever. As atividades que demandam repetição com base em um modelo, assim como decorar letras de música e aprender a dançar, em que se repete várias vezes o mesmo gesto, são atividades que ela não apresenta dificuldades em sua realização.

Eva Mendes participa de outras atividades na CPFMP, como a “capina”, isto é, limpeza e retirada de mato dos espaços internos. Ela sempre queixava de não ser incluída nas atividades de trabalho remunerado. Não foi possível saber as razões disso, mas segundo a professora e outras colegas de sua turma algumas das empresas que atuam

dentro da CPFMP conhecem Eva Mendes e sabem que ela demonstra dificuldade em realizar atividades que não aquelas que demandam somente força física, como na fábrica de blocos⁵³.

As atividades de trabalho ofertadas por empresas externas nem sempre são compatíveis com as habilidades das detentas e tampouco em número suficiente para todas elas, caso toda a população de mulheres do complexo demandasse trabalho.

As mulheres, ao serem recebidas no Complexo Penitenciário, passam por várias entrevistas em que devem manifestar o seu desejo em trabalhar e estudar. A manifestação durante a fase de avaliação fica registrada em sua ficha individual. O serviço social ajuda na orientação do trabalho e na escola, mas outros critérios também são considerados, como comportamento, disciplina, tipo de crime e regime, antecedentes, idade e escolaridade.

A empresa pode ou não aceitar a detenta para trabalhar e a avaliação desta perpassa por critérios como capacidade para realizar a atividade, comportamento, disciplina, responsabilidade da detenta durante e fora do horário de trabalho. As vagas, principalmente aquelas remuneradas e adequadas a cada detenta, existem em número reduzido, o que faz com que ocorra uma inexistência de trabalho remunerado para todas que possam usufruir desse direito. Assim o sendo, nem todas podem trabalhar para remissão de sua pena, tampouco ganhar dinheiro, programar sua vida após o cárcere ou mesmo adquirir produtos de higiene pessoal.⁵⁴

É importante destacar na história de Eva Mendes como ela se relaciona com a escola como um lugar importante para sua vida mas, no entanto, em uma perspectiva mais cultural em que a música, a dança e todas as atividades culturais são valorizadas e reconhecidas por ela. Também é importante reconhecer que ela valoriza a escola, a sala de aula e a professora, pois faz de forma clara a associação entre ser a escola o lugar que promove esses eventos, bem como de que também precisa usufruir de seu direito de remissão de pena, mesmo que o processo de alfabetização não constitua grandes avanços

⁵³ A fábrica de bloco de cimento destinado à construção civil é uma das atividades de trabalho ofertada dentro da CPFMP. Eva chegou a trabalhar nesta atividade por um tempo. O que nos foi possível verificar é que esta atividade de trabalho sofre as consequências do mercado externo (oferta x procura) fazendo com que a procura da mão de obra seja bastante flutuante. Outro elemento é que por se tratar de ser uma atividade de muito desgaste físico, exposição à poeira e cimento, desestimula parte das detentas a permanecer no trabalho.

⁵⁴ O trabalho é sem dúvida uma questão importante nas relações cotidianas de um presídio. Sabemos, no entanto, que sua natureza de ambivalência demanda um aprofundamento sobre as condições efetivas de sua organização, fins e meios a que se propõe. O trabalho nos presídios demanda de nossa sociedade uma profunda compreensão, dada a sua complexidade.

no que tange ao domínio do código escrito. Ela reconhece a escola como espaço de socialização, como local para exercer seu direito, não só referente ao estudo, mas também para remissão de pena. A escola tem um sentido, buscar alegria; um objetivo, diminuir seu tempo no presídio; uma representação simbólica de sair da cela. Assim ela a concebe.

2.3.2. Norma Aleandro⁵⁵- Gosta de fazer comida para os filhos, andar na rua, ir ao supermercado.

Norma Aleandro tem 41 anos, relata que quando jovem não morava em uma cidade grande. Conta que casou muito jovem e que o marido era mais velho. Morava na zona rural, em uma fazenda onde tivera dois filhos. O relacionamento não deu certo, pois o companheiro fazia uso de bebida alcoólica em excesso, o que para Norma foi a principal razão dos vários desentendimentos do casal e, por fim, da separação. No interior onde viveu sua infância e início da juventude, ela frequentou escola, mas afirma não ter conseguido aprender a ler e escrever. Após essa fase de sua vida, ela veio morar em um grande centro urbano, onde conheceu seu atual companheiro e teve outros dois filhos. Mesmo sem o domínio da leitura e escrita, Norma relata que começou a trabalhar como autônoma e em seu trabalho sabia como dar troco, além de saber fazer compras no supermercado. Nas conversas informais, ela relata que quando ia ao supermercado fazer compras identificava os produtos pelos rótulos e conseguia também calcular se o dinheiro era suficiente para suas compras. Uma das estratégias utilizadas era ficar olhando no computador do caixa quando ia passar os produtos que havia escolhido e observar o valor que aparecia na tela comparando-o com o dinheiro que possuía em mãos.

Norma tem uma condenação que envolve venda de drogas, o que levanta suspeitas para alguns de que ela forja sua condição de não domínio do ler e escrever. Tal suspeita não se confirmou durante nossa pesquisa e talvez ela tenha ocorrido pelo fato de que as mesmas estratégias utilizadas nas compras ao ir ao supermercado também fossem utilizadas no comércio de vendas de drogas. A sua irmã é que vai às visitas e é quem leva produtos de higiene, biscoito, etc., para ela. Tem um filho pequeno de 1 ano e 6 meses que está com a sogra. Os filhos, um de 16 anos e uma menina de 4 anos, ficam com a

⁵⁵Norma Aleandro, além de atriz, é roteirista e diretora de teatro e cinema na Argentina. Ela foi protagonista de *La Historia Oficial (1985)*, vencedor do Óscar de melhor filme estrangeiro em 1986.

irmã. Os outros com mais de 18 anos têm vida própria, sendo que um deles, durante nossa pesquisa, fora assassinado por razões não claras, segundo a própria Norma.⁵⁶

Sempre atenta a tudo que acontece na turma, ela sabe muito sobre direito e o funcionamento da cadeia, tem um advogado constituído por conta de seus familiares, que acompanha seu processo. Trabalha em uma fábrica de embalagens de refratários que funciona dentro do presídio.

A história de Norma aponta para questões importantes, pois mesmo não tendo domínio pleno do código escrito, sabe fazer uso de dinheiro. Aprendeu-o devido a seu trabalho anterior a sua prisão (comércio de alimentos) e como dona de casa, ao fazer compras no supermercado, como já o dissemos. Em algumas atividades em sala de aula, ao escolher o produto, ela sempre falava sua marca e afirmava que o produto escolhido era o que ela sempre comprava quando ia ao supermercado.

Ela Sempre faz muita associação, em sala de aula, entre sua vida antes da prisão e do que gostava, de forma muito saudosa. Conta os dias e horas para estar novamente em liberdade. As lembranças anteriores ao cárcere, ao fazer menção aos filhos, familiares, companheiro, atividade de trabalho, mobilizam-na para uma busca constante de orientar sua vida no presídio para projetos futuros. Relata que o dinheiro que vem depositando em conta bancária, advindo do trabalho que vem executando dentro da CPFMP, vai auxiliá-la a retomar sua vida, abrir seu próprio negócio, cuidar dos filhos. Realiza conversas por telefone público, autorizadas pela direção da penitenciária, e afirma que eles são de grande importância, pois assim tem notícias dos filhos. “Escreve” cartas para seu companheiro, que também está no cárcere, com a ajuda de uma colega de alojamento. Ela as dita para que uma colega as escreva.

A questão do trabalho no presídio para Norma é algo que nos remete a um valor maior, seja para sustentar um lugar como mulher independente, seja para ela ocupar os dias de dor e sofrimento, como a saudade dos filhos (principalmente dos mais novos), bem como buscar sua remissão de pena. Norma sempre relata para a professora que está com muita saudade dos filhos e que reza e trabalha para os dias se tornarem menores.

⁵⁶ Durante nossa pesquisa vivenciamos o sofrimento de dor de Norma pelo assassinato do filho. Ela nos relatou que foi avisada da morte do filho e que foi ao velório com escolta policial, mas não teve a oportunidade de ficar muito tempo. Segundo ela, seu filho era casado e trabalhava. Relata que veio a saber que junto aos pertences do filho estava a marmita que colocava a comida para levar para o trabalho. Para Norma, seu filho foi vítima de intriga e quem o matou tinha como alvo outra pessoa. Por vários dias Norma chorou silenciosa, queixou de muita angústia e dor no peito por saudade do filho e quase não participou mais das atividades.

Duas histórias contadas por ela nos revelaram ser bastante ricas no que concerne a sua relação com a cultura do escrito. A primeira delas foi quando a empresa onde está trabalhando no presídio levou todas as detentas para realizar cadastro bancário e assim, abrir conta no banco. Norma diz ter se sentido muito constrangida por não saber assinar o próprio nome. Deixar a digital na folha foi para ela motivo de muita vergonha, assim como usar roupa de presidiária. Ao relatar para a professora a situação vivida, essa utilizou este momento para registrar e reafirmar junto às demais alunas que a escola é importante para a vida delas e que por isso devem se empenhar mais nas atividades escolares. As observações da professora sobre o valor da escola e do domínio da escrita e leitura apontam para a questão que frequentar a escola não devesse ser somente um desejo em função de remissão da pena. O relato de Norma foi utilizado para afirmar um valor social que possui a escrita. A professora pergunta para Norma porque ela não assinou se ela o fazia todos os dias durante as aulas e qual a razão do uso de sua digital para a assinatura. A resposta foi de que ela não tinha naquele momento os documentos⁵⁷ e assim o sendo não era possível realizar a assinatura para a abertura de sua conta bancária.

Norma teve vergonha diante do gerente da agência bancária ao colocar sua digital. Ela, mesmo que ainda sem total domínio da escrita, possui documentos e sabe assinar o nome, pois sempre na lista de presença assina-o. Por que nesta situação de abertura de conta ela ficou tão constrangida em ter de deixar sua digital? Por fim, outra questão que nos surge frente a esta situação relatada por Norma foi que a roupa, as algemas, o aparato de segurança, deixaram-na constrangida. O uniforme é para boa parte das detentas símbolo negativo de confirmação de sua condição. A cor vermelha tem neste espaço prisional uma conotação de marca, carimbo, rótulo. A escrita SUAPI definindo o pertencer ao sistema prisional soma-se à cor provocando a aversão de muitas pelo uniforme. Ela diz que foi a roupa, o aparato policial, os olhares, o que pesou naquele momento. Apagada sua condição de mulher anterior ao cárcere, quando era livre, independente, em que saía para fazer compras no supermercado, cuidar dos filhos e da casa, ela naquele momento ficou fragilizada, diminuída frente ao gerente da agência bancária. Perda de poder, mas não de sua consciência de desconforto e de exposição ao outro. Essa sua experiência fez com que ela sonhasse em sair do presídio, retomar a vida com a venda de sanduíches.

⁵⁷ Os documentos dos encarcerados que se encontram em regime fechado permanecem em poder do Estado enquanto estiver em cumprimento de sua sentença.

O gosto pela culinária alimenta também sua perspectiva de ter de volta seu trabalho. Como outras mulheres, ela também relata ter sonhos de deixar a vida do crime, voltar para casa, encontrar os filhos e trabalhar. Sempre afirma que conta os dias para sair e que Jesus vai lhe dar força para suportar tudo. Acredita que sem a ajuda de uma “divindade” superior e que a fortaleza não é possível. Suas afirmativas apontam que ela tem pouca expectativa nas leis terrenas.

Norma relata que outras pessoas de sua família também estão presas, como sua cunhada e seu atual companheiro. A sua história também nos revela que a violência perpassa por sua juventude, assim como a inexistência de escola e orientação familiar quando mais jovem.

Foi o desejo de ter outra vida que não fosse de mulher submissa ao companheiro, de não sofrer violência por parte dele que a levou a um percurso diferente do que idealizou ao mudar para uma cidade grande. Nessa nova vida, já em um grande centro urbano, nos parece que ela enveredou por um sonho de sucesso econômico e consumo, mas buscando, enquanto mulher, além dessa independência financeira, um novo amor. Norma fala com muito carinho de seus filhos e de seu segundo companheiro. Mostrou-nos foto dos filhos e do marido de quem fala com muito cuidado. Pergunta para a professora, mas em um tom de afirmação: “ele não é bonito?” ao apontar a foto do companheiro. Apresenta para a professora foto dos filhos pequenos e na sequência, outra afirmação: “eu amo meus filhos”. Demonstração clara naquele momento de que a família, os filhos, sua casa e o trabalho e também a escola representam um lugar de afirmação, de busca, de experiências vividas e de consciência de uma condição à qual sonha: estar do lado de fora. “Comer coxinha, mascar chiclete, fazer almoço para os filhos, andar na rua, ir ao supermercado”, como ela relata. Sonhos banais e cotidianos, simples, mas fundamentais e enormemente desejados por esta mulher.

2.3.3. Sofia Vergara⁵⁸- Conhece bem o mundo e o cotidiano na periferia

Sofia Vergara tem 33 anos, morena, 02 filhas, já morava em um grande centro urbano antes de ir para a prisão. Segundo ela, já esteve anteriormente presa pois, afirma, “vacilou”. Quando de nossa pesquisa, Sofia trabalhava em uma empresa dentro da CPFMP, mas que após brigar em um final de semana foi afastada do trabalho.

⁵⁸ **Sofia Vergara** - Apresentadora, atriz e modelo colombiana.

Permaneceu no castigo por dez dias, sendo impedida de participar das atividades escolares. Durante o período de isolamento, foi autorizado o envio das atividades escolares para ela. Após o retorno à sala de aula, ela disse para a professora que não foi permitido seu retorno ao trabalho.

Quando Sofia ficou afastada das atividades escolares e foi dispensada do trabalho, o Conselho Disciplinar (CD), órgão que define as punições com base na nova redação da Lei de Execução Penal (LEP), emitiu seu relatório para o juiz da Vara de Execução Penal. Como punição, a sentenciada pode perder parte do tempo já concedido de remição de pena, conforme previsto Art. 127 da LEP/2011, que assim define: *em caso de falta grave, o juiz poderá revogar até 1/3 (um terço) do tempo remido, observado o disposto no art. 57, recomençando a contagem a partir da data da infração disciplinar.* Conforme esse artigo, para aplicar as sanções disciplinares deve ser considerado a *natureza, os motivos, as circunstâncias e as consequências do fato, bem como a pessoa do faltoso e seu tempo de prisão.*

A aluna Sofia é reincidente e esse fato diz respeito a sua pessoa, ou seja, em seu processo somam-se todos os elementos sobre sua vida, um dossiê individual e todos esses pormenores podem pesar sobre sua condenação.

Sofia é a aluna mais ligada de forma afetiva à professora e em dias de sua ausência ela não gosta de ficar na sala. Senta-se próxima à mesa da professora, arruma o armário, auxilia-a em todas as atividades. Muito cuidadosa com sua pasta e cadernos, gosta de colorir e sempre pede papel colorido para fazer desenhos e mandar para suas filhas. Denota ser a aluna que consegue ler e escrever e realizar as atividades com melhor desempenho. Folheia revistas, livros, busca ler pequenos textos. Sempre fala de seu time (o “galo”) e de seus ídolos: Neymar, jogador de futebol e do ator Cauã Reymond. No caderno tem posters de ambos, colados. Consulta o calendário que tem na sala e conta os meses, calcula quando vai sair de “descida”⁵⁹ e quanto tempo ainda falta.

Segundo Sofia, seu companheiro foi condenado e também está preso. Afirma que não promete nada quando sair livre, pois não sabe o que a espera fora do presídio. Não sabe como vai ser sua vida. Ela alimenta ou tece poucos sonhos para depois do cumprimento de sua pena ou avalia de forma racional sua própria condição de existência. Em meio ao mundo de consumo permeado pelo tráfico e à sua segunda experiência de

⁵⁹ Palavra usada pelas detentas para designar o benefício de ficar uma semana junto de seus familiares. Essa permissão é concedida pelo juiz da Vara de Execução Penal mediante avaliação do processo da detenta. Esta solicitação pode ocorrer via advogado ou defensor público.

ficar presa, avalia o quanto será difícil ter emprego e dinheiro para sustentar as filhas. Conhece bem o mundo e o cotidiano na periferia. A realidade dura no presídio e sua dificuldade de se calar frente aos fatos que vive lá dentro, bem como a violação aos direitos das detentas, traz para si uma avaliação menos otimista, não menos realista, de como é o mundo fora dos muros e das grades.

Sofia é a mais emblemática das alunas da turma de alfabetização. Recebe as atividades escolares propostas pela professora e as realiza sem dúvidas ou embaraços. Pelas avaliações realizadas em sala de aula, ela já poderia ter avançado em sua fase de escolarização, o que demanda mudança de professora e sala. Mas Sofia não aceita mudança de professora e não gosta de discutir esse assunto. Após ter seu envolvimento em briga com outra interna e ter ficado afastada das atividades escolares e perder sua vaga de trabalho, ela começou a apresentar um comportamento desinteressado pelas atividades escolares. Ao perguntarmos à professora como se define as sanções, ela só disse que o que Sofia fez foi grave, mas que o castigo aplicado fez com que a aluna deixasse de se interessar pela escola. Assim, Sofia apresentou-se por vezes alegre, noutras abatida ou desmotivada.

Na festa Julhina, ela estava presente e quando identificou a pesquisadora, acenou com a mão e sorriu. Estava alegre, cantou e dançou durante o show.

Sua relação com as demais internas é sempre ambígua, cuidadosa e defensora dos direitos de todas, mas ela mesma se diz do “pavio curto”! Explosiva, não gosta de ser vigiada e tampouco daquelas que fazem comentários sobre sua vida. Atenta a todos e a tudo, principalmente sobre seus direitos, ela não esconde seus saberes. Sempre conversa e conta as histórias cotidianas do presídio, o dia-a-dia, as fofocas, as que chegam e as que vão embora. A cada dia do mês faz um X no calendário e faz cálculos matemáticos do tempo que ainda resta para o fim do ano, do tempo que lhe resta para poder sair, estar de “decida”. Em nossas conversas, pergunto para Sofia quanto tempo ainda falta para cumprir sua pena e ela afirma que em 2016 vai estar de “descida”. Tento amenizar o longo tempo, que ali parece não passar, argumentando-lhe que não está distante e que ela vai conseguir. Sofia faz uma referência religiosa e afirma que na “cadeia, na tranca” o tempo não passa. Sem o trabalho e com todos de olho sobre ela, seu tempo está mais lento do que o nosso tempo real, sua vida mais vazia de sentido e significados, sua angústia aumentada.

Sofia ultimamente tem ficado menos feliz, falado pouco em Neymar, seu ídolo, comentado pouco sobre as novelas, entusiasmando-se menos com seu time de futebol.

2.3.4. Lupita Nyong'o.⁶⁰ Ninguém sabe o que acontece em nossas vidas.

Lupita Nyong'o diz que sempre morou em cidades de porte médio. Está no regime semi-aberto (albergue). Ela quer muito ir para sua casa, que fica na mesorregião do vale do Rio Doce, para reencontrar com seu atual companheiro. Em nossas conversas informais, ela diz já ter cumprido sua pena, mas como não tem advogado, o juiz ainda não a ouviu. Em sua cidade trabalhava como diarista e faxineira e segundo diz ela era sempre muito solicitada por várias famílias. Após romper com seu primeiro companheiro, envolveu com bebidas e se viu diante de muitas complicações. Ao longo da vida encontrou um novo companheiro e quando de sua prisão eles já viviam juntos e ganhavam dinheiro com a coleta de materiais recicláveis.

A história de Lupita nos parece demonstrar o descaso da Justiça, bem como a ausência e a solidão de muitas mulheres. É negra, 02 filhos, por vezes é muito risonha e sempre falando em Deus. Lupita, que sempre é muito educada e atenciosa, disse que ia fazer 50 anos. Tem um filho que está preso e que ele matou todos os seus inimigos, não sobrando nenhum. Argumenta: “Ninguém sabe o que acontece em nossas vidas”. Relatou na sala de aula histórias de violência na família, como estupro e agressões em seus relacionamentos amorosos. Sempre está alegre, risonha, faz graça com tudo, até mesmo com sua condição de mulher e negra. Ela contou que certa vez uma senhora disse que ela era a *Chita* (a macaca personagem do filme “Tarzan, o rei das selvas”) e que para macaco, a ela só faltava orelhas. Lupita disse que respondeu a essa senhora que não faltavam orelhas e lhe mostrou as orelhas, confirmando, assim, que de fato tinha semelhanças com a referida personagem.

Contou dessa agressão como se tudo fosse natural em sua vida. Quando lhe pergunto se concordava com tal comparação, ela responde em tom de indagação: “Não é verdade que ela é negra e tem semelhanças com a personagem “*a macaca chita*”? Lupita parece não ter dado a devida importância ao ser comparada a um animal e aos efeitos pejorativos e racistas de tal comparação, acreditando ter sido somente uma provocação naquele momento de discussão. O racismo sofrido por Lupita foi relativizado, ignorado como algo comum em sua vida. Naturalizou sua condição de mulher negra e “aceitou” o ocorrido como sendo mais uma brincadeira. Em sua difícil trajetória de vida, permeada

⁶⁰ **Lupita Nyong'o.** É uma atriz mexicana de naturalidade queniana e é a primeira de seu país a ser indicada e a vencer um Oscar de melhor atriz coadjuvante em 2014, no filme *12 anos de escravidão* (2013).

por violência, pobreza, álcool, o preconceito sofrido por ser negra parecia menor diante da imensa vontade de estar em liberdade.

Lupita traz em sua história duas situações que muito chamam a atenção: a afirmação de não ter advogado (e por isso ainda estar presa) e a cor da pele associada e comparada a de animais. Sempre que se aproximava para conversar, ela falava a mesma história de que seu tempo de permanecer na cadeia já havia terminado. Relata que albergue (semi-aberto) é um inferno, muita fofoca, brigas, intrigas.

Lupita tinha razão, em muitas de suas queixas. Em julho de 2013 conseguiu ser ouvida pelo juiz e foi para sua casa. Em sua confusa e controversa história, representa talvez o que de mais perverso ocorre em nossa sociedade. A sua condição de mulher, negra, presa, sem domínio da leitura e escrita, e de não conhecer a vida em um grande centro urbano. As várias interseções de sua vida e condição indicam a ausência do direito de ter um representante da Justiça para lhe ouvir. Esses elementos podem ser percebidos na ausência de um advogado, a inexistência de visitas por estar distante de casa, de seus familiares, do companheiro e dos amigos, a condição financeira, o desconhecimento de seus direitos enquanto mulher quando foi agredida, a falta de reação frente aos desrespeitos vários de que foi vítima.

Esse desrespeito quanto a ser mulher, negra, presidiária, pobre, baixa escolaridade, nos parece também ter sido evidente no que se refere ao seu direito quanto a ter um advogado público. A pouca importância dada a suas queixas de estar presa após cumprimento de sua condenação nos chamou a atenção, mas sua voz não fazia eco para a grande maioria que com ela vivia. Sem familiares que lhe pudessem acolher e visitar, ficou à margem, aguardando que alguém ouvisse seu lamento. As pessoas que não se encontram presas, mas que convivem cotidianamente com aqueles em privação de liberdade, falam sempre que as histórias relatadas são invenções, mentiras. Perpassa no mundo prisional a lógica perversa de que não se deve dar voz aos presos e sempre desconfiar do que dizem. Para muitas como Lupita, não é fácil ser ouvida por alguém que não seja suas colegas de presídio. Até onde nossa pesquisa nos permitiu saber, Lupita foi auxiliada por uma colega que solicitou ao seu próprio advogado, em uma visita, que certificasse se de fato já havia transcorrido o tempo de cumprimento da condenação e se de fato deveria estar em liberdade, o que se verificou.

A história de Lupita nos faz estabelecer aqui uma reflexão. Podemos inferir que sua história não é única nos presídios brasileiros, onde o abandono e o preconceito afastam cada vez mais as detentas de terem seus direitos resguardados, de serem respeitadas e

ouvidas. Grande parte delas não possui advogado constituído por conta de seus familiares (ou conhecidos). Por depender do serviço público ofertado pelo Estado (defensor público), direito este garantido por nossa Constituição, mas com um percentual mínimo de profissionais atuando, arrastam-se os processos de todos aqueles que precisam contar com esses serviços. Os que por iniciativa de familiares contratam advogado, muitos são explorados ou enganados, constituindo, por isso, uma outra rede de dependência, que por vezes está associada à troca de favores nem sempre lícita. Porque a ausência do Estado, no que tange à garantia do direito a um advogado, alimenta um mundo paralelo na constituição de advogados em que estes, quase sempre, são contratados por organizações envolvidas com o tráfico, o que acaba garantindo o direito não sustentado pelo Estado, mas que constitui também a submissão e “dívida” com quem o concedeu. Ao sair ou ter algum benefício concedido, que pressupostamente deveria reiniciar sua trajetória ao convívio social, o apenado retoma sua vida em liberdade já associada a uma dívida que deve pagar. Uma liberdade concedida pelo ilícito, um círculo que se repete. Para sair da prisão, o detento precisa ter um advogado; ao tê-lo, este foi adquirido mediante uma troca de favor; em que o advogado pede em forma de pagamento outros favores, como o silêncio, a comercialização de produtos ilícitos, entre muitos outros.

Voltando à história de Lupita, ela consegue, após vários meses de tentativa, ser ouvida pelo juiz da Vara de Execução Penal. O juiz, ao verificar seu processo, certifica que ela já poderia estar em liberdade. Não conseguimos saber os desfechos dessa história, mas fato é que em um tempo muito curto, menos de uma semana, seu lamento foi ouvido. Como? De que forma? Por que? Se não era ouvida antes? Talvez nunca venhamos a obter essas informações. Nossas hipóteses são muitas, entretanto são hipóteses. Lupita é uma “mulher livre”, ao menos da cela, das grades, talvez quem saiba da fome, da pobreza, do preconceito por ser negra, mulher, com baixa escolaridade, ex-presidiária.

2.3.5. Leleti Khumalo⁶¹ Veio para o Brasil, mas não conhece o Brasil.

Leleti Khumalo é de Cabo Verde, afirma que veio para o Brasil de forma ilegal com o sonho de ganhar dinheiro e realizar uma “cirurgia” para que pudesse engravidar. Tem menos de 30 anos de idade, negra, tem dificuldade em compreender o português falado no Brasil. Ao chegar aqui, ela foi presa no aeroporto por transportar drogas. Leleti conta

⁶¹ Atriz sul africana, atuou no filme *Yesterday* (2004), dentre outros.

que em seu país trabalhava em um salão de beleza, que tem mais irmãos e que brigava muito com sua mãe por causa de seu sonho de vir para o Brasil. Em seu país natal ela deixou namorado e amigos, acreditando ser possível retornar rápido.

Quando já na penitenciária em Minas Gerais, teve muita dificuldade para adaptar, talvez em função do não domínio da língua e desconhecimento das leis brasileiras. Está em regime fechado, não recebe visitas, trabalha em uma das empresas instaladas dentro do complexo penitenciário. É por meio da remuneração desse trabalho que compra produtos de higiene pessoal e outros objetos autorizados, como sandálias, frutas, biscoitos. Comunica muito pouco com seu companheiro e familiares e quando o faz é por meio do telefone público. Relata que estudou muito pouco em seu país e que deseja cumprir sua pena no Brasil. Leleti alimenta a ideia de que deve voltar para seu país “limpa”, expressão utilizada quando é perguntada pela professora se tem previsão de saída. Afirma que tem vergonha de sua condição de presidiária e acredita que no Brasil tem a possibilidade de receber um tratamento mais humanizado, o que nos faz perguntar sobre a realidade dos presídios em Cabo Verde.

A condição de presa estrangeira dificulta ou torna a vida de Leleti mais complexa do que a das demais. As dificuldades em compreender hábitos e costumes de um outro país que não o seu, compreensão e domínio da norma culta mesmo que seu país de origem, de colonização portuguesa, utilize o português. É visível as dificuldades de domínio da cultura local, bem como da língua portuguesa na variante brasileira. Durante nosso período de pesquisa presenciamos em vários momentos choro e queixas de muita saudade por parte de Leleti. Na sala de aula, ela busca compreender as atividades, mas também é visível um choque cultural permeado por angústia e tristeza. Veio para o Brasil, mas não conhece o Brasil. Belo Horizonte só conhece pela televisão, uma cidade que a assusta pelo movimento de carros e pessoas. Se a trajetória de Leleti é difícil de entender para seus professores, não o é para nós se partimos de uma perspectiva de exploração de mulheres jovens no que tange ao uso delas para o tráfico de drogas.

A partir do que ela relata, sua família mora em uma zona periférica da cidade de Praia, capital de Cabo Verde⁶². Ainda muito jovem, sofreu com as imposições culturais

⁶² Praia é a capital de Cabo Verde, oficialmente conhecido como República de Cabo Verde. O país está localizado num arquipélago formado por 10 ilhas vulcânicas na região central do oceano Atlântico, acerca de 570 quilômetros da costa da África Ocidental. As ilhas cobrem uma área total de pouco mais de 4.000 km². Cabo Verde passou por um longo processo de colonização portuguesa no Sec. XV em que seu processo de desenvolvimento econômico foi decorrente do trabalho escravo. Nos dias atuais, é livre da colonização portuguesa, mas ainda com fortes marcas desse processo de colonização, assim como outros países que tiveram processo semelhante, dentre estes o Brasil. Sua economia está voltada para o café, cana de açúcar,

de seu país, onde a mulher está condicionada a um respeito ao pai e após o casamento, ao marido. Segundo Leleti, não é permitido separação, traição por parte das mulheres, podendo elas serem devolvidas ao pai caso não correspondam ao esperado, ou seja, cumprir seu papel de mãe e esposa dedicada. As relações familiares em seu país nos indicam uma condição de submissão sobre o julgamento do masculino, que coloca as mulheres em um lugar de menor valor. Marcas deixadas por um processo de colonização portuguesa e expropriação do povo caboverdiano.

2.3.6. Francisca Caballero⁶³ - Um silêncio por detrás dos óculos.

Francisca Caballero morava em uma cidade do sul de Minas Gerais, mas ela é da Bahia, de cor parda e tem mais de 50 anos. Diz que tem 10 filhos e que um deles está preso com uma condenação de 30 anos. Trabalha no presídio como costureira, fazendo roupas para hospitais. Ela sempre reclama do cansaço, dores nas costas e pernas. Faz uso de óculos, mas nem sempre está com eles na sala de aula. Aparenta ser a que tem mais idade na turma. Fala pouco, fisionomia fechada e tem muita dificuldade em acompanhar as atividades escolares. Ficou na turma até junho, quando obteve autorização do juiz da Vara de Execuções Penais para cumprir sua sentença em sua cidade. Conheci muito pouco sobre a história de Francisca, pois se tratava de uma mulher de pouca conversa e muito reservada em seus comentários. Devido a esse fato e ao pequeno tempo de convivência com ela, consegui me aproximar muito pouco. Quando iniciei a pesquisa, ela já estava aguardando sua audiência com o juiz da referida vara.

