

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Eunice Maria Nazarethe Nonato

**EDUCAÇÃO DE MULHERES EM SITUAÇÃO PRISIONAL:
experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social.**

SÃO LEOPOLDO

2010

EUNICE MARIA NAZARETHE NONATO

**EDUCAÇÃO DE MULHERES EM SITUAÇÃO PRISIONAL:
experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Ivo Follmann – Brasil.

Co-orientador: Prof. Dr. Pedro Hespanha – Portugal.

SÃO LEOPOLDO

2010

Eunice Maria Nazarethe Nonato

**EDUCAÇÃO DE MULHERES EM SITUAÇÃO PRISIONAL:
experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Ciências Sociais.

Aprovada em setembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. José Ivo Follmann - Orientador
Universidade Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS - RS

Profº. Dr. Aloísio Ruscheinsky
Universidade Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS - RS

Profª Dra. Maria Celeste Reis F. de Souza
Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE- MG

Dr. Solon Eduardo Annes Viola
Universidade Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS - RS

Dr. Oneide Bobsin
Escola Superior de Teologia - EST- RS

*Às mulheres protagonistas desta
experiência, que emprestaram suas histórias, suas
vidas, suas falas para que este trabalho fosse
possível.*

AGRADECIMENTOS

Foram muitas (os) as (os) que me ajudaram a concluir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

...às minhas filhas, Fernanda e Letícia; ao meu filho, Djalma Júnior, de quem furtei minha presença para produção desta tese e de quem tenho o amor que me sustenta.

...à minha mãe, pela eterna presença. Embora não tenha podido esperar pela conclusão deste trabalho, deixou-me seu ensinamento de “se importar com os outros”. Ao meu pai, que, um ano após o primeiro aniversário da partida da minha mãe, também se foi, deixando a saudade de sua capacidade memorável de sonhar.

...às minhas irmãs, Beth, Edna, Elídia, Cida, Valdirene, Simone; e ao meu irmão, Vandenir, pelas orações constantes e por serem minhas âncoras nesta vida.

... à Maria Betânia, à Denise Yasodã e à Teresa pelo encontro, pela dedicação e pelos ensinamentos de vida.

...às minhas queridas amigas Celeste, Licínia, Gabi, Diva e Joana, que se fazem presentes apesar da distância. Lembrarei para sempre dos nossos cafés, momentos de renovação de saberes, esperança e cumplicidade.

...às amigas-irmãs Nathália, Dalva, Ivone, Ione, Marilda, Sandra Márcia e Marlene, que sempre farão parte da minha história.

...ao admirável professor orientador José Ivo Follmann, que soube compartilhar comigo momentos de extrema importância, tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal, e me ensinou, sobretudo, o valor da serenidade.

...ao estimado Professor Pedro Hespanha, pelo carinho com que me acolheu no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal, dedicando a mim momentos preciosos de orientação para produção deste trabalho.

...a todas (os) as (os) alunas (os), em especial às (aos) alunas (os) do curso de Serviço Social do Campus Madre Pelletier, que souberam fazer sua a responsabilidade de reinventar aquele espaço prisional, tornando-o um lugar de novos saberes e oportunidades.

...às (aos) professoras (es) que, com sabedoria e muita dedicação, deram o exemplo de que é possível realizar qualificação profissional, em nível superior, no contexto do cárcere. Ao Centro Universitário Metodista IPA, à Rede Metodista de Educação e, de modo especial, ao Prof. Dr. Jaider Batista, ao Prof. Dr. Francisco Cetrulo e ao Prof. Marcos Rolim, integrantes do grupo idealizador do Projeto Madre Pelletier, por acreditarem que é possível construir um mundo melhor, e, apesar dos obstáculos, não se curvar a eles.

...À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que, com sua política de capacitação das (os) servidoras(es), viabilizou este doutoramento.

“É possível conviver com o outro, mesmo que ele seja diferente de mim, desde que respeite e seja respeitada” (Ana Paula - mulher apenada).

“É a própria aproximação e o olhar... o olhar é que muda” (Elena - funcionária da SUSEPE).

RESUMO

Esta tese tem por objetivo abordar a questão da educação de mulheres em situação de privação de liberdade, apresentando estudo feito a partir de metodologia teórico-empírica em que se investigou o modo como se constitui a experiência educativa, em um curso superior, para as mulheres apenadas, no Presídio Feminino Madre Pelletier (PFMP). Imprime-se, neste estudo, um olhar próprio das Ciências Sociais, o que permite a compreensão da questão da educação da mulher apenada como sério problema social a ser enfrentado. Busca-se, nesta pesquisa, compreender e identificar as possibilidades e dificuldades relacionadas à educação de mulheres privadas de liberdade, e, ainda, contribuir com o sistema de ensino e o sistema prisional, no sentido de apontar possibilidades de existência de ensino superior no cárcere. O material de análise baseou-se em registros feitos em diário de campo, bem como em falas oriundas das entrevistas realizadas com as apenadas, agentes penitenciários (as) e funcionários (as) do presídio. O estudo de caso realizado mostra o processo de inclusão de mulheres apenadas no ensino superior, em especial, a relação entre elas, os (as) funcionários (as) e agentes penitenciários (as), que estudaram juntas (os) durante processo de graduação em Serviço Social, dentro do referido presídio. Conclui-se, pela experiência estudada, que o processo de formação de mulheres em nível superior, no contexto do cárcere, apresenta significativas contribuições tanto para as apenadas quanto para maior humanização dos demais funcionários e agentes envolvidos na experiência educativa.

Palavras-chave: Educação. Mulheres. Apenadas. Ensino superior.

ABSTRACT

This thesis aims to deal with the issue of education of women in situation of deprivation of liberty. It presents the study done from theoretical-empirical methodology which investigated how the educative experience took place the in an undergraduate course to women prisoners at the Female Penitentiary Madre Pelletier (FPMP). This study is conducted with the proper look of Social Science, which allows an understanding of the issue of educating women prisoners as a serious social problem to be faced. This survey seeks to understand and identify the possibilities and difficulties related to the education of women deprived of their liberty, and also to contribute to the education and prison systems, by showing possibilities for higher education in prison. The material of the analysis was based on records made in field journal, as well as on interviews with women prisoners, prison officers and employees of the prison. The conducted case study shows the process of inclusion of women prisoners in higher education, in particular, the relationship between them, the employees and the prison officers who studied together during the process of graduation in Social Service, within the Penitentiary. The studied experience leads to the conclusion that the process of educating women in Higher level in the context of prison presents significant contributions to the prisoners as well as to the greater humanization of the other employees and agents involved in the educational experience.

Keywords: Education. Women. Prisoners. Higher education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| TABELA 1 – Percentual de mulheres encarceradas no Sistema Prisional Brasil 2000 a 2006 | 63 |
| TABELA 2 – Evolução da população carcerária no Brasil no período de 2000 a 2006..... | 63 |
| TABELA 3 – Evolução da população carcerária no Brasil no período de 2000 a 2006..... | 64 |
| TABELA 4 – Escolaridade das apenadas..... | 78 |
| TABELA 5 – Número e proporção de internos que estudam por Estado..... | 107 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 – Dados referentes ao mês de junho de 2007..... | 65 |
| QUADRO 2 – Pesquisa sobre o curso no presídio..... | 123 |
| QUADRO 3 – Processos excludentes constatados..... | 189 |
| GRÁFICO 1 – Total de mulheres encarceradas no País, em 2007..... | 65 |

LISTA DE ABREVIATURAS

ALFASOL - Alfabetização Solidária

CEREJA - Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos

CIA - Cadastro de Informações do Apenado

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEIA - Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional

DNEP - Diretrizes Nacional para Educação Prisional

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IAJ - Instituto de Acesso à Justiça

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

IPA - Centro Universitário Metodista IPA

LEP - Lei de Execução Penal

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

MEC - Ministério da Educação, Cultura e Desporto

MJ - Ministério da Justiça

ODH - Observatório de Direitos Humanos

ONG - Organização não governamental

PFMP - Presídio Feminino Madre Pelletier

PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

PROUNI - Programa Universidade para Todos

RJ - Rio de Janeiro

RS - Rio Grande do Sul

SUSEPE - Superintendência dos Serviços Penitenciários

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| | |
| CAPÍTULO I ESCOLHAS TEÓRICAS DESTA PESQUISA: compreendendo a educação e as mulheres apenadas | 27 |
| 1.1 Epistemologia do sul e pensamento abissal | 27 |
| 1.2 A dinâmica social da inclusão e exclusão..... | 30 |
| 1.3 A segurança social, a pena e o Estado de Direito..... | 37 |
| 1.4 O caminho da Casa Rosa | 41 |
| 1.5 Sistema penitenciário: o olhar das Ciências Sociais | 44 |
| 1.6 Gênero | 50 |
| 1.7 Educação nas prisões | 57 |
| | |
| CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE MULHER, REMIÇÃO E EDUCAÇÃO FORMAL NAS PRISÕES | 61 |
| 2.1 Mulher brasileira, aprisionada: dentro e fora do cárcere? | 61 |
| 2.2 O estigma no e para além do cárcere | 67 |
| 2.3 A situação de abandono..... | 72 |
| 2.4 Adesão das mulheres apenadas ao projeto educativo | 76 |
| 2.5 A discriminação e repressão como manifestação da violência contra a mulher apenada. | 83 |
| 2.6 Prisão como seleção social | 87 |
| 2.7 A questão da educação e da remição da pena pelo estudo | 98 |
| 2.8 Panorama da educação formal nas prisões brasileiras. | 103 |
| 2.8.1 DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO PRISIONAL - DNEP..... | 108 |
| 2.9 A importância de apoio no retorno para casa | 110 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE GRADUAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DE APENADAS DO PFMP ----- | 113 |
| 3.1 Matéria 1: “O campus vai até o cárcere” ----- | 115 |
| 3.2 Matéria 2: “Presas e agentes penitenciários farão faculdade dentro da prisão”, “Projeto é levado às detentas” (Estado de São Paulo, 05/03/06) ----- | 117 |
| 3.3. Matéria 3: “Regeneração pelos livros” (Zero Hora, 12/12/2005) ----- | 125 |
| 3.4. Matéria 4: “Faculdade na prisão atrai governo federal” ----- | 127 |
| | |
| CAPÍTULO 4 A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PRISIONAL: uma reinvenção ----- | 130 |
| 4.1 Propostas iniciais do projeto para reinvenção do espaço prisional ----- | 131 |
| <i>4.1.1 TENSÕES OCORRIDAS NO PERCURSO</i> ----- | <i>134</i> |
| 4.2 A questão da segurança das (os) professoras (es) e outras pessoas envolvidas no projeto ----- | 139 |
| 4.3 Relações entre agentes penitenciários(as) funcionários(as) e detentas ----- | 141 |
| 4.4 Fatores que contribuíram para as mudanças nas relações entre as diferentes categorias de pessoas que estudaram juntas e para efetivação do Projeto do IPA -- | 143 |
| 4.5 Adesão das diferentes categorias de alunos (as) para participação no Projeto do IPA ----- | 146 |
| 4.6 Condições encontradas pelo Projeto do IPA, mudanças na rotina e reação dos funcionários (as) ----- | 148 |
| 4.7 Desafios enfrentados na constituição da experiência educativa no PFMP ----- | 152 |
| | |
| CAPÍTULO 5 ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA: MULHERES E A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE – VIDAS ENTRE OUTRAS VIDAS ----- | 155 |
| 5.1 Instantâneos: a produção da inexistência ----- | 156 |
| <i>5.1.1 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA MONOCULTURA DO SABER E DO RIGOR DO SABER</i> ----- | <i>156</i> |
| <i>5.1.1.1 Instantâneo : “ Eu colocava o espelho e falava comigo”</i> ----- | <i>157</i> |
| <i>5.1.1.2 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA MONOCULTURA DO TEMPO LINEAR</i> -- | <i>158</i> |
| 5.1.2.1 Instantâneo : “Então me vi mais aprisionada aqui fora do que no cárcere professora” ----- | 159 |
| | |
| <i>5.1.2.2 Instantâneo: “Eu tinha medo. É que aqui dentro a gente cria um bloqueio enorme assim”</i> ----- | <i>160</i> |
| <i>5.1.2.3 Instantâneo : “sem escova de dentes”</i> ----- | <i>162</i> |
| <i>5.1.3 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA LÓGICA DA CLASSIFICAÇÃO SOCIAL</i> - | <i>167</i> |
| 5.1.3.4 Instantâneo: “ Mulher e sexo frágil mesmo” ou sexo nada frágil? ----- | 167 |
| <i>5.1.3.5 Instantâneo : “ Quem pariu Mateus que balance”</i> ----- | <i>168</i> |
| <i>5.1.4 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA LÓGICA DA ESCALA DOMINANTE.</i> ----- | <i>172</i> |
| | |
| 5.1.4.1 Instantâneo : “devido à pressão e tudo era de desistir” ----- | 173 |

| | |
|---|------------|
| 5.1.5 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA LÓGICA PRODUTIVISTA. ----- | 175 |
| 5.1.5.1 Instantâneo: “Com uma mão na frente e outra atrás” ----- | 175 |
| 5.1.5.2 Instantâneo: “ Pode parecer pouco, mas faz a diferença”----- | 176 |
| 5.1.5.3 Instantâneo : “ É como se a sala de aula fosse um ambiente à parte” ----- | 178 |
| 5.1.5.4 Instantâneo : “Eu achei muito bom..bah” ----- | 180 |
| 5.2 Um último instantâneo: a produção da existência----- | 182 |
| 5.2.1 Instantâneo: “o que significou tudo isso para nós? eu não sei se foi bom. penso que significou uma violência para nós”. ----- | 183 |
| | |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ----- | 188 |
| | |
| REFERÊNCIAS ----- | 199 |
| | |
| APÊNDICE A – CHAVE ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS ----- | 206 |
| | |
| APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA ----- | 208 |
| | |
| APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTAS E USO DAS FALAS NA TESE ----- | 209 |
| | |
| APÊNDICE D - DECLARAÇÃO ----- | 210 |
| | |
| APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ----- | 211 |
| | |
| APÊNDICE F - CARTA DE APENADA ENCAMIN HADA AO REITOR DO IPA - | 212 |

INTRODUÇÃO

Apresentação da pesquisa

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada no Presídio Feminino Madre Pelletier (PFMP), em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no período de 2006 a 2009. Trata-se de estudo de caso sobre o projeto empreendido pelo Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre (IPA), onde, durante o período de implantação, exercíamos, além da função docente, outras ligadas à gestão institucional. Essa proximidade com o *lócus* do nascimento do projeto despertou nosso interesse em acompanhá-lo, por meio de investigação sistemática, proposta em programa de doutoramento, que resultou nas reflexões aqui apresentadas.