Por vezes, funcionários da penitenciária contavam histórias sobre as detentas, mas mesmo tendo ouvido muitas coisas sobre Francisca não poderia aqui dizê-las, pois não foi ela própria quem me as confidenciou. Algumas questões me chamaram atenção em sua história, como o número de filhos e o fato de um deles também estar preso, a idade, e o porque de não estar cumprindo sua sentença em sua cidade. Na sala de aula, ela quase sempre nada perguntava e quando o fazia era de forma muito baixa e era difícil ouvi-la. Usava óculos e nem sempre estava com eles durante as aulas, o que levou a professora a comprar um para a aluna Francisca. Assim, quando, por alguma razão, esquecia os seus óculos, a professora Alfa lhe oferecia de empréstimo o que ela havia comprado.

frutas tropicais e indústria pesqueira. O censo de 2012 informa que a capital Praia contava com 125.000 mil habitantes.

⁶³ **Francisca Caballero**. Atriz espanhola e que atuou em “*Mulheres a Beira de um Ataque de Nervos* (1987). Seu personagem é uma locutora de tv.

A professora, ao buscar saber de Francisca porque tinha se ausentado das suas aulas, ouvia ela dizer que o “procedimento”⁶⁴ era muito sofrido para ela. Relatava que os problemas de varizes faziam com que sentisse muitas dores nas pernas e que ficar de pé, abaixar e levantar por mais de uma vez durante esses procedimentos de revista a obrigava a forçar as pernas e isto lhe provocava muita dor.

Francisca parecia ser conhecedora de seus direitos enquanto mulher e presidiária. Sabia que a escola e o trabalho eram ambos possibilitadores para diminuir o tempo de condenação na prisão. Ao utilizá-los destes, para o benefício da remissão de pena, ela procurou demonstrar empenho nas atividades escolares e buscou ter um bom comportamento. Atentou-se para o tempo no cárcere e se ocupou com afazeres escolares e do trabalho. Parece ter compreendido o jogo, as artimanhas e os trâmites da instituição prisional. Procurou não se envolver em brigas, intrigas, confusões. Resmungava consigo mesma e seguia sua estratégia. O fato de ter idade acima de 50 anos somando-se ao seu comportamento (participação em atividades escolares e de trabalho) podem ter contribuído para que o juiz da Vara de Execuções Penais a concedesse o direito de retornar para sua cidade.

Não foi possível despedir de Francisca e nem sequer saber como de fato ocorreu sua volta para casa ou para a cidade onde morava e por quais razões e em que condições retornou. As colegas da turma de alfabetização disseram que Francisca havia conseguido ir para sua cidade em liberdade por ser mais velha. Não nos foi possível certificar se de fato retornou para sua cidade em liberdade. Verdade é que Francisca se foi e com ela levou o seu silêncio, seus mistérios. Só ficaram os óculos, mas somente aqueles que a professora lhe oferecia por empréstimo.

2.3.7. Cecilia Roth⁶⁵ - Quando estiver lá fora, na rua, quer tomar uma pinga com limão.

Cecilia Roth tem 34 anos, 4 filhos, morena e é acostumada aos grandes centros urbanos. Relata que a sua mãe é tudo em sua vida e que tem mais irmãos. Sonha em

⁶⁴Procedimento é o termo usado para nomear a revista que todas as detentas têm de passar em momento anterior às aulas ou antes de qualquer outra atividade em que precisam se deslocar de um espaço a outro dentro do complexo prisional (CPFMP). Este procedimento exige abaixar e levantar-se várias vezes a fim de verificar se ocorre delas portarem objetos em orifícios do corpo.

⁶⁵ **Cecilia Rotemberg ou Cecilia Roth** é atriz argentina e atuou em vários filmes de Pedro Almodóvar. Dentre eles, em *Tudo Sobre Minha Mãe (1988)*, onde faz o personagem de Manuela.

chegar o dia de sua “descida” e assim ver a rua, poder tomar uma pinga com limão. Cecília sempre faz referência à família e de como em sua casa tinha conforto. Segundo as colegas, Cecília é “cheia de onda”, gosta de ser melhor, ostenta que sua família tem muitas coisas, como casa, computador, televisão, etc. Para as colegas, ela “aumenta” e “gosta de fofoca”. Ela está no regime fechado e trabalha em uma fábrica de embalagens dentro da CPFMP. Sabe tudo o que acontece no Complexo Penitenciário e fica sempre de ouvidos atentos para saber das novidades. Cecília fala sobre festas, músicas, seus cantores preferidos, passear e dançar. Diz que é muito bom viver a vida e “curtir”. Preocupa-se com os filhos e por vários momentos chegou em sala de aula triste. Quando a professora lhe perguntava se estava tudo bem, se queria conversar, Cecília só dizia que era problemas com os filhos. Ela dizia para a professora que a filha adolescente gosta de sair e que sempre entra em atrito com a avó (sua mãe). Diz para a professora que é uma fase difícil, a adolescência: namoro, passeios, bailes, bebidas. Afirma que não é fácil educar os filhos. Cecília conversa com a mãe e a irmã pelo telefone e é dessa forma que tem notícias de todos, principalmente dos filhos. Gosta de saber sobre o comportamento deles, se estão estudando, procura se inteirar de tudo o que acontece na casa de sua mãe.

Ela dizia que falar pelo telefone é uma espera cheia de ansiedade, que é muito bom ouvir a voz de quem gosta e saber de tudo do lado de fora do muro. O telefone liga todas ao mundo externo e quando este não toca, ou seja, fica estragado, é motivo de tristeza para todas.

Cecília é vista como uma aluna difícil e que se preocupa mais com fofoca do que com as atividades escolares. Não é a única que deseja saber de tudo. Essa é uma questão que envolve uma grande parte das mulheres no cárcere, que as remete para formas e estratégias de convivências e que faz ocupar o vagaroso tempo que as envolve. Entretanto, algumas o fazem de forma explícita e outras de forma mais sutil. Inteirar-se do cotidiano no presídio (quem chega, quem vai embora, saber da vida alheia) é uma rotina que, por vezes, é causadora de brigas e intrigas. Cecília gosta de ter informações e de levar para a sala as novidades, mas nem sempre assume que alimenta esse circuito de notícias. A professora sempre a alerta para se preocupar com as atividades escolares e deixar as notícias para depois. Mas ela se dispersa por várias vezes, tentando disfarçar a sua curiosidade. Para a professora, ela tem mais potencial do que demonstra, mas reclama muito e se concentra pouco nas atividades escolares.

Cecília relata que frequentou a escola, mas nunca aprendeu, não tinha paciência para estudar. Após casamento, filhos e, por fim, o envolvimento com as drogas, a escola

ficou para trás, distante de seus sonhos. Diz que deseja muito que os filhos estudem, que tenham uma outra vida, diferente da sua, ao demonstrar preocupação com a filha adolescente que está sob os cuidados de sua mãe. Sua preocupação está na ordem de uma mãe que viveu experiências parecidas, ou seja, não gostar de escola, mas dos bailes, das festas e de namorar. Sabe que o cuidado e a educação podem ser fundamentais para uma trajetória de vida diferente, mas não tem clareza se somente esses podem oportunizar a sua filha a não repetir a sua história. Estar no cárcere e ter experiências que lá vive parecem ser o argumento que utiliza, mesmo que à distância, para dizer à filha que deve buscar um outro caminho, fazer um outro percurso. Cecilia, como outras mães, teme pela vida dos filhos e filhas, mas pouco pode fazer por eles.

2.3.8. Juliette Binoche⁶⁶ – Gosta de abraçar a todos e dar beijos.

Juliette Binoche tem 28 anos, cabelos pretos, um pouco ondulados, pele morena e baixa estatura. Apesar da idade, não possui os dentes da frente da parte superior da boca, o que faz com que ela aparente ter mais idade. Está no regime fechado e segundo as colegas de sala, sua sentença é longa. Uma história muito difícil de ser ouvida, mas reafirmada por muitas na CPFMP. Ao buscar saber da veracidade dos fatos com a equipe pedagógica e a pedagoga, esses foram confirmados, mas não estou autorizada a relatá-los.

Juliette não sabe ler, não escreve, apenas faz cópias. Sempre em silêncio, com sintomas de sedação por remédios. As colegas de sala são atenciosas e tentam ajudá-la. Ela gosta de abraçar a todos e dar beijos. Várias vezes a professora já conversou e explicou que não deseja ser beijada e que ela não deveria ficar beijando todas as pessoas.

As contradições de sua história pessoal e seu comportamento assustam. Tranquila no seu trato com todos. Nem sempre fala as coisas de forma que possa fazer sentido. Na sala de aula, ela fica sentada próxima à parede e é quase sempre esquecida. Não consegue acompanhar as atividades, faz cópias sem nenhuma organização e cuidado. Certamente é a aluna com a maior dificuldade de realizar as atividades escolares. A escola parece não fazer sentido para ela, tal qual sua presença no presídio. Ao perguntar para a professora porque essa aluna foi para aquela unidade prisional ela não soube me responder.

⁶⁶ Atriz francesa, premiada em vários filmes. Atuou em “*Caché*” (2006) e no filme “*O paciente Inglês* (1996)” como a enfermeira Hana.

Questionei se não deveria estar em um manicômio judiciário ou em uma outra instituição, pois tudo indicava que se tratava de um caso de doença mental, mas nenhum dos profissionais da escola conseguiu saber de fato porque ela não foi encaminhada para uma instituição adequada.

Juliette é sempre muito atenciosa e educada com a professora e todos. Procura, mas sem sucesso, realizar todas as atividades. A professora parece esquecer que Juliette não pode realizá-las como ela gostaria e se irrita com a aluna. A referida aluna está sempre presente às aulas e só consegue identificar o nome na lista de presença com a ajuda da professora ou das colegas. Faz uso contínuo de medicamento e por mais de uma vez desmaiou no pátio da escola. Em um desses desmaios, ao cair no pátio durante uma atividade de *Corpo e Movimento*, deixou o professor em desespero, tamanho foi o barulho de sua cabeça quando de encontro ao cimento. Ele de imediato gritou a agente por socorro, mas a preocupação em atendê-la de forma ágil não ocorreu. Como dentro da penitenciária existe um posto de saúde, após alguns minutos a enfermeira veio socorrê-la. Foi difícil notar nela preocupação com o estado de saúde da detenta. A frieza ao cuidar dela foi assustadora; as colegas assustadas tal qual o professor, nada podiam fazer. Quando recobrou os sentidos, ela acordou do desmaio repentino e a enfermeira lhe perguntou o que havia acontecido. Juliette, sem saber o que acontecera, falava que a cabeça estava doendo. A enfermeira apalpou sua cabeça, olhou-a de um lado e de outro e certificou que não havia corte e que se tratava só de um desmaio.

Os comentários sobre o que havia ocorrido causaram alvoroço, cada qual com seu diagnóstico, sua descrição sobre a doença que acometia a aluna: Hipertensão, epilepsia, verminose, enfim muitas hipóteses e poucas certezas. Certo mesmo foi que ali no pátio uma profissional da área de saúde, que trabalha na unidade de saúde dentro da CPFMP, é que lhe prestou atendimento e que em seguida a conduziu, a pé, até o posto de saúde. A partir dessa ocorrência, todos ficaram se perguntando porque eles, os professores, não são informados sobre o estado de saúde das alunas e os cuidados que precisam tomar frente às ocorrências dessa natureza.

Segundo a professora Alfa e a diretora da escola, a orientação é que em caso de ferimento ou qualquer acidente com as alunas, ou seja, qualquer intercorrência, ninguém deve tomar a iniciativa de socorrê-las. Isso somente os profissionais da unidade de saúde

podem fazer⁶⁷. Mas como nem sempre é possível ter tamanha frieza, as detentas, em seu espírito de cuidado, gritam por socorro e enquanto este não chega, elas ficam do lado da acidentada, conferem os sinais vitais, clamam por ajuda. Mesmo sem saber o que deve ser feito, ficam por perto até que a equipe de saúde chegue.

Mas, pensando em Juliette, todos os dias que fui à CPFMP fiquei me perguntando o porquê dela ter ido pra lá. O que levou o juiz a tomar esta decisão? Onde estariam seus filhos? Parentes? Com todas as histórias relatadas e o jeito de portar de Juliette, tudo indica ser um caso de doença mental. Não obtive as respostas ou mesmo nunca de fato desejei me inteirar de todas elas, de seus detalhes. Optei por ficar na mente com o rosto tranquilo de Juliette, mesmo que esta tranquilidade pudesse não ser tão real.

2.3.9. Lola Dueñas⁶⁸ - Estava preparando a mamadeira para o filho pequeno, os policiais esperaram só terminar.

Lola Dueñas tem 41 anos, cor parda, mãe de 3 filhos e era novata na turma da professora Alfa. Chegou em outubro, tem domínio de letra cursiva, mas diz nunca ter ido à escola quando adulta. Lola já trabalhou em uma Associação de Catadores de Papel e Material Reciclável, em “*casa de família*” como doméstica e como diarista em uma “*firma*”. Foi presa em casa na presença dos filhos. Segundo ela, seu mandado de prisão é antigo. Ela diz ter chorado muito quando teve certeza da prisão e também ao deparar com as grades, as roupas. Relata que ao lhe entregarem a roupa vermelha, o copo para tomar água e viu as grades a sua frente é que tomou consciência do que estava ocorrendo.

Lola relata ainda que quando de sua prisão, os policiais chegaram a sua casa e tranquilos pediram para que ela os acompanhasse, permitindo-a que terminasse de fazer a mamadeira de mingau para o filho pequeno. Quando terminou o cozimento do “mingau de maizena” e o colocou na mamadeira, acompanhou a polícia. Os filhos não entenderam o que estava acontecendo e todos ficaram chorando. Lola afirma que não achava que ia ficar presa, pensou que iria a uma delegacia e que voltaria para casa. Fala com firmeza e de forma contundente: “isto aqui não é lugar pra gente, não. Quem volta é porque não tem vergonha na cara ou gosta daqui”. Declara que nunca achou que poderia ser presa.

⁶⁷ A solicitação feita pela diretora da escola consiste em orientações no sentido de proteger a saúde dos demais.

⁶⁸ Atriz espanhola, ficou conhecida quando atuou no filme *Volver* (2005), de Pedro Almodóvar, interpretando a personagem Sole.

Lola tem uma pronúncia de difícil compreensão ao falar algumas frases ou palavras. Às vezes quase não é possível compreender o que ela está dizendo. Seu vocabulário é muito próprio e somando isso à sua dificuldade de pronunciar principalmente o **r** e **s**, nem sempre era fácil entender o que ela estava falando. Por várias vezes a professora, colegas e a pesquisadora pedíamos a ela que falasse novamente para que pudéssemos compreendê-la.

De forma tranquila, Lola relata suas experiências de trabalho, a prisão e como se envolveu com drogas. Uma história que se repete, muito parecida com a de outras detentas, em que o mandado de prisão era antigo. Lola acredita que vai sair logo e voltar para casa e cuidar de seus filhos. Enquanto este dia não chega, conversa com os filhos pelo telefone público. Os filhos estão sob o cuidado de parentes, sobretudo de mulheres. O menor deles, segundo Lola, chora muito por sua ausência, mas ela não quer que ele vá ao presídio e que nem mesmo saiba que está presa. Uma mulher, uma mãe, mais um crime que tem o tráfico como sua motivação.

2.4. As histórias contadas e sua relação com o contexto prisional brasileiro

As histórias de cada uma dessas mulheres reportam-nos a um quadro nacional de presas, no que tange à relação com os filhos e familiares, bem como às causas que as conduziram ao crime. Através do relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial - Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino, de 2008, é possível verificar que em 2014 encontramos uma realidade com pequenas alterações com relação à idade, classe social, escolaridade, ausência dos pais de seus filhos no cuidado e educação dos mesmos, e crimes envolvendo tráfico de drogas. Esse relatório assevera o seguinte:

No que se refere ao perfil da mulher presa, cumpre inicialmente destacar a falta quase absoluta de dados nacionais oficiais sobre o encarceramento feminino, o que em muito dificulta a definição de um perfil nacional. Nas visitas realizadas nas unidades femininas, a coleta de dados, os trabalhos realizados por diversas organizações da sociedade civil, as publicações e bases de dados estaduais explicitam que a mulher presa no Brasil hoje é jovem, mãe solteira, afro-descendente e, na maioria dos casos, condenada por envolvimento com tráfico de drogas, sendo que a maioria ocupa uma posição secundária na estrutura do tráfico. Antes de serem presas, moravam com seus filhos e filhas - categoria que é reduzida para os homens, que em sua maioria vivia com a mãe ou cônjuge, reafirmando o que ocorre fora dos muros: o ônus da criação dos filhos recai sobre as mulheres. Quando do encarceramento da mulher, encontramos um percentual expressivo de filhos sob a tutela de avós maternos, o que

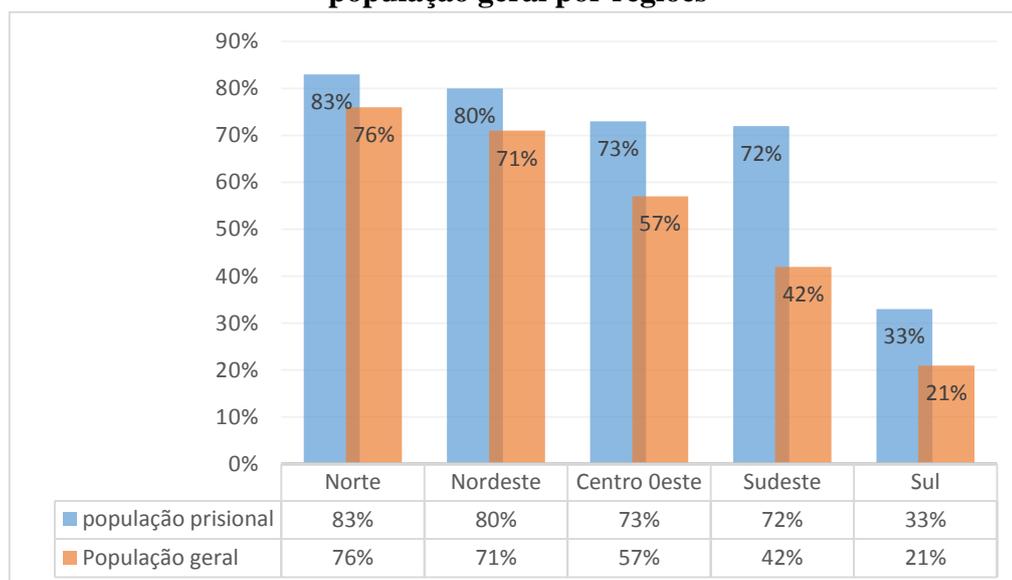
indica que a criação dos filhos das detentas acaba recaindo mais sobre sua família que sobre a do companheiro. As mulheres são mais abandonadas do que os homens quando vão para a prisão, poucas recebem visitas dos companheiros, ao contrário dos homens que, em sua maioria, são regularmente visitados. Um número significativo de mulheres não recebe qualquer tipo de visita. (BRASIL, 2008, p.35)

O que o relatório acima aponta é em parte o que nos foi possível verificar em nossa pesquisa de campo. Mulheres, mães com filhos ainda em idade que requer cuidados e acolhidos por outras mulheres do mesmo núcleo familiar quando da prisão delas. Essa prisão é decorrente, com muita frequência, do envolvimento com o tráfico de drogas, o mesmo não ocorrendo com a população de homens no cárcere em que a maior incidência no envolvimento com o crime não é o tráfico, como podemos observar nos dados abaixo.

Também nos chama a atenção a existência de outros entes familiares presos, como companheiros, filhos, primas, cunhadas. Com relação à idade dessa população prisional, como apontamos no gráfico 6 no capítulo 1, o maior percentual está entre 18 a 29 anos, correspondendo 56% do total. A escolaridade é outro dado preocupante pois, como bem sabemos, 69% não possuem o Ensino Fundamental completo. Esses números são válidos tanto para homens como para mulheres. Além de jovens e baixa escolaridade, tem-se a questão racial.

No gráfico abaixo tem-se os dados comparativos entre a população prisional negra e a população negra por região. Cabe ressaltar que na totalização de dados do Infopen da região Sudeste não constam os dados do estado de São Paulo, sendo que este estado corresponde por 1/3 da população prisional total. Já no gráfico seguinte temos informações do estado de Minas Gerais e nossa surpresa foi que a concentração de negros continuou muito acima da população geral.

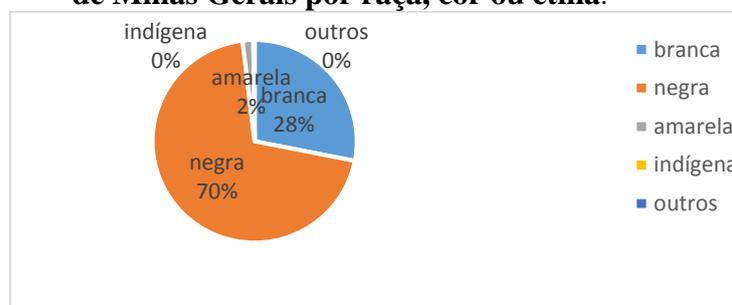
Gráfico 12- Porcentagem de pessoas negras no sistema prisional e na população geral por regiões



Fonte: Relatório/Depen/MJ,2015 (reelaborado pela autora)

O relatório do Depen/MJ (2015), do qual nos referenciamos para a produção do gráfico acima, aponta que o estado de São Paulo não consta na totalização dos dados da região Sudeste. Segundo o mesmo relatório, a maior porcentagem de pessoas presas negras estão nos estados do Acre e do Amapá. Nesses estados, nove em cada dez pessoas presas são negras. Ao tomarmos os dados em termos proporcionais, observa-se que na região Sudeste a sobrerrepresentação dos negros na população prisional é mais acentuada. Cabe ainda acrescentar que o Infopen considera como negra a soma dos percentuais da população de pretos e pardos, tomando a mesma referência utilizada pelo IBGE.

Gráfico 13 - Porcentagem da população prisional de Minas Gerais por raça, cor ou etnia.

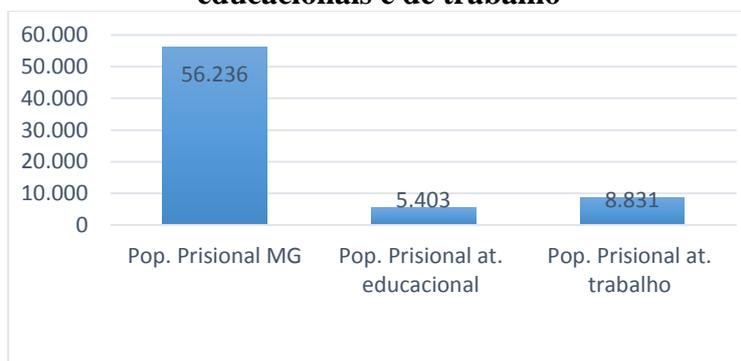


Fonte: Depen/Infopen, junho,2015(reelaboração da autora)

Em nossa discussão sobre as questões raciais e o mundo do cárcere, apontamos que já ficou evidenciado nos estudos de Hasenbalg e Valle (1966) e Telles (2012), que a

população negra se encontra em desvantagem quando pensamos em mercado de trabalho e que as mulheres têm uma remuneração menor do que os homens, sejam eles brancos ou negros. Denotando, assim, que sua condição racial torna-a, nesse caso, mais suscetível ao desemprego, e recebe menor salário mesmo que sua qualificação seja a mesma dos homens. Frente a esses dados cabe refletir sobre o quanto é mais complexa a busca por reinserção em um mercado de trabalho para as mulheres e se estas têm em sua trajetória as marcas do cárcere. Ao buscar pelos dados sobre atividade profissional e atividade educacional em unidades prisionais, de Minas Gerais, temos um número muito pequeno de encarcerados envolvidos em atividades de trabalho e educação. Temos no gráfico 14 a população prisional de Minas Gerais e dentre ela, aqueles que realizam atividades educacionais e/ou atividades de trabalho.

Gráfico 14- População prisional de MG em atividades educacionais e de trabalho



Fonte: Infopen - junho /2014 (reelaborado pela autora)

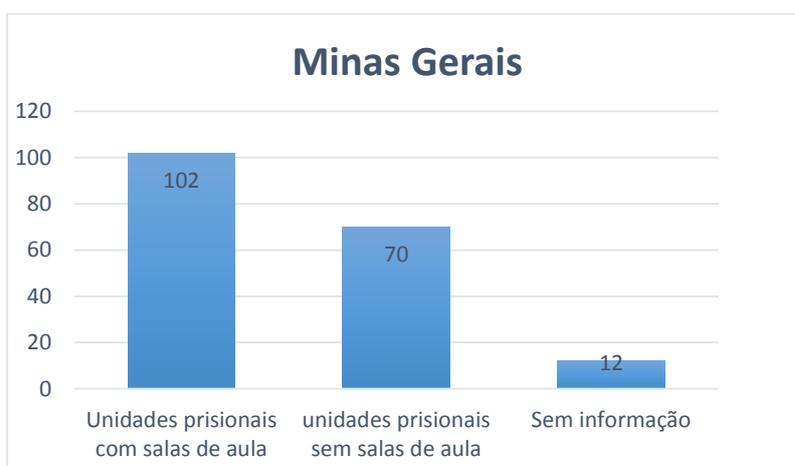
Ao analisar o gráfico acima, observa-se que o percentual de pessoas em atividades de trabalho corresponde a 16% e aquelas em atividades educacionais a 9,6% em comparação com o total desta população. Os dados nos chamam a atenção para dois aspectos a saber: o direito à educação e às atividades de trabalho. No que reporta à educação, conforme a Lei de Execução Penal/LEP, a assistência educacional compreende instrução escolar e a formação profissional. Assevera ainda a mesma lei, em seu artigo 18, que o Ensino Fundamental deve ser obrigatório.

Quando observamos a população prisional brasileira e sua escolaridade (gráfico 5 cap.1) temos que o maior percentual se encontra entre aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental, sendo esse percentual de (69%). Observa-se, entretanto, que as pessoas privadas de liberdade não têm seu direito de estudo garantido assim como apregoa a LEP/1984.

Os gráficos abaixo ilustram a existência ou não de salas de aulas nas unidades prisionais no Brasil e em Minas Gerais.

Gráfico 15- Unidades prisionais com e sem salas de aula

Fonte: Infopen, junho/ 2014(elaborado pela autora)

Gráfico 16 - Unidades prisionais com e sem salas de aula

Fonte: Infopen, junho/2014(elaborado pela autora)

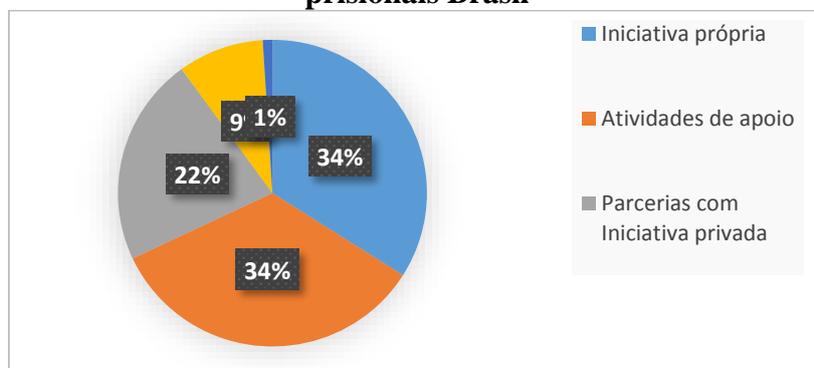
Os dados nacionais sobre educação, bem como os do estado de Minas Gerais, indicam que a oferta por escola nas unidades prisionais não vem ocorrendo de forma a atender essa população. A política de escolarização enquanto um direito humano da população prisional não vem sendo implementada como definido e acordado na VI CONFINTEA. Vencer o analfabetismo e promover a escolaridade da população prisional brasileira e mineira é um desafio para os operadores do direito, gestores públicos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, sociedade civil organizada. A educação nos presídios ainda “está no papel” para uma significativa parte dessa população.

No que diz respeito às atividades de trabalho, os dados do relatório apontam que as atividades de trabalho em grande parte não são possibilitadas pela unidade prisional, o que indica outro descuido do poder público. Por fim, observamos também que as atividades de trabalho existentes em grande parte não atendem a uma qualificação mas indicam para uma utilização de mão de obra, sem o cuidado da formação para reinserção no mercado de trabalho formal.

No gráfico abaixo apresentamos as atividades de trabalho ofertadas em Minas Gerais, em 81 unidades prisionais que ofertam oficinas de trabalho. A partir das modalidades de oficinas de trabalho apresentadas pelo gráfico há que considerar a possibilidade do uso de mão de obra de detentos sem contratos formais, ou seja, aqueles voltados para a organização e limpeza dos estabelecimentos, o que poderíamos chamar de atividades “domésticas” ou “serviços gerais”. Segundo este mesmo relatório, no que diz respeito à população prisional no âmbito nacional, temos que:

34% das pessoas em atividades laborais estão trabalhando em vagas **obtidas por meios próprios**, sem intervenção do sistema prisional, e **34%** estão trabalhando em **apoio ao próprio estabelecimento**, em atividades como **limpeza e alimentação**. Em pouco mais de **um terço dos casos, houve a articulação** da administração com a iniciativa privada, com outros órgãos públicos ou com entidades filantrópicas para disponibilizar a vaga. Interessante destacar que, apesar das vagas disponibilizadas em parceria com outros órgãos públicos representarem apenas 9% das vagas de trabalho, entre os estabelecimentos destinados ao cumprimento de pena em regime aberto ou de limitação de fim de semana, esta porcentagem chega a 66%. (BRASIL, 2014, p.129) (negrito nosso)

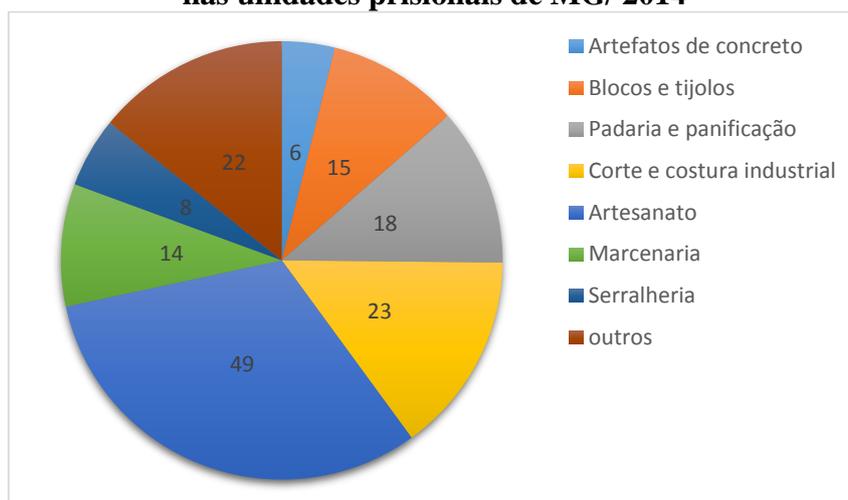
Gráfico17 - Formas de aquisição de trabalho em unidades prisionais Brasil



Fonte: Relatório Infopen/jun. 2014 (elaboração da autora)

Segundo relatório Infopen/2014, as oficinas de trabalho informadas no gráfico são as que podem ser encontradas em 81 unidades prisionais de Minas Gerais. O total de unidades prisionais informado é de 184.

Gráfico18 - Tipos de oficinas de trabalho ofertadas nas unidades prisionais de MG/ 2014



Fonte: Infopen/2014 (elaboração da autora)

Cabe destacar que a atividade que se encontra dentro das unidades prisionais em maior número é o artesanato (49), entretanto não existe detalhamento de que tipo de artesanato é ofertado. A atividade de artesanato é recoberta de muitas faces no mundo prisional, pode ser uma atividade bastante complexa de pintura, desenho com técnicas desenvolvidas por monitores ou professores do campo da arte. Mas também pode ser utilizada como forma de passar o tempo, ocupar os dias sem orientação de um profissional e aprimoramento de uma técnica. O artesanato é a atividade com maior incidência no mundo do cárcere e a mais criticada por estudiosos sobre presídios e que discutem remição de pena, formação e qualificação de detentos. A crítica deve-se a seu caráter informal, que não qualifica para o mundo do trabalho, e seu uso como ocupação do tempo. As críticas não são voltadas para a atividade, mas ao uso que os gestores das unidades prisionais vêm fazendo delas, somado a um caráter de diminuição de custos com a presença de trabalhos voluntários e a pequena articulação entre mercado formal de trabalho/qualificação dos detentos e preparação para a vida fora dos muros.

CAPÍTULO 3 - AS ATIVIDADES ESCOLARES DA TURMA DA PROFESSORA ALFA

Durante nosso período de observação, verificamos a existência de um grande número de atividades escolares. Muito delas bastante díspares e outras muito complexas e/ou confusas. Para não ser incoerente e depreciar o que observamos, analisamos o que conseguimos depreender no período observado. Vamos aqui trazer as atividades escolares em dois momentos. Primeiro, as desenvolvidas pela professora Alfa, voltadas para as alunas e com o objetivo de alfabetizá-las, no período de maio a dezembro de 2013. Dentre estas, incluem-se aquelas a que nos foram disponibilizadas uma cópia e que dividimos em três blocos para descrição de como ocorreram e para sua análise: O **primeiro bloco** compõe-se de atividades que denominamos como de formas distorcidas por serem inadequadas ao público da EJA; o **segundo bloco** de atividades é aquele que definimos de estratégias e tentativas e o **terceiro bloco** é composto pelas atividades “cabe na mala”.

Selecionamos esses três blocos por constituírem formas distintas utilizadas pela professora com a turma de alfabetização.

Já no segundo momento trataremos também das atividades coletivas com os demais professores e dentre elas vamos cuidar de três momentos: **festa junina, feira cultural, gincana e jogos.**

Do primeiro movimento de entender as atividades é preciso dizer que vamos aqui buscar compreendê-las e analisá-las sobre sua adequação/inadequação ao público a que se destinavam. Cabe ressaltar que elas eram organizadas em momento anterior às aulas e com apoio e orientação da equipe pedagógica e eram xerocadas e entregues em sala de aula a cada uma das alunas. Posteriormente e após terem realizado-as, as alunas deveriam recortá-las com tesoura em conformidade com o tamanho da folha do caderno e coladas conforme o conteúdo (português, matemática, ciências, geografia ou história). Cada aluna possuía o seu material que ficava em uma pasta transparente de plástico que em sua parte externa figurava o nome de cada aluna. Essa pasta ficava na sala de aula, (não sendo permitido levá-la para o alojamento) e nela ficavam os objetos de uso individual e de uso diário em sala de aula, como lápis, borracha, caneta, cola, livro didático, revistas, cadernos, fichas com o nome de cada aluna, envelopes contendo números e letras. Além desses objetos, a professora tinha em sua sala papel branco tipo cartolina, papel pardo, folhas brancas e coloridas, giz de cera, lápis de cor, réguas, canetas para desenho e para colorir de várias cores, apontador, revistas, jornais, tesouras para cortar papel. Só que

antes de entrar para o pátio interno da CPFMP e dar início às atividades de sala de aula, a professora deveria dirigir-se a uma sala onde fica a agente prisional responsável pela segurança do dia e solicitar o empréstimo das tesouras. A agente anotava o nome da professora, a quantidade de tesouras e ao final das atividades, a professora deveria devolvê-las. Não vamos agora aprofundar sobre os objetos autorizados e várias relações de poder no contexto do referido presídio, pois em momento posterior o faremos.

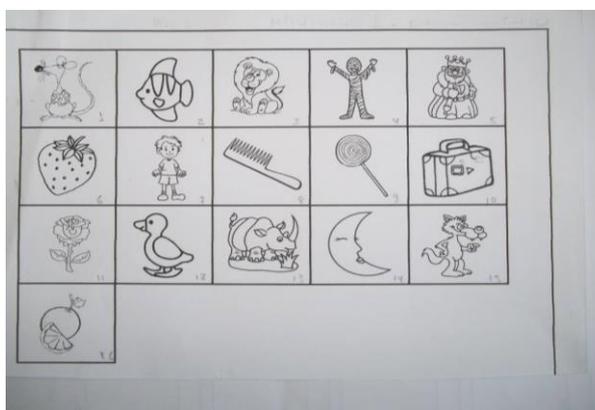
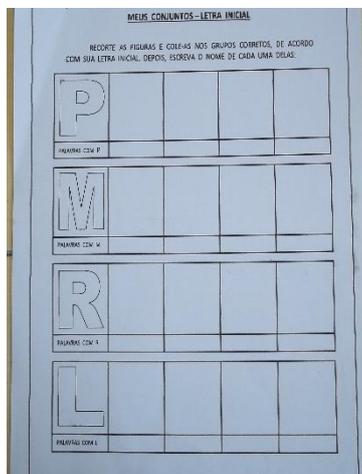
As atividades aqui apresentadas foram organizadas pela pesquisadora em uma sequência de dia/mês.⁶⁹ Trata-se de atividades muito diversas e díspares no que tange à leitura, escrita, interpretação, cálculo e operações matemáticas. Nelas inseri a data em que ocorreu sua realização. Cabe ressaltar que elas são um recorte feito pela pesquisadora que teve como objetivo elencar aquelas que melhor pudessem expressar os três blocos referidos.

3.1. Primeiro momento: as atividades do bloco 1 e suas formas distorcidas.

As atividades do **bloco 1** foram desenvolvidas no mês de maio de 2013.

AT.1 - 08/05/13

Gravura 1 e 2 Associação entre letras e gravuras



Fonte: Atividades organizadas e desenvolvidas pela professora Alfa Maio/2013

Como podemos observar pelas gravuras, a atividade constituía-se em recortar os desenhos. Em seguida, cabia às alunas localizar qual letra correspondia ao desenho, colá-

⁶⁹ Como nossa observação ocorria somente em três dias da semana sendo estes 2º, 4º e 5ª feiras a sequência de algumas atividades só era possível quando solicitávamos à professora as atividades realizadas nos dias em que não nos encontrávamos. Ao longo da pesquisa, ela sempre nos perguntava se desejávamos ter uma cópia das atividades realizadas nos dias em que não estávamos. Também nos mostrava os cadernos das alunas, bem como os materiais e objetos que levava para a sala de aula.

la e depois escrever o nome referente a ele. É importante ressaltar que essa atividade revela alguns problemas que vamos apresentar.

Interessava-me entender, face a essa atividade, que relação as alunas tinham com a leitura e escrita. Assim, ao observar a sua realização, minha atenção estava voltada para as formas ou estratégias que elas iriam utilizar para lidar com a mesma.

Entre os problemas observados por nós e que se somaram às dificuldades das alunas na realização da atividade destacamos que as gravuras são infantis para um público de EJA. Gravuras que não fazem parte do contexto das alunas, além do espaço para a colagem e posterior escrita não condizer em tamanho com os sujeitos em processo de alfabetização, pois o traçado da escrita demanda maior espaço. As gravuras se referem à palavras que possuem dificuldades muito díspares, como: a) Rato, palavra constituída por duas sílabas canônicas, ou seja, consoante e vogal. b) Lua, palavra com duas sílabas, mas que apresenta outra dificuldade para sua compreensão pois nesta temos uma consoante, vogal, vogal e que na compreensão da língua demanda maiores habilidades linguísticas. c) Laranja, palavra com três sílabas e que apresenta dificuldade diferente das duas anteriores, pois nesta temos na segunda sílaba um som nasalizado formado pelo RAN.

Essas três palavras exemplificam que os critérios para a seleção dos desenhos a serem utilizados não levaram em consideração o grau de dificuldade, tanto para a leitura como para a forma escrita que as palavras que deveriam ser escritas após a colagem das gravuras apresentavam. As gravuras, por si só, demandavam um exercício complexo para as alunas no que se refere à “leitura das imagens” e que ao terem que associá-las às letras, recortá-las e colá-las nos espaços especificados (exigindo destreza motora), aumentava na mesma atividade o grau de dificuldades em sua realização. Por fim, as inúmeras informações que a atividade demandava: Visualizar e identificar imagens, compreender o desenho, associar o desenho às letras, recortar, colar e escrever o nome da gravura aponta para um distanciamento da professora, em sua formação e qualificação, para a alfabetização de adultos. A atividade, que em avaliação é simples, fácil, denotava que a formação de professores proporcionada nos cursos superiores de licenciatura pode não ter traduzido para ela, no campo prático, habilidades necessárias para que pudesse avaliar as atividades utilizadas e compreender seu amplo e complexo desdobramentos na EJA.

Foi-nos possível depreender que as alunas, pelo fato de não terem compreendido a explicação da professora para a realização da atividade e não terem domínio mínimo⁷⁰ da leitura e escrita, não se sentiram em condições de realizá-la. Somente uma das alunas demonstrou ter maior habilidade em compreender tanto o campo da leitura e da escrita, como as explicações dadas. Mas aqui cabe ressaltar que ela ocupava um lugar estratégico na sala de aula, isto é, próxima à mesa da professora, o que a facilitava abordá-la e receber dela gestos de aprovação com relação ao seu desempenho nessas atividades.

Durante a realização da referida atividade, alguns acontecimentos relatados pelas alunas chamaram nossa atenção. Alguns foram relacionados à não compreensão do que solicitado pela professora e outros relativos às justificativas de algumas alunas quanto ao desânimo para com a escola e a dificuldade em concentrarem-se nas atividades. Vou trazer aqui algumas das justificativas apontadas por elas.

Nossa primeira observação diz respeito à posição/local do acento que as alunas ocupavam na sala. Em nossa observação, o local onde cada uma sentava favorecia de forma positiva ou negativa ao solicitarem auxílio da professora. Aquelas que buscavam ficar mais distantes da mesa expressavam mais medo ou vergonha por não conseguirem realizar o que lhes era solicitado.

A aluna Sofia, como já foi dito, sempre sentava-se à frente, próxima da mesa da professora, assim como a aluna Leleti. Na sala de aula, Sofia e Leleti também eram as que tinham menor idade, as que mais perguntavam e tiravam dúvidas sobre as atividades e também as que mais dominavam a leitura e escrita, o que, por si só, já facilitava a realização das atividades. Elas, além do fato de terem maior domínio da leitura e escrita e estarem sentadas mais próximas do quadro e da mesa da professora, o que também contribuía para que elas tivessem mais sucesso na realização da atividade, tinham mais interação com tudo o que estava a sua volta desde os objetos sobre a mesa da professora (livros, revistas, etc.) à ajuda das colegas. Esse fato positivo para elas provocava nas demais certas frustrações, descrença ou desânimo.

A disposição das seis alunas na sala de aula dava-se assim: Sofia e Leleti, como já foi mencionado, sentavam-se à frente, próximas da mesa da professora. Atrás delas, sentavam Lupita, Eva e Francisca, enquanto que Norma sentava-se próxima à janela,

⁷⁰ Lembramos que duas alunas não escrevem sequer seu nome corretamente, sendo que uma delas coloca letras de cabeça para baixo ou invertidas.

talvez até para dar vazão aos seus pensamentos que sempre pareciam estar longe dos limites físicos da sala de aula.

Outro fato que nos chamou a atenção foi o de que Francisca e Lupita sempre se queixavam de não conseguirem enxergar o que estava escrito no quadro. Francisca precisava, como dissemos antes, fazer uso de óculos para escrever e quando esquecia de levá-los, o que ocorria com frequência, quase não conseguia acompanhar as atividades em sala. Mesmo que os óculos fossem somente para leitura e escrita de perto, ela dizia que não gostava de sentar nas carteiras da frente.

Eva denotava ser a aluna com maior dificuldade na realização das atividades e por isso a professora sempre fazia com que ela ficasse mais à frente, ao lado de Lupita. Esta forma utilizada pela professora era uma tentativa de que Eva conseguisse acompanhar a explicação e as correções das atividades realizadas no quadro.

O que a professora nomeava como falta de interesse ou desânimo passa, aos nossos olhos, por questões de outra ordem, concernentes à literatura sobre adultos em processos de alfabetização. Kleiman e Vóvio (2013) apontam que não somente é importante rever questões como formação dos docentes que atuam com esta modalidade de ensino (EJA), bem como materiais didáticos produzidos e avaliações sobre a eficácia do que tem sido ofertado a esse público. As autoras apontam também para uma distância entre o que vem sendo produzido pelas pesquisas e o seu impacto na educação de jovens e adultos. Segundo elas, *dentro do quadro de pesquisas básicas e educacionais no Brasil, a EJA continua sendo um segmento negligenciado, e seus sujeitos, esquecidos.*

A realização de atividades “impróprias” para adultos somada à falta de qualificação de profissionais para os alfabetizar respondem em parte o porquê das dificuldades da professora Alfa em conduzir o processo de proporcionar a suas alunas a aprendizagem de forma ampla, como requerem a leitura e escrita.

Nesse singular contexto, isto é, os presídios, consideramos como importante os estudos e pesquisas de Magda Soares (2003b) sobre letramento. Para essa autora, a alfabetização na perspectiva do letramento impõe aos envolvidos, alunas e professora, uma relação de ter consciência e estar conscientes dos efeitos que a compreensão e usos da leitura e escrita provocam nestes indivíduos. *O letramento então é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (p.18).*

Tomando como referência o conceito de letramento de Soares, tento aqui apresentar as atividades enfocadas e depreender delas os seus significados, bem como as relações

que as alunas buscavam estabelecer com o aprendizado da leitura e escrita. Nesse percurso de dar sentido e significado ao ler e escrever, há que se entender que efeitos podem ser percebidos e descritos por cada uma das alunas ao apropriar e usar a escrita e a leitura no cotidiano do presídio.

Nas atividades anteriormente apresentadas, observamos que as gravuras que deveriam ser recortadas pelas alunas eram pequenas e até confusas. Além disso, elas eram muito infantilizadas, descontextualizadas do universo das alunas da turma de alfabetização e de temas da vida adulta, como trabalho, cidadania, direito, cuidados com a saúde, cuidados com os filhos. Duas alunas confirmaram esta nossa constatação, pois elas, Lupita e Francisca, queixaram-se do tamanho do desenho e por vezes não sabiam o que eles significavam. Dessa forma, elas acabavam por incorrer em “erros”, mesmo com a orientação da professora.

A gravura que gerou mais controvérsia foi a 4ª da primeira linha, começando da esquerda para a direita. Algumas alunas achavam que se tratava de uma múmia, outras diziam que era um fantasma, enquanto que outras acharam que tratava-se de um boneco. As alunas que diziam ser um **fantasma** justificavam que o desenho era esquisito, assustava. As que falavam que era um **boneco** tomaram como referência bonecos inflados com gás. Entretanto, o que deveria ser compreendido é que tratava-se de um desenho de uma **múmia**.

A explicação da professora foi a seguinte: tratava-se de uma múmia porque na folha da atividade em questão não existiam as letras **B** e **F** e que, portanto, o desenho não poderia ser nem de um **boneco** e nem de um **fantasma**, o que exige a capacidade de ler e excluir opções, uma habilidade cognitiva de leitura sofisticada.

Outra gravura que também proporcionou “erro” foi a 1ª da terceira linha, iniciando da esquerda para direita. Para algumas tratava-se de uma **rosa** e para outras, de uma **flor**. A gravura indicava como sendo possível as duas interpretações, mas, entretanto, mais uma vez veio a professora dizendo que não poderia ser uma flor porque a letra **F** não constava nessa atividade.

Tem-se que a professora partiu do pressuposto de que as alunas já conheciam todas as letras e que, portanto, seria fácil fazer a relação entre letras e os desenhos. Como se fosse apenas uma simples correlação de som do **M** com a palavra **múmia** ou com a gravura que a representava.

A atividade que para a professora denotava pouca ou nenhuma dificuldade demandava das alunas compreensão de conhecimentos linguísticos sobre fonemas e

grafemas, o que naquele momento ainda não era claro para as alunas e tampouco pela professora.

No mundo prisional, onde a cela e as grades são elementos muito presentes e marcadores de cenas de sofrimento e dor, se a palavra fosse **flor** ou **rosa** fazia pouco ou quase nenhum significado.

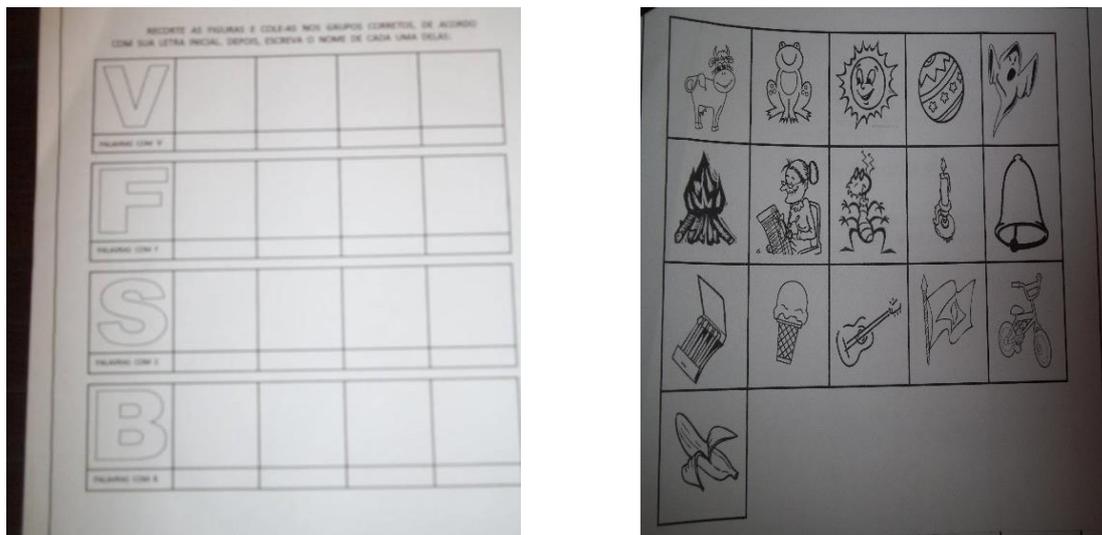
O que evidenciava naquele momento em que ocorria a atividade, era uma dificuldade da professora em saber por quais caminhos percorrer naquele processo de alfabetização. A ausência de sentido e significado quando pensamos que tanto as gravuras quanto as letras apresentadas de forma dispersa não expressam significado algum quando “compreendidas” ou identificadas pelas alunas, denota a pequena familiaridade da professora com os conceitos do campo linguísticos que seriam necessários no momento de elaboração da atividade, bem como da explanação da atividade a ser desenvolvida.

A professora, ao responder de forma sintética e categórica dentro de um pressuposto de que se tratava de uma decodificação de letras, salientava que a atividade visava memorização. Ela denotava não ter levado em consideração as vivências cotidianas com a leitura e escrita e que as detentas utilizavam de estratégias para ler e escrever muito diferentes daquelas ali apresentadas na atividade proposta por ela. Os “erros” na identificação das gravuras acentuavam que a atividade já possuía uma resposta prévia já determinada indicando para um processo que considerava associação e memorização. Mesmo que nossa compreensão sobre a atividade levou-nos a ver que ela não correspondia de forma adequada para aquela turma de alfabetização, observamos ainda que a professora também não possuía elementos teóricos e conceituais que pudessem lhe assegurar argumentos mais consistentes e fundamentados do que aqueles que ela apresentou como resposta às dúvidas de suas alunas.

A atividade acima apresentada e a que se segue ocorreram no mesmo dia e têm as mesmas características, ou seja, seguem um mesmo padrão.

Data 08/05/13

Gravuras 3 e 4 Associação entre letras e gravuras



Fonte: Atividades organizadas pela professora Alfa e realizadas em sala de aula/Maio de 2013

O recurso de utilizar letras e gravuras fora de um contexto e sem ligação com um texto que lhe possa dar suporte torna as atividades sem sentido e muito dispersas, além do tempo de realização ser uma dificuldade adicional.

A forma utilizada pela professora de trabalhar as letras sem atentar para as questões linguísticas da norma culta, bem como dos diversos usos que temos em nosso cotidiano com uma variedade de portadores de textos, ou seja, os meios físicos para a materialização de um texto, indicam que o uso do livro didático poderia tê-la auxiliado na orientação de todo o processo de alfabetização. Entretanto, o relato da professora à pesquisadora é de que o mesmo não atendia às peculiaridades e particularidades (das alunas no cárcere e em níveis muito diferentes na compreensão e domínio da leitura e escrita). Isso nos fez atentar para sua dificuldade em compreender como fazer uso do livro didático, o que pode ter levado-a a retirar dele ideias de como propor as atividades em seu esforço e sofrimento para alfabetizar mas de forma muito desordenada, sem observar que a organização do livro apontava para lógicas do campo da linguagem, linguística, letramento, conceitos estes não compreendidos por ela ao buscar atividades e textos em seu percurso ao alfabetizar. Denota, assim, empenho, esforço, busca, mas busca que sequer recebe orientação e formação adequada em retorno. A repetição de atividades com desenhos infantis são nada mais do que registros e marcas de uma alfabetizadora com uma formação que não atende as particularidades da EJA, muito menos a EJA nos presídios. Seu esforço, empenho e dedicação aproxima-a de uma “missão pedagógica”, distante de

um mundo do trabalho real e objetivo que apresenta relações de trabalho precárias, que podem ser observados pelo seu vínculo ou contrato de trabalho.

A professora deixa pistas de seu esforço e buscas em obter sucesso na alfabetização de suas alunas. O exemplo mais evidente é o uso de rótulos em atividades de matemática, a iniciativa de usar a música, o esforço em incentivar e valorizar os pequenos avanços de cada aluna com “prêmios” e incentivos, mesmo que muitos deles não sejam autorizados (como lápis), além da sua atenção e cuidado em escutar as queixas e sofrimentos individuais, a busca em alegrar e amenizar todo o espaço da sala de aula com desenhos e gravuras coloridas.

No contexto observado e analisado por nós ficou evidente que a busca de Alfa por alfabetizar suas alunas se distanciou muito de uma alfabetização em uma perspectiva de letramento, conforme definido e apontado por Soares:

(...)o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e escrita responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (...)letramento é muito mais do que alfabetização. (SOARES,2003b,p.40, 44)

Ao buscarmos encontrar evidências de práticas de leitura e escrita que evidenciassem a perspectiva do letramento, deparamos com tentativas de dar significado e sentido, contextualizar o que ali era proposto. Temos elementos que nos levam a acreditar em uma perspectiva de *letramento escolar* como define Castanheira.

A expressão *letramento escolar* refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. Tal designação decorre da compreensão de que o letramento varia de acordo com o contexto em que ocorrem eventos de letramento. Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois *o quê, como, quando, para que* se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa, em última instância, ao ensino e à aprendizagem. A expressão *letramento escolar*, portanto, aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola. (CASTANHEIRA,2014, p.183)

Frente ao aqui apontado por Castanheira sobre *letramento escolar*, cabe apontar que no contexto pesquisado nos foi possível perceber, tanto nas atividades proporcionadas pela professora de alfabetização, bem como nas atividades coletivas, que os professores buscavam focalizar questões voltadas para o mundo para além do presídio. As atividades da professora Alfa com encartes de jornais em uma atividade de matemática e que

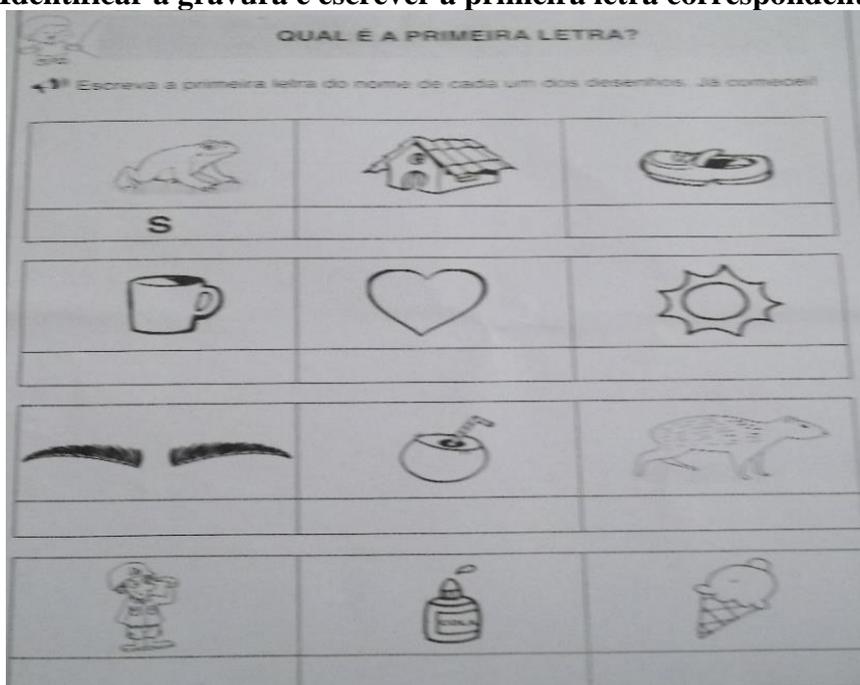
buscava relacionar o nome do produto, e seu preço com as formas de identificação utilizadas para escolhê-los, ela buscava estabelecer relação de um tempo anterior ao presídio, ou seja, como faziam compras, como as pagavam ao chegar no caixa, como usavam o dinheiro. A finalidade da atividade era aprender fazer operações e o recurso utilizado oportunizou mais diálogo entre professora e alunas e entre elas próprias. A falta de informação teórica mais consistente e de planejamento adequado fez com que a professora não explorasse ao máximo a atividade proposta. Mesmo que diferenciada das demais, a atividade proposta perdeu seu foco e caiu no objetivo único de operações matemáticas.

A atividade que se segue, de número dois, foi realizada em um período muito posterior à atividade do dia 8/5/13, mas com um grau de dificuldade expresso menor do que as anteriores. Mesmo após perpassar por outros caminhos, buscando utilizar outras estratégias e recursos didáticos diferentes, ela retomava modelos anteriormente usados na busca de atender `as alunas novatas em sua turma.

AT. 2 - 11/9/13

Gravura 5 –

Identificar a gravura e escrever a primeira letra correspondente



Fonte: Atividade organizadas pela professora e realizadas em sala de aula/Set. 2013

A atividade 2 deste primeiro bloco, mesmo que tenha ocorrido em 11/09/13, tem em sua forma a preocupação de associar figuras a letras, sendo que não partiu de um contexto previamente trabalhado e discutido. Cabe ressaltar que a professora havia

recebido alunas novatas em sua turma e nos pareceu que ela havia utilizado uma atividade mais simples na busca de atender a elas. As alunas Leleti e Sofia, que conseguiram apresentar avanços significativos no domínio da leitura e escrita, após avaliação, foram encaminhadas para outra turma. Sofia não aceitou mudar de professora e, por isso, realizava atividades diferenciadas. As demais alunas (Norma, Eva, Cecilia, Lola e Juliette) apresentaram poucos avanços em seu processo de alfabetização, mas o fato de realizarem atividades mais simples as deixava motivadas, o que expressavam com frases como: “esta atividade eu gostei, professora. Foi fácil”.

A data em que a atividade acima fora realizada aponta que a professora continuava a trabalhar com letras associadas aos desenhos, com a mesma falta de contextualização, com a mesma forma dispersa e com a mesma estratégia da cópia e da memorização.

No início da pesquisa de campo, ela se queixava muito de suas alunas e de um enorme desinteresse delas. Alfa acreditava que algumas alunas estavam omitindo suas habilidades de leitura e escrita. Em nossas conversas informais sobre essa possibilidade, ela confidenciou que seu argumento se baseava nas informações e discussões sobre as novas alunas que iriam ingressar na escola. Essas discussões se davam nas reuniões pedagógicas das sextas-feiras, momento em que discutiam as atividades escolares, desempenho das alunas, organização de material e programação de atividades coletivas e avaliações gerais sobre as alunas.

Alfa demonstrava-se um pouco descrente com o seu trabalho e apontava também que as alunas não tinham interesse em aprender. O clima era pouco animador. No decorrer das aulas, as atividades desenvolvidas por ela eram em sua grande maioria impressas e entregues individualmente a cada aluna. As explicações das atividades eram dadas no início delas e quase sempre de forma muito rápida. Por mais de uma vez, parte das alunas solicitava mais explicações. Mesmo sendo atendidas, algumas tinham muita dificuldade para realizar as atividades e, por vezes, a professora ficava impaciente com os constantes “*não sei fazer*”, “*não consigo fazer*”. As perguntas eram recorrentes e ela sempre reafirmava que elas deveriam arriscar e tentar fazer a atividade. Talvez não consigamos aqui transpor neste texto, com a clareza necessária, a angústia de quem não possuía o pleno domínio da leitura e escrita. Para a pesquisadora, foi um momento muito difícil deparar com aquele embaraço das alunas e ao mesmo tempo ver a reação da professora pelo seu “fracasso”, transmitido em sua atitude de prostrar-se desoladamente.

Nesses momentos, a estratégia de algumas alunas era buscar “socorro” nas colegas que demonstravam ter dado conta de realizar as tarefas. Elas pediam ajuda de forma discreta, enquanto a professora aguardava a realização das atividades.

Na condição de pesquisadora, obviamente que eu ficava insegura quanto ajudá-las ou não. Eu sabia que não era a minha função dar pistas, explicar o que a atividade informava e o que a professora pedia para ser feito. Mas, algumas vezes, mesmo sem perguntar à professora se poderia auxiliá-las, ou dar pistas para a realização das atividades, assim o fiz, aponte para caminhos e dei algumas dicas.

Transcorridos alguns minutos, a professora perguntava se já haviam terminado a atividade solicitada e algumas afirmavam que sim e aquelas que não haviam compreendido o que deveria ser feito, aguardavam para fazê-las junto com a professora.