No título deste trabalho, emprego o termo “sul” com duplo significado. Um deles se relaciona à localização geográfica onde ocorreu o estudo. O outro se deve à adoção da metáfora “sobre o sul”, utilizada por Boaventura de Sousa Santos (2006; 2008) para expressar o sofrimento humano, causado pela diferença cultural do mundo moderno, cristão, ocidental e pela diferença política do colonialismo e do capitalismo. Essa metáfora traduz o universo da invisibilidade humana que emerge da realidade do cárcere, provocada pelas relações de poder próprias da sociedade em que o conhecimento e as capacidades advindas da população carcerária são desqualificados.

Tanto a epistemologia do sul quanto o pensamento abissal de Santos (2006; 2008) ajudarão a compreender o contexto do cárcere, notadamente localizado no sul, como *lócus* de uma experiência social que produz um contraponto a verdades estabelecidas que mantêm a população carcerária distante do acesso a processos formais de educação, bem como a outros direitos e garantias sociais. Tais pensamentos epistemológicos permitirão ainda entender a realidade prisional como uma produção social que, ao mesmo tempo, justifica a exclusão e desacredita aqueles (as) que estão no sul.

A realidade estudada se enquadra na lógica da *epistemologia do sul* aqui apontada pela desumanidade com que as mulheres privadas da liberdade convivem

diariamente. Santos e Meneses (2009) afirmam que não há conhecimento sem práticas e atores sociais e que tanto um quanto ou outro ocorrem no interior das relações sociais. Assim, o campo empírico a que esse estudo se dedica parece apropriado para mostrar as relações sociais com uma expressiva importância, tanto para desacreditar e negligenciar direitos quanto para produzir contribuições significativas para que mulheres aprisionadas conseguissem se tornar assistentes sociais.

A epistemologia do sul e o pensamento abissal se manifestam no campo empírico por meio das práticas e dos atores envolvidos no projeto desenvolvido pelo IPA e são apropriados para compreendê-lo, por permitir entender que diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. Tais diferenças sociais e epistemológicas muitas vezes dão origem às tensões presentes na experiência social.

O objeto de estudo adotado possui campo polissêmico, e as abordagens poderiam ser feitas de diversos modos. Contudo, a análise realizada neste trabalho limitou-se a acompanhar o andamento do projeto, considerando os aspectos sociológicos advindos do processo ocorrido durante a realização do curso superior, no interior do presídio. Consideramos, então, como objeto desta pesquisa, a educação prisional ocorrida no Presídio Feminino Madre Pelletier.

A pergunta que orienta esta investigação é: Como se constitui a experiência educativa de mulheres apenas inseridas em um curso superior, que tem lugar em um presídio feminino? Ao procurarmos resposta para tal interrogação, procuramos refletir sobre a possibilidade, segundo o ponto de vista operacional, da existência da modalidade de ensino superior no contexto prisional.

Nessa perspectiva, o objetivo geral proposto nesta pesquisa foi analisar a constituição da experiência educativa de mulheres apenas inseridas em um curso superior, no contexto prisional. Os objetivos específicos delineados foram: acompanhar o processo de inclusão de mulheres apenas no ensino superior; analisar a relação entre diferentes categorias (mulheres apenas, mulheres e homens funcionários/as e mulheres e homens, agentes penitenciários) durante o processo de formação profissional; identificar as possibilidades e dificuldades relacionadas à educação prisional das mulheres privadas de liberdade e que participam do curso; e, ainda, contribuir com o sistema de ensino e o sistema

prisional no sentido de apontar possibilidades ou não de existência de ensino superior no cárcere.

As hipóteses com as quais trabalhamos consideraram que haveria possibilidade da existência de ensino superior no contexto prisional, que a constituição da experiência educativa de diferentes categorias de pessoas (agentes, funcionários (as) e apenadas) seria um dificultador do processo de formação do grupo e que o curso superior possibilitaria a reinclusão social das mulheres apenadas.

O diálogo teórico foi estabelecido com estudiosos/as do campo das Ciências Sociais (DUPAS, 1999; ESPINOZA, 2004; FOUCAULT, 1997; GOFFMAN, 1974, 1975, 2004, 2005; HESPANHA, 2009; LEMGRUBER, 1999, 2004; MARTINS, 1997, 2002; SANTOS, 1999, 2004, 2006, 2007, 2008; WACQUANT, 2001, 2008); do campo dos estudos de gênero (LOURO 1995, 1996, 2008; SCOTT 1990, 1998; SOUZA, 2008) do campo da educação (BRANDÃO 2007; FREIRE 1999, 2003), que referendaram a análise do material empírico.

O método utilizado neste estudo foi o teórico-empírico, e a abordagem metodológica foi qualitativa. Tendo em vista a especificidade do trabalho, a metodologia escolhida para realizar a pesquisa foi o estudo de caso. Segundo Alves (2006), o estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa que vem ganhando crescente aceitação na área da educação e das Ciências Sociais por permitir analisar uma situação social de forma profunda, específica e direta. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica e procura compreender o que há nela de mais característico. Portanto,

[...] o estudo não é empreendido primariamente porque o caso representa outros casos ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades e no que têm de comum, este caso é de interesse em si. O pesquisador, pelo menos temporariamente, subordina outras curiosidades para que as histórias dos que “vivem o caso” emergjam. O objetivo não é vir a entender algum constructo abstrato ou fenômeno genérico [...] (ALVES, 2006, p. 437).

Entende-se que o estudo de caso possibilita compartilhar o conhecimento produzido historicamente e, ao mesmo tempo, conhecer especificidades que o caso

estudado proporciona. Possibilita ler e interpretar a realidade e, com base nelas, refletir conceitos sociológicos e pedagógicos presentes no cárcere. Busca-se, por meio do caso estudado, interagir com as mulheres naquele espaço e procurar analisar suas histórias e visões sobre os processos educativos vividos.

Essa opção, por deixar que as falas das mulheres sejam o ponto alto deste trabalho, colocando-nos enquanto pesquisadora, na perspectiva daquelas cujas vidas se situam nos extremos da situação social, encontra âncora em Martins (2002, p. 24):

Ao situar-se no fundo do abismo social que marginaliza e exclui é que o pesquisador pode ver e interpretar os significados da crise e as irracionalidades e contradições da sociedade contemporânea, porque desse lugar ele pode ver na perspectiva dos que padecem, na dimensão reveladora do que é limite e de quem está no limite.

Inicialmente, o instrumento proposto para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (apêndice E), porém, logo após as primeiras entrevistas, observamos que as falas resultavam em depoimentos muito parecidos e sem riqueza de detalhes. As pessoas se limitavam a responder o que era perguntado de forma quase que padronizada, e isso não atendia nossa expectativa que era a de conhecer como a referida experiência se constituiria realmente.

Essa reflexão nos impulsionou a mudar a estratégia. A entrevista passou a ser gravada em vídeo, e a condução do diálogo se limitava a solicitar que a pessoa entrevistada falasse sobre o curso e a sua experiência no mesmo. Durante os depoimentos, quando se fazia necessário, apresentávamos uma pergunta que emergia do contexto do próprio relato, somente com a finalidade de elucidar algum detalhe que não parecia bem explicado, sem induzir declarações ou relatos, pois compreendíamos a necessidade de afastar do processo reflexivo a visão romântica sobre o caso, que, devido ao nosso envolvimento com o projeto, seria possível ocorrer.

O resultado foi muito mais significativo. Os relatos passaram a ser ricos de detalhes e emoções, o que proporcionou especial distinção do material colhido, além de propiciar à pesquisa maior densidade no conhecimento da realidade vivida pelas mulheres apenadas, funcionários (as) e agentes.

A partir da opção pelas entrevistas abertas, as técnicas de coleta de dados foram de três tipos: entrevistas gravadas em voz, entrevistas gravadas em imagem de vídeo e observação do participante. A observação ocorria de forma sistemática

nas visitas semanais ao presídio, onde mantínhamos contato direto com professoras e professores durante as aulas, bem como nas conversas com a equipe técnica, especialmente assistentes sociais, corpo diretivo, direção, chefes de segurança, agentes e funcionárias(os) da casa prisional em questão, apenas aquelas que prestavam serviço nos espaços onde circulávamos.

Foram realizadas seis entrevistas gravadas em voz; dezesseis gravadas em vídeo. Quatro mulheres apenas foram ouvidas mais de uma vez: a primeira, por ter evadido do projeto e, por isso, procurou-se saber a razão dessa atitude; a segunda, uma reincidente criminal, que foi novamente presa; as duas outras por terem sido as primeiras a concluírem o ensino superior.

Além das nove mulheres apenas, foram entrevistados (as) cinco funcionárias e um agente penitenciário. Nosso objetivo com essas entrevistas era ampliar a compreensão sobre a experiência educativa analisada.

Nossa condição de pesquisadora e responsável pelo projeto no PFMP fundiu-se muitas vezes. E, em razão disso, assistimos às aulas; participamos de reuniões, conversas formais e informais; interagimos com as várias direções que se sucederam no PFMP durante o período estudado; tivemos contato com a equipe técnica, psicólogas, assistentes sociais tanto do PFMP quanto da casa anexa, que ficava situada no mesmo prédio, a fim de acolher as mulheres em progressão de regime. Fazíamos isso ora como pesquisadora, ora como coordenadora e ora nas duas funções. Essa situação nos possibilitou uma vivência intensa no espaço prisional e condição privilegiada para realização da pesquisa.

No processo de organização dos dados, as entrevistas foram, além de transcritas, exaustivamente assistidas, a partir do que criamos o quadro com a chave analítica das falas que consideramos necessárias para o estudo do caso, conforme apresentado no apêndice A. A seleção do conteúdo a ser trabalhado pautou-se não somente pela fala transcrita, mas pelos comportamentos e sentimentos expressos nas imagens (choro, olhar, revolta, alegria etc). Provavelmente, os sentimentos manifestados de forma tão comovente foram tão ou mais significativos que as palavras para a realização da análise aqui apresentada.

Esta tese está dividida em cinco capítulos.

No Primeiro Capítulo, apresentamos conceitos básicos utilizados neste trabalho, tais como *epistemologia do sul*, inclusão, exclusão, pena, gênero e educação prisional. Analisamos a questão da pena de prisão adotada na

modernidade como disciplinamento do corpo e mostramos a correlação existente entre o conceito de Estado, adotado em diferentes momentos da história, e o conceito de pena correspondente. Mostramos que o Estado Democrático de Direito, hoje adotado no Brasil, pressupõe “submissão” de todos/as, inclusive do Estado e de seus agentes policiais, ao império da lei, o que constitui desafio ao sistema de segurança pública, de modo geral, e ao sistema penitenciário, de modo específico. Além desses aspectos abordados no capítulo, apresentamos um pouco da história da constituição do PFMP, popularmente conhecido como Casa Rosa.

No Segundo Capítulo, tecemos diversas considerações sobre a mulher brasileira aprisionada, os estigmas, a prisão como seleção social e sobre as discriminações/repressões por ela sofridas. Abordamos a questão da educação formal nas prisões como um processo que se inicia tardiamente, mas que é de muita importância para a mulher, comentamos sobre as Diretrizes Nacionais para Educação nas prisões. Fizemos alguns apontamentos sobre o instituto penal da remição da pena pelo estudo e sobre a importância do apoio à mulher no retorno para casa.

No Terceiro Capítulo, apresentamos considerações sobre a implantação do projeto de graduação, em nível superior, de apenas do PFMP. Realizamos análises de matérias jornalísticas, entrecruzando-as com dados e depoimentos dessas apenas, com objetivo de refletir sobre as expectativas e impactos internos e externos ao presídio.

No Quarto Capítulo, analisamos o percurso da experiência educacional das mulheres no PFMP. Abordamos fatores que contribuíram para as mudanças nas relações entre diferentes categorias de pessoas que estudaram juntas em uma mesma sala de aula. Enfocamos a adesão das mulheres ao processo de escolarização dentro de um presídio. Expomos, por fim, as condições encontradas pelo IPA, as mudanças nas rotinas da casa, a reação dos (as) funcionários (as) e demais desafios enfrentados.

No Quinto Capítulo, discutimos o significado epistemológico da experiência _mulher e educação no cárcere _ como formas de diferentes vidas que se cruzam. Apresentamos a constituição da experiência educativa ocorrida no PFMP por meio da reflexão sobre a sociologia das ausências e das formas produtoras da inexistência entrecruzando-as com instantâneos (falas), que, de modo expressivo,

conseguem traduzir as dificuldades enfrentadas pela mulher apenada, mas, ao mesmo tempo, protagonizando uma história de superação e conquistas.