Quando corrigia o exercício no quadro, Alfa sempre pedia para primeiro observarem a correção realizada por ela para depois cada uma corrigir o que fosse necessário. As alunas buscavam acompanhar o que ela dizia, com um olho no quadro e com o outro em seus cadernos. Elas tentavam, pois, observar a correção da atividade e ao mesmo tempo fazer ou refazê-la. Ao terminar de fazer essa correção, quase sempre a professora passava para a atividade seguinte sem ficar atenta se todas já haviam compreendido a sua explicação. Algumas delas, como Eva, se perdia ao voltar seu olhar para o quadro cheio de letras, números e palavras. Para essa aluna, nos pareceu mais fácil fazer, ou seja, copiar quando a professora fazia a correção, pois assim sabia localizá-la no quadro utilizando da referência de escrita da professora e transpô-la para o seu caderno. Essa “desobediência” de Eva era motivo para que a professora lhe alertasse sempre para que deveria primeiro observar e somente depois fazer as correções.

O tempo de Eva não era o tempo da professora. Esta, em nossa percepção, tinha pressa, uma urgência que se liga ao desejo de que suas alunas aprendam. Parecia esquecer de que suas alunas não tinham um domínio, de forma plena, do código escrito e que as atividades demandavam esta habilidade, tornando, assim, para elas, alunas da EJA, um exercício difícil, ou seja, acompanhá-la com tamanha rapidez. Para a professora passava despercebido que o tempo cronológico estipulado por ela não era suficiente para parte de suas alunas.

Foi-nos possível observar que a formação acadêmica e a vivência profissional não possibilitaram à professora uma percepção ampla sobre os vários processos de compreensão sobre o ler e escrever. O que para ela era considerado simples, não o era

para algumas de suas alunas. Para elas era bastante complexo ou, como diziam, muito difícil a atividade e por isso não sabiam fazê-la.

Na mesma direção, Vóvio e Kleiman (2013) tratam de forma clara de como a alfabetização de adultos traz em seu contexto relações muito ambíguas e conflitantes tanto do ponto de vista conceitual, como do campo de políticas adotadas. No que tange à questão conceitual, e aqui concordamos com a definição das autoras, sobre as várias formas de interação que perpassam nosso cotidiano, lidar com processos de alfabetização de adultos indica que é necessário ao professor (a) ter clareza das questões e estas vão além de decifrar um código escrito.

As pessoas interagem em distintos mundos letrados, instanciados pelos instrumentos culturais de que dispõem, e aos de que tem acesso, e mediados por relações interpessoais; suas possibilidades de ação e de tomar parte em práticas culturais, bem como capacidades e repertórios construídos, portanto, variam. (VÓVIO e KLEIMAN, 2013, p.184)

Em se tratando de mulheres no cárcere e participantes de uma turma de alfabetização, a realidade da sala de aula indica que os vários momentos de interação nessa e em outros espaços no presídio são bastante presentes, entretanto pouco evidenciados nas atividades realizadas pela professora. A sala de aula nos remeteu a um contexto repleto de textos, tais como os livros e revistas que podem ser retirados de empréstimo na biblioteca, bem como as cartilhas e textos religiosos, livros didáticos, filmes e documentários exibidos pela escola, palestras, os programas de televisão que as alunas assistem e que comentam em sala, telefone público utilizado pelas detentas, documentos expedidos pelos juízes e advogados, números de seu Infopen, sigla da SUAPI escrita nos uniformes, cartilhas sobre saúde da mulher distribuídas às alunas, desenhos, cartas e bilhetes escritos pelas detentas a seus parentes e filhos, fotos de companheiros e filhos, calendário, cartazes, computadores. As atividades escolares proporcionadas pela professora Alfa são em grande parte descoladas do que cotidianamente ocorre no presídio e também do mundo para além dos muros do cárcere. É sabido de como no mundo prisional todos temem pelo controle e vigilância constantes e as restrições impostas àqueles que ali atuam como professores. Entretanto, não foi verificado em nenhum momento proibições relativas ao conteúdo do material didático que era utilizado.

A visível desorientação da professora com relação a que caminho percorrer denota um ir e vir que a conduz a escolhas quase sempre equivocadas, para atividades com letras

e palavras perdidas meio a desenhos incompreensíveis, priorizando a memorização e as cópias.⁷¹

O que foi possível notar na professora é que ao ser indicada para alfabetizar esta turma, pressupomos que a direção da escola e equipe pedagógica usaram como referência o fato dela já atuar como professora alfabetizadora de crianças, pressupondo, pois, estar ela habilitada à alfabetização de adultos.

Era possível perceber uma busca constante, um empenho em alfabetizar adultos mesmo que sem orientação metodológica fundamentada em uma concepção teórica voltada para a EJA. A professora Alfa delineava sua atividade na direção de alcançar resultados positivos nas avaliações, que suas alunas viriam a fazer em momentos posteriores. Foi possível observar que em momentos próximos das avaliações, a professora Alfa priorizava atividades que proporcionavam revisões, por meio de atividades em sala de aula que pudessem aproximar do que seria cobrado, bem como alertava as alunas sobre as avaliações. As avaliações aplicadas em toda a escola visavam em termos gerais, além de verificar o desempenho das alunas, a possibilidade de mudança de série. No entanto, outros elementos de caráter positivo/negativo perpassavam pelas avaliações e esses poderiam constar na ficha da aluna/detenta. Sutilezas de um cotidiano no cárcere atravessadas por micro relações de poder apontando para possibilidades de benefícios, como a remição de pena. Já apontamos anteriormente o contexto em que se encontra a EJA nos presídios e em momentos posteriores vamos tratar dos significados da educação aos encarcerados.

As atividades escolares propostas pela professora expressavam um grande distanciamento do mundo de adultos, mas apontavam-se na direção das formas de avaliação utilizadas pela SEE/MG e existentes nessa escola.

A professora Alfa demonstrava estar no meio de um contexto que conhecia pouco sobre ele, tampouco lhe orientaram como alfabetizar mulheres adultas no presídio. Ela convive com presidiárias, agentes de segurança, com toda uma tensão e medo. Esses elementos não podem ser esquecidos, desconsiderados. Os enfeites na sala de aula, na busca de proporcionar mais cor, alegria, apontam para uma forma de dar vida a um lugar de grades cinzas, de paredes beges ou um rosa apagado. De todos os espaços da escola, o da turma de alfabetização é o que possui mais adereços, enfeites. Adereços que buscavam

⁷¹ Em alguns momentos, a professora fez uso de textos sobre saúde e ciência da natureza. Estes foram lidos por ela, e a compreensão sobre o conteúdo dos mesmos era feito por meio de questões orais. Em anexo apresentamos duas atividades.

diminuir a impessoalidade do lugar, demarcar, identificar uma presença de vida, a presença da professora.

Exibir desenhos e atividades das alunas pode ser compreendido como forma da professora apresentar o que foi desenvolvido em sala de aula, como também produzir sentido em seu fazer pedagógico, proporcionar relações afetivas, expressar respeito e mobilizar as alunas para a frequência escolar, haja vista que a ausência dela sempre causava tristeza nelas.

Os *imponderáveis* do presídio sempre causam medo, insegurança e a professora Alfa certamente os tinha, assim como os demais professores e funcionários. Ficar frente a frente com quem já cometeu um crime e esse, cometido em alguns casos de forma violenta, pode produzir em quem trabalha neste ambiente temores nem sempre desapercebidos. O caminhar lento dos professores ao se dirigirem para a escola em oposição ao passo largo e apressado quando do fim das aulas indicava tratar-se de educadores temerosos em relação ao lugar onde trabalhavam? Mas por que estavam ali? Certamente não por acaso, por descuido ou por dinheiro. Afinal, o salário não poderia mobilizá-los. Professores envolvidos em uma busca, uma resposta, um lugar, um sentido missionário para alguns, um desafio político para outros. Professores sem lugar, em busca de produzir identidade num lugar que não é o seu lugar. Corpos de docentes também distorcidos por uma lei, sem reconhecimento, sem apoio pedagógico, sem estímulos. Corpos retidos, amedrontados, presos em suas angústias, assustados pela violência real e tácita ouvida por meio dos relatos de suas alunas, mas também simbólicas ao se tornarem também presidiários e terem seus objetos pessoais confiscados e passarem todos os dias por uma vigilância e um controle sobre seu ir e vir. As regras da prisão somam-se a outras definidas por gestores da SEE/MG que sequer vão ao presídio. Regras advindas de uma outra instituição, a escola que também impõe formas e modelos de provas, livros, horários, calendário, dias e horas de trabalho a cumprir. Um mesmo sujeito coordenado por duas instituições: escola e presídio.

A ambivalência aqui expressa nos indicava a necessidade de ir além de nossas observações. Temos certo que a docência no presídio demanda maior estudo e aprofundamento por parte daqueles que pesquisam sobre ela e que em nosso estudo não será possível tratá-la com o devido cuidado.

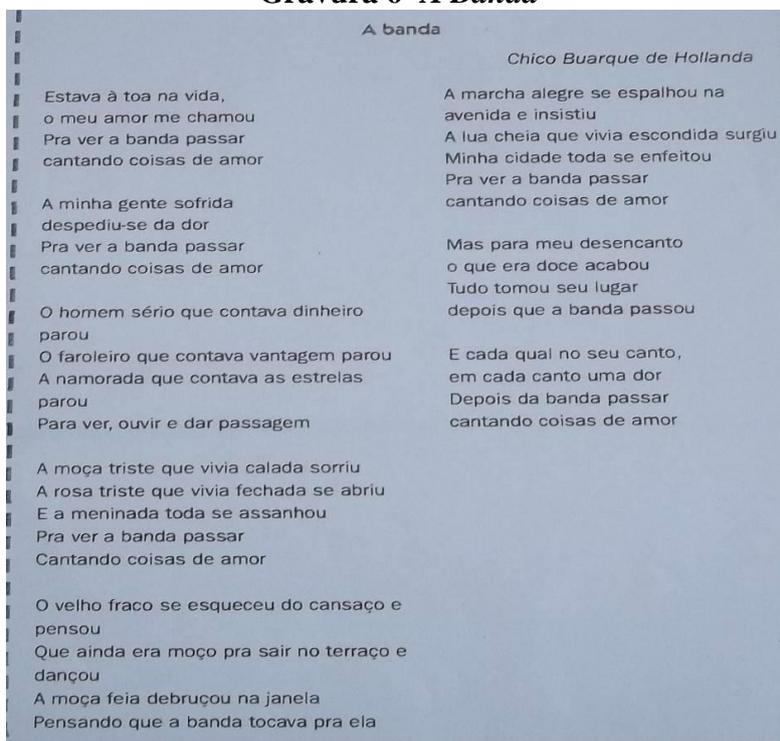
Muitos elementos estão em jogo, alguns previsíveis e outros nem tanto. Resta saber as implicações desse e os seus efeitos sobre cada um dos participantes. Ninguém está de

fora do jogo, dos muros. Educadores, alunas, agentes prisionais movimentam em consonância com o tom do rigor, da disciplina ou da busca incessante de fugir delas. Parafrazeando Chico Buarque, não acreditamos que estavam à toa na vida e que alguém lhes chamou para ver como é ser professora (o) em uma escola de presídio. A sua gente sofrida tampouco despediu-se da dor. A cadeia dificilmente deixará algum dia de ser um lugar de sofrimento e dor, mesmo porque não acredito que ela deixará de existir.

3.2. As atividades do bloco 2

No **bloco 2** é possível verificar que a professora buscou inserir nas atividades escolares textos com letras de música. A música de Chico Buarque *A Banda* e as atividades que decorreram dela apontam para tentativas e buscas de trazer para a sala de aula atividades mais concernentes com o público da EJA. As atividades desenvolvidas com a música e que foram acompanhadas por nós ocorreram nos dias 28/5/13, 29/05/13 e 03/06/13, numa sequência temporal não muito distante da atividade antes apresentada neste trabalho. Primeiro vamos apresentar as atividades e as orientações recebidas pelas alunas para sua realização e posteriormente nossas análises sobre as mesmas.

AT.1 - 28/5/13 – Gravura 6- *A Banda*

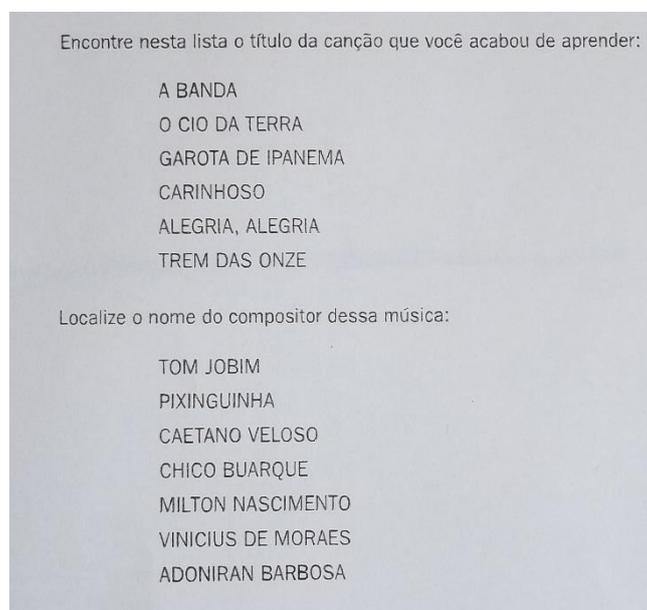


Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizadas em sala de aula/Maio de 2013.

Antes de dar início a essa atividade, a professora estabeleceu uma conversa com as alunas, informando-as que estavam iniciando uma atividade diferente e que acreditava que elas iriam gostar. Ela apresentou várias informações sobre Chico Buarque e sua militância política. Algumas alunas lembraram de outros fatos sobre a vida do cantor e de outras músicas dele. Após esta conversa, e com todas tendo a letra da música sobre a carteira, a professora fez a leitura da mesma e depois propôs que a cantassem. Os momentos de conversa foram alegres, recortados por comentário sobre Chico Buarque, sua vida pessoal e suas composições. Após essas conversas, cantorias, comentários que envolviam o mundo musical não somente de Chico Buarque e suas composições e interpretações, deu-se início à atividade 2.

AT.2

Gravura 7- Encontre o título da canção



Encontre nesta lista o título da canção que você acabou de aprender:

- A BANDA
- O CIO DA TERRA
- GAROTA DE IPANEMA
- CARINHOSO
- ALEGRIA, ALEGRIA
- TREM DAS ONZE

Localize o nome do compositor dessa música:

- TOM JOBIM
- PIXINGUINHA
- CAETANO VELOSO
- CHICO BUARQUE
- MILTON NASCIMENTO
- VINICIUS DE MORAES
- ADONIRAN BARBOSA

Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Maio de 2013.

Essa atividade pedia que as alunas encontrassem o título da música e o nome do compositor.

Para que elas pudessem conseguir realizar a atividade e marcar a opção correta, a professora as orientou para que olhassem e observassem a letra da música que haviam recebido. Elas sabiam que seria necessário localizar no texto da música o seu título e, depois, qual daquelas opções na lista da atividade era igual, tinha a mesma grafia. O mesmo era necessário fazer com o nome do compositor. Durante a atividade elas perguntavam a todo tempo para a professora se estava certo o que haviam marcado. Para

aquelas que não dominavam o código escrito, a localização na lista de nomes não foi uma tarefa fácil e elas pediam ajuda tanto para a professora como para as colegas que estavam a sua volta.

AT.3

Gravura 8- Letra da música: *A Banda*

A banda
Chico Buarque de Hollanda

O VELHO FRACO SE ESQUECEU DO CANSAÇO E PENSOU
QUE AINDA ERA MOÇO PRA SAIR NO TERRAÇO E DANÇOU
A MOÇA FEIA DEBRUÇOU NA JANELA
PENSANDO QUE A BANDA TOCAVA PRA ELA

A MINHA GENTE SOFRIDA
DESPEDIU-SE DA DOR
PRA VER A BANDA PASSAR
CANTANDO COISAS DE AMOR

A MARCHA ALEGRE SE ESPALHOU NA AVENIDA E INSISTIU
A LUA CHEIA QUE VIVIA ESCONDIDA SURGIU
MINHA CIDADE TODA SE ENFEITOU
PRA VER A BANDA PASSAR
CANTANDO COISAS DE AMOR

O HOMEM SÉRIO QUE CONTAVA DINHEIRO PAROU
O FAROLEIRO QUE CONTAVA VANTAGEM PAROU
A NAMORADA QUE CONTAVA AS ESTRELAS
PAROU PARA VER, OUVIR E DAR PASSAGEM

MAS PARA MEU DESENCANTO
O QUE ERA DOCE ACABOU
TUDO TOMOU SEU LUGAR
DEPOIS QUE A BANDA PASSOU

A MOÇA TRISTE QUE VIVIA CALADA SORRIU
A ROSA TRISTE QUE VIVIA FECHADA SE ABRIU
E A MENINADA TODA SE ASSANHOU
PRA VER A BANDA PASSAR
CANTANDO COISAS DE AMOR

E CADA QUAL NO SEU CANTO
EM CADA CANTO UMA DOR
DEPOIS DA BANDA PASSAR
CANTANDO COISAS DE AMOR

Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Maio/ 2013.

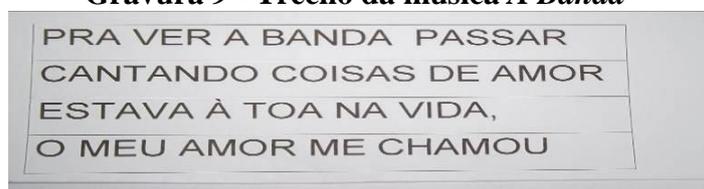
Após a identificação do título da música e do nome do compositor, para a **atividade 3** seria necessário retomar a letra da música e copiar a primeira estrofe dela. A atividade indicava que a aluna deveria localizar a parte inicial da música que faltava (conforme pode se ver acima) e lá escrever o que estava faltando. Essa atividade solicitava que elas realizassem a escrita dentro do espaço em branco tracejado com linhas e compreender a ideia de estrofes. (No momento de realização da Atividade 1, a professora explicou o que significava estrofes). Além da escrita, a atividade proposta exigia destreza na coordenação motora e domínio da grafia e como podemos ver o espaço destinado para tal não era suficiente, ou seja, pouco adequado para alfabetizadas adultas.

As três atividades acima descritas ocorreram no dia 28/05/13. Elas buscavam uma maior interação entre as alunas e entre elas e a professora, uma melhor contextualização das atividades realizadas em sala de aula na perspectiva de um ambiente com mais vida e sentido. As alunas demonstraram entusiasmo com a atividade e a professora aparentou estar mais contente com seu trabalho. Mesmo que o entusiasmo tenha sido um elemento positivo, faz-se necessário pontuar que o volume de atividades propostas para um mesmo dia era muito grande trazendo, assim, às alunas cansaço, tempo insuficiente para compreender a atividade e, mais uma vez, desânimo.

No dia seguinte as atividades com a música continuaram, conforme podemos ver nas atividades 4,5,6,7.

AT.4

Gravura 9 - Trecho da música *A Banda*”

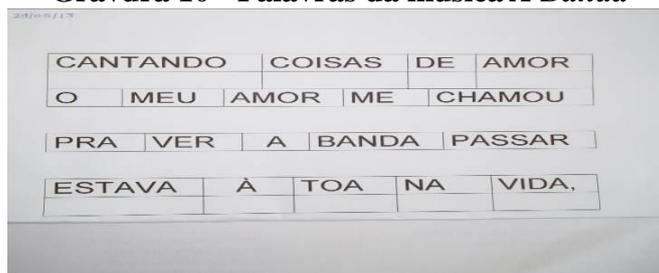


Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Maio de 2013.

Na **atividade 4**, a professora, após leitura de parte da música *A Banda*, solicitou às alunas que recortassem as **frases** e as colocassem na sequência correta para, depois, colarem-nas no caderno.

AT.5

Gravura 10 - Palavras da música *A Banda*

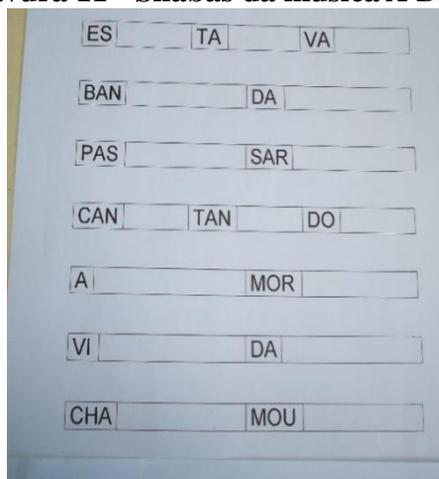


Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Maio de 2013.

A **atividade 5**, que trazia parte da canção, consistia em recortar as **palavras** e colocá-las na mesma sequência do texto musical apresentado inicialmente. As alunas deveriam fazer comparações entre o texto principal (letra da música) entregue pela professora. A sequência certa deveria ser colada no caderno.

AT.6

Gravura 11 - Sílabas da música *A Banda*



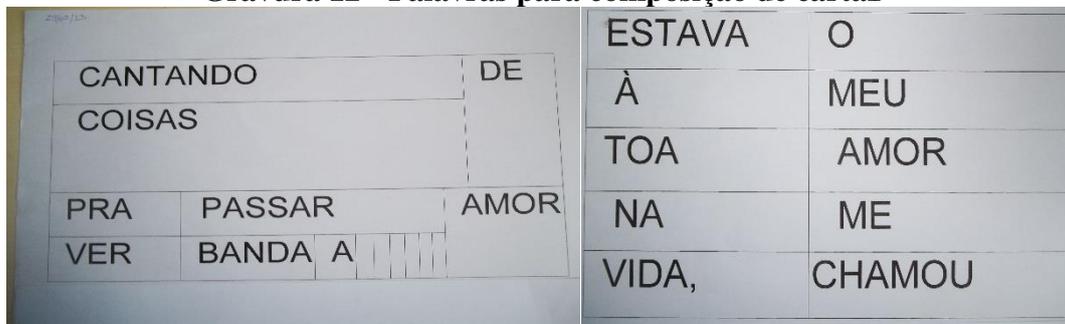
Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Maio de 2013.

Na **atividade 6**, as alunas deveriam recortar as palavras conforme figurava na atividade, divididas em **sílabas**, tentar fazer leitura delas e colá-las no caderno.

As seis atividades acima apresentadas nos indicam uma lógica em que inicialmente apresenta o texto (música *A Banda*), posteriormente fragmentos desse texto, como estrofes, frases, palavras e por fim, sílabas. Elas apontam um modelo de cartilhas de alfabetização que partem de um todo para as partes.

AT.7

Gravura 12 - Palavras para composição de cartaz



Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Maio de 2013.

Na atividade 7, a professora propôs para as alunas a confecção de um cartaz a partir do material entregue por ela. Tratava-se de duas folhas (conforme acima apresentado) e, conforme podemos visualizar, eram palavras, sílabas, vogais, separadas por linhas mas que constituíam fragmentos da referida música. Na folha que cada uma recebeu tinha partes da música e assim elas deveriam identificar, quando da montagem do cartaz, as palavras, as sílabas que estavam sobre a carteira, com a parte da música. A professora esclareceu que precisavam recortar em parte o que haviam recebido, pois em seguida iriam fazer o cartaz. Ela lembrou às alunas que era necessário colocar o título, ficar atentas

na sequência da letra da música e que cada uma iria colar o que tinha sobre sua carteira no cartaz fixado na parede para que, assim, pudessem compor todo o texto. Alfa havia colado ao lado do quadro uma folha de papel pardo para onde cada uma das alunas deveria se direcionar e colar as palavras na mesma sequência da música. Ao dar início à atividade, ela perguntou quem estava com o nome da música e depois as alunas iniciaram a colagem do cartaz.

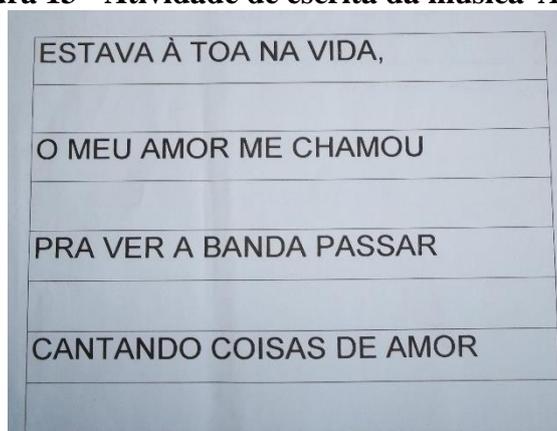
A letra completa da música estava em uma folha menor ao lado do cartaz e sobre a carteira de cada uma para que elas pudessem consultar caso fosse necessário. O movimento de ir até o cartaz provocava a movimentação de todas, como também intervenções das demais alunas. Elas optavam e sugeriam no momento da colagem, apontavam como deveria colar e em que local colar, proporcionando uma forma coletiva de realização da atividade. Ao final, todas deveriam ter colado todas as palavras, sílabas ou vogais que haviam recebido e no cartaz produzido coletivamente deveria ter a letra da música.

Toda essa atividade foi permeada por ajuda e intervenções da professora e/ou de colegas, principalmente das que se encontravam à frente, fazendo a colagem do cartaz.

A **atividade 8** ocorreu após um intervalo de tempo maior devido a um feriado, o que levou a professora a sentir que seria necessário relembrar as que foram realizadas anteriormente de forma verbal. Ela fez uma breve retomada do que haviam realizado e em seguida iniciaram a nova atividade, que ocorreu em 03/6/2013 fechando, assim, o bloco de atividades com a referida música.

AT.8

Gravura 13 - Atividade de escrita da música *A Banda*



Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Maio de 2013

Para dar início à **atividade 8**, a professora entrega a nova atividade e lê em voz alta o texto, que é parte da música, por mais de uma vez. Pede para que as alunas, de forma

individual e sem consultar, tentassem escrever esta parte por ela lida. Para tanto, ela as orientava que buscassem na memória o que haviam aprendido e registrassem no caderno esta parte da música.

Nessa atividade nos foi possível depreender que a professora buscou na música “A Banda” proporcionar às alunas uma realidade diferente daquela anteriormente usada e apostou que a música, elemento de interesse das detentas, poderia produzir maior motivação, bem como trazer para aquele contexto o que mais gostavam de fazer, ou seja, ouvir música. Esta realidade (gostar de ouvir música) foi por nós constatada quando por diversas vezes elas falaram de música e dos cantores que mais gostavam. Algumas possuíam rádios pequenos com fone de ouvido. Seu uso era permitido no momento de descanso (entre o trabalho e as aulas) ou nos alojamentos.

Compreendemos que este foi o ponto alto das atividades escolares. Falar sobre música, buscar alfabetizar suas alunas fazendo uso de uma letra de música, demonstrou sua sensibilidade e atenção de que suas alunas tinham uma ligação com o contexto musical. Elas gostavam de cantar e falar sobre canções. Assim, esta estratégia usada pela professora anunciava um novo percurso, uma maior leveza nas aulas, uma maior sensibilidade àquele contexto e uma percepção mais aguçada de que a contextualização dos textos utilizados era de grande importância. Por mais que o repertório musical não fosse o costumeiro ouvido e cantado por suas alunas, a professora Alfa possibilitou uma expansão do repertório musical, a ampliação de novos saberes.⁷²

Seu entusiasmo de professora se renovou, mas tão logo a forma engessada em um método lhe rouba a sensibilidade. Sua invenção musical se perde meio a frases, palavras, cópias dispersas. Sua crença na música se esvaziou junto com sua euforia e entusiasmo. A avaliação escolar, a prova, a preocupação com os resultados positivos, a nota que as alunas iriam conseguir, roubaram as notas musicais das atividades escolares para as notas verificadoras e medidas de aprendizagem. A forma escolar dura, fixa, como as grades, como a cela, coloca na caixa, melhor dizendo, na *mala*, sua tentativa em alfabetizar. Retoma modelos antigos, volta a utilizar atividades próprias para crianças.

Cabe aqui ressaltar que por algumas vezes nos foi possível acompanhar atividades desenvolvidas pela professora em que ela utilizou materiais como revistas, encartes de jornais com propagandas e promoções de supermercados. Essas atividades eram voltadas para as aulas de matemática e envolviam cálculos, dentro de um contexto de compras. A

⁷² Toda sequência das oito atividades ocorreu em três dias com horas aulas com duração em média de 2 horas e 30 minutos.

atividade envolvia escolha dos produtos, observar o preço de cada item, identificar e responder se era um produto que conheciam e que faziam parte do cotidiano das alunas, a qual categoria pertencia (alimentos, higiene, limpeza, bebidas) e de que forma identificavam o produto. Durante essa atividade, a professora conversava com as alunas de forma individualizada, quando perguntava o porquê das escolhas daqueles itens, o nome do produto, para que ele servia, seu preço. Alguns itens, como bebida (refrigerantes, aguardentes), de higiene e de limpeza (sabonetes, sabão em pó) e comida foram os mais utilizados e que geraram conversas e comentários durante a realização da atividade.

3.3. Atividades do bloco 3

Neste bloco, a professora inicia uma nova metodologia de trabalho. Abandona as atividades com músicas, uso de jornais, encartes de propagandas e dá início a uma outra forma de conduzir todo o processo de alfabetização.

Ela a inicia com um novo texto “*Cabe na mala*”⁷³. As atividades propostas pelo livro *Cabe na Mala* decorrem do seguinte texto base.

⁷³ Em busca de melhor saber sobre a nova metodologia utilizada pela professora nos foi possível depreender que o texto “Cabe na Mala” é um livro mais usado como uma Cartilha de Alfabetização, de autoria de Ana Maria Machado. Inicialmente a autora vislumbrou que esse pudesse ser utilizado por crianças com baixa visão. Ele vem sendo utilizado pela Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais como uma cartilha de alfabetização de crianças com desempenho escolar abaixo do esperado, ou seja, das metas estabelecidas pela escola. Ele utiliza o recurso de contar histórias a partir dos objetos que devem ser inseridos na mala ou não. Em muitas escolas, os professores levam fantoches, cartazes para ilustrar as histórias contadas. A mala fica na sala e toda vez que um novo objeto é apresentado este será inserido ou não, na mala. Na CPFMP, somente o texto foi utilizado, pois o recurso de contar histórias e “fazer teatro” sobre as mesmas não ocorreu. O texto que apresentamos é parte do livro que é bastante colorido, com muito desenho e a história é contada por meio de ilustrações e um texto em 24 páginas.