Finalizamos o estudo tecendo considerações que, longe de serem conclusões, revelam a necessidade de a educação no cárcere se tornar uma realidade para a população carcerária. Mostramos a contradição no conceito de presídio, o qual tem sido concebido como um espaço de segregação, delimitador das relações sociais e, portanto, fechado. Na realidade, pelas relações familiares nele presentes e pelo sistema de comunicação via celular, que permite a comunicação com o mundo externo de forma praticamente irrestrita, ele se mostra como um local que mantém algumas aproximações com o mundo externo. Isso faz com que haja novas formas de relações sociais o que torna o isolamento relativo para algumas (ns).

A linha abissal existente entre a população prisional e a sociedade é visível e parece satisfazer a exigência social punitiva, não no sentido do cumprimento da pena restritiva da liberdade, da reparação do crime, mas no sentido do disciplinamento, da moralização e da exclusão. Há, além da pena sentenciada pelo juiz de execução criminal, uma pena silenciosa que não acaba com o cumprimento do tempo de aprisionamento. A verdadeira separação das apenadas não é física. Ao contrário, é uma separação de lugar cujo sentido é social. Elas são tratadas como se jamais pudessem sair daquela condição subumana. A separação daquelas pessoas ocorre pela exclusão dos direitos como educação, trabalho e saúde, que se torna abissal, na medida em que constitui, como verdade, a impossibilidade do(a) outro(a), restringindo o percurso inacabado de uma vida à diminuta compressão do presente.

Embora a dinamicidade e complexidade da vida social sejam um fato, isso é desconsiderado no ambiente prisional. Silenciosamente, o destino da população presa vai sendo construído e nutrido da ideia da imutabilidade da pessoa e da omissão dos direitos que tais pessoas possuem. Praticamente tudo que poderia possibilitar condições dignas de vida e a mudança desse lugar é negligenciado.

Por fim, apontamos que a pena de privação da liberdade, em função desse pensamento abissal, procura incapacitar as apenadas para a vida social, produzir suas inexistências e estender seus efeitos para além do tempo do aprisionamento.

Apresentação do projeto no Presídio Feminino Madre Pelletier

Apresentamos, a seguir, as principais informações relacionadas ao projeto em estudo. Contudo, durante várias partes do texto, voltaremos a falar dele e a anunciar outros dados que, se apresentados nesta Introdução, provavelmente gerariam mais dúvidas que elucidações. Portanto, trazemos agora somente informações gerais que, ao longo do texto, serão complementadas.

O marco das atividades no PFMP deu-se em outubro de 2005, quando o Centro Universitário Metodista IPA propôs à Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE) a realização de parceria para a criação de uma turma de ensino superior para as apenadas do Presídio Feminino Madre Pelletier. Dado o interesse das partes, realizou-se um levantamento preliminar entre as quatrocentas detentas, a fim de se verificar o grau de escolaridade. Chegou-se a um resultado que por si só já é extremamente revelador: apenas vinte e cinco entre elas possuíam o ensino médio concluído.

Frente a esse fato, decidiu-se por manter a proposta e oferecer às mulheres em situação de aprisionamento penitenciário a oportunidade de acesso ao ensino superior, de modo a despertar nas demais, que não tivessem a formação educacional básica, alguma motivação para retornar os estudos e, vindo a concluir o ensino médio, serem também candidatas aos processos seletivos para ingresso na universidade.

Diante desse quadro, o projeto inicial sofreu uma pequena modificação. A primeira turma poderia ser completada por agentes prisionais e funcionários (as) da própria SUSEPE. Além disso, a instituição decidiu também ofertar uma turma de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), de forma a criar a perspectiva de outras apenadas virem a ingressar no ensino superior. Em 2007, essa iniciativa não foi mais necessária, pois o Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Sul passou a assumir essa responsabilidade no presídio.

Definidas as condições iniciais para composição da turma, foi realizado levantamento entre as mulheres apenadas para verificar qual curso poderia, consensualmente, abrigar seus interesses. Reunidas as vinte e cinco apenadas com a Coordenadoria de Extensão Universitária e a Reitoria do Centro Universitário Metodista, com base no levantamento realizado, ofereceu-se às candidatas a

oportunidade de optar entre quatro cursos: Administração, Serviço Social, Direito e Pedagogia. As detentas decidiram pelo curso de Serviço Social.

Assim sendo, em dezembro de 2005, foi realizado o vestibular. Um total de quinze apenas prestou o exame, tendo sido todas elas aprovadas. No vestibular de janeiro, mais dez apenas realizaram o exame, sendo aprovadas oito, perfazendo um total de vinte e três mulheres ingressantes no curso.

A turma foi composta por quarenta e duas(ois) alunas(os), sendo vinte e três (23) apenas e dezenove (19) funcionárias(os) da SUSEPE, as (os) quais atenderam aos critérios para comprovação da “carência”, nos termos estabelecidos pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e pelo regulamento de bolsas do Centro Universitário.

O curso realizado no presídio se caracteriza por ser oferecido na modalidade regular e obedecer à mesma composição curricular prevista no Projeto Pedagógico do curso ofertado no *campus* central do Centro Universitário Metodista. A matriz curricular do curso estabelecia vinte aulas semanais. O diferencial entre o *campus* central e o *campus* presídio era que cada professor (a) ministrava as aulas até completar a carga horária da disciplina, pois o horário era organizado com somente um docente por noite. Essa medida visava minimizar o número de pessoas externas dentro do presídio. Por questão de segurança, o (a) docente necessitava ser previamente identificado (a).

O projeto previa, para as alunas que conseguissem o benefício da progressão do regime fechado para o semiaberto ou que cumprissem integralmente a pena, a possibilidade de continuar o curso no *campus* central do IPA. Optou-se por ofertar o curso no turno noturno, considerando que muitas das mulheres presas trabalhavam, assim como os (as) agentes penitenciários (as) que compunham a turma.

No mesmo espaço prisional, conviviam a escola de educação básica, o IPA e a penitenciária. A penitenciária, enquanto instituição penal, é de responsabilidade da SUSEPE, que segue procedimentos muito próprios da área de Segurança Pública do Estado; a Escola de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, que oferece a Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – vinculada à Secretaria Estadual de Educação à qual se reporta em termos legais e operacionais; e o IPA, enquanto Centro Universitário em gozo da autonomia conferida pela Constituição Federal Brasileira, que se reporta ao Conselho Universitário e ao Ministério de Educação Cultura de Desporto. As três instituições, distintas em finalidades e

rotinas, compartilhavam o mesmo espaço e o mesmo público, o que tornava a convivência por vezes mais complicada, mas possível, dado o esforço integrado das equipes diretivas e equipes operacionais, que “afinam e desafinam”, enquanto tentam “acertar o passo”.

O Centro Universitário Metodista compõe a Rede Metodista de Educação e seu propósito, com essa iniciativa, foi buscar atualizar seu compromisso social com as mulheres, promovendo a inclusão social iniciada há tantas décadas, o que caracteriza sua linha de atuação expressa em vários documentos institucionais.

A política institucional existente à época da implantação do Projeto valorizava a criatividade, a iniciativa, as diferenças, a inclusão no espaço universitário de vários segmentos da sociedade, tais como docentes negros e portadores de necessidades especiais; jovens alunas (os) oriundas (os) de países vitimados por guerra, tais como Timor Leste, Angola, Moçambique, Haiti; policiais da Brigada Militar; integrantes do Movimento dos Sem Terra; participantes da Associação das Profissionais do Sexo; organização não-governamental (ONG) Maria Mulher etc. Como se pode apreender, o espírito que movia a instituição IPA, no momento de reestruturação do Projeto Político Institucional e de criação dos projetos dos cursos, era inclusivo.

Uma ânsia pela inclusão social movia a equipe que compunha o IPA. Esse assunto era pauta de reflexões frequentes realizadas com coordenadores dos cursos de graduação do IPA nos encontros formais e informais, dos quais participavam teólogos, pedagogos, administradores, profissionais do direito, psicólogos, entre outros profissionais¹.

¹ Comentava-se, em tais encontros, sobre a importância de a universidade retomar os princípios confessionais e a experiência da igreja primitiva. Havia desejo do grupo que liderava o IPA, à época, em dar continuidade à seguinte experiência descrita por um pastor metodista: “Experimentando o sofrimento da prisão, da zombaria, da violência policial, as primeiras igrejas incentivaram a preocupação, a solidariedade para com os presos, como uma virtude um dever cristão” (Gomides, 1996, p. 8).

Esse era o cenário que movia muitas pessoas que trabalhavam na instituição. Mesmo as pessoas não metodistas se norteavam por esses ideais, e não poucas vezes se ocupavam com práticas de cuidado com o outro. Esse desejo por uma retomada das práticas sociais iniciadas pelo fundador da Igreja Metodista, João Wesley, se fortalecia.

Tais momentos muito saudosos, sempre rendiam acaloradas discussões e mantinham um idealismo coletivo e constituía o pano de fundo da decisão tomada pelo Conselho Diretor e pelo colegiado da Direção Geral e aprovada pelo Conselho Universitário de abrir “as portas” da universidade para as mulheres aprisionadas, como uma forma de resgatar uma das principais práticas no início do metodismo na Inglaterra, desenvolvidas nas prisões.

Segundo consta na justificativa do projeto PFMP, o fator determinante para que a instituição propusesse o projeto no presídio foi o fato de João Wesley, fundador do Metodismo, ter realizado suas principais atividades junto aos presos e trabalhadores nas minas de carvão, como descreve Gomides (1996, p. 8): “João Wesley lutou desde os tempos de estudante, pela melhoria das condições dos cárceres ingleses e pela diminuição das penas que não levavam a nada”.

A partir dos momentos vividos e documentos consultados, fica patente que a intenção da instituição IPA, naquele momento, ao procurar a SUSEPE para essa parceria, foi resgatar a proposta missionária de Wesley e protagonizar um novo momento histórico, no Rio Grande do Sul, por meio de um projeto de educação superior para mulheres apenadas, no contexto de privação de liberdade. Isso tinha para nós um significado especial de sermos cristãos.

Ao mesmo tempo em que tínhamos o entendimento de que seria uma caminhada difícil, tínhamos também a convicção de que “aquele projeto” poderia em alguma medida consolidar parte de nossos ideais. Afinal, “Wesley frequentava as prisões para dar conforto e instrução aos prisioneiros” e nós também poderíamos contribuir para que mulheres apenadas tivessem a chance de fazer parte do mundo acadêmico.

Como anteriormente dito, nosso interesse por essa temática nasce desse envolvimento com as discussões que pairavam pela instituição à época da implantação do trabalho. A partir daí, o projeto de doutoramento foi construído, apresentado ao programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e, então, iniciamos o acompanhamento sistemático de todas as atividades realizadas no presídio.

Por fim, neste trabalho, propomos que a prisão tenha novo conceito, que venha a ser um lugar de (re) construção pessoal e de passagem para novas oportunidades na sociedade. Esse “lugar”, entendido aqui metaforicamente, representaria um “ponto”, início de uma nova reta, nova trajetória, que, para a maioria das pessoas aprisionadas, foi inviabilizada pelos processos sociais que antecederam a prisão. A linha abissal estabelecida entre os que se encontram do lado de lá ganharia, assim, um significado de recomeço, de potencialização do lugar, do tempo das pessoas privadas da liberdade de ir e vir. A prisão passaria a ser um lugar para novas formas de liberdade, especialmente aquelas ligadas a sólidos processos de construção de conhecimentos.

Por meio da experiência estudada, apontamos o presídio como um espaço importante para desenvolvimento dos diversos níveis de educação, especialmente o nível superior, o que pode vir a representar um ponto de partida importante para enfrentamento da sinuosa linha abissal.

CAPÍTULO I ESCOLHAS TEÓRICAS DESTA PESQUISA: compreendendo a educação e as mulheres apenadas

Este capítulo visa não só anunciar as epistemologias a partir das quais refletimos sobre a experiência educativa do projeto implementado no PFMP, como também delinear os conceitos que serviram de base para elaboração deste trabalho de pesquisa: epistemologia do sul; exclusão/ inclusão; pena/prisão; gênero e educação nas prisões. Pretendemos, também, informar sobre a educação nas prisões, as mulheres apenadas e os processos vividos por elas durante a realização do curso superior em Serviço Social.

1.1 Epistemologia do sul e pensamento abissal

A *epistemologia do sul* faz parte dos contributos teóricos do pensamento de Santos (2009), cuja matriz passa pela explicitação da *epistemologia do sul* e da *linha abissal* existente na constituição das cidades e que determinam os incluídos e os excluídos; os cidadãos e os não cidadãos; o que é considerado legal e ilegal; enfim, os ‘do lado de cá’ e os ‘do lado de lá’ dessa linha.

Compreender a *epistemologia do sul*, como proposta por Santos (2009), exige entender que as experiências sociais produzem e reproduzem conhecimento e que esse movimento pressupõe uma ou mais epistemologias, as quais emergem das relações sociais que podem ser consideradas fontes epistemológicas por excelência.

Nessa perspectiva, epistemologia, portanto, seria toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. Segundo Santos (2009, p.9), “como umas e outras não existem a não ser no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias”. Por essa razão, consideramos que as práticas e relações sociais ocorridas no contexto do cárcere são importantes fontes epistemológicas. Santos (2009) considera, ainda, que, se as relações sociais são culturais (intracultural e

intercultural) e políticas (representam a distribuição do poder que se dá de forma desigual), qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferenças culturais quanto em termos de diferenças políticas. Portanto, as experiências sociais, constituídas por vários conhecimentos, são consideradas a partir de critérios próprios de validade e “constituídas por conhecimentos rivais” (Santos, 2009, p.10).