AT.1-24/10/13

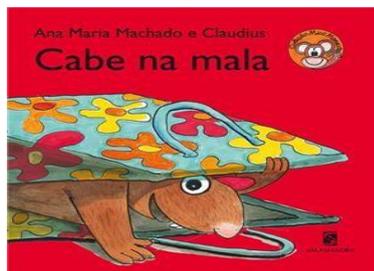
Gravura 14 - Texto do livro *Cabe na Mala*

CABE NA MALA	
	ANA MARIA MACHADO
A VACA VAI À VILA.	
O CAVALO VAI À VILA.	
A VACA LEVA UMA MALA DE LONA.	
O CAVALO LEVA UMA MALETA DE PANO.	
A MALA DE LONA LEVA O TATU.	
A MALETA DE PANO LEVA A CUTIA.	
NA VILA, A VACA VÊ TUDO.	
ELA VÊ A BATATA E A VELA,	
VÊ A BOLA E A PANELA.	
MAS NADA CABE NA MALA.	
A MALA JÁ LEVA O TATU.	
O CAVALO VÊ A VILA TODA.	
ELE VÊ O POTE E O CANECO,	
VÊ O BOLO E O BONECO.	
MAS NADA CABE NA MALETA.	
A MALETA JÁ LEVA A CUTIA.	
MAS O TATU CABE NA PANELA!	
E A CUTIA CABE NO POTE!	
A VACA VAI À MATA.	
ELA LEVA TUDO NA MALA DE LONA.	
ATÉ A PANELA.	
E A PANELA LEVA O TATU.	
O CAVALO VAI À MATA.	
ELE LEVA TUDO NA MALETA DE PANO.	
ATÉ O POTE.	
E O POTE LEVA A CUTIA.	

Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Out. 2013

Gravura 15 - Fotos do livro *Cabe na Mala*

Foto 1(esquerda) capa e foto 2(direita) parte textual do livro.



Fonte: <http://pt.slideshare.net/GraaSousa/apresentao-do-livro-cabe-na-malade-ana-maria-machado-e-claudius>.

Gravura 16 – Foto ilustrativa do livro *Cabe na Mala*



Fonte: <http://pt.slideshare.net/GraaSousa/apresentao-do-livro-cabe-na-malade-ana-maria-machado-e-claudius>.

Essa nova metodologia pode ser bem definida como uma estratégia que a professora acreditava possível para alfabetizar suas alunas. Alfa já conhecia esta metodologia, pois já havia utilizado na alfabetização de crianças de 6 anos, em uma escola pública onde trabalhava no turno da manhã. Ela, ao tomar também esta atitude na turma da EJA, não justificou as razões, mas nos pareceu que ela estava sem uma orientação clara sobre como alfabetizar adultos. Assim, essa sua iniciativa redireciona seu trabalho frente à exigência de ter ao final do ano alunas com domínio da leitura e escrita para, assim, serem encaminhadas para a série seguinte. Com a proximidade do final do ano letivo e avaliando não ter atingido seus objetivos, ou seja, suas alunas lendo e escrevendo, a professora Alfa lança sua última tentativa. Cabe apontar que era cobrado a ela, através das avaliações, progressos no domínio da leitura e escrita de suas alunas, por parte da equipe pedagógica da escola. Alfa propõe usar o livro *Cabe na Mala* e assim inicia uma nova etapa.

O texto *Cabe na mala* direcionou todo rol das atividades seguintes. Todas as atividades desse livro buscavam reforçar a silabação e a percepção do som da sílaba na palavra.

AT. 2 - 30/10/13

**Gravura 17 - Complete as frases e
Forme palavras observando a soma dos números**

30/10/13

ESCOLA _____

1 - COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS QUE FALTAM:

_____ NA MALA

ANA MARIA MACHADO

A _____ LEVA UMA
_____ DE _____.

O _____ LEVA UMA
_____ DE _____.

2- FORME PALAVRAS E LEIA:

1	CA	2	NE	3	TE	4	MA
5	LE	6	VA	7	CO	8	DE
9	DA	10	BO	11	LA	12	PA
13	VE	14	TA	15	PE	16	NO

10 + 2 + 1 _____ 4 + 11 _____

1 + 6 + 16 _____ 6 + 1 _____

4 + 5 + 14 _____ 12 + 16 _____

15 + 3 + 1 _____ 10 + 11 _____

Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Out. 2013

A dureza do texto nos leva a pensar nele de forma mais metafórica e assim demonstrar o sentido que esta estratégia desencadeou, uma busca metodológica sem sucesso.

A mala não tem música, tem objetos. Não *Cabe na mala* aquele cotidiano duro e difícil do cárcere. Na mala, nesta nova metodologia que buscou a professora, não está a música, mas outros artefatos estranhos. Atrrelados a um mundo infantil ou de um mundo irreal. Uma *mala* transportada por um animal (vaca ou o cavalo) e que vai ao longo de sua caminhada colocando dentro dela objetos ou outros animais. Em cada lugar que passa, é o animal que decide se eles cabem ou não na mala. Uma *mala* que possui vida própria e um animal humanizado.

As atividades foram iniciadas como mais uma busca, um percurso, uma nova tentativa de encontrar um rumo, com o custo de formas infantilizadas. Palavras e desenhos que poderiam caber na mala da autora, mas fora da perspectiva de alfabetização de adultos e principalmente de mulheres no cárcere. As palavras “vaca”, “vila”, “cavalo”, “tatu”,

“cutia”, dentre muitas outras, não cabem no presídio. A *mala* também não passaria pelo detector de metais pelos procedimentos exigidos, pois nela tem muitos objetos que não podem ser usados no presídio. Se fazem parte da fantasia da autora, não estão no mundo real e muito menos no mundo real do cárcere. Os animais personificados atuando no cotidiano como trabalhadores, circulando por uma *vila* imaginária, fazendo compras, a *vaca* que faz compras e transporta em seu pescoço uma mala, não têm em sua bagagem ratos e até seria interessante se tivessem um disco vinil de Chico Buarque ou de qualquer outro cantor da música popular brasileira, ou de rapper, funk ou de muitos outros estilos musicais.

De todas as buscas da professora, este caminho experimentado foi o que mais me deixou inquieta. Um texto deslocado de todo um contexto social, político e de relações de trabalho distorcidas, como é o caso de qualquer presídio. A *mala* que mais conhecem e fazem uso no presídio é uma sacola de plástico onde os familiares das detentas levam alimentos e produtos de higiene e limpeza para elas. Uma sacola que é revirada, fiscalizada. Uma sacola que veio de uma *vila*, não aquela que a *vaca* levava para fazer compras. Uma *vila*, em uma região pobre ou periférica de Minas Gerais. Na sacola não tem *cutia*, *batata*, *vela*. Ela é carregada por mulheres (mães, filhas, irmãs) que enfrentam uma jornada longa de suas casas até o presídio, uma fila de espera e vários procedimentos de revista para compartilhar com os que estão no cárcere momentos de conforto e alegria. Talvez para suprir a falta do carinho, do aconchego, do abraço. Para falar do cotidiano familiar para além dos muros. Essa realidade vivida cotidianamente, que não é nenhuma metáfora e tampouco sonho, teatro, que deve estar contida, estar dentro, fazer parte dos textos que as detentas buscam decifrar. O texto *Cabe na mala* não cabe no contexto prisional.

3.4. Nossa análise interpretativa das atividades escolares realizadas pela professora Alfa

A partir da obra de Michel de Certeau, a *Invenção do Cotidiano: artes de fazer*(1994), passo aqui a construir algumas elaborações sobre este fazer cotidiano da professora Alfa e suas alunas da turma de alfabetização. Certeau nos reporta para *Naval e Carcerário*, uma poética sobre o espaço de um trem de ferro e seus ocupantes. No contexto da viagem no trem de ferro, muitos estão em euforia com o passeio, com o deslumbre da paisagem, mas neste mesmo espaço outros estão em trabalho. Para Certeau,

eles estão em um mesmo espaço, entretanto presos em um mesmo lugar, o trem, que desliza e que através de suas vidraças deixa ver a paisagem, mas não se pode deixá-lo quando se quer. A imobilidade de dentro do trem pode levar o viajante para além das vidraças, das janelas, pois os trilhos sobre os quais ele desliza conduzem para lugares distantes. *“A vidraça permite ver, e os trilhos permitem atravessar (o terreno). São dois modos complementares de separação. Um modo cria a distância do expectador (...) o outro traça, indefinidamente, a injunção de passar: (...) seguir em frente”* (CERTEAU, 1994, p.194).

A máquina, o trem em movimento, nos remete à história, à vida, ao cotidiano. Esses não estão inertes, parados, mas, ao contrário, em movimento. A vidraça do trem não nos possibilita ir para além dela, mas quando o trem está em movimento ela nos leva a outras viagens que são por vezes imaginárias. O pensamento extrapola o vidro, a vidraça. O trem desliza sobre a paisagem que é observada; em seu percurso sobre os trilhos ele nos conduz a um lugar, a uma cidade, a um país. Os ocupantes do trem, bem como a professora Alfa e suas alunas, estão impedidos fisicamente de deslocar, mas a viagem que parece inerte não o é em realidade, pois todos podem ir, por meio de seus pensamentos e imaginação, muito além dos vidros e do trem que cada um de nós ocupa. Assim, a música e algumas atividades oferecidas na sala de aula nos pareceram ser a possibilidade de se romper barreiras, os muros, as grades. Mesmo que se revelem somente em forma de ficção ou sonho, mesmo que somente por alguns minutos.

No seu ir e vir, os ocupantes do trem de Michel de Certeau, bem como as detentas e seus professores na CPFMP, tentaram fazer um percurso, uma viagem diferente. No trem, alguns estão em trabalho e muitos em momentos de lazer. No presídio, o lazer só é possível se a escola oportuniza esses momentos; num trem que desloca, que desliza, mas que nos leva a acreditar em sua inércia, mas que mobiliza todo um imaginário para além de suas vidraças. O lazer e o trabalho parecem estar juntos, no mesmo lugar fixo, mas muito distantes e individuais em suas formas imaginativas. Aqueles que trabalham empenhados no funcionamento dessa locomotiva não estão distantes ou impedidos de também atravessarem as janelas e ir por meios de sonhos e fantasias para outros lugares.

Homens e mulheres em condições diferentes, todos presos fisicamente em vagões. Estão fixos, mas atentos a tudo. Eles se movimentam para além do lugar do destino traçado pelo trem. Os seus sonhos e fantasias lhes permitem um outro movimento, o de sonhar com mundos outros muito além daqueles por onde o trem corta sobre os trilhos.

No presídio, as atividades escolares, diferente da locomotiva de Certeau, proporcionavam e proporcionariam ainda mais às alunas raros momentos, a capacidade de sonhar para além das janelas das grades de ferro dos muros cor rosa. Sonhos que só parecem fixos como o lugar porque fixados em formas, em atividades repetitivas, num ir e vir desordenado. Uma cópia sem sentido, um registro que cumpre uma lei, uma nota impressa através ou pelo viés de uma avaliação formal; de um simples avaliar. Mulheres que a todo momento se movimentam e deslizam seus lápis preto ou de cor sobre folhas em branco ou impressas. Traços, riscos e cópias sobre temas, assuntos e lugares que não fazem conexão com o cárcere, com o mundo da prisão, com o mundo dessas mulheres, pois a professora, mesmo em seu intento de alfabetizar, está imobilizada ou pelo desânimo ou pelo desalento de quase tudo em sua volta. Ela busca, ainda que de forma desordenada, proporcionar a suas alunas o código escrito, proporcionar àquelas mulheres um saber, mas acaba se deslizando em formas e metodologias padronizadas.

Ela segue seu percurso na busca de proporcionar àquelas mulheres elementos para uma compreensão maior de vida e, quem sabe, para um dia elas saberem ler e escrever não só cartas para seus filhos e filhas, namorados e companheiros, mães e familiares, talvez mais que isso. Que elas possam também ir e vir cotidianamente e estabelecer com o mundo fora dos muros do presídio uma outra relação com o viver e ser mulher. Mas esta realidade ainda não é possível para as alunas da turma de alfabetização da CPFMP e talvez por isso termos visto tantas vezes a desesperança estampada na face de Alfa. Ela, assim como as suas alunas, está perdida em meio a letras, números, desenhos. Os objetos utilizados na sala de aula não conseguem ir além de uma lógica formal escolar instituída. Uma escola recoberta e encoberta por regras e normas advindas de uma instituição muito maior, o presídio. Um caleidoscópio, a cada movimento uma forma muito disforme, ambígua. Uma escola resumida na perspectiva de garantir o direito à educação, implantada dentro de uma “maquinaria”, como bem expressa Varela e Alvarez-Uria (1992), que se soma ao *status* do presídio e o corrobora para a correção.

A música *A Banda*, por ser um texto diferente, apontou a motivação de todas, professora e alunas. Alfa demonstrou sua sensibilidade, sua busca em encontrar um percurso. Possibilitou interações, sonhos, viagens para além da letra, do som de uma canção. Ela produziu efeitos para além do que desejava, pois a história de cada uma ressurgiu do tempo de uma juventude vivida antes do cárcere, amores, amigos, familiares. *A Banda* produziu leveza, desprendimento, motivou novos sentimentos. *A Banda* de Chico Buarque convidava a aprender a ler e escrever não a quem *estava à toa na vida*,

mas a mulheres que talvez por falta de experiências outras encontravam-se em um trem cujo comando elas desconheciam porque lhes faltava o domínio da leitura e da escrita.

3.5. Atividades coletivas desenvolvidas pelas professoras (es)

Denomino por atividades compartilhadas aquelas que tiveram a participação de todos os profissionais da escola e destinadas a todas as detentas matriculadas e frequentes nas atividades, com exceção da festa “Julhina” que contou com a participação de detentas que não participavam das atividades escolares. Esta atividade envolveu de forma mais incisiva a direção do presídio, os agentes prisionais e outras diretorias que atuam na CPMP. Sua organização demandou um longo tempo devido à necessidade de suportes de outros setores, como segurança, compras, parcerias e empresas que atuam dentro do complexo penitenciário, organização de equipes de trabalho para a realização de enfeites, comidas típicas, apresentação musical, definição de regras para a participação, brindes, convites, etc. A festa “Julhina” fechou o primeiro semestre escolar de 2013 quando se deu início o recesso escolar.

É importante salientar que todas as atividades que são coletivas e compartilhadas pelos professores precisam ser discutidas previamente pela direção da escola e direção da penitenciária, pois elas necessitam resguardar a segurança de todos e, por isso, é necessário até aumentar o efetivo de agentes. Realizar qualquer atividade que demanda participantes externos, como espetáculos de dança, shows musicais, enfeites do pátio interno, utilização de roupas diferentes pelas detentas e maior circulação de pessoas no pátio interno, anima a todas as detentas, mas aumenta de forma significativa o rigor e a vigilância. Os eventos culturais de maior complexidade são também momentos políticos, de visibilidade para as secretarias e diretorias envolvidas. Por isso, todos os envolvidos neles ficam cientes não somente das regras e exigências estabelecidas, mas também dos efeitos advindos das repercussões positivas/negativas que eles possam oportunizar ou provocar.

Vamos, aqui, conforme exposto em momento anterior, apresentar quatro (4) momentos de atividades compartilhadas. Outros momentos de menor efeito e repercussão também ocorreram durante nosso período de pesquisa, mas selecionamos esses quatro porque acreditamos terem sido eles os que expressaram maior riqueza e complexidade.

3.5.1. Festa “Julhina”

Era uma quinta-feira, dia onze de julho do ano de 2013. O dia estava frio, mas os ânimos e a euforia aqueciam de forma diferente todo o ambiente do complexo prisional. É preciso dizer que a euforia, o entusiasmo, foi um crescente ao longo de todo o mês de junho e parte desse julho. Céu azul, bandeirolas por toda parte, um cheiro agradável de comidas, da canjica, ora do caldo de mandioca, do molho do cachorro quente, do gengibre exalando do quentão sem álcool, o cheiro adocicado do algodão doce e do doce de amendoim (pé de moleque). Os enfeites nas paredes, as bandeirolas, as barraquinhas de comida e de brincadeiras no entorno do pátio traziam para aquele ambiente hostil e frio um fervor de ânimo, euforia; nervos à flor da pele para ver o show, para dançar, para certificar-se de que tudo estava pronto, principalmente para a dança da quadrilha. Momento em que todos os professores e toda a equipe da escola estavam a postos (alguns caracterizados) e em que os agentes de segurança posicionaram-se na parte superior e alguns deles ficaram no pátio em meio a todo o alvoroço.

Após mais de um mês de exaustivos preparativos, de ensaios, definição do cardápio, música, enfeites, o grande dia chegou. Para todos, dia de muito trabalho ainda, mas dia de alegria, de festejar.

Nesse dia os professores e toda a equipe da escola chegaram mais cedo que o de costume. Um grupo chegou às 7:00 horas da manhã, outros às 11:00 horas, pois foi necessário organizar equipes de trabalho para que tudo fosse feito a tempo. As detentas (algumas) também ajudaram na preparação das comidas, nos enfeites e decoração de todo o pátio principal. O início da festa ocorreu às 15horas. O pátio estava todo coberto por bandeirinhas coloridas, bonecas, cartazes fixados nos muros e pilastras. Cada grupo de professoras (es) ficou responsável por uma das barracas de comida ou de brincadeira ou na organização e apoio às alunas que iam dançar quadrilha. Ao professor de arte coube verificar o som, a maquiagem e o vestuário das que iam dançar.

Cada aluna recebeu uma ficha (comanda de consumo) e mediante a sua apresentação elas retiravam nas barraquinhas a comida, conforme a sua preferência. Ao apresentá-la nas barraquinhas de comida, era marcado o que havia sido consumido. A comanda servia para que cada pessoa pudesse apreciar todas as iguarias da festa, porém de forma restrita, ou seja, não era permitido repetir a mesma comida por mais de uma vez. Mas as estratégias foram se adequando conforme o gosto, a amizade. Como algumas não gostavam de pipoca, elas trocavam a ficha com uma colega para obter algodão doce ou

trocavam-na com outra pelo cachorro quente ou outra comida de sua preferência, pois essa troca não era proibida e nem mesmo dividir, compartilhar e experimentar de tudo que existia, saborear o que ali estava sendo servido. Dessa forma, era possível passar pelo quentão, refrigerantes, caldos, pipoca, canjica, algodão doce. Desfrutar de todos os sabores e viver cada momento de forma muito alegre e espontânea.

Eu me coloquei junto à equipe da canjica e lá fiquei por um bom tempo ajudando a servir e auxiliando na marcação das comandas. Antes de ficar na barraca da canjica, passei pelo quentão, pipoca, algodão doce e circulei por todo o pátio. Conversei com várias alunas, cruzei com algumas pessoas públicas ligadas à área do Direito, com agentes prisionais que ficavam na portaria e que naquele dia se encontravam no pátio.

O espaço para o show já estava pronto, como o acerto do microfone e das caixas de som. Em meio a todo um burburinho de risos e conversas, foi anunciado que o show iria começar. Os cantores convidados foram Antônio Carlos e Renato, o repertório era de músicas sertanejas. Segundo os professores, esse show só foi possível devido a um pedido da diretora da escola aos dois cantores, que são seus conhecidos, e eles, de forma muito gentil, atenderam a sua solicitação, sem cobrança de cachê.

O momento do show foi um delírio só, todas dançaram, muitas posaram para fotos, pediram música e gritaram. Os cantores, muito alegres e descontraídos. O momento de alegria e euforia nos pareceu ter tido efeito anestésico, pois até nos foi possível esquecer o lugar onde estávamos.

Terminado o show musical, deu-se início à quadrilha. O professor Beta preparou um momento especial de dança. Ele pediu concentração, atenção aos movimentos e solicitou à equipe do som, a música. Assim, meio ao som, aos movimentos e adereços, os “casais” iniciam a dança. A parte inicial da quadrilha levava a todas a relembrem seu tempo de criança, com brincadeiras e músicas que faziam referência a essa fase da vida. Na performance, as alunas gesticulavam como crianças, pulando cordas, pegando bola, soltando pipas, brincadeiras de roda, boneca. No desenrolar da quadrilha, todas foram apresentando performances em que iam crescendo e dando início à fase adulta, momento em que se formou os pares e em que se iniciou a dança típica de quadrilha, já apresentando a forma adulta. Os pares seguem todo o ritual e de forma entusiasmada assustam-se com a cobra, voltam porque a ponte quebrou, fogem do pai da noiva, fazem charme e dançam sem medo. A roupa vermelha de antes cedeu espaço para as saias rodadas, os rostos pintados, cabelos amarrados ou de chapéus esfarrapados de homens caipiras.

Todas as alunas da turma de alfabetização participaram da festa, mas só Eva Mendes e Leletti Khumalo dançaram quadrilha. Leletti resolveu dançar nos últimos dias e se fantasiou de homem para fazer par com a diretora da escola. Ao final da quadrilha foi realizada a premiação para as três duplas que melhor desempenharam seu papel na dança. Eva e seu par foram as ganhadoras do 1º lugar.

As comidas permeavam os vários momentos da dança da quadrilha, do show com os cantores e dos sorteio de brindes. O Pátio ficou cheio, com a presença de algumas pessoas da comunidade e dos funcionários. Tanto professores como alunas conheciam a todos e todas.

Era visível na expressão facial de cada uma o entusiasmo, a alegria. Ali, mesmo que vigiadas, monitoradas, elas podiam dançar de forma livre, gritar para quem estava cantando, pedir músicas, abraçar e sorrir, tirar fotos. Uma pessoa ligada à assessoria de comunicação da SEDS e a diretora da escola tiraram fotos de vários momentos da festa. Dançamos, sorrimos muito, tiramos várias fotos com as alunas e professoras e professores, pois eu não fiquei de fora da festa. Alguns professores ficaram mais sérios, menos à vontade. Mas o clima era de muita alegria. A cadeia era só festa, mas essa já indicava para o seu fim. O relógio girou rápido, diferente de outros dias, em que ele se mostra lento e vagaroso e sem pressa de passar. Às 20:00 horas, como previsto pela organização do evento, a festa, o show chegou ao fim. Cada uma, de seu jeito e com seus brindes, voltou em fila para a cela.

O pátio ficou vazio, os enfeites balançando meio ao lixo, nos cantos. A música, o som parou. O período de recesso escolar (férias) iniciou-se nesse dia e foi até o dia 29/07/2013, quando as aulas retomaram sua rotina.

3.5.2. Apresentação cultural: música, teatro e dança.

No dia 22 de agosto de 2013 ocorreu a apresentação cultural que já vinha sendo idealizada pelo professor Beta (professor de arte) e compartilhada pelo grupo de professoras, direção, equipe pedagógica que atua na escola, pelos demais profissionais da escola e pelas alunas. A ideia de promoverem um evento cultural com música, teatro e dança já vinha sendo pensada quando dos ensaios da festa “julhina”, mas para que não sobrecarregasse os professores e para que as alunas pudessem ter mais tempo para ensaios, essa atividade cultural foi marcada para um momento após o recesso escolar, ou seja, para o retorno das atividades escolares.

A programação compunha-se de apresentação de dança, dublagem, apresentação de teatro e um espetáculo de dança contemporânea fechando-a. Na hora dessa atividade, todas as alunas foram para o pátio, algumas sentadas em cadeiras colocadas para que elas pudessem assistir ao evento, enquanto que outras preferiram ficar sentadas no chão. As que não puderam descer, por não frequentarem a escola ou por qualquer outra sanção, assistiram à apresentação em seus alojamentos, pelas grades. De suas celas, elas gritavam o nome das colegas que conheciam, aplaudiam e, assim, de alguma forma, também elas participaram das atividades.

Houve momentos de muitas gargalhadas com a apresentação do grupo de teatro. O texto apresentado por uma dupla de “atores” trazia uma discussão sobre um casal que brigava muito em seu cotidiano, mas nem por isso se separavam. A aluna que fez o papel do marido, assim como o personagem da esposa, são alunas muito conhecidas na CPFMP por causa de outras apresentações que já haviam ocorrido antes, mas, no entanto, uma delas se destacava pela facilidade em fazer o público cair na gargalhada. De todas as apresentações daquele fim de tarde e início de noite, as performances teatrais foram as que mais nos chamaram a atenção, em especial pela facilidade e o gosto em apresentarem quadros de personagens cotidianos ou imitações de personagens de programas de humor da televisão brasileira.

O professor Beta cuidava para que todas as apresentações ocorressem com seriedade, para que as atuações se realizassem como se fossem profissionais em um palco. Com música, luz e uma prévia apresentação sobre o próximo grupo, esses “atores” entravam em ação. O nervosismo invadia aquelas que iam apresentar. Tremores e lapsos de memória fizeram parte em alguns momentos, mas nada que comprometesse o empenho e a seriedade de todas nas apresentações.

O referido professor, com o objetivo de enriquecer ainda mais a apresentação cultural, convidou uma colega sua de outra instituição para apresentar as atividades culturais, o que ela fez contextualizando-as, interagindo os personagens com as pessoas envolvidas, alunas, professores, funcionários que trabalharam junto nos ensaios, na confecção de adereços e na maquiagem. Aos espectadores, ela informava do que tratava a apresentação e quem iria realizar os eventos. Cada apresentação anunciada despertava assovios, gritos e aplausos. Momentos de cultura e de arte que, de forma clara, apontavam para o cuidado e a dedicação dos professores, funcionários e alunas. A dança do ventre, por exemplo, levantou suspiros de muitas pela forma como a colega dançava, das

gargalhadas e assovios pelos atores em cena. Momento de euforia, nervosismos, emoção e alegria.

Para encerrar as atividades daquele dia, o referido professor agradece as alunas pelas apresentações e pelo empenho durante os ensaios e que passariam para a apresentação de um grupo convidado por ele e que se tratava de um presente para as alunas, conforme ele havia prometido. Tratava-se da apresentação de um grupo de dança contemporânea que atua em Minas Gerais e realiza apresentações, misturando dança com o som de tambores e atabaques. Uma mistura de som e movimento, de expressões corporais e faciais.

O espetáculo de dança contemporânea reafirmou e valorizou a importância da arte naquele espaço. Momento de muita alegria e beleza. Agentes prisionais e funcionários administrativos do CPFMP assistiram às apresentações na parte superior. Ao final da apresentação, as alunas, como forma de agradecimento, abraçaram e gritaram o nome do professor Beta e agradeceram a todos que haviam se mobilizado para a realização daquele evento, principalmente os seus professores.

O teatro, a dança, o folclore não só alegravam a vida naquele fim de tarde, mas proporcionavam outra forma de emoção, não à proporcionada pelo crime. A viagem no tempo não era alucinação, era real, vivida por muitas. O medo era natural do momento, de quem apresenta, se dispõe a encenar. A cena tratava de uma construção produzida por um personagem que, com sua máscara, cria um outro mundo, real para quem está no palco, pois precisava convencer aos espectadores que aquilo não era fantasia. Teatralizar a realidade para, assim, compreender melhor a vida, os fragmentos de seu cotidiano. Não era a arte imitando a vida, mas a arte na busca de alegrar a vida, diminuir a dor, fazer passar o tempo longo, sonhar para além dos muros, ver para além das grades, aplaudirem e serem aplaudidas, fora do cárcere, não desistir. A arte amolecendo os ferros, as grades, no grito daquelas que assistiam das celas, movimentando os coletes à prova de bala dos agentes de segurança que riam e que, sutilmente, até se contorciam por não poder dançar. Mas alguns ensaiaram um rebolado, acompanharam o ritmo do som, da dança, com um sutil e discreto movimento de sua bota.

A dança, o teatro e a música foram a forma, o jeito encontrado para expressar que saídas existem, mesmo que os caminhos sejam difíceis. Os professores e toda equipe da escola sabem da importância da arte, do lazer, da alegria, da cor, do afeto, do cuidado e da sensibilidade para com cada uma. Formas muito distintas manifestadas por cada professora e professor, mas fundamentais naquele espaço. Solitários e invisíveis,

cansados e cientes de que para além deles e delas quase ninguém se preocupa em saber o que fazem e como o fazem em uma escola no cárcere.

3.5.3. Gincana e jogos

Essa atividade ocorreu nos dias vinte e cinco, vinte e seis e vinte e sete do mês de setembro do ano de 2013. Como se dá com as olimpíadas, para a preparação desta atividade também eles se preocuparam com os detalhes. Muitos, sob o meu ponto de vista, recobertos de marcas, rituais e repetições de um mundo escolar. Nos momentos de preparação para os jogos, as alunas participantes organizaram-se em equipes e criaram nomes para elas. Cada equipe tinha um professor ou professora de apoio para organizar as torcidas, bem como para mobilizar formas de realização desse evento e também propor e coordenar atividades para ele. As equipes formadas tinham as cores da bandeira dos jogos olímpicos e assim elas foram nomeadas:

Equipe branca: “As branquinhas de neve”.

Equipe verde: “As danadinhas”

Equipe amarela: “As apimentadas”

Equipe azul: “Tudo para vencer”

A professora Gama fez a abertura desse evento, momento em que buscou demonstrar todo o ritual dos jogos oficiais das olimpíadas. Houve a apresentação das equipes, do desfile delas com as bandeiras do Brasil e de Minas Gerais, da volta com a tocha olímpica e da exibição do Hino Nacional do Brasil. Um ritual que as alunas demonstraram achar engraçado.

Após o desfile e com a “tocha” olímpica que foi confeccionada com papel vermelho, em fila as alunas (mesmo que algumas demonstrando não conhecer a letra e o sentido de toda aquela formalidade) cantaram o Hino Nacional, acompanhadas pelos professores.

O Hino Nacional foi ouvido por meio de um equipamento de som que teve o seu volume ampliado em caixas amplificadoras. Ao mesmo tempo em que ocorria a sua exibição, alguns pombos sobrevoaram as cabeça dos presentes, na busca de restos de comida. Pelas grades, as detentas que não participaram de todo aquele “espetáculo” assistiram-no como que em “camarotes”. Uma cena pitoresca que mais parecia com uma cena de filme do que com abertura de jogos em uma escola de presídio.

A letra do Hino Nacional me parecia não corresponder com todo aquele cenário: Agentes com armas em punho no andar superior cuidando da segurança. Uma ambivalência a toda prova.

Os jogos que se iniciaram na quarta-feira (25/09/13) só foram encerrados no dia 27/09/13, em uma sexta-feira.

No primeiro dia de competição, as atividades foram: *dança das cadeiras*, *corrida do ovo*, *chute a gol* e *queimada*.⁷⁴

Anteriormente ao início de cada modalidade de jogos ou brincadeira, as equipes definiram quem iria participar dela, pois ao mesmo tempo mais de uma atividade poderia estar ocorrendo. Quando se tratava de atividades esportivas, essas ocorriam no pátio com todas assistindo e torcendo por suas equipes. As modalidades de jogos, como *jogo de dominó e forca*, eram realizadas dentro de uma sala de aula para evitar interferência de outras colegas. Nessas, o barulho era somente o que vinha do pátio onde outras atividades estavam ocorrendo, mas ainda assim a torcida não economizava nas orações e na total concentração. Emoções que se viam no estalar de dedos, dedos cruzados, na fisionomia tensa. Literalmente roendo unhas, elas se expressavam como no filme “*Mulheres a beira de um ataque de nervos*”. Não são aquelas cenas do filme de Pedro Almodóvar, tratava-se de mulheres com a responsabilidade de não somente representar sua equipe, mas também vencer a competição e somar pontos.

Dentre as atividades dos jogos em sala de aula, acompanhei a que elas denominaram *jogo da forca*. Esse jogo constituía-se em adivinhar palavras ou frases escolhidas previamente pela professora. Essas palavras ou frases ficavam em um envelope e iam sendo usadas ao longo do jogo. Quem não acertava ia perdendo pontos e estes iam compondo o desenho de um boneco (cabeça, pescoço, braços, tronco, pernas). Ao completá-lo e não tendo acertado a palavra ou frase, a candidata era eliminada. Para realizarem-no as participantes sentaram na frente, em uma fila, enquanto as demais, afastadas delas, ficaram nas carteiras observando e fiscalizando a sua realização. A professora que organizou e realizou o jogo fez tanto o sorteio para a posição de cada uma na fila como também das palavras. No quadro, ela colocava traços que correspondiam ao número de letras contidas na palavra ou frase. Cada letra que a participante acertava, compunha, naturalmente, parte da palavra ou frase e eram escritas sobre o traço. A

⁷⁴ O sítio: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=12886> traz detalhes e informações sobre estas brincadeiras escolares.

participante podia desistir do jogo caso sentisse muita dificuldade em desvendar a palavra. Cada participante tinha seu tempo de participação sem poder haver intervenção de outras, caso contrário ela seria eliminada. Cada equipe possuía uma representante e à medida que iam sendo eliminadas do jogo elas saiam da sala ou nela permaneciam para acompanhar o desfecho final. A aluna vencedora deste jogo foi a que não cometeu erros que a levaram a ser “enforcada” e sua vitória somou pontos para sua equipe. A equipe que somou pontos neste jogo foi a equipe branca.

Outras atividades ocorreram paralelamente seguindo a agenda deste primeiro dia de jogos, como a *dança das cadeiras*, cuja vencedora foi a equipe Amarela; a *corrida do ovo*, com vitória da equipe Azul; o *Chute a gol*, que teve como vencedora a equipe Branca, além da 1ª rodada do *Jogo de Queimada*, também vencida por esta mesma equipe.

Nesse primeiro dia ocorreu um incidente que nos chamou a atenção. No momento da competição de chutes a gol, uma aluna cortou o pé, ocasionando a perda de muito sangue. Segundo as colegas, ela tinha diabetes, motivo que a fez ser levada para o pronto socorro, fora da unidade prisional, para fazer sutura. Cabe ressaltar que as alunas usam *chinelo*s, não sendo permitido outro tipo de calçado. Assim, no momento da competição do *chute a gol*, todas estavam descalças. Portanto, quando a aluna foi chutar a bola, ela bateu o pé em uma fenda (rachadura) no cimento, o que ocasionou o corte. Observei que ao ser socorrida por uma das professoras e por algumas colegas nenhuma delas se preocupou em usar luvas, como se desconhecêssem o risco de contaminação. O chão sujo de sangue teve de ser lavado. A diretora da escola pedia de forma insistente à professora e às demais colegas que não tocassem na aluna ferida até que a equipe da unidade de saúde da penitenciária chegasse. Mas o seu pedido parece não ter sido suficiente. A crença de prestar socorro, dar suporte e ajudar a essa aluna foi maior do que o cuidado com a contaminação. Esse fato foi depois novamente lembrado pela diretora, alertando aos professores que medidas tomadas ao sabor do desespero podem colocar em risco a saúde deles próprios. Ela terminou sua fala dizendo que seja em caso de acidentes ou de outras intercorrências, o manter a calma é de suma importância para quem atua em unidades prisionais. A aluna foi levada de ambulância para o hospital e a competição continuou.

No segundo dia de jogos deram-se as atividades de *dominó*, *boliche*, *jogo de queimada* e *qual é a música?*. Em meio a muita música, barulhos e gritos das torcidas, elas se encerraram e na sexta-feira, último dia dos jogos, as equipes Branca e Amarela terminaram a final do *jogo de queimada*, encerrando, assim, os jogos na CPMP.

Nesses dias de jogos e brincadeiras, foi-nos possível compreender ainda mais a complexidade daquele lugar. Alunas e professores se misturaram nesses três dias, tanto para a organização do evento, como para a sua realização. Os professores de Educação Física e de Geografia, além de organizarem a atividade de *chutes ao gol*, também atuaram como goleiros. Eles foram escolhidos pelas equipes por saberem de sua força na defesa do gol, bem como pelo gosto deles pelo futebol e pelos times de Minas Gerais. Outras atividades também contaram com a participação direta de professoras a pedido das alunas, como na brincadeira da corrida do ovo. A solicitação de que professores também participassem diretamente das atividades apontava para a confiança das alunas neles, como também do desprendimento deles ao estarem juntos com elas nos momentos de “competição”. O compartilhamento entre professores, funcionários da escola, direção e alunas da CPFMP fazia daquele espaço um lugar de interação, meio às disputas, risos, gritos e adivinhações, jogadas e muita alegria. As tardes daquele setembro foram mais quentes, mais alegres, cheias de euforia. *Mulheres a beira de um ataque de nervos* pelas tensões frente aos jogos, pelas belas defesas de bola dos professores no gol, por não deixar a bola cair nos jogos de queimada, correr pelo pátio, adivinhar a música que tocava.

3.5.4. Feira de cultura

No dia dez de outubro de 2013, ocorreu a “*feira de cultura*”. Os preparativos para essa atividade já estavam em fase de organização e preparação por mais de um mês. A Feira de Cultura constituía em uma apresentação cultural com a *dança do boi* e uma exposição no pátio de objetos bastante variados e advindos das atividades realizadas pelas alunas em salas de aula.

Na primeira atividade, *dança do boi*, as alunas Leletti e Cecília, auxiliadas por professoras (es) e pela funcionária Delta, que trabalhava na biblioteca, realizaram essa apresentação cultural. Cecília ficou na parte interna do boi e Leletti, vestida a caráter, ficou brincando com ele. Uma apresentação que visou demonstrar o folclore brasileiro e que ambas fizeram com muito cuidado. É preciso dizer que a professora Ômega apresentou um texto, anterior à dança do boi, falando sobre a festa e como ocorre esta tradição no Norte brasileiro.

O boi foi confeccionado por Delta em sua casa para uma festa folclórica na qual ela havia participado em uma outra instituição e que levou para o CPFMP por empréstimo

para este dia. Duas professoras encarregaram-se de buscar esse adereço na casa dela com a responsabilidade de com ele voltarem assim que terminasse essa citada apresentação.

Após a apresentação do boi, os *stands* com os vários objetos em exposição⁷⁵ no pátio passaram a ser visitados. Dentre os objetos e adereços em exposição era possível encontrar colares, plantas ornamentais, textos com poesia, dicionários elaborados pelas detentas, exposição de jogos pedagógicos confeccionados com material reaproveitável, caixa de presentes, camisas de clubes(times de futebol)participantes da Copa do Mundo, bordados em tecido, pinturas e desenhos em papel. Uma infinidade de objetos advindos de todas as turmas e que foram trabalhados nas atividades de sala de aula, pois esses *stands* visavam focalizar assuntos concernentes aos conteúdos estudados nas várias disciplinas. Os objetos ficaram em exposição no pátio e as alunas circulavam por cada um dos *stands* para vê-los, mas nada podiam comprar, haja vista que a circulação de dinheiro (papel moeda) dentro do presídio não é autorizada. A exposição tinha por objetivo, de fato, divulgar o que havia sido realizado pelas detentas, com auxílio dos professores, para o público externo.

Só que este público desejado, esperado para visitação, não existiu. Uma exposição para quem j a conhecia, ou seja, de dentro do presídio para dentro do presídio. Algumas alunas, inclusive, ficaram frente aos *stands* para falar aos visitantes sobre o que estava exposto, mas face   inexistência desses, falaram para as colegas, para os professores, para a diretora e para a pesquisadora. Um longo e demorado tempo de preparação do p t io, das atividades ali expostas, que em um curto espaço de tempo se desfez, foi para as caixas, ficaram guardados. Cumpre ressaltar que o dia estava cinza, o que trouxe medo e insegurança de alguns professores no sentido de que a chuva não permitisse a realização da Feira Cultural. Mas dentre as nossas várias observações somadas às questões emblemáticas deste lugar, o presídio, mais uma vez os enigmas surgiram.

O que muito me inquietou foi a ausência de visitantes   Fira de Cultura e nem mesmo os funcionários do setor administrativo do complexo prisional e/ou agentes prisionais e empresários que possuem empresas dentro do presídio compareceram a esse evento. Segundo os professores e seus organizadores, vários convites foram enviados, mas ir ao presídio e valorizar o que a escola busca realizar é muito difícil. A queixa de

⁷⁵ Todos os objetos que estavam em exposição na Feira de Cultura foram feitos pelas alunas e professores em vários momentos e em colaboração com a funcionária da biblioteca. Alfa e suas alunas confeccionaram caixas de presente, colares, desenhos durante algumas aulas de arte e também em momentos mais livres em sala de aula.

que não valorizam o que eles, professores e toda a equipe da escola fazem, parecia real. Entretanto, outros fatores podem também ser somados como complicadores dessa ausência. Pontuamos que o período do ano, horário, dia da semana e o medo advindo do que a mídia expressa sobre o mundo carcerário certamente somaram-se a outros fatores para ter havido essa grande ausência

No momento de início da feira, o dia que estava frio, nublado e com fortes indícios de chuva, o céu se refez. As nuvens dissiparam-se e um lindo céu azul surgiu e que mais tarde se cobriu de estrelas junto com a lua iluminando todo o pátio e alegrava, assim, aquele dia em que somente um visitante apareceu. A pesquisadora, ao tecer um comentário sobre o belo fim de tarde que se fez naquele dia e expressar ao professor de Arte que “São Pedro” havia colaborado para o evento, pois não havia chovido conforme as previsões da meteorologia, ouviu dele que apostava mais nos orixás e em seu São Jorge. Qual santo ou orixá lhe ajudou não tenho como saber, mas com certeza o céu lhes ofereceu de presente um lindo dia e uma linda noite, sem chuva, já que os visitantes não apareceram. Um reconhecimento e homenagem àquelas (es), (professoras e professores, funcionários, direção e equipe pedagógica) que todos os dias têm muita coragem para enfrentar dias e horas juntos de suas alunas no cárcere. Na visão do professor Beta, pelo menos os orixás parecem ter marcado presença.

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA EM UMA UNIDADE PRISIONAL: ATORES DE UMA HISTÓRIA SEM FIM

Neste capítulo vamos retomar a trajetória desenvolvida na tese, conforme o que apontamos na introdução, como a construção de nosso objeto de pesquisa e todo o percurso metodológico. No capítulo 1 desenvolvemos uma discussão teórica sobre a constituição do indivíduo no mundo moderno abordando questões sobre os presídios e o aprisionamento das mulheres ao longo dos séculos. Tratamos também das questões referentes a gênero, classe, raça, escolaridade, trabalho e educação. No capítulo 2 abordamos a sala de aula e as alunas que participaram de nossa pesquisa, bem como as interfaces de suas histórias e o cotidiano no presídio. Já no capítulo 3 retratamos as atividades escolares desenvolvidas pela professora de alfabetização, assim como outras atividades realizadas pelos professores da escola do CPFMP, local onde transcorreu toda nossa pesquisa, e buscamos apontar as complexas relações entre escola e presídio principalmente no que tange à educação/relações de poder. Dirigimo-nos neste momento para as conclusões e vamos aqui retomar alguns conceitos centrais, como: ambivalência, interseccionalidade e letramento. No primeiro deles busca-se aprofundar as relações ambíguas e contraditórias colocadas no cotidiano do mundo prisional e como elas se apresentam principalmente no contexto escolar. O segundo conceito aqui trazido por nós é o de interseccionalidade e a partir dele vamos buscar apontar a violência de gênero entrecortada por raça, geração, escolaridade, maternidade, classe social. Por último, toma-se o conceito de letramento e como este se apresenta nas atividades propostas pela professora da turma de alfabetização e nos demais contextos da escola.

4.1. Ambivalências do mundo prisional e o cotidiano da escola.

O conceito de ambivalência apontado por nós no início deste trabalho, o qual definimos por atitudes ou relações opostas, foi discutido a partir do que nossa pesquisa buscou depreender no contexto da escola da penitenciária Maria da Penha. As ambivalências encontradas e que aqui vamos demarcar podem ser evidenciadas na relação escola/ presídio em que temos neste contexto o cotidiano das atividades escolares, o mundo do trabalho dos profissionais da escola, a vida no cárcere, o papel da escola e as oficinas de trabalho.

A primeira questão que gostaríamos de apontar é a difícil relação entre presídio e escola. Ambas são demarcadas historicamente como locais de rígidas relações de poder e disciplinamento dos indivíduos, como já apontamos no capítulo 1 deste estudo. Quando compartilhando de um mesmo espaço físico, presídio e escola apresentam tensionamentos na busca por imprimir uma lógica de vigiar, punir, sendo que o primeiro controla e disciplina todo o coletivo de pessoas que vivem no mundo prisional, exercendo dessa forma uma vigilância e controle sobre cada um e impondo um modo de vida em que todos são fiscalizados e monitorados.

O cotidiano, no cárcere, das alunas que participam das atividades escolares e daqueles que trabalham na escola, sejam eles professores, técnicos administrativos, direção e equipe pedagógica é vivenciado por relações de desconfiança e vigilância constante por parte de quem cuida do monitoramento. As regras adotadas de fiscalização, como “revista” nos momentos de entrada e saída, tanto em alunas como nos profissionais da escola, sinalizam uma rígida fiscalização. Mesmo que o tratamento dado às alunas e aos profissionais da escola ocorra em espaços diferentes, nos foi possível perceber formas muito sutis de violência sobre eles. A estes lhes é imposto vistoria sobre seus pertences e seu corpo, além deles terem de guardar os objetos pessoais (bolsas, celulares) em um local pré-estabelecido e com a garantia de que eles ficarão seguros e preservados. As reclamações daqueles que trabalham na escola de que as relações nem sempre são respeitadas por parte dos agentes responsáveis pela segurança vão ao encontro com uma exigência de monitorar a entrada e saída de todos. Mesmo sendo um procedimento comum a toda penitenciária, isso reporta aos professores um sentimento de desrespeito, desconforto, pois, cotidianamente, eles são vistos e tratados como as detentas. Relativizam que se encontram em um local de segurança total, ao almejarem tratamento diferenciado no que refere à segurança. A rigidez no monitoramento e controle indica para os professores imposição de regras e controle a quem está no exercício de uma atividade de trabalho. Para os profissionais da escola, suas ações educativas, escolares e culturais são vistas como menores, de menor importância.

Os profissionais que atuam na penitenciária, nos setores administrativos e na segurança, mas que não atuam na escola, fazem-se ausentes nas atividades organizadas e desenvolvidas na escola, que aos olhos desses profissionais se trata de falta de interesse, descaso, desprezo.

Em algumas atividades culturais realizadas e que nos foi possível acompanhar, como feira de cultura, festa junina e gincana, a presença e participação se restringiam aos

agentes de segurança em trabalho, por vezes coordenadores de áreas ligadas à educação e/ou ressocialização. Foi-nos possível observar que quando ocorriam atividades no pátio central, elas eram acompanhadas de uma varanda circular, que fica na parte superior, por agentes de segurança e também por pessoas que não pertenciam a esse corpo, a quem os professores nomeavam como “curiosos”. O desconforto da observação resvalava para os professores de forma negativa, de desconfiança, de desinteresse por seu empenho e sua dedicação. Outra referência dada pela equipe de segurança era a de que de cima, do alto, eles ficam protegidos.

O tratamento dado às detentas que participam das atividades escolares, mesmo que em local diferenciado, é apontado pelas alunas como excessivo e desprovido de cuidado e respeito. O “procedimento”, como é denominado pelas alunas e por todos que trabalham no presídio, é mais rigoroso e tenso quando realizado por determinados agentes que estão naquela função e também em decorrência de alguma intercorrência registrada, o que nos leva a compreender que a fiscalização e o controle na unidade prisional passam por regras estabelecidas pelos gestores mas, no entanto, estas podem sofrer modificações, tanto por parte de uma exigência da direção do presídio, dado a existência de indícios de entrada de objetos não autorizados, a quebra de procedimentos de segurança, bem como por parte dos agentes atuantes nessa atividade em seu dia de trabalho, demonstrando uma relação de poder imposta diante daquele que é vigiado e imputada a uma necessária segurança a todos.

A regra ditada pela lei que indica ser única, na sua execução, se dá em circunstâncias pouco claras. Perpassa por critérios de quem (agente) está fiscalizando e vigiando, assim como a quem (detentas ou professores e demais funcionários da escola) ela é direcionada, ou seja, o indivíduo monitorado, vigiado. O controle pode se dar de forma mais incisiva ou não. O balizador do controle indica a quem se volta o olhar de quem faz a vigilância e este, por sua vez, submete à sua avaliação de controle a vida de cada um dentro do cárcere.

Aquele que vigia, observa e espia a vida no cárcere estabelece para si regras mais duras ou não na fiscalização e controle frente ao histórico de cada indivíduo. Para cada detenta, professora, professor, ou qualquer funcionário da escola, a vigilância e controle são individualizados e operam sobre o indivíduo que desloca naquele espaço, dentro da unidade prisional. A vigilância sobre os deslocamentos no espaço da prisão observa desde as roupas utilizadas, como sua cor e modelo, assim como o andar, a posição hierárquica

naquele contexto, a cor de pele, a convicção religiosa, idade, forma de expressão verbal, o comportamento diante das regras instituídas.

Ao estabelecer as regras de segurança, para realizar o controle, a vigilância, sobre o corpo do outro, as ambivalências, compreendidas aqui como atitudes opostas do mundo prisional, evidenciam-se de formas muito diversas, nem sempre aparentes. O poder de controlar os movimentos do outro possui uma escala de valores morais e comportamentais sobre cada indivíduo fazendo, assim, com que vigilância e controle ocorram de forma diferenciada, dependentes de quem eles são direcionados individualmente.

As regras instituídas pelo Estado ou pela unidade prisional sofrem alterações, em conformidade com a classe social da sentenciada, sua escolaridade, tipificação de seu crime, a existência de advogado que acompanha o processo, a presença de familiares que visitam o estabelecimento. O tratamento dispendido a cada uma na unidade prisional é permeado por essas relações. Por vezes explícitas, mas nem sempre verbalizadas e percebidas pelas detentas e profissionais que atuam na escola. O abandono da família soma-se à omissão do Estado e evidencia o não cumprimento aos direitos individuais. A história de Lupita exemplifica de forma clara o que aqui estamos apontando.

A razão dela não ter um advogado constituído por conta própria, tampouco um defensor público, não receber visitas de familiares, ser negra, ter pouco domínio da leitura e escrita fez com que ela tivesse de contar com a ajuda de colegas para ser ouvida pelo juiz da Vara de Execução Penal. Sua constante queixa de que já havia cumprido sua sentença não fez com que tivesse seu direito de assistência jurídica garantido. Lupita vivia à margem no mundo prisional. Sofria por estar em um regime de albergue, enquanto esse deveria ser de condições melhores, e chorava pela ausência de familiares. Mas o certo é que sua condição de mulher pobre, com baixa escolaridade, vítima de preconceito racial, mesmo que ela relativizasse esta condição, ela aponta que as regras do presídio também perpassam por relações de classe.

Não conseguir trabalho, não receber visita, não ter assistência jurídica, desconhecer os desdobramentos de seu processo indicam que o Estado se faz ausente para quem mais demanda de sua assistência.

No contexto prisional pesquisado, a escola, que é resguardada e garantida enquanto um direito da população encarcerada, sofre restrições da instituição maior, o presídio. Este rompe com regras de direitos humanos isolando alunas em celas de castigo, impossibilitando a frequência às aulas e, assim, impedindo-as de usufruir desse direito para remir seu tempo de permanência no cárcere.

A história de Sofia retrata bem tal realidade, por ela ter ficado ausente da sala de aula e perdido o seu trabalho em decorrência de seu envolvimento em uma briga com uma colega. O castigo de ficar isolada e a perda do trabalho produziram nela um efeito de distanciamento da escola.

A busca por disciplinar Sofia por seu comportamento inadequado teve também o efeito da lei, que retira desta os benefícios então adquiridos. Para além do isolamento, o tempo já computado para remir sua pena pode ser retirado pelo juiz, sustentado pela legislação. A punição do corpo isolado também sofre outros efeitos, sendo estes do campo jurídico. Estar no cárcere é estar sob o olhar de uma moral de comportamento e cumprimento de regras e da lei. O direito assegurado pela lei de Execução Penal é também um dos dispositivos de controle e vigilância. Assegura o direito de remição pelo estudo e trabalho sob a norma da moral de bom comportamento, de silenciamento e obediência.

O castigo, enquanto dispositivo de coibir, se faz por perdas de direitos conquistados pela detenta, como frequência à escola, participar de atividades de trabalho, sendo que esses são também aqueles apontados como fundamentais na ressocialização do indivíduo no cárcere. As atividades de ressocialização evidenciam uma reorganização de um corpo sem disciplina e controle sobre seus atos. Uma busca por transformar e moldar mulheres tendo como fim um corpo feminino em conformidade com um modelo social estabelecido socialmente.

A escola no contexto que tem como fim promover a estas mulheres o domínio da leitura e escrita em sua forma ampla é utilizada também como instância de formação de corpos dóceis, tendo como artifício as atividades escolares. A produção desse efeito se efetiva por meio do princípio legal da remição de pena por participação em atividades escolares e/ou de trabalho, apontando que o objetivo maior está centrado no princípio do direito à escola, ao trabalho. O fim desta se assenta na possibilidade de tirá-las de um “ócio improdutivo”. O estudo e o trabalho são idealizados como ferramentas que vão proporcionar as essas mulheres um retorno ao convívio social e afastá-las do crime.

A crença nestes direitos e o uso deles para a remição de pena e ressocialização da população encarcerada se opõem à forma como são ofertados. As atividades de trabalho sem o devido cuidado de profissionalização e qualificação para um mercado de trabalho formal, sem definição de critérios que possam estabelecer uma aproximação e integração com a escola no que se refere aos conteúdos e compatibilidade de horários, assim como a escola sem qualificação de seus professores, com espaços inadequados, invisibilizada pelo gestores públicos da Educação e refém das regras do mundo prisional indicam que

estas, escola e oficinas de trabalho, estão distantes de proporcionar à população no cárcere possibilidades de uma formação qualificada.

O direito à escola e ao trabalho no cárcere se afasta da possibilidade de promover a ressocialização das detentas, mas aproxima-se de um efeito discursivo, de uma retórica em que seu eco resvala nas estatísticas de ações positivas do Estado. Ações visíveis de políticas efetivamente invisíveis, para um público subsumido, esquecido.

Estar no cárcere pelo delito ou crime cometido ou trabalhar neste espaço nas atividades ligadas à escola é estar invisível. É estar preso a um crime cometido ou preso ao constante silêncio das instâncias educativas. Invisíveis aos olhos do outro lado de fora dos muros, mas visíveis entre os que compartilham desse espaço. Professores visíveis para seus pares e para as alunas. Alunas visíveis aos olhos de seus professores e a toda equipe escolar.

As mulheres encarceradas e participantes das atividades escolares nos remetem à imagem de uma fotografia que se queimou ao ser batida. Sem valor, descartada, a foto não é exibida. A ausência desse registro inviabiliza que todos possam conhecer, perceber e ver detalhes das detentas. Na ausência da foto temos apenas a forma escrita para descrevê-las.

4.2. As alunas e as interseccionalidades evidenciadas no cárcere.

A partir do conceito de interseccionalidade, explicitado no capítulo 1, vamos tentar compreender de forma mais ampliada as mulheres no cárcere e como elas se apresentam diante desse contexto. Como já dissemos anteriormente, a interseccionalidade busca apontar os vários cruzamentos, formas de poder, expressos por categorias diferentes. Vamos aqui apontar as linhas que se cruzam e que constroem uma rede de dependência indicando como essas mulheres encarceradas se encontram neste contexto.

Inicialmente, é preciso informar que não consideramos as combinações que produzem estes entrecruzamentos como fixas, imutáveis. Nossa compreensão sobre este conceito parte das discussões de Kerner(2012), aqui compreendido como redes de interconexão que complexificam as relações cotidianas no mundo prisional e fora dele.

No que refere a este público, mulheres encarceradas, as questões de gênero, raça, geração, classe social, acesso a bens e serviços estão enredadas em uma trama, perfazendo nós e amarras ao longo de suas vidas permeadas por um imaginário sobre ser mulher e construído historicamente a partir de uma lógica masculina e patriarcal.

As pequenas histórias de cada uma das nove alunas, Eva Mendes, Norma Aleandro, Sofia Vergara, Lupita Nyong'o, Leletti Kumalo, Francisca Cabalero, Cecilia Roth, Juliette Binoche, Lola Dueñas, tratadas por nós no capítulo 2, apontam evidências de como elas acionaram mecanismos muito distintos na construção de seus ideais, mas também como se aproximam de uma teia de relações imbricadas e que as fez enveredar pelo mundo de delitos e crimes. Trajetórias de vida muito particulares, mas registros de violências, racismo, submissão ao masculino demarcando aproximações de como a sociedade as enxergou em suas relações cotidianas.

Ao que nos foi possível depreender, é evidente o registro de uma infância desprotegida, a ausência de orientação familiar na adolescência e da escola como espaço de diálogo e formação na juventude. Muitas delas vivenciaram a violência doméstica cometida pelos pais, irmãos ou companheiros. Também podemos verificar uma maternidade precoce e o abandono da vida escolar sem ainda terem concluído o Ensino Fundamental. Mulheres em sua maioria na faixa de idade 25 a 45 anos, idades marcadas por percursos de vida muito particulares, mas similares na forma e estratégias utilizadas na busca de independência financeira e organização diante do mundo social e do trabalho e no enfrentamento do racismo e preconceito e sua relação com a maternidade.

Foi possível verificar em nossas observações, através de seus relatos em sala de aula, nos momentos de descanso no pátio principal, nas atividades culturais e de lazer, uma preocupação com os filhos, uma constante referência a eles. As solicitações feitas por Sofia à professora Alfa por papéis coloridos, desenhos para poder escrever e desenhar para suas filhas; o cuidado de Norma com as fotos dos filhos ainda pequenos e a forma de falar sobre eles, tratando o de menor idade de “meu bebê”; a preocupação de Lola para o filho não saber de sua prisão e o cuidado em não deixar que ele viesse ao presídio para vê-la; as queixas de Cecilia de que sua filha não quer estudar e de estar rebelde com a avó; os relatos de Eva à professora sobre a saudade dos filhos e a ausência de visitas e notícias deles, todos esses fatos elucidam uma relação de cuidado e preocupação com os filhos, principalmente para com os pouca idade. A saudade se mistura a uma impossibilidade de intervir sobre o cotidiano dos filhos. Entretanto, isso não ameniza sua relação afetiva com eles. As formas de comunicação pelo telefone, as fotos, desenhos enviados, etc., são elementos de aproximação, demarcando a presença delas no ambiente onde se encontram seus filhos, uma forma de interagir, de se fazer presente quando se está ausente.

A relação com a maternidade é também permeada pelos sonhos de se refazer a vida através do trabalho, como o de Norma de voltar a trabalhar no ramo de produção de alimentos, quando ela verbaliza que o dinheiro ganho na oficina de trabalho no presídio vai lhe proporcionar retomar a vida, mas também de desesperança frente à realidade que irá enfrentar.

Sofia sabe e tem consciência de que as relações de poder impostas pelo tráfico e as dificuldades de inserção em um mercado de trabalho formal para uma mulher e sendo egressa do sistema prisional apontam para poucas saídas para manter sua casa e as filhas de forma digna.

A maternidade e o desejo de manutenção financeira de sua prole, diante da ausência de pais também no cárcere, enredam uma difícil saída, um tensionamento diante da indecisão de rompimento com entes parentais ou com as de relações amorosas com os companheiros, construídas ao longo de suas vidas.

Tanto no fato de se ser mãe e no cuidado com os filhos tem-se as relações familiares evidenciadas pela presença da mulher, pois são elas que cuidam dos filhos daquelas que estão no cárcere. O dia-a-dia do cuidado dispensado por uma outra mulher, seja esta mãe, sogra, irmã, tia daquela que está presa, e que também precisa visitá-la no presídio, buscar assistência jurídica, informá-la sobre o mundo fora da cadeia, demonstram uma ausência dos homens nas relações de cuidado com os filhos e apoio à encarcerada. Eles estão ausentes em parte por estarem no cárcere, mas também por abandono, preconceito de se relacionar com uma detenta. À mulher presa cabe contar com a ajuda e apoio de outras mulheres que estão em liberdade.

Uma outra categoria que se cruza à questão de gênero é a raça. Mesmo que a auto identificação no mundo prisional não ocorra, os dados do Infopen indicam para uma população de 67% de pretos e pardos. Entre as nove alunas participantes de nossa pesquisa temos um *degradê* de cores que também pode ser percebido em toda a população do presídio pesquisado. Cabe apontar que na população carcerária a questão racial torna mais complexa ainda a vida dessas mulheres. Ser mulher, mãe, negra em um mundo do trabalho formal que não remunera as mulheres que exercem a mesma atividade profissional que os homens de forma igual, também não indicam caminhos de emprego e renda para quem passou pelo cárcere. Ser mulher, mãe, negra, ter pouca escolaridade e ser egressa do sistema prisional torna-as mais invisíveis e coloca-as, assim, em uma condição de extrema vulnerabilidade. Não vamos adentrar nessa discussão, dada sua complexidade, mas cabe salientar alguns apontamentos acerca dela.

Sobre a discussão da interseccionalidade e as mulheres no cárcere, cabe apontar que a partir das discussões da vulnerabilidade social cada mulher, e os demais com quem convivem, têm papéis importantes no ordenamento de sua vida diária, sejam estes objetivos ou subjetivos.

Dentro do cárcere, o papel da escola e sua relação com as detentas indicam terem que ir além da sala de aula e em consonância com as atividades de trabalho ali ofertadas. O isolamento da escola e das oficinas de trabalho coloca-as na condição de se ocupar um tempo supostamente ocioso, por último a possibilidade de remição da pena. A inexistência de interlocução entre ambas distancia a possibilidade de uma formação mais ampliada e na perspectiva de fortalecimento das relações externas.

As relações externas mantidas no cárcere, como as visitas, conversas por telefone e escrita de bilhetes e desenhos feitos a seus filhos, familiares, amigos e companheiros, indicam a manutenção de elos afetivos e de contato com o mundo externo. Esses elos afetivos, por vezes, passam a ter uma forma negativa, quando apontamos a submissão ao masculino tangenciada por uma violência simbólica e real. No entanto, são formas que não podemos desconsiderar em nossas análises, pois apontam para *ativos* que são acionados e que levariam a produzir menor ou maior vulnerabilidade dessas mulheres. A estes somam-se outros, como tipificação de seu crime, entes familiares no círculo do tráfico de drogas, território de residência, presença de filhos menores e adolescentes, nível de escolaridade, idade, cor da pele.

Ao evidenciarmos a ajuda financeira revertida para aqueles que cuidam de seus filhos, sendo esta adquirida pelo trabalho que realizam no cárcere, ou o planejamento de uso desse dinheiro para reorganização da vida após o cárcere, assim como a busca de ampliação da escolaridade, entendemos que a vulnerabilidade que perpassa a população no cárcere e principalmente para as mulheres é multifacetada e entrecortada pela violência anterior ao cárcere, dentro do cárcere, e com indicações desta quando estiverem em liberdade.