Considera-se que a epistemologia dominante é uma epistemologia contextual assentada na diferença cultural e política. A pretensão de universalidade que ignora as diferenças, afirma Santos (2009), configura-se como resultante de “uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos”(ibidem, p.10).

A dupla dominação cultural e política ocorreu de tal forma que descredibilizou e até suprimiu práticas sociais de conhecimentos contrários ao pensamento colonizador. A essa prática, Santos (2009) chama epistemicídio, ou seja, conhecimentos locais foram substituídos por conhecimentos estranhos e ditos universais. O projeto colonizador procurou homogeneizar o mundo, desconsiderando as diferenças culturais, o que promoveu grande desperdício de experiências sociais. Para tentar resgatar experiências sociais vituperadas, Santos propõe a *epistemologia do sul*, que se vale do sentido metafórico para traduzir uma proposta de emergência de experiências culturais e políticas que sobreviveram à dominação colonial.

Aderir a essa *epistemologia do sul* pressupõe, segundo Santos (2009), aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul. Tais orientações possibilitam validar conhecimentos e pessoas que existem no e emergem do sul até então considerados inválidos, perigosos e inexistentes. Ao mesmo tempo, pressupõe considerar que a epistemologia, que conferiu até então exclusividade à ciência e a determinados grupos, validando seus conhecimentos e saberes, é em si contraditória. Tal contradição permite variações e possibilidades de construção alternativas epistemológicas contra-hegemônicas e anticolonialistas.

Para Santos (2009), a epistemologia ocidental se alicerçou na base das necessidades de dominação colonial e em um *pensamento abissal* no qual linhas abissais dividem as experiências, os conhecimentos, os saberes, os direitos e os atores sociais entre invisíveis e visíveis. Os visíveis representam os do *lado de cá da*

linha abissal que são os úteis, válidos e aceitos como incluídos; e os invisíveis identificados como os do *lado de lá da linha abissal* que são os inúteis, os perigosos, os esquecidos.

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: O universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2009, p. 23).

A linha abissal constitui, assim, um divisor de águas entre a sociedade civil e a sociedade incivil, e consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis que se sustentam e são validadas pelo aparato do direito moderno e pelo aparato epistemológico.

O aparato do direito moderno – prescrições, regras, laudos periciais, referendos, pareceres, leis, decretos, normas etc. – determina e “é determinado por aquilo que conta como legal e ilegal” (Santos, 2009, p. 26) instituindo, desse modo, somente “duas únicas formas relevantes de existência perante a lei” (*ibidem*, p.26): a dualidade do legal e do ilegal.

Por sua vez, o aparato epistemológico – conhecimentos aceitos e considerados válidos, cientificamente comprovados e certificados – julga “válido o saber da ciência moderna que passa a ter o monopólio de verdades em detrimento de outras verdades que advêm do ‘lado de lá’ das formas de conhecer” (SANTOS, 2006 p. 26).

Portanto, o direito e o conhecimento podem ser considerados abissais na medida em que são tomados como absolutos e universais, não admitindo a possibilidade de outros conhecimentos válidos ou outros direitos que não os oficiais. De acordo com Santos (2009), existe, em decorrência disso, uma cartografia moderna dual, “a jurídica e a cartografia epistemológica”, que juntas produzem formas radicais de negação, ausência de humanidade, enfim, a sub-humanidade moderna:

Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial e excludente na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal (SANTOS, 2009, p. 30-31).

Dessa forma, a desconsideração social, que se tem em relação a determinadas pessoas, grupos sociais ou ainda determinados conhecimentos, traduz a legitimação social de práticas abissais, culturalmente reconhecidas, capazes de promover grupos incluídos e excluídos, humanidades e sub-humanidades. No entanto, a radicalidade abissal se confronta com experiências pessoais e sociais que resistem a tais práticas, dando a dimensão que neste trabalho procuramos mostrar.

1.2 A dinâmica social da inclusão e exclusão

A exclusão e a inclusão constituem categorias-chaves deste trabalho, pois buscamos, através delas, interpretar o fenômeno ocorrido no Presídio Feminino Madre Pelletier e compreender seus desdobramentos em termos práticos e epistemológicos.

Santos (2009) afirma que a desigualdade e a exclusão encontram na Modernidade significados distintos daqueles que tiveram na Era Clássica. Pela primeira vez, a igualdade, a liberdade e a cidadania ganham *status* emancipador da vida social. Dessa forma, a desigualdade e a exclusão necessitam ser justificadas como incidentes do processo societal, que não as aceita como legítimas, cabendo à política social que vai definir os meios para minimizá-las. A Modernidade, ao assumir-se capitalista, passa a viver a contradição entre os princípios da emancipação, que buscam a integração social, e os princípios da regulação, que procuram gerir a desigualdade e a exclusão.

Santos (1999, p. 2-3) aponta “Marx como o grande teorizador da desigualdade” para quem a desigualdade seria uma desigualdade de classes, baseada na exploração do trabalho, o que promove processos de exclusão relativos a acesso a bens, trabalho, direitos, conhecimentos, espaços etc.

Já Foucault é citado por Santos (1999, p.3) “como o grande teorizador da exclusão, segundo o qual a exclusão é explicada como fenômeno cultural e social, com fenômeno civilizatório”. Enquanto fenômeno civilizatório, a cultura, por meio de um discurso de verdade, dentro de um processo histórico, cria o interdito e o rejeita

e “estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a loucura, o crime”(SANTOS, 1999, p. 3).

Santos (2009) analisa como o dispositivo da normalização, preconizado por Foucault por constituir-se simultaneamente, desqualificador e qualificador, consolida a exclusão atribuindo à dimensão pessoal a sua justificação:

A desqualificação como louco e como criminoso consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão. A exclusão da normalidade é traduzida em regras jurídicas que vincam, elas próprias, a exclusão. Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta um discurso de fronteiras e de limites que justificam grandes fraturas, grandes rejeições. Sendo culturais e civilizacionais, tais fraturas têm também conseqüências² sociais e econômicas (...). Aqui a integração não vai além do controle da perigosidade (SANTOS, 1999, p. 3).

Por considerar a integração social como mero controle da perigosidade, esse autor aponta, de modo exemplificativo, o racismo e o sexismo como dispositivos que contêm elementos próprios tanto da desigualdade quanto da exclusão. No caso do sexismo, o princípio

da exclusão assenta na distinção entre o espaço público e o espaço privado e o princípio da integração desigual, no papel da mulher na reprodução da força de trabalho no seio da família (...), enquanto no sistema de desigualdade, assenta no essencialismo, na igualdade, a exclusão assenta no essencialismo da diferença, (por meio do) determinismo biológico da desigualdade racial ou sexual (SANTOS, 1999, p. 4).

Buscamos, também, em Martins (1997, 2002), contributos teóricos explicativos para a exclusão. Ele afirma não existir exclusão, o que existe são vítimas de processos sociais excludentes. Tal posição se baseia numa perspectiva sociopolítica e contrapõe-se à ideia economicista, visão que tem servido de escopo para justificar a questão da exclusão que, na sociedade capitalista, passa a ser

uma regra estruturante; todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É própria dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está exatamente nesta inclusão (MARTINS, 1997, p. 32).

² As citações foram mantidas conforme original. Somente no corpo do texto observaram-se as normas ortográficas atuais.

Ainda para Martins (2002), as estratégias do modelo econômico, adotadas de forma globalizante no sistema capitalista, não são muitas vezes compatíveis com o bem-estar coletivo, o que se traduz em um desenvolvimento anômalo, que não se manifesta somente pelas privações e exclusões aos bens que o próprio capitalismo produz e dissemina. Manifesta-se, principalmente, pelas estratégias de sobrevivência por meio das quais “os pobres teimam em fazer parte daquilo que não os quer senão como vítimas e beneficiários residuais de suas possibilidades” (MARTINS, 2002, p.9).

Tudo isso gera, por parte das vítimas desses processos sociais injustos, estratégias nem sempre compatíveis com o interesse social, com a legalidade ou com a sociabilidade harmoniosa. A sociedade vê acontecer, atualmente, ações de sobrevivência consideradas antissociais, violentas e ilegais por parte daqueles a quem a própria sociedade não oferece alternativa de vida. Por óbvio que pareça, não queremos afirmar que essas ações sejam realizadas somente por parte dos chamados despossuídos, porque sabemos que as ações mais cruéis e violentas do ponto de vista físico, econômico e social podem ser, e muitas vezes são, originárias de classes sociais abastadas economicamente. Queremos somente destacar que a mesma sociedade que exclui, que cria linhas abissais, é a mesma que inclui o (a) trabalhador (a), o (a) desempregado (a), criando redes aprisionantes difíceis de serem rompidas, criando verdadeiras situações sociais que consideramos paradoxais.

Acompanhamos, assim, o pensamento de Martins (2002 p.11), quando afirma que “não estamos diante de um novo dualismo, que nos proponha falsas alternativas de excluídos e incluídos”. A mesma sociedade que exclui também inclui e integra, cria formas desumanas de participação, apresenta forma aliciadora e até “patologicamente includente (...) dos processos econômicos e do sistema econômico que se nutrem da exclusão. Manifesta-se, sobretudo, no bloqueio do verdadeiro pensamento crítico, base e condição da construção da esperança”(ibidem, p. 11).

Essa anomalia, no entanto, ocorre dentro de uma totalidade social contraditória e crítica, parte de um processo social que é histórico, que pode e resulta muitas vezes de experiências sociais que se enquadram na perspectiva de uma emergência sociológica que é consequência da crítica, do contexto da contradição, da injustiça e dos próprios processos desequilibrantes entre desenvolvimento econômico e social.

É importante compreender essa lógica da exclusão *versus* inclusão para, a partir daí, pensar as políticas de inclusão. Entender a exclusão como fato consumado e irremediável é negar a dinamicidade e as possibilidades advindas da relação dialética da realidade. Nesse mesmo sentido, Dupas (1999) também aponta a relação exclusão *versus* inclusão como inerente ao sistema capitalista e como uma das contradições que o nutre:

A outra contradição que alimenta o capitalismo é a exclusão *versus* inclusão. Apesar do desemprego estrutural, o capitalismo garante continuamente mercados (inclusão) que estavam à margem do consumo por falta de renda. Os maiores crescimentos de várias empresas têm sido registrados nos países periféricos onde se encontram parte dos mercados mais pobres (DUPAS, 1999, p. 40).

O modelo econômico, por exemplo, não prescinde de incluir, em sua estrutura de consumo, mesmo as pessoas com baixo poder aquisitivo. Estamos diante de uma nova lógica que “enquanto seleciona, reduz, qualifica – e, portanto, *exclui* – no topo,[...], *inclui* na base trabalhadores com salários baixos e contratos flexíveis, quando não informais” Dupas (1999, p.71).

Também Moller e Hespanha (2002), com base em pesquisa realizada em seis países europeus, apresentam duas contribuições fundamentais para esse estudo, no sentido de alargar o conceito aqui adotado para as categorias exclusão/inclusão. Eles afirmam que padrões de inclusão/exclusão se originam na combinação de diferentes dimensões de participação social (trabalho, rendimento, redes sociais, cultura, política, lazer etc). Disso resulta o fato de uma pessoa se encontrar incluída em alguns domínios da vida social e não necessariamente em todos. Eles afirmam, também, que os indivíduos não são sempre incluídos “automaticamente” e que o processo de inclusão pode ser resultante das estratégias desenvolvidas para abordarem ou fortalecerem a participação na vida social.

Esses autores, com base em resultados de pesquisa realizada, afirmam que, dada a existência de inúmeros sistemas e subsistemas, os indivíduos podem ser incluídos em apenas certos domínios. Além disso, eles defendem a ideia de que a exclusão/inclusão possui concepção dinâmica, multidimensional e relacional, podendo alguém, durante sua trajetória de vida, fazer emergir dessa dinamicidade relacional infinitas possibilidades de novos sistemas e subsistemas.

É infundável o número de subsistemas numa sociedade funcionalmente diferenciada. Além disso, emergem constantemente novos sistemas e subsistemas,

em qualquer momento da trajetória da vida de um indivíduo, sem que se tenha de estar necessariamente incluído em todos os sistemas ou excluído de todos eles. No entanto, esse padrão tende a mudar com o tempo, o que significa que os conceitos de inclusão e de exclusão só podem ser entendidos como algo dinâmico.

Além de dinâmicos, esses conceitos são também relacionais, no sentido de que a inclusão, marginalização e exclusão podem ser vistas ao longo de um *continuum* de situações. A perspectiva relacional permite dar conta de que, na vida real, os indivíduos estão mais ou menos incluídos, mais ou menos marginalizados ou mais ou menos excluídos, sendo possível identificar, para cada um dos vários subsistemas, posições fortes e posições fracas em quaisquer das três áreas.

Assim, segundo Moller e Hespanha (2002, p.57), “os indivíduos dispõem de maior ou menor liberdade, mantêm ou não a posição que em cada momento ocupam”. Eles observam, também, que, dentro do esquema de funcionamento da sociedade, podem existir determinadas dimensões da vida social e que muitas pessoas se autoexcluem por um período ou toda a vida, sem que isso traga qualquer problema para si ou para o outro:

Verifica-se que muitas pessoas, durante curtos ou longos períodos de sua vida e às vezes a vida inteira, foram indiferentes ou mesmo rejeitaram um ou mais sistemas ou subsistemas. Elas autoexcluem-se voluntariamente e, em regra, sem problemas para outras pessoas. Pode-se deplorar ou desaprovar uma tal decisão mas, com frequência, as atividades políticas, desportivas, religiosas e culturais são consideradas como pertencendo estritamente à esfera privada dos indivíduos e raramente implicam o envolvimento de outras pessoas (MOLLER; HESPANHA, 2002, p.72).