A preocupação de Sofia com suas filhas e sua vida após o cárcere traz à tona uma questão fundamental: Como reorganizar a vida quando estiver em liberdade? Encontrar emprego, cuidar de duas filhas com idade inferior a 10 anos, ter passado pelo cárcere duas vezes, não ter concluído o Ensino Fundamental, não ter casa própria, conviver com a realidade de um bairro da periferia onde as políticas públicas ainda não estão consolidadas?

Ao falar sobre sua realidade, Sofia aponta para questões sem respostas, mas preocupantes com relação às mulheres no cárcere e às egressas. A vida após o cárcere é uma interrogação não somente para Sofia, mas também para Norma que tem um projeto de abrir seu “trailer de sanduiches” em sua cidade e assim cuidar dos filhos. Bem como para Lupita que ainda não conseguiu compreender as dimensões do preconceito e racismo vivido em seu cotidiano. Leleti sabe o que a espera em seu país, sendo esta a razão de seu pedido ao juiz para ficar no Brasil. Mas, como presa estrangeira, vive o isolamento, o choque cultural, a saudade do noivo, dos familiares, das comidas e festas.

Eva Mendes, Cecilia e Lola, assim como suas colegas de sala de aula que deixaram os filhos sobre o cuidado de parentes, vivem cada dia preocupadas com o que estes fazem. Não desejam para os filhos o que estão vivendo, a perda da liberdade. Sabem dos riscos, mas estão impossibilitadas de uma ação direta sobre os filhos jovens e descrentes com a escola, filhos que possivelmente estão na euforia com as festas e bailes na periferia, com o namoro e o convívio diário com o álcool e drogas.

Francisca, por ser a mais velha das alunas, mesmo que em silêncio, não desconhece o cotidiano. Sua lente de avaliação não é verbalizada durante as aulas, mas vive dramas semelhantes aos de suas colegas. E, por fim, Juliette pode ser a que vive no limite de todas as questões aqui apontadas. Estar presa, desconhecer seu processo e ter problemas mentais denotam a condição extrema entre as nove mulheres participantes de nossa pesquisa. Vive, assim, além da margem, em um mundo do crime, mas no delírio da loucura. Entre o real, o cárcere e o delírio, se encontra uma mulher jovem (menos de 30 anos) que sequer sabe sua idade, escrever o nome, expressar de forma clara suas ideias.

Entendemos nessas trajetórias a incapacidade em que se encontram estas mulheres em mobilizar mecanismos de superação da realidade da localidade da qual vão habitar ao saírem do cárcere e assim buscar emprego, moradia, escola, crédito financeiro para que possam encontrar perspectivas de vida e sobrevivência de forma digna e humana e proporcioná-las mobilidade social fora das redes do crime e do tráfico de drogas. É difícil imaginar como essas mulheres poderão se identificar neste novo cenário fora do cárcere e que lhes afaste do tráfico e da criminalidade e assim não retornar ao presídio.

Em nossa pesquisa ficou evidente que as políticas públicas para a população de baixa renda, de forma geral, são frágeis e com relação às mulheres no cárcere, ainda muito tímidas. Neste sentido, as propostas de políticas para a população de baixa renda precisam acionar mecanismos de ação política que possam fortalecer o emprego e renda, direito à casa própria, direito à terra, escola com qualidade, lazer, cultura, redistribuição de renda

e orçamento fortalecendo as localidades de menor população para desmobilizar a migração para grandes centros urbanos, políticas voltadas para a população pobre antes de seu enredamento com o mundo do crime e seu encarceramento, bem como para a população egressa do sistema prisional.

Ao explicitar o limite em que vivem estas mulheres se faz necessário ações do Estado anterior a envolvimento com o crime, mas também políticas de humanização e resguardo da integridade física e dos direitos da população no cárcere, bem como medidas de apoio ao egresso do sistema penal. A realidade da população carcerária não se responde somente com medidas voltadas para este público. O significativo aumento de mulheres no cárcere nesta última década do século XXI indica para uma urgência de ações governamentais que procurem compreender a população de maior vulnerabilidade social, as mulheres pobres e moradoras da periferia, cercadas pelo crime e violência. Mas porque estariam estas mulheres no extremo da vulnerabilidade social? Temos aqui algumas questões que gostaríamos de apontar.

A primeira delas se refere a uma idealização da mulher independente e participante do mercado de trabalho de forma igual. Temos que dizer que as mulheres atuantes no mercado de trabalho e que têm seus direitos trabalhistas resguardados constituem parte ínfima da população feminina brasileira. As mulheres moradoras da periferia ou de pequenos centros urbanos e que buscam seu sustento e de sua família ou que contribuem na complementação da renda familiar, por meio de seu emprego ou com o trabalho doméstico cuidando da casa, não sendo este remunerado, mas importante para o orçamento da família, correspondem a grande parcela da população brasileira. O trabalho fora do âmbito familiar e resguardado por instrumentos da legislação trabalhista não eliminou das mulheres a sua responsabilidade com o trabalho no lar, com o cuidado com a casa, com os filhos. Responsabilidade esta imputada e dada às mulheres, culturalmente imposta e naturalizada, e que as coloca com uma sobrecarga de atividade e responsabilidade, afastando-as da possibilidade de construir outros projetos de vida como estudo, busca por lazer e cultura. As relações de trabalho e de gênero foram construindo historicamente este lugar para o feminino, não distante de disputas, protestos e denúncias dos movimentos feministas, dadas as condições em que as mulheres estavam e estão expostas. O que nos inquieta é o discurso da igualdade de gênero no mundo do trabalho, incorporado e racionalizado pelo simples viés da renda. Desconsidera, assim, as particularidades do cotidiano das mulheres que ainda não se desfizeram das amarras de

um imaginário masculino que ainda as percebe como incapazes, frágeis, pouco inteligentes, fúteis, entre muitas outras adjetivações.

4.3 - A leitura e escrita no mundo prisional

Após perpassarmos pelas discussões de ambivalência e interseccionalidades, chegamos à definição de letramento. As discussões que propomos apresentar buscam versar sobre o letramento no contexto de uma turma de alfabetização em uma escola dentro de um complexo prisional. Tratamos do letramento nesse contexto escolar, a partir do que já dissemos no capítulo 3, das atividades realizadas pela professora de alfabetização e das atividades desenvolvidas por ela e seus outros colegas desta mesma escola e que denominamos de atividades coletivas.

Vamos aqui trazer o *letramento*, como já o dissemos anteriormente, na perspectiva de Magda Soares e em um segundo momento apontando o letramento escolar como o aborda Castanheira.

Para Magda Soares, o letramento aponta para várias perspectivas de discussão e essas decorrem do campo de análise que cada pesquisador busca direcionar seus estudos. As pesquisas e estudos dessa autora concentram-se na perspectiva pedagógica. A sua discussão sobre letramento leva à seguinte definição:

(...) desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, 2014, p.180)

A partir da definição de Soares, temos que a alfabetização no contexto pesquisado não se encontrava nessa perspectiva do letramento. A alfabetização das encarceradas perpassava por caminhos muito segmentados, no sentido de que a Língua Portuguesa possui uma lógica de funcionamento tomando como princípio balizador a linguística.

Dentre as nove alunas participantes desta pesquisa, uma delas era de Cabo Verde, país de colonização portuguesa e que tem o português como língua oficial, mas com termos e vocábulos diferentes do português aqui do Brasil. A compreensão da norma culta era um desafio para a aluna, bem como para a professora. A urgência de Leleti em dominar esta variante do português levou-a a dedicar-se com mais afinco à compreensão do sentido e significado das palavras.

Sozinha e distante de casa, de seus familiares, de advogados e com dificuldade em se fazer compreender, Leleti busca na escola uma urgência em compreender o que significa estar presa no Brasil. Ao perceber semelhanças na língua portuguesa, reconhece também que gírias e um vocabulário próprio do mundo prisional tem um sentido de sobrevivência. Ao fazer tranças em suas colegas e receber em pagamento produtos de higiene e limpeza pessoal, sabe que está burlando as regras do presídio, mas que é necessário para, assim, manter laços afetivos com as demais detentas e também adquirir o que precisa para sua sobrevivência. Sobreviver às intrigas, fofocas, mas também ter shampoo, sabonete, absorvente.

Anterior à busca do aprendizado da leitura e escrita, foi necessário a ela compreender as regras de funcionamento de uma linguagem do mundo prisional brasileiro. Ao compreender este jogo, soube fazer sua leitura de contexto local ao perceber que no Brasil, mesmo que em condições muito perversas e desumanadas, ainda assim os presídios indicavam mais possibilidades para ela, mulher jovem e com a marca do tráfico. Ao lembrar das rígidas regras impostas às mulheres, em seu país, Leleti busca desvencilhar da saudade dos parentes, do noivo, e sonha um novo sonho, não de ser mãe e/ou assistir ao show de um cantor brasileiro, mas de cumprir sua sentença no Brasil. Sonho de voltar “livre” para Cabo Verde, ou seja, “limpa” na linguagem prisional. Leleti segue para a série seguinte e continua seu percurso na escola. Sempre presente na sala de aula e empenhada nas atividades coletivas. Participou de atividades culturais, festa junina, jogos. Não mais dependente de seu talento para trançar os cabelos de suas colegas de presídio, ela tem em seu trabalho em uma oficina de embalagem a oportunidade de solicitar a compra de produtos de higiene pessoal.

Sofia, assim como Leleti, foi indicada para prosseguir os estudos na série seguinte, mas sua ligação afetiva com a professora fez com que não aceitasse a promoção. As habilidades no domínio do ler e escrever de Sofia lhe credenciavam à mudança de turma, mas no entanto outras questões avaliadas por ela eram mais relevantes. As justificativas de Sofia podem não ser reais, pois a mesma conhece muito bem seus direitos no cárcere. O medo do novo, de desafios maiores no mundo das letras podem ter mais sentido. Destemida com a realidade de seu cotidiano, mas temerosa em enfrentar novos conhecimentos sobre a leitura e a escrita. O ter seus benefícios do trabalho suspensos e a possibilidade de perder o tempo de frequência à escola para remição de sua pena são também elementos desencorajadores para esta aluna. Uma nova professora, novas

colegas, representa desafios que não deseja enfrentar. De “pavio curto”, como bem expressa, abdica de seu direito, mas consciente de sua decisão.

As demais alunas, Lupita, Eva, Francisca, Cecília, Lola e Juliette, mesmo que a todo tempo buscassem compreender, decifrar a litura e escrita, não conseguiram desenvolver as habilidades que lhes credenciassem a ir para a série seguinte.

Lupita deixou a escola ao ficar em liberdade e retornar para sua cidade e o mesmo também ocorreu com Francisca. Norma apresentou avanços significativos na leitura e escrita, no uso de números principalmente. Seu sonho de retomar a vida quando estiver em liberdade e ter o próprio trailer de sanduiches faz da escola o lugar da remição da pena, mas também o lugar de aprender a ler e escrever, e aquisição que pode contribuir para sua vida no presídio e após seu cumprimento de pena. Cecília, segundo a professora, poderia ter empenhado mais, falado menos mesmo descrente com a sala de aula. Cecília gosta da escola, do ambiente escolar, das festas, do computador. A escola é o lugar diferenciado para ela, pois estar na sala de aula é estar em contato com as notícias, com os acontecimentos e ficar fora da cela. Lola foi a aluna que chegou no segundo semestre. As dificuldades na linguagem fazem com que sua forma de expressar, trocando e/ou omitindo letras, se repita na escrita. Lola ainda não expressou saber que falar e escrever são processos distintos. Por fim, Eva e Juliette, duas histórias emblemáticas e distintas, ambas atravessadas por comprometimentos mentais talvez não considerados por quem determinou a sentença, mas não se sabe se o quadro das mesmas se agravou no presídio. Eva, no entanto, vivencia o cotidiano prisional desfrutando das atividades culturais e de lazer. Participa de festas, premiações, coral, trabalho temporário. A sala de aula e a escola fazem parte de seu projeto de remir a pena. “Desenha” seu nome na lista de presença sem nenhuma compreensão da escrita, mas é sempre assídua na sala de aula. Sabe de seus direitos, horas da escola são dias a menos no cárcere. Juliette vive em seu mundo. Ela sequer conhece letras, números, mas tenta fazer cópias. Não consegue identificar seu nome na lista de presença, nem tampouco colocar o nome, mesmo sendo cópia.

A relação estabelecida através da escola no que tange ao direito à educação apontou para a preocupação de garantir professores em sala de aula e assim não impedir que as alunas pudessem computar suas horas para remir seu tempo no cárcere. As faltas e licenças da professora não impediram que elas ficassem sem aula, mesmo que a substituta não desse prosseguimento às atividades. O importante naquele contexto era garantir a frequência, após já terem passado pela “revista” e estarem no pátio aguardando o momento das atividades escolares. Essas se encontram a todo tempo dentro de um

contexto da legislação prisional, sendo que elas parecem se sobrepôr a uma busca do domínio da leitura e escrita. Se não evidenciamos uma alfabetização na perspectiva do letramento, nos foi possível perceber uma busca por alfabetizar utilizando de vários gêneros textuais, bem como de diferentes portadores de textos mas, portanto, nenhum deles que atendesse o principal objetivo que era o de decodificar letras e sílabas.

Neste aspecto, esta escola não difere de outras que também têm como fim alfabetizar adultos. Diferencia tão somente por ter um controle da frequência às salas de aula porque essa se soma ao seu fim primeiro e resguarda o direito de remição da pena.

Os desenhos, imagens e sua relação cuidadosa e amável com suas alunas fazem com que a professora seja muito querida por todas. Sua ausência sempre causou muito desconforto entre elas e também dificuldade em aceitar outra professora para substituí-la, mesmo em situações de mudança de turma. Em turmas de EJA sabemos que a relação afetiva é algo que sempre marca esses sujeitos. Estas mulheres no cárcere, marcadas por muitas violências anteriores e dentro do cárcere, confiavam à professora seus sofrimentos, dores, injustiças. Cuidadosa com o lugar onde trabalha e também receosa e sempre desconfiada de tudo e de todas, ela demarcava o lugar de somente escutar e opinar pouco e sempre apontando para suas alunas a busca por proteção divina. Dessa forma, ela transitava pelo espaço da escola sem provocar conflitos.

Ser professora alfabetizadora significava propor atividades de leitura e escrita para mulheres no cárcere, respeitando sempre as normas e regras da instituição prisional. A alfabetização é atravessada pelo o que pretende a escola e também entrecortada pelo que é permitido, autorizado pelo presídio.

Pensando nessa sobreposição institucional temos ensaios de um *letramento escolar* preso a regras da escola e do presídio. O primeiro busca ofertar educação e o segundo, pelo viés do direito humano já instituído por lei, se fortalece na Educação para garantir a ressocialização. As atividades escolares estão, pois, entrecortadas por duas instituições que educam, controlam, vigiam. O “fazer” de cada professor é duplamente permeado por ambas. A organização das atividades escolares e sua realização visam cumprimento de uma carga horária, execução de um currículo. Escola e presídio dividem o mesmo espaço físico, mas disputam cenas de quem será o protagonista de histórias ali contadas, atividades realizadas, como ser “miss penitenciária”, ser a vencedora da gincana escolar, participar da festa junina, realizar as olimpíadas, promover a feira cultural. Feitos de efeitos muito distintos, mas todos em busca de reconhecimento como promotores dos direitos à educação e dos direitos humanos. Por vezes nem tanto humanos, mas visíveis

para as políticas do Estado e invisibilizando seus participantes, tornando-os mais frágeis, mais vulneráveis

Em um ir e vir de segundas, quartas e quintas-feiras, de maio a dezembro, do ano de 2013, foi-nos possível ver e viver processos muito distintos de nove alunas de uma turma de alfabetização e da interação delas com as demais atividades escolares proporcionadas pela escola. Cada qual de seu jeito e com sua própria história constrói uma relação muito particular e pessoal com a sala de aula e com a escola. As atividades escolares representam para as alunas mais do que de fato a escola busca dar significado. O lugar da escola, para elas, é mais do que espaço para realizar exercícios de português, matemática, desenhos, atividades físicas, é o lugar fora da cela, do convívio com os professores, de saber do mundo do lado de fora, de pedir ajuda, de sugerir atividades, de pedir conselhos, de chorar, de ser ouvidas. De falar dos sonhos, de apresentar a família, suas histórias de vida. Lugar também de ir e vir. De subir e descer para os “procedimentos”. Rir, escrever, cantar, ler, fazer “fofoca”, paquerar, assediar e ser assediadas. Comer e dançar, rir, suspirar perante filmes e respirar diante das reprimendas. Às vezes amedrontador, por vezes belo. Uma beleza sem poesia ou com a presença dela. Corpos femininos que deslocam não só no espaço físico, mas também em sua condição de mulheres.

Ao final de nossa pesquisa temos que fazer ainda alguns apontamentos, mesmo que estes não sejam conclusivos, mas que podem demarcar questões fundamentais para estudos posteriores, bem como indicar o que nos foi possível compreender dessa curta, mas rica vivência de oito meses, três dias por semana, em uma unidade prisional, quando tínhamos a arrogância de que mesmo nesse espaço de tempo tão curto pudéssemos compreender este universo tão complexo e invisível.

Se inicialmente tínhamos como objeto de pesquisa as mulheres no cárcere e sua relação com a leitura e escrita no contexto escolar, deparamos de imediato com um universo com muitas regras e normas, armas e “procedimentos” complexos. Nosso olhar principal se voltou para nove alunas de uma turma de alfabetização, sua professora, mas não isolamos nossas atrizes nesse cenário. Nossa pesquisa, ao se empenhar em identificar os usos da leitura e escrita no cotidiano de cada uma delas, nessa penitenciária, também cuidou das relações afetivas com a professora, como as atividades escolares aconteciam nessa turma de alfabetização, bem como as atividades escolares coletivas.

No que diz respeito às detentas, existe um compartilhamento e socialização de textos, dentre os quais temos: livros, jornais, panfletos informativos sobre saúde da

mulher, cartilhas sobre direitos e deveres dos presos, informações impressas no uniforme das detentas, muros internos, crachás de identificação, documentos expedidos por juízes, advogados, assistência social, direção da penitenciária, direção da escola, livros da biblioteca, bilhetes, cartas, desenhos, letras de música, telefone público, rádio de uso individual, televisão, exibição de filmes. Todos eles perpassam o cotidiano das detentas. Para alguns desses dispositivos de informações existem restrições de horário e dia para o seu uso, com regras próprias da instituição prisional. Demais objetos também passam por orientações e definições de como e quando podem ser utilizados, mas com menor rigor.

Algumas das atividades realizadas pela escola, como festas, exibição de filmes, atividades de lazer, requerem definições entre a direção da escola e a do presídio. Entretanto, foi possível observar nelas uma maior rigidez por parte da direção do presídio do que da escola. As negociações para a realização de eventos festivos e/ou culturais enquanto iniciativa da escola, sempre estavam condicionadas à prévia autorização da direção do CPFMP. Nessa perspectiva, foi possível perceber na instituição pesquisada que as relações entre escola e presídio, mesmo que aparentemente amistosas e tranquilas, vivem em uma constante tensão.

A ajuda na leitura e escrita de textos são negociadas e estabelecidas com quem lhes inspira confiança. O mesmo ocorre com o cuidado entre elas. Esse cuidado tem sentido amplo. Cuidar da beleza arrumando o cabelo, da saúde, divulgando e informando sobre atendimento à saúde, da segurança, orientando-se mutuamente sobre riscos em envolver com brigas e intrigas. As ajudas ali compartilhadas, por vezes, podem ser utilizadas como “moeda”.

A sutileza presente nas relações de sobrevivência, como a habilidade de Leletti em fazer tranças nas colegas, ajuda a ampliar de forma positiva o seu relacionamento com as outras detentas, assim como para obter produtos de higiene. A retribuição ou pagamento pelo serviço realizado ocorria com objetos de uso pessoal. Nos primeiros meses de sua prisão, ela utilizou dessa forma não autorizada para resolver tal questão. Realizar algumas “gentilezas” foi a forma encontrada por ela para ter sabonete, shampoo e cremes. Segundo as suas próprias afirmações, ela não recebe visita e tampouco tinha sido inserida nas atividades de trabalho. Consciente de que a sua atitude era proibida, ela dizia para as agentes que não recebia nada pelas tranças que fazia em suas colegas, desejava apenas agradá-las e fazer passar o tempo.

Esta estratégia utilizada denota que Leletti, de forma sutil, compreendeu as regras da instituição. Ao negar recebimento de benefícios (produtos de higiene), ela omitia

informações e “burlava” as regras do presídio. Esse jogo também lhe proporcionava melhorar sua relação com as agentes, pois era uma detenta que não causava problemas entre as demais companheiras do cárcere, pois lhes proporcionava um visual diferente com o penteado do cabelo.

Esse jogo que demonstrou ser necessário em algumas situações, e que é utilizado com frequência, perpassa o cotidiano de todas, entretanto, algumas com menor habilidade para lidar com o mesmo e também porque podem conduzir a castigos por estarem desrespeitando as regras do presídio.

A escrita é visível no cotidiano delas, como no uniforme com a sigla da instituição, no crachá de identificação com o nome da detenta e o Infopen, que corresponde à “identidade” dela, o tipo de crime expresso no crachá de forma implícita (regime fechado ou semi-aberto). Dessa forma, somente na roupa, (blusa, calça ou bermuda) temos várias formas de expressão do código escrito, sendo este visível e compreensível a todas. A cor do uniforme, vermelho para todas as detentas, azul ou branco nos momentos em que elas estão envolvidas em atividades de trabalho oportunizados por empresas externas à exceção da oficina de bloco para a construção civil, expressam o que já é tácito entre as detentas: são presas, em situações de trabalho ou não.

O que está expresso na roupa e no crachá tem maior valor para quem trabalha no local, tendo em vista que a circulação de informações sobre quem é cada uma e o crime que cometeram é de conhecimento de todas que estão no cárcere. A vida criminal, ou o crime cometido, chega até o presídio entre as detentas por vias que dependem do domínio de um código escrito canônico ou não.

A pesquisa nos apontou que ocorre uma grande circulação de textos no presídio e que estes buscam proporcionar informações às detentas e que pode oportunizar uma ampliação do universo cultural delas. Durante nossa pesquisa detectamos notícias e informações que chegam ao presídio através de outros suportes como a TV, o rádio, leituras coletivas ou individuais de livros e revistas da biblioteca da escola; presença de evangelizadores para leitura de panfletos religiosos de cunho cristão nos alojamentos (celas) ou em outros espaços do presídio; convivência e troca de experiência nas atividades de trabalho e que envolvem relações trabalhistas como abertura de conta bancária e compreensão do pagamento pelas horas de trabalho, assim como o registro para o cálculo da remição de sua pena; nas atividades desenvolvidas e proporcionadas pela escola, principalmente aquelas compartilhadas pelos professores; nas visitas de familiares em que trocam informações, cartas, fotos; nas conversas com advogados e

juízes, quando buscam compreender os benefícios a que têm direito e ou solicitá-los; nas visitas e orientações da comissão dos direitos humanos e das associações de defesa dos direitos dos encarcerados.

Foi-nos possível verificar que no complexo prisional, e não somente na escola, existem tipos de textos muito variados e com finalidades muito distintas. Dentre os acima elencados, alguns ocorrem de forma individual e distintos, como orientações de advogados, audiências e determinações do juiz da execução penal. Mesmo que individuais, produzem efeitos para um coletivo. Por exemplo, o aprendizado e experiência vivenciada por Norma em todo seu processo penal e as várias conversas com o seu advogado a levou a orientar Lupita sobre como solicitar e reivindicar, devido à demora em reverem seu processo. Lupita afirmava já ter cumprido sua sentença, denotando existir erros ou falta de empenho na revisão de seu processo. Norma a auxiliou e solicitou que seu advogado verificasse o andamento de seu processo, apontando para a colega cujos direitos não vinham sendo garantidos. Nesse momento, o crachá que identifica e marca cada uma foi o instrumento utilizado. Ao anotar os números do Infopen e saber o nome completo de sua colega, ela demonstrou de maneira clara usos que podem fazer da escrita, o sentido que a mesma pode exercer na vida das detentas.

Cabe apontar que todas as atividades escolares acompanhadas têm uma enorme marca escolar. As atividades são para avaliar, medir. São orientadas por uma dinâmica institucional escolar e prisional.

A pesquisa nos indicou que existem formas não institucionalizadas, mas utilizadas e organizadas pelas alunas, podendo indicar uma forma de letramento. Ao quebrar regras de ambas instituições (escola e presídio), como levar papel e revistas para a cela, exercitar leituras compartilhadas, auxílio na compreensão de processos, divulgação entre elas de informações adquiridas por via televisão, telefone público, advogados, visitas de organismo em defesa dos direitos e deveres da população encarcerada, lhes orientam para questões que não são debatidas em sala de aula.

Experiências e vivências, ao produzirem saberes individuais e coletivos e que por vezes são compartilhados, fazem da oralidade um recurso de uso constante. Nossa pesquisa indicou que compreender e memorizar as orientações de advogados e demais agentes ligados aos Direitos Humanos é bastante recorrente neste contexto e faz com que as orientações jurídicas sejam um tema bastante presente no presídio entre as detentas.

Este recurso da memorização agiliza a comunicação, constrói e reconstrói várias interpretações sobre os processos de cada uma. A presença de um “outro” que possa

intermediar a leitura e a compreensão dos textos e as várias formas de comunicação é muito marcante, o que por sua vez possibilita aproximações afetivas ou estabelece cenas de ciúme e intriga.

Nessa perspectiva, leitores ou não, aqueles privados de liberdade não têm garantias de sua segurança pessoal e tampouco dos efeitos produzidos no outro ao oportunizar ajuda. O “preço” tem uma dimensão bastante subjetiva para eles.

Se a circulação de textos no CPFMP, em muitos momentos, ocorre pela oralidade, também é certo que a escrita pode se tornar “documento e prova” por materializar o conteúdo ali expresso em peça e/ou prova contra quem o escreveu. Nesta perspectiva, o uso da escrita entre as detentas ocorre de forma cuidadosa. Essa estratégia denota como as mulheres no cárcere conhecem os significados de seu uso naquele contexto.

A oralidade, diferente da forma escrita, mesmo que vigiada, monitorada, ocorre de forma muito diversa e com menor risco. Falar baixo, com cuidado, em sigilo, por gestos, códigos, longe dos agentes, entre muitas outras formas, nos indica que a escrita possui um risco evidente e esta é mais fiscalizada e vigiada. Sugere mais facilidade para seu controle e é por isso que espaço e horário das atividades escolares sejam muito monitorados, cabendo vigilância tanto para as detentas quanto para os profissionais da escola. As reprimendas podem ocorrer para qualquer uma das detentas ou para os profissionais que ali estão atuando. A justificativa é imputada ao cuidado e segurança, nem sempre justificada.

A cor do uniforme, o cuidado com o corpo, calçados (sandálias), jeito de expressar (sotaques), o corpo (velhas, jovens, tatuadas, negras, gordas, maquiadas, corte de cabelo), alimentos consumidos, visitas, entre muitos outros adereços e enfeites podem ser demarcadores da classe social, de sua feminilidade, sua vida conjugal.

Com relação aos professores e demais profissionais que atuam na escola da CPFMP, pode-se dizer que eles utilizam de estratégias de encobrimento, como não dizer de forma explícita onde trabalham ou por retirar o uniforme da escola ao sair da penitenciária. Os seus argumentos de que se trata de medidas de segurança também resvalam em uma negação do lugar onde trabalham e no cuidado em resguardar sua imagem perante o “outro”. Essas professoras (es) esforçam para encobrir sua ligação com o lugar, quando em contato com grupos que não trabalham em unidades prisionais.

As atividades coletivas, organizadas e realizadas por todos que trabalham na escola e que contam com o apoio de outros profissionais do presídio, apontam como sendo as que mais proporcionam momentos de interação entre detentas, professores, equipe

pedagógica, agentes de segurança, diretores e funcionários técnicos administrativos. No entanto, também são elas as que se apresentam como sendo de maior tensão, medo para todos, desde sua organização até o momento final.

A importância em compartilhar momentos de música, dança, brincadeiras, jogos, filmes e palestras, oportunizando às alunas da CPFMP ampliação de seu universo cultural e vislumbrar outras possibilidades, é evidenciada por todos que trabalham na escola, mas esta realidade também é recoberta por disputas entre os professores, e também atravessadas por disputas maiores entre as duas instituições: escola e presídio. Disputas demarcadas por ambivalências entre escola e presídio; escola e trabalho; escola, trabalho e remição de pena. Ambivalências que alimentam invisibilidades para as mulheres encarceradas, que fazem com que elas não sejam vistas como mães, mulheres, trabalhadoras e estudantes da EJA. São tão somente presas. Possuem um número, um crime, uma sentença. Esse histórico faz com que elas sejam únicas, mas também indistintas, ou seja, mulheres no cárcere.

Quando buscamos acompanhar uma sala de aula de alfabetização deparamos com um mundo muito além da sala de aula, mas ao mesmo tempo dentro dela. A sala de aula da professora Alfa era também parte de toda uma engrenagem complexa, com muitas tensões e incompreensões observadas pela pesquisadora.

A preocupação da professora com suas alunas e o desempenho delas, na leitura e escrita, apontam uma busca insistente. Ela utiliza de recursos diversos em sua interação e motivação, como brindes, desenhos e enfeites na sala, adesivos, papéis coloridos. Artefatos por vezes infantis, mas que, no entanto, motivavam as alunas.

Temos que esses diferentes objetos tinham uma intenção, pois eram usados na busca de motivação e os motivos infantis indicam que Alfa em vários momentos e por via da interação, utiliza-os para sensibilizá-las, tomando como referência as experiências de suas alunas enquanto mães. Ao sugerir às alunas a possibilidade de escreverem para seus filhos e motivá-las a fazer desenhos e enviá-los a eles expressa, de forma evidente, seu esforço no processo de alfabetização. Aponta que a escrita tem um sentido entre outros, como poder comunicar com os filhos, companheiros e familiares; com significado e formas diferentes. Os desenhos, mesmo que sem nenhuma escrita, eram uma forma de expressão e comunicação.

Mesmo que as atividades propostas necessitem de uma orientação pedagógica, não podemos esquecer da sensibilidade e cuidado da professora e dos vários momentos em

que ela buscou proporcionar significado para a escrita e leitura e os diversos usos que se pode fazer com ambas.

Nossa pesquisa aponta para uma invisibilidade por meio do visível, ou seja, dar visibilidade não significa estar, fazer parte do outro lado do muro, da cela, da sala de aula. A presença do Estado e a adoção de políticas públicas não significam o reconhecimento dessas mulheres enquanto pessoa humana de direitos/deveres mesmo que em condições diferentes.