O estudo feito pelos autores mostra que foram poucas as situações encontradas em que tenha ocorrido inclusão ou exclusão “automática”, ou seja, entre as pessoas pesquisadas, foram poucas as que, tendo ocupado uma posição em um sistema, tivessem sido incluídas em ou excluídas do outro automaticamente.

Em função de não estarem ou pensarem que não estão incluídas em determinado sistema, elas começam a pensar e agir estrategicamente, tendo por finalidade a inclusão e exclusão, decidindo onde desejam ou não serem incluídas ou excluídas. Isso nos leva a concluir que parece haver poucas inclusões ou exclusões “automáticas” num sistema baseado em posições ocupadas em outros sistemas.

O processo de pensamento estratégico vai sendo gradualmente desenvolvido, à medida que as pessoas reconhecem que não são automaticamente compensadas da exclusão involuntária do sistema. Assim, para Moller e Hespanha (2002, p.71),

“cedo ou tarde, elas necessitarão desenvolver e realizar as suas próprias estratégias de inclusão e exclusão e de decidir onde querem e onde não querem ser incluídas”.

A capacidade de se violar a regra estruturada e seus contextos de inclusão/exclusão ajuda a conferir o caráter relacional nas diversas situações sociais das quais todas (os) fazemos parte.

A imposição da pobreza e da exclusão como elemento civilizacional colabora para que os grandes contrastes da divisão das riquezas não sejam acompanhados de simultâneo processo de ruptura e conflito social.

Para Hespanha (2001, p.18), “a divisão das cidades em mundos sociais nunca prescindiu de um real ou imaginário cordão sanitário para separar o mundo dos incluídos e dos excluídos”. Dessa forma, parece ocorrer uma naturalização das desigualdades e grande indiferença em relação ao *apartheid* social, tido como traço da cultura urbana.

Assim, entendemos que a exclusão pode ser um processo dado *a priori* por um sistema de organização da sociedade, que, em seu modo de organização das classes sociais, predetermina a desigualdade. No entanto, esse processo possui um caráter intermitente, cuja dinamicidade faz com que a desigualdade se traduza em processos excludentes rotativos, atemporais. A pessoa excluída de determinado subsistema é incluída em outro, com maior ou menor grau de reação, dependendo da força com que a exclusão é sentida e de outros fatores sócio-históricos. Por outro lado, a exclusão também pode pertencer a uma dimensão da vida privada da pessoa, a qual, a partir de seus próprios interesses, pode excluir-se de determinadas esferas da vida social e incluir-se em outras, sem que isso lhe cause qualquer mal-estar.

Consideradas todas essas possibilidades, a exclusão, neste estudo, deve ser compreendida como fenômeno social que decorre de um ato que suprime da pessoa determinado direito ou condição de viver com dignidade, não lhe retirando, em absoluto, a capacidade de agir/reagir de modo a restabelecer o direito ou demonstrar inconformidade e revolta em relação ao direito suprimido.

Tal como a exclusão, a inclusão é elemento que compõe a trama da desigualdade e advém, muitas vezes, do modo de organização do capital, que ganha contornos cada vez mais globais, deixando de ser questão de nação para ser uma questão transnacional. Isso indica que todos são incluídos/excluídos de algum modo e em algum lugar. Os criminosos estão incluídos no mundo do crime. As

mulheres estão incluídas num grupo entre grupos da sociedade que são fortemente atingidos pela discriminação etc.

Em vista disso, é importante explicitarmos a que inclusão nos nos referíamos quando tratamos da educação de mulheres em situação de aprisionamento: é a inclusão, gerada nas brechas da tessitura social e nas contradições do sistema, que exclui e procura manter a linha abissal como divisor de espaço, tempo e direitos. Estamos tratando da inclusão como possibilidade de mudança de lugar em relação ao mundo do conhecimento; lugar proporcionado por meio de um processo regular de ensino, oferecido por instituição de ensino superior, com competência para certificar com, qualidade, esse nível de ensino. Consideramos incluídas aquelas pessoas que aderiram ao processo de escolarização oferecido pelo IPA, obtiverem êxito, foram aprovadas, tendo direito à certificação como graduadas em Serviço Social.

Ao levarmos em conta essa consideração, é preciso perceber que os critérios para estabelecermos a inclusão/exclusão nem sempre são de ordem objetiva. Há que se atentar para a dimensão da relação subjetiva da pessoa com a questão social dada. Nesse caso, há inúmeras relações subjetivas que vão influir nas situações definidoras das categorias “incluídas e excluídas”, que vão desde o processo de avaliação das disciplinas até a avaliação das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas e a apuração das condições que cada uma das apenas teve para vivenciar o processo educativo dentro do presídio (condições identitárias, sociais, econômicas, de saúde física e mental etc). Diante disso, podemos pensar que a linha abissal pode ser, ou é totalmente, sinuosa, porque é possível pensar a inclusão não como algo definitivo, mas como uma construção muitas vezes possível de ser feita de modo coletivo.

Tendo como referência essas discussões, salientamos que a população aprisionada, em sua maioria, mostra-se fortemente atingida pela desigualdade social, em termos de renda, de acesso a bens culturais, educação, trabalho, saúde etc. No entanto, entendemos que incluí-los, pelo viés da educação, é que passa pelo reconhecimento da dimensão pessoal, pelo fortalecimento da autoconfiança, pela determinação pessoal e, também, pela crença das pessoas apenas em novas possibilidades e oportunidades e pela construção de uma outra identidade social³.

³ As nossas considerações sobre “identidade social” serão apresentadas no Capítulo 2 desta tese.

A educação em espaço prisional adquire pleno sentido, pois possibilitará à população carcerária ser incluída em outro universo. Universo esse ligado ao conhecimento, à construção de projetos de vida e de qualificação profissional. A educação deve ser concebida com a finalidade de dar à pessoa condição para continuar a viver bem consigo e de viver de forma digna na sociedade.

A ideia de existirem escolas nos presídios significa que eles passam a ser um lugar com possibilidade de promover mudança tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito social. Significa saída de uma inexistência decretada pela linha abissal para uma existência reconhecida, legitimada pela sociedade.

1.3 A segurança social, a pena e o Estado de Direito

A questão da pena criminal sempre esteve atrelada a valores filosóficos e políticos ligados à própria ética da época e ao seu tempo histórico. Atualmente, o dever de punir pertence ao Estado, e tanto a função/finalidade quanto a execução da pena se encontram atreladas aos deveres e princípios do próprio Estado a quem cabe o dever de coerção.

Para Weber (2002), o Estado possui legitimidade para uso da força e para a dominação. Assim, ao aplicar penalidades quando do descumprimento das leis, ele cumpre sua função de oferecer segurança à sociedade e garante que as normas, emanadas de seu sistema, sejam acatadas. Sua vontade constitui-se em uma vontade soberana, o que indica que ele próprio precisa assegurar que seu império legal seja prontamente cumprido pelos cidadãos que estejam sob sua égide.

Assim, as variações históricas do conceito de Estado e consequentes variações de suas funções se ligam intrinsecamente ao que se considera crime, pena e modo como se realiza a execução das penalidades atribuídas. Em outras palavras, a base filosófica de constituição do Estado interfere diretamente no conceito, na forma e na execução da pena criminal, razão pela qual ela sofreu tantas variações até os dias presentes.

Para compreender as oscilações em torno do conceito da pena de prisão, faz-se necessário compreender que ela se encontra vinculada a valores filosóficos,

sociais e políticos, e isso torna a imposição da pena complexa, relativa e de difícil consenso.

Por exemplo, nos Estados de bases teocráticas, em que o conceito de Estado está atrelado ao poder divino, havia uma ordem sobre-humana a ser cumprida. A pena era considerada um castigo da divindade aos pecadores, e sua execução se prestava à purificação e não à contaminação de outras pessoas pela transgressão à da lei, considerada divina. No Estado Absolutista, o conceito de Estado se encontra ligado ao poder real, pleno e absoluto. A pena é, então, pura imposição da soberania, e sua execução prestava-se à submissão dos súditos com o pressuposto imperioso de negação de qualquer forma de oposição contrária à vontade do rei.

Diferentemente, no Estado Liberal o poder se encontra atrelado ao Direito, cabendo a esse limitar o próprio poder punitivo e deliberar sobre o crime, sobre a pena e sua execução. O poder coercitivo do Estado fica condicionado ao Direito e às Leis. Portanto, o Estado Liberal limita a pena e o poder do próprio Estado que só pode sancionar proporcionalmente ao ato delituoso cometido, observando os limites da lei penal e executória.

Todo aparato sancionatório penal é utilizado para prevenção aos crimes e infrações, o que constitui defesa da sociedade. No Estado Liberal, há o império do Estado de Direito.

Reconheça-se que, em sua origem, a expressão Estado de Direito, traduziu pensamento tipicamente liberal, a ponto de ter-se tornado também usual a locução Estado Liberal de Direito. Ela se fundamenta em três pontos centrais: 1- submissão de todos, cidadãos e governos ao império da lei, como tal entendia exclusivamente aquela emanada do Poder Legislativo, composto de representantes do povo por ele livremente escolhidos; 2- A divisão dos poderes; 3- A enunciação expressa de direitos e garantias individuais (DÍAZ, 1973, p. 29).

Nessa perspectiva, a aplicação prática dos princípios do Estado de Direito pressupõe uma nova eticidade e uma relação penal do Estado com as (os) apenadas (os) com base em valores equânimes. A atenção às diferenças, embora seja um campo de tensão permanente entre o sistema jurídico e o sistema social, impõe, conforme Neves (2001, p. 145), “a inclusão de todos os indivíduos e grupos como potencialmente portadores de diferentes valores, interesses e expectativas que circulam em diferentes formas de discurso, impedindo a absolutização particular de determinado grupo”.

O Estado Democrático de Direito é reconhecido como significativo na luta contra o autoritarismo e totalitarismo. Vieira (2008) identifica nesse Estado de Direito um dos pilares da democracia e destaca que, dadas as diferenças sociais, econômicas e culturais das várias classes sociais, a lei e sua aplicação serão moldadas conforme diferentes camadas de privilégios.

Isso nos leva a perceber que a ideia do Estado de Direito exige percepção crítica para saber que, mesmo os direitos sendo iguais, o modo como tais direitos são implementados atende desproporcionalmente aos interesses divergentes das classes sociais.

Aqui está o paradoxo enfrentado por muitos regimes democráticos com altos níveis de desigualdade social. Embora direitos iguais sejam reconhecidos nos livros, como uma medida simbólica para obter cooperação, os governos não se sentem compelidos a respeitar as obrigações correlatas a esses direitos iguais, nos mesmos termos para todos os membros da sociedade (VIEIRA, 2008 p.190).

Tanto o Estado de Direito quanto a oposição ao Estado de Direito se colocam simultaneamente na gerência dos direitos e da condição sociopolítica das pessoas. Portanto, o Estado de Direito é um recurso político e jurídico que deve fundamentar a luta por um ideal de sociedade que buscamos construir. Seu principal objetivo é impor uma ordem de segurança e paz jurídicas que se sobreponham aos interesses individuais.

Assim, a pena e o direito punitivo do Estado nascem no Contrato Social, cuja finalidade é ordenar e tornar possível a convivência social. Desse Contrato Social também advém a limitação do direito sancionador do Estado, uma vez que, a ele, só é permitido agir nos limites necessários para a organização social e para a promoção da convivência pacífica entre as pessoas.

Por um lado, as pessoas tiveram que abrir mão da liberdade natural que possuem em nome das condições mínimas para existência de uma sociedade organizada e pacífica; por outro lado, o Estado teve que se limitar a agir dentro do contrato estabelecido, e o que ultrapassasse a esse limite constituiria abuso, em descumprimento do direito e da justiça.

À vista de tais considerações e acompanhando essas configurações advindas da forma como o Estado se constituiu em cada época, podemos perceber que o tratamento penal também ganha diferentes formas no decorrer do tempo. A partir do século XIX, quando a pena deixa de ter a configuração de suplício do corpo

(FOUCAULT, 1997), que culminava, na maioria das vezes, com o banimento, com a morte do condenado, a prisão passa a ser utilizada para fins de custódia do condenado até a execução da pena, e a se constituir como castigo principal a ser cumprido pelo (a) apenado (a). Ficava a cargo do sistema prisional a responsabilidade em dar concretude ao direito de punir do Estado.

No mundo ocidental e capitalista, as primeiras penitenciárias modernas vão surgir nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XIX. Os dois modelos principais eram: o do *solitary confinement*, em que os presos eram vigiados 24 horas por dia, separados num sistema celular, absolutamente afastados do mundo exterior e também uns dos outros; e o *silent system*, em que os apenados eram submetidos ao isolamento celular noturno, com trabalho no período diurno e refeições em comum. Tanto um quanto o outro se inspiravam em um 'panoptismo' absoluto: vigilância permanente e absoluta (CARVALHO FILHO, 2002, p. 24-5).

Segundo Carvalho Filho (2002, p. 40), desde o fim do século XIX, “consolidase o sentimento de que o Brasil não tratava adequadamente seu prisioneiro”. Já naquela época, o sistema se mostrava com graves problemas estruturais, ineficiente e desumano.

Shecaira e Correa Junior (1995, p.58) afirmam que “no século XIX, a prisão enquanto pena foi utilizada não somente como pena alternativa para a pena de morte, mas assume, igualmente, importância para fortalecimento do capitalismo em plena expansão” posto que a pessoa apenada se constituía como mão de obra gratuita. Aliada a essa finalidade, o cumprimento da pena assume, também, “fins curativos e corretivos”, nominados por Foucault (1997) como finalidade disciplinar. Com essa finalidade de disciplinamento da delinquência, as cidades passaram a ter instituições para correção e disciplinamento dos criminosos. Além dessas finalidades, Shecaira e Correa Junior (1995) mostram, também, que o crescimento do número de condenados obrigou o crescimento de presídios e a pena passa, nesse cenário, também, a objetivar a reinserção social do preso, que deveria ocorrer por meio do trabalho forçado e da reflexão em celas isoladas.

Esses modos acenados historicamente coexistem na atualidade, no contexto prisional colocando para a sociedade paradoxos a serem enfrentados. Um desses paradoxos se refere à questão da pena: como assegurar que a pessoa transgressora da lei seja punida, sem, contudo, ultrapassar o respeito à vida e à dignidade humana?

Outro paradoxo diz respeito à própria questão prisional: como dar cabo ao conflito existente entre a finalidade de reintegração e a prática de disciplinamento, muitas vezes arbitrária, de repressão e deseducação social dos presos, ocorrida, principalmente, durante o tempo de aprisionamento em que é retirada da pessoa a capacidade de gerenciar sua própria vida?

Nesse contexto, vemos assentar a importância de processos educativos tanto fora do cárcere quanto dentro dele. É evidente que, ao pensar assim, não se tem a intenção de atribuir à educação a função redentora, mas em reconhecer a sua importância para instaurar mecanismos balizadores no campo de força existente entre a emancipação social, que aponta para a integração social, e a reguladora, que aponta para processos excludentes.

A perspectiva da educação nas prisões, ainda longe de ser consolidada, parece fazer parte da agenda da crescente presença de militantes dos direitos humanos, situados em nível local e nacional, que cobram dos poderes públicos a consolidação do Estado Democrático de Direito, tornando a construção de uma política pública de segurança nacional uma questão de pauta dos últimos governos.

1.4 O caminho da Casa Rosa

Popularmente conhecido como “Casa Rosa”, o PFPM recebe o nome “Madre Pelletier”, em homenagem à Madre Pelletier⁴ cujo nome de batismo é Rosa-Virgínia⁵. O início do penitenciarismo feminino ocorreu na forma de suposto refúgio para meninas e moças que a pedido dos pais ou por vontade própria, pois corriam risco social ligado a valores morais, fatores econômicos ou maus tratos familiares e condenação judicial:

⁴ Segundo descreve Castro (1941), “Madre Pelletier, desde menina, alimentava um sonho de um dia criar um refúgio seguro às moças já vítimas do perigo ou periclitantes (refere-se às mulheres que praticaram aborto, salvando-as de uma ruína certa). Maria Eufrásia Pelletier nasceu em 31.07.1796, na Ilha de Noirmoutier, na França. Filha do médico cirurgião Juliano Pelletier e de D. Ana Francisca Moreraim, ambos de famílias nobres e praticantes da religião católica. Madre Pelletier, tendo recebido o hábito de irmã, em 1815, após longos anos de trabalho junto à Congregação do Refúgio, presta voto em” tratar da conversão e da instrução das penitentes”

⁵ Essa troca de nome faz parte dos procedimentos para ingresso como padres ou madres da Igreja Católica.

Só se recebiam no Refúgio as penitentes que quisessem espontaneamente entrar e permanecer o tempo necessário para se regenerar; depois com o correr dos anos, começaram a ser também admitidas meninas e donzelas, que por vontade dos pais ou por disposição da autoridade civil, deviam se retirar do mundo; finalmente, foram recebidas as meninas e jovens expostas a fácil ruína, quer pela miséria quer pelos maus exemplos de casa (CASTRO, 1941, p.41).

Portanto, foi nesse contexto, que o aprisionamento feminino no Rio Grande do Sul – RS foi se organizando.

Segundo Wolf (2007), no RS, até o ano de 1939, as mulheres presas eram recolhidas pela Casa de Correção, da mesma forma que ocorria em relação aos menores infratores e doentes mentais. No entanto, a casa Bom Pastor (também casa de internamento), localizada no bairro Paternon, em Porto Alegre, em 1937, já recebia algumas mulheres condenadas.

Dada a necessidade de atender público específico, por meio do Decreto 7601, de 1938, criou-se o Reformatório de Mulheres Criminosas, que se incorporou à Diretoria dos Presídios. Em 18 de abril de 1938, a Congregação Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor assume a administração do referido reformatório.

O atual prédio que abriga o PFMP situa-se na Av. Teresópolis, Porto Alegre, RS. Foi construído em terreno de propriedade da Congregação e inaugurado em 1949. Inicialmente, foi ocupado por mulheres e menores. Atualmente, abriga mulheres condenadas com pena restritiva de liberdade. Abriga, também, crianças até três anos de idade, por determinação judicial, cuja mãe se encontra em cumprimento de pena.

Historicamente, as prisões femininas nascem da necessidade de atendimento a um público específico, pois o aprisionamento de mulheres geralmente se fazia de forma improvisada e sem atender à condição da própria mulher, o que ainda hoje continua a ocorrer. O PFMP se assemelha, em sua forma de organização, a modos de organização sociais que são masculinos, mostrando-se como uma instituição generificada. Para Louro (2008, p.89), “é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Os arranjos espaciais do PFMP são expressivos nesse sentido.

Vários aspectos do espaço físico parecem ter, como finalidade, a construção social de um determinado tipo de mulher: um tipo santificado e que se submeta a tarefas do lar.

O prédio tem arquitetura panóptica (FOUCAULT, 1997). No pátio central, onde as mulheres recebem suas visitas, há uma imagem de santa, uma espécie de monumento destinado a culto. Em várias salas, há a presença de pequenas esculturas e quadros religiosos, indicando um forte apelo religioso. As atividades laborais existentes são tipicamente femininas: salão de beleza, fabrica de costura, cozinha. Uma de nossas alunas possuía habilidade para conserto de objetos eletrônicos e, por isso, recebeu pejorativamente um apelido: “Magaiver”.

Em um dos momentos de conversa com a direção do PFMP, comentou-se sobre a dificuldade de administrar aquele espaço:

Sabe, é muito difícil. Essas mulheres hoje não são como antes. Não sabem mais cozinhar, lavar...nada..costura? nem pensar. Sobra vaga porque elas querem é outra coisa. É serviço de homem mesmo. Não vê a Magaiver? Ela faz tudo que um homem faz. Elas querem é fazer conserto, subir em telhado. Aí fica difícil, quem vai fazer as outras coisas da casa então? (DIÁRIO DE CAMPO, 2006/2009).

A forma de organização espacial do presídio mostra, além da construção social que se faz da mulher, como a restrição do espaço perpetua a invisibilidade feminina e relega à mulher apenas condições ínfimas de existência.

A título de exemplo, víamos o espaço, onde havia uma capela que foi destruída por um incêndio e que não foi restaurada nem teve seu espaço destinado a outro fim. Embora haja tanta carência de espaço no presídio e as mulheres vivam amontoadas, esse e outros espaços não são colocados à disposição do bem-estar delas. Se socialmente elas se tornam invisíveis, por detrás das grades, no espaço interno, elas vivem em celas e galerias, sem a menor dignidade, sendo obrigadas a fazer rodízios para dormir dada a falta de espaço e de colchões.

O caminho da Casa Rosa parece levar a um destino incerto, e, ainda hoje, apresenta graves problemas estruturais, entre eles a superlotação. Com capacidade para abrigar cerca de 239 presas(duzentos e trinta e nove), abriga aproximadamente 500(quinhetas) mulheres⁶. Agrava tal situação o déficit de servidores (as) para

⁶ O Meritíssimo Juiz de Direito Sininei José Brzuska decretou, a partir 10-06-2010, interdição parcial do PFMP por ter alcançado o ápice de 500 detentas. (Noticiado no site: <http://www.tjrs.jus.br/site_php/noticias/mostranoticia.php?assunto=1&categoria=1&item=79229>. Acesso em: 4 de jun. 2010). Essa situação tão grave do PFMP tornou-se rotineira nos noticiários do nosso país. Tão rotineira que, por muitas vezes, chega a ser considerada natural. Enquanto sociedade, não nos damos conta do que se passa naquele lugar. Lembro-me, com emoção, dos invernos que passei com aquelas mulheres e do sofrimento que presenciei. Era impossível estar lá sem fazer algo mais além de pesquisar. Muitas vezes recorri a entidades locais na busca de ajuda para amenizar situações absurdas, como a falta de colchão, cobertor, escovas de dente, chuveiro

atendimento à demanda da população interna. Presenciamos, algumas vezes, durante a realização desta pesquisa, falta de escolta para condução de presas para atendimento médico. Sussurando, Edite me diz: “*Aí, professora, você chama pelo médico, ele não vem, se tem escolta falta médico, se tem médico falta remédio... se adoecer morre*”. Não bastasse o horror que se instala num espaço com excesso de população, sem as necessárias condições, a falta de trabalho, de atividades educativas e de lazer acentua a tortura das mulheres residentes na Casa Rosa.

A situação do PFMP se assemelha à de tantas outras prisões neste país que são, também, como depósitos humanos, reclamam por decisões políticas urgentes que confirmem àquelas pessoas os direitos assegurados pelo Estado Democrático.

1.5 Sistema penitenciário: o olhar das Ciências Sociais

O caos em que se encontra o sistema penitenciário tem sido publicamente denunciado tanto pela mídia quanto por estudiosos (as) das Ciências Sociais, entre eles Julita Lemgruber (2002) e Loïc Wacquant (2001), que abordam a relação estreita existente entre a pobreza e sua administração pelo Estado Penal.

O Estado penal para responder às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletariado urbano, aumentando os meios, a amplitude e a intensidade da intervenção do aparelho policial e judiciário, equivale a (r)estabelecer uma verdadeira ditadura sobre os pobres. (WACQUANT, 2001, p.6).

Segundo Wacquant (2001), o sistema carcerário tem sido utilizado para conter a escalada da miséria e dos distúrbios urbanos no Brasil e em outros países que, seguindo um modelo americano da tolerância zero, superlotam as prisões. Wacquant denuncia ainda o estado apavorante das prisões, que se parecem mais “com *campos de concentração para pobres*, ou com empresas públicas de depósito industrial dos dejetos sociais” (Wacquant, 2001, p. 6-7) do que com instituições servindo para alguma função neutralizadora ou ressocializadora.

quente etc, especialmente das mulheres residentes na casa anexo ao PFMP, cuja condição era ainda pior que a das internas.

O trabalho de campo realizado no PFMP possibilitou perceber que o que é, de modo teórico, discutido nas Ciências Sociais é compreendido perfeitamente por muitas apenas sem escolaridade ou com escolaridade básica. Nas conversas e contatos durante as entrevistas, elas conseguem expressar isso com nitidez. Muitas sabem que a prisão tem sido o reduto dos pobres, sentem e manifestam isso entre lágrimas. Elas se preocupam com a grande probabilidade de os filhos virem a entrar no mundo da criminalidade e afirmam que, se alguma coisa fosse feita muitas mulheres não voltariam a reincidir no crime:

É assim professora, aquilo ali não recupera ninguém (choro). É um verdadeiro depósito humano. Há o ódio, a ganância... Vi o quanto o ser é esquecido. É só o ter, ter. E é por causa disso que muitos estão lá... Quando eu tava presa, eu fiz um levantamento e vi que há toda uma rede... O que é a SUSEPE? Uma estrutura enorme, cheia de cargos de confiança. A criminalidade não pode acabar, professora. Há muito interesse em jogo, então a coisa vai ficando cada vez mais complicada (choro compulsivo). Vi que, quando a mulher vai presa, o marido já tá preso, e daqui a pouco o filho que ficou sozinho rouba uma bolachinha e depois tá roubando outra coisa e vai parar na cadeia também. Então, quanto menos a presa se locomover, melhor para eles. A gente fica lá esquecida... e nada muda (Edite)^{7 8}.

Nesse sentido, a prisão tem segregado parte da população excluída socialmente e, raramente, consegue exercer função educativa ou ressocializativa. Para Wacquant (2001, p.7), “a penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com um “mais Estado” policial e penitenciário o “menos Estado” econômico e social que é a própria causa da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto do Primeiro como do Segundo Mundo”.

Esse modelo de organização do Estado penal acentua as desigualdades sociais e, de certa forma, aprisiona duplamente os (as) apenados (as): com a prisão do corpo e a prisão da miséria humana. Esta é ainda mais cruel que aquela, porque se consolida com a privação de direitos que no Estado de direito a todos é assegurada. Enquanto a prisão do corpo pode ser temporária, a prisão social da miséria cria muitas vezes prisões geracionais e prisões que se perpetuam mesmo após o cumprimento da pena de privação da liberdade.

⁷ Todas as pessoas entrevistadas receberam nomes fictícios. Embora algumas delas desejassem ter as falas identificadas com seus nomes verdadeiros, resolvemos optar por adotar nomes fictícios considerando a complexidade das relações que existem no cárcere e as dificuldades que isso poderia trazer para elas.

⁸ Optamos por manter o padrão linguístico das entrevistadas, sem correção, sem adequação ao português culto, para não desfigurar o perfil pessoal das entrevistadas.

Isto é dizer que a alternativa entre o tratamento social da miséria e de seus correlatos – ancorado numa visão de longo prazo guiada pelos valores de justiça social e de solidariedade - e seu tratamento penal - que visa às parcelas mais refratárias do subproletariado e se concentra no curto prazo dos ciclos eleitorais (...) coloca-se em termos particularmente cruciais nos países recentemente industrializados da América do Sul, tais como o Brasil e seus principais vizinhos, Argentina, Chile, Paraguai e Peru (WACQUANT, 2001, p. 8).