Nas tensões do cotidiano da escola da CPFMP, destacamos que elas atrelam, num extremo, às regras do presídio, produzindo em seu corpo de funcionários tristezas, angústias e desvalorização profissional. Em outro extremo, temos o “desconhecimento” da SEE/MG, no que tange às condições de trabalho e o fazer de seus trabalhadores. Cabe ressaltar que durante o período de nossa pesquisa não deparamos em nenhum momento com a visita de profissionais dessa Secretaria ao presídio.

Em nosso período de permanência no CPFMP, foi possível perceber que o presídio, enquanto instituição com maior rigor e com regras muito rígidas, se sobrepõe à escola. Esta última, por sua vez, fica à deriva, engessada ao meio da SEDS/MG e SEE/MG.

Ao trabalhar com conceitos diferentes, como letramento, interseccionalidade e ambivalência, reconhecemos que ainda existem muitos percursos a serem trilhados por outras pesquisas. O contexto prisional e as relações entre escola e presídio apontam para silêncios e gritos ainda a serem desvendados. Mas se pensarmos nas mulheres encarceradas talvez tenhamos mais silêncios. Os gritos delas estão sufocados no choro, no abandono, no escuro de uma cela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 4ªed.

ADORNO, Sérgio. História e Desventura: o 3º programa nacional de direitos humanos. Novos Estudos CEBRAP, n.86, Março, 2010, pp.5-20.

_____. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. Jornal de Psicologia-PSI, n. Abril/Junh, p. 7-8, 2002.

_____. Discriminação Racial e Justiça Criminal em São Paulo. Novos estudos CEBRAP, N.43, Nov. 1995, pp.45-63.

ADORNO, Sérgio e SALLA, Fernando. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. Estudos Avançados 21 (61), 2007.

ADORNO, Sérgio e PASINATO, Wânia. A justiça no tempo, o tempo da justiça. Tempo Social Revista de sociologia da USP, V.19, N.2, Nov. 2007, pp.131-155.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith O Planejamento de pesquisas qualitativas. In: O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. São Paulo: Pioneira, 1998. 203 p

ANDRADE, Bruna S. A. Batista de. Entre as Leis da Ciência, do Estado e de Deus. Surgimento dos presídios femininos no Brasil. São Paulo, USP, 2011. (Dissertação mestrado) Dep. de Antropologia.

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Ano 7, 2013. <http://www.forumseguranca.org.br/produtos/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/7a-edicao> Acesso em 04/08/2014.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. A educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba. Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, Tese Doutorado, 2005.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

BARROS, Manoel de. O Guardador de Águas. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2009. 6ª ed.

BEATO, Cláudio. Crimes e Cidades. Belo Horizonte: editora UFMG, 2012. 219p.

BLOME, David. Classroom ethnography. 2012

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Política para as Mulheres. Grupo de Trabalho Interministerial - Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino. 2008. Brasília/DF.

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_final_reorganizacao_prisional_feminino.pdf Acesso em 04/04/2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Resolução Nº- 03, de 11 de Março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 03/04/2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional Diretoria de Políticas Penitenciárias - Comissão Especial - Projeto Mulheres. Relatório final do encontro de planejamento do projeto efetivação dos direitos das mulheres no sistema penal. Brasília /DF. Maio de 2012.

<https://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/mulheres-1/anexos-projeto-mulheres/ii-encontro-nacional-do-projeto-mulheres-depen.pdf> Acesso em 03/04/2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional/DEPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. INFOPEN, junho/2014. Brasília, 2015.

<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf> . Acesso em Agosto/2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP. Resolução nº 03, de Março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais Para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08/08/2015.

BRASIL. Lei Nº 7.210 (Lei de Execução Penal). Brasília, DF: Senado Federal, 1984.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm Acesso em 08/04/2014.

_____. Lei Nº 12.433 [Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho]. Brasília DF: Senado Federal, 2011.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112433.htm Acesso em 08/04/2014.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público - CNMP. A visão do Ministério Público brasileiro sobre o sistema prisional brasileiro – Brasília :, 2013. 320 p. il

http://www.cnmp.gov.br/portal_2015/images/stories/Destaques/Publicacoes/Sistema%20Prisional_web_final.PDF Acesso em 20/04/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), Goiânia – Brasília, 2009.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf Acesso em 02/02/2015.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Programa Brasil Alfabetizado. Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Ministério da Educação (MEC). – Brasília: Julho de 2011.

<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo> Acesso em 05/10/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação (MEC). – Brasília: dezembro de 1996.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 01/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, maio/2010, seção1. p.20.

<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=14906> Acesso em 01/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172. Brasília, 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm . Acesso em 01/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Emenda Constitucional nº 53/2006. Brasília, 2006. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm Acesso em 01/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.494 /2007. Brasília, Dezembro 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm Acesso em 01/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.253/ 2007. Brasília, Novembro 2007 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm Acesso em 01/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ SECADI. Brasília, 2013. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao> Acesso em 01/11/2015.

CABRAL, Luísa Rocha e SILVA, Juliana leite. O trabalho penitenciário e a ressocialização do preso no Brasil. Revista do CAAP, 2010 (1), Belo Horizonte, jan-jun 2010.

CADERNO TEMÁTICO RACISMO. Afinal, o Brasil é Racista ou Não? Suplemento do Jornal da Unicamp. Campinas, Jan. 2001, Ano 1, N.3.

CALVINO, Ítalo. Um General na Biblioteca. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Alzira L. de Arruda, TRINDADE, Liana Sálvia, COELHO, Lúcia M. Sálvia. Mulheres Criminosas na Abordagem Interdisciplinar. Pesquisa em Debate. Edição 9, v. 5, n. 2, jul. /dez 2008.

CANDAU, Vera M. Ferrão e RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogos Educ., Curitiba, v.10, n.29, p.151-169, jan. /abr. 2010.

CANÊDO, Carlos e FONSECA, David (Orgs). Ambivalência, Contradição e Volatilidade no Sistema Penal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CARVALHO, Gilcinei. Confrontos lingüísticos entre oralidade e escrita. In: MARINHO, Marinho e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CASTANHEIRA, GREEN&DIXON. Práticas de letramento em sala de aula. Revista Portuguesa de Educação, Minho, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Letramento Escolar. In: FRADE, Isabel C.A da Silva; VAL, Maria das G. Costa; BREGUNCI, Maria das G. Castro (orgs). **GLOSSÁRIO CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CERTEAU, Michel de. A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996. Trad. Ephrain Ferreira Alves. 2ª ed.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.

CLÁUDIA, Fonseca. Ser mulher, mãe e pobre In: DEL PRIORE, Mary (org) História das mulheres no Brasil. 8ªed. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

COCHART, Dominique. As mulheres e a comuna: análise dos primeiros escritos sobre a psicologia das multidões. Revista Brasileira de História, v.10.n.20. São Paulo, Marc.1991.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: Saber pensar e intervir junto. Brasília: Líber, 2008
Educação em prisões na América latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

DINIZ, Débora. Cadeia. Relatos sobre mulheres. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 2015.

DRIGO, Sonia. Justiça e democracia: Mulheres encarceradas. AJD/Associação de juízes para a Democracia, 2012. Disponível em:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2TDxBE2pcYgJ:www.ajd.org.br/multimedia_videos_ver.php%3FidConteudo%3D227+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. São Paulo: Martins Fontes, 2004

Educação em prisões na América latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. 2ª ed. Revista. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Guilherme Gomes. Travestis e Prisões. Experiência social e mecanismos particulares de encarceramento no Brasil. Curitiba: Multidéia Editora, 2015.

FIGUEIREDO, Railander Quintão. Educação em serviços penais; diretrizes para a escola de formação do sistema prisional de Minas Gerais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, Dissertação Mestrado, 2007.

FONSECA, David S. Assumindo riscos. A Importação de Estratégias de Punição e Controle Social no Brasil. In: CANÊDO, Carlos e FONSECA, David (Orgs). Ambivalência, Contradição e Volatilidade no Sistema Penal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FOUCAULT, Michel. Segurança, penalidade, prisão. Organização e seleção de textos de Manoel de Barros da Motta; trad. Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012. Ditos & escritos VIII.

_____. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1996, 14ª ed.

FRADE, Isabel C.A da Silva; VAL, Maria das G. Costa; BREGUNCI, Maria das G. Castro (orgs). **GLOSSÁRIO CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FRADE, Erica Paula e EITERER, C. Lucia. Os processos de formação e de subjetivação docente na EJA em atuação na extensão universitária na UFMG. Revista Anagrama, ano.1,ed.3, Marc/Maio 2008.

GALVÃO, ANA Maria de Oliveira. Preconceito contra analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção preconceitos; v.2)

GEERTZ, Clifford. O saber local. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 9ª ed.

_____. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, editora, 1987

GIANNOTTI, José Arthur e LEMOS, Miguel.(Trad.)Augusto Conte, 1978-1957. Curso de Filosofia Positiva. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (os Pensadores)

GIUBILEI, Sonia. (Org.). Cadernos de Textos do GEPEJA/ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, n.2, out/2014.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOFFMAN, Erving. Ritual de Interação: Ensaio sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 2ª ed.

_____. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 1992. 4ª ed.

_____. Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988, 4ª ed.

GONZÁLEZ, Leandro M. Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidade social. Centro de Estudos Avançados – CONICET, Córdoba, 2009.

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/orientaciones-de-lectura-sobre-vulnerabilidad-social.pdf> Acesso em 11/11/2015.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Entrevista com Carlos Hasenbalg. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v.18,N.2, Nov. 2006, pp.259-268.

_____. Preconceito de Cor e Racismo no Brasil. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, V.47, N.1, 2004, pp.10-41.

_____. O projeto UNESCO na Bahia. Comunicação ao Colóquio Internacional “O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois.” Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. 12 a 14 de Julho de 2004.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002, 7ª ed.

HOBBSAWM, Eric J. Bandidos. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HUMAN RIGHTS WATCH. Relatório Mundial/2014. Eventos de 2013. Janeiro de 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. Rio de Janeiro: Instituto de filosofia e ciências humanas. UERJ, 2009 (Tese de doutorado)

KARAM, Maria Lúcia. A violenta, danosa e dolorosa realização do poder punitivo: considerações sobre a pena. In: MATTOS, Virgílio (org.). Desconstrução de Práticas Punitivas. Belo Horizonte: Ed. Lutador, 2010.

KAZTMAN, Rubén. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista de la CEPAL, 75. Diciembre, 2001.

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/katzman.pdf> Acesso em 13/11/2015.

_____. Documento de Trabajo del IPES. Aportes conceptuales. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Universidad Católica del Uruguay, 2000.

http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/normas_bien_publico_privado.pdf

Acesso em 01/11/2015.

KATZMAN, Rubén e FILGUEIRA, Fernando. Las normas como bien público y como bien privado: reflexiones en las fronteras del enfoque AVEO. Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 2001.

http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/normas_bien_publico_privado.pdf

Acesso em 19/11/2015.

KERNER, Ina. Tudo é interseccional? Novos estudos CEBRAP N.93, jul., 2012.

KLEIMAN, Ângela (org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.4ª reimpressão, 2002.

LACERDA, Gustavo Biscaia. Augusto Comte e o “positivismo” redescobertos. Rev. Sociol. Polít. Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009.

LEITE, Mirian Moreira. Mulheres e famílias. Revista Brasileira de História, V.9, n.17. São Paulo, Set. 1988.

LEMGRUBER, Julita. Pesquisando em Prisão Feminina. In: VELHO, Gilberto.(coord.) O Desafio da Cidade. Novas perspectivas da antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Campus Ltda., 1980. Cap. 8, P.143-155.

LEMGRUBER, Julita. Pensando o Encarceramento Feminino: Desafios e Perspectivas. Brasília. Maio, 2012. Acesso em janeiro 2016. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/14505/pensando-o-encarceramento-feminino--desafios-e-perspectivas>

LEMO BRITTO, José Gabriel de. Os Systemas Penitenciários do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1924, Vol.1.

LOMBROSO, Césare. O homem Delinquente. Trad. Sebastião J. Roque. São Paulo: Ícone, 2013, (Coleção fund. do direito).

LOURENÇO, Arlindo da Silva e ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs). O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas. Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos, UDUFSCar, 2011.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. Escolas em Instituições Prisionais: Estado da Arte. Revista de Criminologia e Ciências Penitenciárias, Conselho Penitenciário do Estado-COPEN, ano1, n.1, agosto 2011.

MACEDO, Elizabeth. Por uma Política da Diferença. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p.327-356, maio/ago. 2006.

MACHADO, Ana Maria. Cabe na Mala. Coleção Mico Maneco. Ed. Salamandra. 2011. <http://pt.slideshare.net/GraaSousa/apresentao-do-livro-cabe-na-malade-ana-maria-machado-e-claudius> Acesso em 15/12/2013.

MAIA, Clarice Nunes et al (org). Histórias das Prisões no Brasil V.I e Vol.II. Rio de Janeiro: Rocco editora, 2009.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto UNESCO: Ciências Sociais e o “credo racial brasileiro”. Revista USP, São Paulo, N.46, Jun./Agosto 2000, P. 115-128.

MAGALHÃES, Izabel (org.) Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MARINHO, Marinho e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. Educ. Pesquisa. Vol. 39 n° 1 São Paulo Jan/Mar. 2013. Tradução de Maria das Graças J.Setton e Marília P. Sposito.

_____. Reflexões sobre a violência na condição moderna. Tempo Social; Rev. Sociologia USP, São Paulo, 11(1): 157-175 maio de 1999.

MARCONDES, Mariana Mazzini (et al). Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília:IPEA,2013.

MATTOS, Virgílio (org). Desconstrução de Práticas Punitivas. Belo Horizonte: Ed. Lutador, 2010.

MEDEIROS, Maria Augusta dos santos. Relações entre a professora de música e os alunos presidiários. Santa Maria, UFSM, Dissertação de Mestrado, 2009.

MELUCCI, Alberto. Por uma Sociologia Reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MINAS GERAIS. CIRCULAR 048/12, Secretaria de Estado de Defesa Social/Subsecretaria de Administração Prisional. Maio, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Ed.Hucitec-Abrasco, 1993. 2ª ed.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação. V.15, n.44, maio/ago. 2010.

MUÑOZ, Vernor. O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Em Aberto, v. 24, n. 86, p. 57-74, Brasília, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2578/1767>

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, B.de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. Cap.12.

_____. Relações Étnico-Raciais. Videaula referente à disciplina de Introdução à Teoria Social e Relações Raciais. Trata-se da 4ª aula do curso EREER - Educação para as relações étnico raciais -, ministrada no período 2009/2010 pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, elaborado e desenvolvido pelo núcleo de estudos afros da Universidade Federal Fluminense – UFF.

<https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA> acesso em 09/11/2015.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista de Kabengele Munanga. ESTUDOS AVANÇADOS 18 (50), 2004.

http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_4537_em_04_05_2011_11_01_07.pdf acesso em 11/11/2015.

_____. Palestra do Prof. Dr. Kabengele Munanga. Universidade de São Paulo/USP, Seminário Juventude Negra: Preconceito e Morte, realizado no Memorial da América Latina, 2011. <https://www.youtube.com/watch?v=fU86gtP8B1E> acesso em 09/11/2015.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação de Mulheres em Situação Prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social. São Leopoldo, Universidade do vale dos Sinos, Unisinos, 2010. Tese(Doutorado).

ONOFRE, Elenice M. Cammarosano. Educação Escolar na Prisão: o olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história. Operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988. P. 167-315.

PESSOA, Fernando. O livro do Desassossego: Composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. São Paulo: Cia das letras, 2006.

PINHO, Osmundo e SANSONE, Lívio(orgs). Raça Novas Perspectivas Antropológicas. 2ª ed. Revista. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/ABA: EDUFBA, Salvador, 2008.

PRADO, Antônio Carlos. Ceta Forte Mulher. São Paulo: Labortexto, 2003.

PRESIDENCIA DA REPLUBLICA. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o **Plano Estratégico de Educação** no âmbito do **Sistema Prisional**. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos.

QUEIROZ, Nina. Presos que Menstruam. Rio de Janeiro: Record, 2015.

REIS, Maria Cândida Delgado. Crescer, multiplicar, civilizar – destino de mulheres nas orientações educacionais disciplinares (São Paulo, anos 20 e 30). Revista Brasileira de História, v.9 n.19. São Paulo, set. 1989.

SANTOS, B.de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção para um novo senso comum; v.4)

SANTOS, Pollyana dos; DURAND, Olga Celestina da Silva. A Educação de Jovens e Adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de liberdade. **Perspectiva**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 129-159, abr. 2014. Acesso em: 30 Mar. 2015.

SCHLINK, Bernhard. O leitor. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2009.

SILVA, Marcus Macedo da. As contribuições da educação de jovens e adultos na construção de processos inclusivos no campo da saúde mental. UFMG/FAE. Belo Horizonte, 2012. Dissertação (Mestrado)

SILVA, Maria Cristina da. Nas trilhas e Caminhos do Fracasso Escolar: histórias de crianças malsucedidas na aquisição da leitura e escrita. UFMG/FAE. Belo Horizonte, 1997. Dissertação (Mestrado).

SILVA, Vanusa Santos. Fios de tragédias: o feminino que mata. XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH - Conhecimento Histórico e Diálogo Social, Natal/RN – 22 a 26 de julho 2013.

SOARES, Bárbara Musumeci e ILGENFRITZ, Iara. Prisioneiras. Vida e Violência Atrás das Grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SOARES, E.V; BRAGA, M.L.S; COSTA, D.V.A . O Dilema Racial Brasileiro. Revista Sociedade e Cultura, V.5, N.1, Jan/Jun. 2002, p.35-52.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel C.A da Silva; VAL, Maria das G. Costa; BREGUNCI, Maria das G. Castro (orgs). **GLOSSÁRIO CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Editora Contexto, 2003a.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

SOARES, Luís Eduardo. Justiça: pensando alto sobre violência, crime e castigo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

STREET, Brian. Tópicos Especiais em Educação II: Observação, Diário de Campo. Apontamentos feitos em sala de aula. (Disciplina ofertada pelo programa de pós-graduação, FAE/UFMG. Ano de 2012)

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e práticas nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.) Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STRAUSS, Frédéric. Conversas com Almodóvar. Trad. Sandra Monteiro e João Freire. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o Subalterno falar? Belo Horizonte; Editora UFMG, 2010.

TELLES, Edward Eric. O Significado da Raça na Sociedade Brasileira. Tradução de Ana A. Callado. Princeton e Oxford: Princeton University Press. 2004. (Versão disponível na internet e autorizada pelo autor em agosto de 2012).

VARELA, Júlia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. Teoria e Educação, São Paulo, n.6, 1992.

VAZ, Oscar de Viana. A pedra e a lei. Belo Horizonte, Escola de Arquitetura, UFMG, Dissertação de Mestrado, 2005.

VIEIRA, Márcia Cristina R. de Sousa. Narrativas de professoras que vivenciam o perigo em um ambiente de subjugação e resistência no exercício da docência na educação de jovens e adultos no presídio de Valença-BA. In: NUNES, Cláudio Pinto e FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto (orgs). Formação de Professores: questões contemporâneas. Curitiba, Editora CRV, 2014. (Cap.14)

VIGNOLI, Jorge Rodriguez. Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales. CEPAL-Serie Población y desarrollo n° 5, Santiago de Chile, septiembre de 2000. <http://archivo.cepal.org/pdfs/2000/S2000937.pdf> acesso em 11/11/2015.

VÓVIO, Claudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago.

VÓVIO, Claudia Lemos e KLEIMAN, Ângela. Letramento e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: um balanço da produção científica. Cad. Cedes, Campinas, V.33, n.90, p.177-196, maio-ago.2013
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n90/a02v33n90.pdf> Acesso em 01/11/2015.

WACQUANT, Loic. As prisões da Miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores,2001.

XIMENES, D.A. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

YAMAMOTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia e outros (org.). Cereja Discute: Educação em Prisões. São Paulo: Alfasol/Cereja, 2010.

SITES CONSULTADOS:

<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2012-pdf/10586-educacao-nas-prisoereferencia-pdf>
Acesso em 01/11/2013.

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em 01/11/2015

http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/normas_bien_publico_privado.pdf
Acesso em 19/11/2015.

<http://documents.mx/documents/el-concepto-de-vulnerabilidad-social-en-el-debate-juan-c-moreno.html> Acesso em 19/11/2015

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/katzman.pdf> Acesso em 20/11/2015

http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/normas_bien_publico_privado.pdf
Acesso em 19/11/2015

<http://documents.mx/documents/el-concepto-de-vulnerabilidad-social-en-el-debate-juan-c-moreno.html> Acesso em 20/11/2015

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/katzman.pdf> Acesso em 13/11/2015.

<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5669-localizacao-geografica/69547-mesorregioes-e-microrregioes-ibge/5146/5044> Acesso em 20/11/2015.

<http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes> Acesso 03/11/2015.

http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/SistemaPrisional/ManualUsuario_SIPMP_v-1.3_versao_pdf.pdf Acesso em 03/11/2014

<http://www.cnmp.mp.br/portal/sistema-prisional-e-seguranca-publica> Acesso em 03/11/2014

<http://www2.cnmp.mp.br/portal/perguntas-frequentes> Acesso em 03/11/2014

<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5669-localizacao-geografica/69547-mesorregioes-e-microrregioes-ibge/5146/5044>. Acesso em 03/11/2015.

www.ibge.gov.br. Acesso em 11/11/2014

<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/27320950/lei-complementar-n-100-2007-de-minas-gerais> Acesso em 11/11/2014

http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/02/13/interna_politica,497865/efetivacao-sem-concurso-publico-de-98-mil-servidores-em-minas-sera-julgada-no-stf.shtml
Acesso em 11/11/2014

<http://www.almg.gov.br> Acesso em 13/02/2014

<http://www.abeautifulmind.com/> Acesso em 13/02/2014

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=12886> Acesso em 11/11/2014

ANEXOS

Anexo 1

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL
SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PRISIONAL
NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO

Memorando Núcleo de Comunicação SUAPI nº 037/2013 – pfa

Senhora Diretora,

Autorizamos o trabalho de pesquisa intitulado “Prática de leitura e escrita de mulheres com privação de liberdade”, a ser realizada pela doutoranda Maria Cristina da Silva, professora da Faculdade de Educação da UEMG e orientada pela professora Dra. Carmem Lúcia Eiterer. A pesquisa consiste no acompanhamento das aulas na escola da unidade prisional pela doutoranda em questão. Esse acompanhamento não prevê nenhuma interferência da pesquisadora nas atividades escolares, competindo a ela somente a observação das aulas.

Dias e horários para a realização das atividades deverão ser agendados diretamente com a direção da unidade prisional em questão.

Informamos que não será permitida a entrada de nenhum tipo de equipamento eletrônico, caso seja necessário, a pesquisadora poderá usar um gravador de voz que deverá ser usado em espaço pré-determinado pela direção e com o acompanhamento de um servidor designado para isso.

Nome da visitante autorizada:

Maria Cristina da Silva -----M3025590

Sem mais para o momento, antecipamos agradecimentos.

Atenciosamente,

SAMUEL MARCELINO DE OLIVEIRA JÚNIOR
Assessor Chefe de Gabinete da SUAPI

Anexo 2

Roteiro de observação em sala de aula

Atendendo às normas sobre a ética na pesquisa em vigor no Brasil – Resolução 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde – e ao Comitê de ética na pesquisa da UFMG, apresentamos aqui proposta de roteiro de observação em sala de aula de adultos /mulheres em uma unidade prisional em Belo Horizonte.

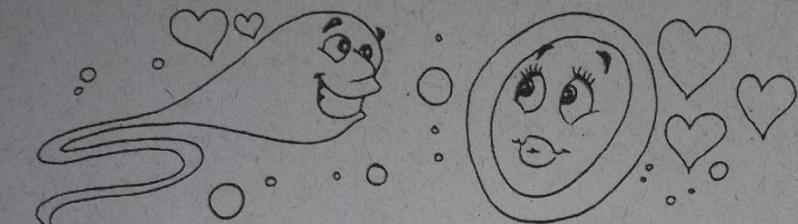
Roteiro de observação

- Qual é a média de idade do grupo observado?
- Qual é o número de alunas em sala de aula?
- Qual é o tempo de duração das atividades escolares?
- Como é a rotina em sala de aula?
- Que atividades são desenvolvidas e qual é o tempo de duração das mesmas?
- Além das atividades escolares em sala de aula, as alunas participam de outros eventos educativos, como festas, oficinas?
- Que materiais são utilizados no momento das atividades escolares (livros, jornais, revistas, entre outros)?
- Como ocorre a circulação dos materiais, como cadernos, lápis, borrachas, canetas, livros, revistas, e outros?
- O que as alunas demonstram gostar mais nas aulas?
- Quais são os conteúdos desenvolvidos pelo(s) professor(es)?
- Existe planejamento dos professores para as aulas?
- Quem supervisiona as atividades escolares?
- Como é o contato dos professores com as alunas durante as aulas?
- Qual é a demanda por estudo durante as aulas e após a sua realização?
- Como ocorre a prática de escrita e leitura durante as aulas?
- Como ocorrem os exames para a certificação, e como a unidade se organiza para a sua realização?

Anexo 3 (atividade ciência) Data 27/06/13

Gravura 18

FECUNDAÇÃO - MAGIA DA VIDA



A fecundação, encontro do óvulo com o espermatozóide, sem dúvida, é um momento mágico.

Da união de duas pequeníssimas células – o óvulo e o espermatozóide – há o início de uma vida.

O óvulo, a célula sexual feminina, é produzida no interior dos ovários. Todos os meses, a partir da puberdade, a mulher libera geralmente um óvulo de um dos ovários. Esse processo chama-se ovulação. A mulher ovula até por volta dos 45 anos, ocorrendo a menopausa, a última menstruação.

O espermatozóide, célula sexual masculina, é produzido pelos testículos do homem. Os dois testículos localizam-se no interior do saco escrotal. A partir da puberdade até o final da vida, o homem libera milhões de espermatozóides a cada ejaculação.

Os espermatozóides produzidos nos testículos passam para o epidídimo, onde são armazenados.

Durante a relação sexual, os espermatozóides que estão no epidídimo percorrem os órgãos reprodutivos masculinos e são liberados, pela uretra (ejaculação), no interior da vagina da mulher.

Os espermatozóides nadam ativamente, auxiliados por sua cauda, através dos órgãos reprodutivos femininos. Da vagina, onde são depositados, os espermatozóides migram para o colo do útero, passam pelo útero e alcançam as tubas uterinas. Se a mulher estiver no seu período fértil, ou seja, ovulando, o óvulo liberado por um dos ovários permanece na tuba uterina à espera dos espermatozóides por até 48 horas.

Caso os espermatozóides encontrem o óvulo, começam a “dançar” em volta dele, cada um querendo penetrá-lo, mas apenas um conseguirá entrar dentro do óvulo, ocorrendo a fecundação.

O óvulo fecundado percorre a tuba uterina e chega ao útero, onde se prende na sua parede. Passados nove meses, uma criança nascerá.

Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Jun./ 2013

Anexo 4

Gravura 19 - É com você!

É COM VOCÊ!

1 Com base nos desenhos do corpo do homem e da mulher, relacione a 2ª coluna de acordo com a 1ª, identificando as características e os órgãos sexuais do corpo feminino e do corpo masculino.

	Homem	<input type="checkbox"/>) Quadril largo <input type="checkbox"/>) Pênis <input type="checkbox"/>) Útero <input type="checkbox"/>) Ovários <input type="checkbox"/>) Testículos <input type="checkbox"/>) Tubas uterinas <input type="checkbox"/>) Vagina <input type="checkbox"/>) Próstata
	Mulher	



2 Quais os órgãos copuladores do homem e da mulher, respectivamente.

) Pênis e vagina.
) Testículos e ovários.

3 Em qual órgão feminino o bebê se desenvolve?

) Ovário.) Útero.) Vagina.

4 Você faz uso de algum método contraceptivo? Qual?

5 O que você entende por sexo seguro?

6 Na sua opinião, de quem é a responsabilidade pela prevenção de uma gravidez?

) Do homem.) Da mulher.) Do homem e da mulher.

7 De acordo com o trecho do poema, "procure um médico para se informar", responda:

a) Você já foi a um médico para se informar sobre os métodos contraceptivos?

) Sim.) Não.

b) Qual a especialidade que você procurou?

) Ginecologia.) Urologia.) Outra.

c) Com que frequência você vai ao médico para fazer exames preventivos?

) A cada seis meses.
) A cada um ano.
) A cada dois anos.
) Mais de dois anos.
) Nunca fiz exames preventivos.



Fonte: Atividades organizadas pela professora Alfa e realizadas em sala de aula/Jun./ 2013. Atividade de ciência tomando como referência o texto: *Fecundação – Magia da vida* (27/06/13)

Anexo 5 (atividade de geografia) Data –(?) /05/13**Gravura 20**

OS PONTOS CARDEAIS

O homem, durante séculos, orientou-se por meio da bússola em suas conquistas.

Com o desenvolvimento tecnológico, aparelhos sofisticados como o Posicionamento Global por Satélite (GPS) fornecem noções mais precisas de lugar.

Mas, quando não havia aparelhos de localização, o homem utilizava o Sol para se orientar.

Observando o local onde o Sol nasce, temos o nascente ou leste. Nessa direção, colocamos o braço direito. O braço esquerdo indicará o poente, onde o Sol morre, ou seja, o oeste. À nossa frente encontra-se o norte e às costas o sul.

Norte, sul, leste e oeste são chamados pontos cardeais.

A figura que indica esses pontos chama-se **rosa-dos-ventos**.

SUL

LESTE OESTE

NASCENTE POENTE

NORTE

VOCE SABIA?

Os antigos se orientavam pelo Sol e até hoje utilizamos o Sol para nos orientar.

Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Maio de 2013.

Anexo 6 (atividade data comemorativa) Data 05/12/13

Gravura 21

A Árvore de Natal

O Natal na casa de Dona Marli sempre foi comemorado com muito entusiasmo.

Uma grande árvore sem enfeites era colocada na sala. As bolas coloridas ficavam dentro de uma cesta, pertinho da árvore. E todas as vezes que alguém fazia uma boa ação, colocava uma bola colorida na árvore.

Por isso, seus filhos Pedrinho e Carla procuravam ser obedientes e ajudá-la. Eles queriam colocar muitas bolas na árvore!

Pedrinho, outro dia, colocou uma bola na árvore porque pediu desculpas a um colega, a quem havia ofendido.

Dona Marli se orgulhava em explicar para todas as visitas:
 – A nossa Árvore de Natal é enfeitada e colorida de boas ações!

Marielise Ferreira - Hora da Escola II - Edelbra



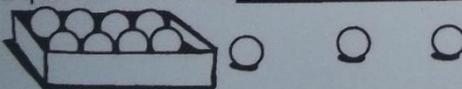

- ◆ Circule os nomes dos personagens que aparecem na história.
- ◆ Por que as bolas da Árvore de Natal da casa de Dona Marli ficavam na cesta, perto da árvore?

- ◆ Retire do texto:

um substantivo próprio _____

um substantivo comum _____

a qualidade das bolas _____



Fonte: Atividade organizada pela professora Alfa e realizada em sala de aula/Dez./ 2013