A ideia de dominação totalitária e autoritária, socialmente construída, trabalha com a noção de que a prisão precisa ser degradante e desumana para que, com o sofrimento, a pessoa não venha a cometer novos crimes. Isso acaba por consolidar outros pensamentos, como: “bandido é bandido”, “nada vai mudar”. No entanto, parece não ser isso o que pensa quem está aprisionado lá dentro: “Professora, olha, se alguma coisa fosse feita por aquelas pessoas, que são jogadas ali dentro, não digo todas, mas uns quarenta por cento sairiam de lá diferente, como nós estamos saindo” (Edite).

Pessoas são depositadas na prisão de modo a não perturbarem a “ordem” dos cidadãos de bem, sem que sejam levadas em conta as funções extrapenais da pena. Na prisão, as pessoas desaprendem a viver em sociedade, perdem autonomia para gerenciar seus problemas, sua vida, muitas vezes não possuem oportunidade de trabalhar, de estudar, de conviver e espera-se que, ao saírem de lá, façam exatamente o contrário: trabalhem, estudem, convivam socialmente.

Apreender a mudança das funções do estado penal na era pós-fordista e pós-keynesiana exige uma dupla ruptura. Primeiro, deve-se romper o paradigma do “crime e castigo”, materializado pela criminologia e o direito penal, que nos mantém confinados à perspectiva estreita da imposição do cumprimento da lei, incapaz de considerar o grau cada vez maior de punições aplicadas pelas autoridades, que ignoram na mesma proporção as finalidades extrapenais da prisão. (WACQUANT, 2008 p. 9).

O estabelecimento da relação entre pobreza e Estado Penal; a utilização do sistema carcerário na manutenção da escalada da miséria e dos distúrbios urbanos; a prisão como segregadora de parte da população excluída; o modelo de organização do Estado Penal que acentua as desigualdades sociais e a ideia de dominação totalitária que promove a imutabilidade da pessoa parecem confirmar a posição de Goffman (2005) com relação à inoperância do sistema prisional, considerado por ele “como uma espécie de ‘mar morto’”(GOFFMAN, 2005, p.66).

A prisão decreta socialmente a inexistência, a invisibilidade e o descrédito daquelas pessoas que estão no lado de lá da linha abissal. Esse abandono da

população carcerária e essa expectativa incoerente de ressocialização, adotada até hoje, redundam em um enorme prejuízo para a própria sociedade. Não havendo, nas prisões, processos de reinserções eficientes, ela passa a propiciar maiores oportunidades para o aumento da violência e demais práticas criminais por parte da(o) aprisionada(o). Conforme diz Foucault (1997), a prisão é uma escola do crime. Uma vez solta, rapidamente a pessoa volta a reincidir no crime.⁹

A tese de que aprisionando as pessoas “perigosas” a sociedade estaria livre do mal pode ser considerada improcedente. As altas classes sociais a cada dia trancam-se mais e recorrem à segurança privada para proteção de suas vidas e patrimônio. Nas vilas onde não há poder econômico para essas providências, a segurança é feita muitas vezes por pessoas ligadas ao tráfico de drogas que, em troca desse e outros serviços prestados, impõem obediência a desmandos como toque de recolher e lei do silêncio.

A organização criminosa demonstra, por diversos modos, que as grades, paredes e sistemas de aprisionamento não separam mais os/as presos/as da sociedade. Mesmo de lá, conseguem se organizar, comandar pontos de tráfico e de drogas, favorecidos “pela banda podre”¹⁰ do sistema, enfim, gerenciam, sem grandes dificuldades, práticas criminosas, tanto as negociações dentro dos presídios quanto os negócios fora dele. O efeito globalizador alcançou também as prisões, nelas é como se não houvesse grades.¹¹

Desde sua origem, a prisão se presta a ocultar questões sociais que constituem seu pano de fundo. E, durante muito tempo, procurou-se manter a sociedade desinformada do mundo dos internos. Contudo, percebemos que se tornou comum, a partir da última década, um novo fenômeno conhecido em praticamente todas as instituições prisionais, até mesmo naquelas consideradas de segurança máxima: as rebeliões.

⁹ Foucault (1997) define a prisão como fracasso penal, uma vez que torna o aprisionado em um “infame”. Segundo ele, a prisão exige um tipo de ajustamento do comportamento, que torna a pessoa delinquente.

¹⁰ Expressão utilizada por Elena, referindo-se a funcionários e agentes que levam para serem vendidos, dentro do presídio, inúmeros objetos ilícitos, como droga, bebidas e armas.

¹¹ Nesse sentido, Giddens (1991), afirma, inclusive, que a transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através dos tempos e espaço.

No Brasil, esse fenômeno, amplamente divulgado pela mídia, também acontece e tornou-se mais frequente a partir de 2000. Nos últimos anos, o país parou para contemplar grandes rebeliões em instituições de aprisionamento.

O poder de comando, de organização e a verdadeira “estrutura militar” construída por presidiários passam a “virar notícia”, mostrando, mais uma vez, a fragilidade da instituição penal e um novo poder instituído no interior dos cárceres. Poder esse qualificado não só no ponto de vista do armamento, mas também de articulação, de comunicação com o mundo externo e de inteligência estratégica.

A gênese do internamento se baseou no intento de criar um mundo à parte para aqueles (as) que, de algum modo, não se enquadravam nas regras sociais da modernidade. Hoje não é mais assim: a prisão foi também cooptada pelo movimento globalizador e o que era “um mundo à parte” tornou-se “parte do todo”.

Assim, essas “borbulhas” de rebeliões são componentes do instituto prisional, “agora sem muros”, e que não deixa de manifestar o poder instituído nesse espaço, especialmente pelo poder do tráfico de drogas, que responde hoje por 68% das causas da prisão feminina no PFMP¹².

Outro aspecto que evidencia que a prisão não se constitui mais um mundo “à parte”, um lugar de isolamento, é que ela não é mais constituída por um grupo de, pessoas estranhas umas às outras, muito ao contrário. Encontramos, com certa frequência, durante a pesquisa, grupos familiares ou grupos sociais presos ao mesmo tempo na mesma prisão ou em prisões diferentes.

Tal situação se explica, por exemplo, pelo fato de que a criminalidade é algumas vezes determinada geograficamente, alguns bairros são mais fortemente policiados; ou a reincidência possibilita convivência de pessoas que já se conhecem anteriormente ou ainda o tráfico de drogas alicia várias pessoas do mesmo grupo familiar. O fato é que parece existir, nos estabelecimentos penais, uma sociabilidade que demonstra infinitas formas de relação com o mundo exterior, com os bairros das imediações do estabelecimento prisional, formando uma verdadeira rede de relação social dos encarcerados.

Constata-se que o tempo é uma variável que pode interferir nessa relação. Os efeitos do tempo objetivo passam de forma diferente para as (os) que vivem fora dos

¹² Dados do Observatório de Direitos Humanos, realizado no PFMP, em 2007, mostram que a prática de delitos contra a vida humana não totaliza valor significativo, chegando a menos de 9% do total. O maior número de incidência fica concentrado nos crimes relacionados a drogas (68%), seguidos de delitos relacionados ao patrimônio (26%).

muros de uma penitenciária e para as (os) que estão dentro dele. Para eles, o tempo subjetivo se torna incompatível com a velocidade das transformações do conhecimento e da tecnologia. Essa diferença se torna ainda mais insustentável pelas condições atuais da prisão e pela dureza de todos os sentimentos ligados à privação da liberdade e à privação de direitos. Isso deve nos levar a indagar: Qual o sentido da prisão, a não ser o de transformar as desigualdades em novas formas de exclusão?

A partir do momento que entrei no presídio, comecei uma etapa da minha vida. Mas uma coisa negativa, pois, nesse lugar, não pode se dizer que há coisas positivas que se possa fazer parada sem uma atividade, sem uma oportunidade... Aqui dentro a gente tem momentos de praticamente desistência de vida, desistência de expectativa, de mudança, de prosperidade de tudo... qualquer perspectiva que tu tem, quando tu cai aqui dentro, acaba, porque você só pensa no mundo do crime e só aprende coisa que te prejudica (Ana Paula).

Encontramos nas prisões a demonstração de que as penas aplicadas pelo poder estatal para a suposta consecução da justiça vão além da privação da liberdade. As penas atingem a alma dos/as detentos/as, testando os seus limites e impondo-lhes um duplo castigo: a perda da liberdade e a submissão a um doloroso processo de mortificação da alma, no qual os direitos legalmente assegurados, como o direito à educação, não são atendidos, ou quando o são, não há condições adequadas para a construção de conhecimentos significativos para a população aprisionada. Enfim, as penas atingem a alma para dobrar, normalizar, penetrar na vida, servir de exemplo a outro (a), como nos mostra Foucault ao retratar os sistemas de norma e vigilância presentes no nascimento das prisões (FOUCAULT, 1997).

Necessário lembrar, no entanto, que esse corpo aprisionado não se mantém inerte, nem a pena é recebida de forma passiva pelas apenadas que buscam formas alternativas de liberdade para se inserirem socialmente. A adesão ao projeto de educação superior, por exemplo, foi muitas vezes mencionada por elas como uma forma de liberdade: “Nesta sala de aula, é como se eu estivesse em outro lugar” (Ana).

Tudo isto mostra que o sistema penitenciário carece de permanente atenção de estudiosas (os) e da sociedade como um todo na busca de possibilidades de mobilidade da linha abissal. Mobilidade capaz de tornar confuso o território onde se fincam essas demarcações abissais.

1.6 Gênero

Neste trabalho, o conceito de gênero deve ser compreendido a partir das contribuições de Guacira Lopes Louro (1995, 1996, 2008) e Joan Scott (1990,1998), que enfatizam as relações entre mulheres e homens como produzidas culturalmente sustentando-se no que as sociedades consideram masculino e feminino. Para essas autoras, essa construção cultural impregna os espaços sociais, especialmente os institucionais, o que nos interessa de modo especial. A respeito da generificação dos espaços sociais, Souza (2008), inspirada nas estudiosas de gênero, salienta:

As instituições nas quais nos envolvemos (famílias, escolas, grupos sindicais, os movimentos sociais, etc), os grupos sociais que participamos (grupos de pesquisa, grupos sindicais, os movimentos sociais, etc.), os espaços sociais que habitamos (espaços de lazer, espaços de trabalho, instâncias policiais, etc) são profundamente generificados – instituídos pelo gênero ao mesmo tempo em que o instituem (SOUZA, 2008, p.41).

Dessa forma, o presídio, *lócus* onde se dá o caso estudado, assim como outras instituições sociais que se relacionam com esse espaço, como o sistema judiciário, o sistema penitenciário, a família, ou “as práticas educativas ou de governo, a política, etc, são atravessados pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados”. (LOURO, 2000, p. 25).

Assim, esta pesquisa aponta o cárcere como instituição generificada e que também generifica. Nele as relações entre mulheres e homens entre mulheres e mulheres entre homens e homens são largamente perpassadas por questões de gênero.

Para a realização desta investigação, ao analisar relações de gênero no espaço prisional, inspiramo-nos, especialmente, no modo como Maria Celeste R. F. de Souza (2008), utiliza o conceito de gênero na elaboração de sua tese de doutoramento, que aborda as relações de gênero e matemática na compreensão de práticas de numeramento de alunos e alunas da EJA, catadoras e catadores de materiais recicláveis, mulheres e homens pobres em situação de inclusões precárias.

A leitura desse trabalho foi inspiradora para evitar essencialidades no modo de compreender as mulheres aprisionadas (a mulher subalterna, a mulher vítima, a mulher frágil, a mulher inferior, a mulher pouca escolarizada etc), para compreender que essas mulheres, assim como todas as outras mulheres, organizam suas vidas

em espaços sociais generificados e que não estão imunes ou inertes às relações de poder que permeiam as relações de gênero. Assim, foi a leitura desse trabalho que possibilitou analisar a experiência educativa dessas mulheres “questionar posições e procedimentos” (SOUZA, 2008, p. 41), tanto das instituições como das pessoas envolvidas no processo, bem como afinar o olhar da pesquisadora.

Ao adentrarmos em instituições, quaisquer que sejam elas, mas especialmente em instituição total, como um presídio, sentimos um universo restrito que parece aprisionar também nosso olhar. Tudo ali, num primeiro momento, parece pré-estabelecido. Parece impossível existirem outras formas de vida e outras formas de relação entre homens e mulheres que não aquela tradicionalmente conhecida. No entanto, a categoria de gênero nos possibilitou compreender melhor como se efetivam as relações no contexto do cárcere e fora dele. Assim, operar com o conceito de gênero nos leva a “aceitar o desconforto de ter certezas provisórias; inscrever no próprio processo de investigação a autocrítica constante – mas fazer dele tudo isso de tal forma que não provoque o imobilismo ou o completo relativismo”(LOURO, 2008, p.145-146).

Diante disso, este trabalho assume a perspectiva de que as relações de gênero, inclusive no cárcere, inscrevem-se nas várias dinâmicas sociais, de modo complexo, superando assim a ideia binária, por exemplo, a ordem e obediência, o mando e a submissão, o universo masculino e feminino. Com base nessa noção, buscamos problematizar a situação das mulheres encarceradas e mostrar como, mesmo num sistema fechado como é o cárcere, elas encontravam alternativas para os arranjos de classe, sexualidade etc.

Nesta pesquisa, gênero e educação se encontram. Nosso desafio foi, então, pensar essas variáveis a partir das histórias vividas pelas mulheres que constituíram nosso objeto de estudo. Ao definirmos “gênero como categoria de análise” (Scott, 1990), buscamos considerar as mulheres apenas como protagonistas de uma experiência única, até então, no Brasil. Mulheres que, mesmo dentro de um cárcere, se fizeram profissionais do Serviço Social, enfrentando dificuldades instituídas como naturais ao espaço prisional, com persistência. Procuramos, ainda, retirar a mulher da condição de vítima da opressão masculina e mostrar seu potencial de inconformidade e mudança.

Não desconsideramos, no entanto, as desigualdades existentes em relação à mulher, tanto no cárcere quanto fora dele. Souza (2008, p. 281) diz que: “Quando as

desigualdades das relações de gênero se configuram e a violência contra a mulher se apresenta, outros tipos de ameaças à vida provocam em mim uma dor que sinto na carne (...). Essa dor que Souza menciona também a sentimos quando, como pesquisadoras, nós nos atrevemos a mergulhar em determinados universos. Não dor como pura sensibilidade, mas como questão de inconformidade e disposição para ação.

É preciso considerar que a condição social que as mulheres possuem hoje, notadamente marcada por significativas conquistas, decorre de lutas que historicamente vêm sendo travadas. Marlene Neves Strey(2000), ao discutir relações de gênero, afirma que “submissão e resistência sempre fizeram parte da vida das mulheres” (STREY, 2000, p. 9), que nunca se submeteram completamente à desigualdade.

A efervescência das relações sociais que se deram, no interior do PFMP, durante a realização desta pesquisa, mostra que tais relações foram profundamente marcadas por formas diversas de lutas e resistências como nos relatam as alunas: *“Professora, tinha dia que a gente ficava lá... arrumada para ir para aula. Os agentes não apareciam lá pra buscar não, mas a gente sempre esperava arrumada. Às vezes, os professores não iniciavam a aula até eles irem lá buscar”* (Edite). Ou ainda: *“Eu sempre gostei de estudar. Fui boa aluna. Tinha dia que eu pedia um banquinho para sentar e fazer os trabalhos, e eles por implicância mesmo não davam. Às vezes, eu chorava até que alguns ficavam com dó de mim e me davam”* (Rosa).

Ao registrar a construção social das mulheres protagonistas da vida acadêmica dentro de um presídio, compreendemos a forma como gênero e educação se articulam. Gênero e educação se articulam, na medida em que têm, como pressupostos, a atenção à pessoa humana e na medida em que consideram que essa pessoa possui especificidades, historicidade, formas distintas de sociabilidades e culturas. Eles se articulam, também, quando adotam como princípios a crítica, a revisão permanente de suas próprias perspectivas e a compreensão da incompletude e dinamicidade tanto do conhecimento quanto de nossas formas de ser, viver, compreender.

Gênero e educação buscam o alargamento do tempo presente, da compreensão da história e das experiências sociais e pessoais de todos os seres humanos e não humanos (a natureza, as plantas, o ar...). Tal visão nos possibilita

compreender o cárcere como um lugar inserido em um contexto social amplo caracterizado pelas multiplicidades e não pela unicidade e linearidade. Nele, tanto as relações sociais quanto as experiências pessoais e coletivas podem ocorrer a partir de uma noção menos restrita de aprisionamento, do tempo e das possibilidades. No entrelaçamento entre gênero e educação, torna-se possível configurar, na vida, a própria vida que não é única, nem igual e torna possível, de modo especial, construir novas formas de vida mais justas.

Assim, a ênfase conferida, nesta pesquisa, à categoria de gênero se propõe a dar visibilidade às mulheres apenadas, abrindo-lhes intenso espaço para fala. Para isso, usamos o conceito de gênero a fim de tentar tirar a imposição determinística dada pela exclusão da mulher apenada e mostrar que, mesmo sob forte sanção social, ela tece a história no seu cotidiano, produz sua existência no lugar onde sua inexistência tenta ser cunhada e consegue se fazer assistente social, num espaço onde sua invisibilidade é socialmente decretada.

O PFMP, embora categoricamente abrigue mulheres, ganha contornos como presídio feminino não somente em razão de ter como residentes mulheres, mas por constituir-se um espaço prisional desprestigiado socialmente. Os estudos de Louro (2008) mostram que, na compreensão das relações sociais entre homens e mulheres, é preciso olhar não para seus sexos, mas para “tudo que socialmente se construiu sobre os sexos”. Nesse sentido, o PFMP torna-se feminino pela forma como, na maioria das vezes, aquelas mulheres são tratadas pelos companheiros e família:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2000, p. 21).

Nesse sentido, buscamos enfocar, dentro de nossas possibilidades, os conceitos de gênero e educação como parte de um mesmo processo de análise, articulando-os a partir do título deste trabalho: “Educação de Mulheres em situação prisional (...)”. Tal articulação foi feita com base na nossa própria interação com o campo de pesquisa e leituras. Enquanto realizávamos o trabalho de investigação empírico, também líamos Souza (1998). A reflexão desencadeada por essa leitura produzia em nós novo sentido, tanto para ler o material de análise que tínhamos em mãos quanto para o sentido que, até então, dávamos ao conceito de gênero. O

entranhamento dos conceitos de gênero e educação foram inspiradores no sentido de me ver também na pesquisa não só pesquisadora, mas e, principalmente, como mulher, negra e pobre.

A partir dessa cumplicidade, decidimos encaminhar os estudos para o campo social, acompanhando proposta firmada por Louro (2000) quando sinaliza que, ao operar com gênero, pretende “recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”(LOURO, 2000, p.22).

Assim, buscamos trabalhar com um conceito de gênero e educação que possibilitasse compreender o processo educativo de mulheres apenas levando em consideração não somente as características daquele lugar nominado como presídio feminino, mas também estar atenta “ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas” (LOURO, 2008, p. 22).

Este estudo sobre educação de mulheres em situação de privação de liberdade passa assim a dar grande atenção ao âmbito das relações sociais, onde “se constroem os gêneros”(LOURO, 2008, p. 22) sem contudo, circunscrever a análise de papéis sociais do masculino ou feminino.

A característica fundamental social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculino e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar (...) a pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos (...) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 2008, p. 24-25).

Como as relações de gêneros e de outras relações produzem práticas educativas, buscamos assumir o desafio proposto por Souza (2008): “A nós, pesquisadoras e pesquisadores, educadoras e educadores, caberá desconfiar de todas as essências, homogeneidades e universalidades: “a mulher”, “o homem”, “a mulher dominada”, “o homem dominador”, “a Matemática”, entre tantas outras noções tomadas como naturais e fixas”(SOUZA, 2008, p.43).

Ao realizar este estudo a partir do entrecruzamento da educação e gênero, tendo como foco de análise o acesso de apenas ao ensino superior, faz-se importante mencionar que, no Brasil, nos cursos de graduação, as mulheres já são maioria. Segundo dados de 2008, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, das 5.080.056 matrículas em cursos

presenciais de graduação no Brasil, 2.772.828 matrículas são feitas por mulheres. Ainda em condições desiguais em relação ao universo masculino, o protagonismo feminino, especialmente em relação à educação, mantém-se em crescente consolidação.

Embora essa mudança em relação ao acesso da mulher ao ensino superior represente significativa conquista social, há que se lembrar, no entanto, que, mesmo com maior escolarização, a mulher enfrenta outras formas de cerceamento e tem diante de si inúmeras causas para dar continuidade às lutas sociais que vêm travando no decorrer da história:

Aqui é preciso perguntar novamente: como falar sobre avanços da escolarização feminina num país em que, para a mesma função, as mulheres embora mais escolarizadas que os homens ganham menos salários? Como enaltecer tais avanços em que as mulheres são espancadas, estupradas e assassinadas (...). (WHITAKER, 2001 p.63).

Ao produzirmos esta tese, aprendemos, de forma muito intensa, a respeitar as capacidades de reação das pessoas. Essa lição, dada pelas mulheres apenadas, com as quais convivemos durante um tempo significativo, passou a dar novo sentido às lutas que empreendemos como mulher, como mãe, como professora. Aprendemos, sobretudo, que as histórias vividas e parcialmente mostradas nesta pesquisa possuíam muito de nós, de nossas vidas e histórias. Vimos, além disso, que a desigualdade e a diferença não estavam somente dentro do presídio. O que lá vemos integra o nosso cotidiano e faz parte do modo como a sociedade, de maneira geral, vê aqueles (as) que são diferentes. As diferenças culturais, econômicas, étnicas, sexuais, religiosas são determinantes das linhas abissais.

As tímidas discussões feitas em torno da educação de mulheres em situação de privação de liberdade acenam para a forma como a questão de gênero é vista pela sociedade. A impossibilidade da educação no cárcere é de, certo modo, justificada pela construção social que se faz da pessoa apenada.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 determine a educação como direito de todos (as), no sistema prisional ela ainda não é uma realidade. A negação do direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, acontece nas prisões à revelia da lei.

Conquistar o direito à educação de mulheres em situação de cárcere constitui parte da luta feminista e envolve atenção à forma, aos caminhos e aos modos como mulheres jovens e adultas chegam ao cárcere. A prática social que produz a mulher

que passa a viver como apenada não produziu ainda as possibilidades para que ela lá tenha condições dignas de viver e ainda de manter os laços familiares que para muitas delas é tão caro.

Nosso desafio teórico neste trabalho exige que a análise aqui feita não se baseie somente na relação entre a prisão masculina e feminina ou nas diferenças de comportamentos dos (as) alunos (as) agentes penitenciários (as) e apenadas, mas que procuremos encontrar a ligação entre a história do passado e as práticas históricas da atualidade. “Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do gênero como categoria de análise”(SCOTT, 1998, p. 2).

Para Scott (SCOTT, 1998, p. 7), “frequentemente, a atenção dedicada ao gênero não é explícita, mas constitui, no entanto, uma dimensão decisiva da organização da igualdade e desigualdade”.

Ainda contando com as contribuições reflexivas de Scott, podemos considerar:

A natureza desse processo, dos atores e das ações só pode ser determinada especificamente se situada no espaço e no tempo. Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendentem; transbordantes porque, mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas. (SCOTT, 1998, p. 9).

Dessa forma, pensar a educação prisional a partir da categoria gênero passa pela reflexão sobre nossa própria prática enquanto pesquisadora e educadora. Pensar a inclusão da mulher apenada em processos educativos, inclusive no nível superior da educação, leva-nos a indagar por que a população carcerária brasileira _ seja de homens ou mulheres _ não tem acesso à escola. Todas nós _ mulher, apenada, mulher mãe, mulher pesquisadora, mulher esposa, mulher criminosa _ transcendemos o determinado e as linhas abissais a nós impostas e nos engendramos na luta contra todo tipo de desigualdade e na construção de nossa própria história e na construção da história de outras pessoas.

1.7 Educação nas prisões

O título deste trabalho sinaliza que, nesta pesquisa, detivemos o olhar sobre o processo de educação de mulheres apenadas. Por razões já indicadas na introdução, nossa opção de estudo se centrou no processo educativo originário do projeto desenvolvido pelo IPA, no PFMP. Portanto, faz-se necessário indicarmos os contornos epistemológicos que delineiam nossa compreensão sobre esse processo de educação que acompanhou nossa análise.

Tomamos, como ponto de partida para anunciação do referido processo, o pensamento de Brandão (2007, p.7) quando afirma que “ninguém escapa da educação”. Todas as pessoas na relação com o mundo, de modo voluntário ou não, estabelecem processos de aprendizagem e de ensino. Portanto, ensinam e aprendem. Trocam conhecimentos, experiências, compartilham dúvidas e constroem novos saberes e novas práticas sociais. A esse processo denominamos educação.

Brandão (2007 p. 7) afirma ainda:

Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

No decorrer da história, o conceito de educação tem mantido a ideia de preservação da cultura, de construção e perpetuação de saberes. Assim, a educação, ou as várias “educações” produz (em) um determinado tipo de ser social, constrói (em) formas de atribuições de sentido e criam, sobretudo, distinções entre aquele que é “educado” ou não. Esse caráter sociocultural da educação dá origem a características próprias de grupos sociais e formas de distinções.

Desse modo, a educação assume destaque na vida social e encarrega-se eticamente de fazer parte da vida das pessoas, proporcionando a elas possibilidades de viver e conviver melhor na sociedade.

Esse caráter social da prática educativa é, portanto, de grande importância e leva a sociologia da educação, com maior ou menor variação, a pensar a educação como Rodrigues (2008, p. 9): “A educação é o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo

desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades”.

Concordamos com essa importância da educação para a vida social. Contudo, faz-se necessário definir qual concepção de educação deve ocupar esse importante lugar social atribuído a ela, especialmente em espaços prisionais. Nesse sentido, assume-se, nesta pesquisa, a proposta de educação de Paulo Freire (1999-2003) que preconiza a educação como prática de liberdade e como elemento indispensável à humanização de mulheres e os homens.

Essa concepção de educação aqui adotada nos permite assumir a condição de sujeitos construtores de nossa própria história, portadores, portanto, de saberes que são tecidos nas experiências da vida social. As contribuições freireianas nos permitem também assumir que a educação no cárcere pode se constituir como uma experiência humanizadora, reflexiva e transformadora na qual os sujeitos envolvidos _ mulheres apenadas, funcionários (as), agentes penitenciários, direção, professores e professoras, pesquisadora _, ao compartilhar a vida cotidiana, podem se colocar como corresponsáveis no processo em seus processos educativos.

Louro (2008 p. 61), ao discutir a escolarização dos corpos e das mentes, afirma que “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente, eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”. Esse pensamento expressa nossa compreensão sobre como se dá o processo educativo que ocorre dentro da escola ou fora dela. O aspecto relacional e construtivo dos saberes e práticas socioculturais integram nossa compreensão sobre a educação e compõem, de forma indissociável, os processos educativos.

As poucas experiências de educação prisional e a ausência de estudos sobre educação de mulher no cárcere evidenciam que ela é vista de acordo com valores e concepções de uma sociedade excludente e machista. Por essa razão, não nos é possível dissociar a questão de gênero da educação prisional. Também a distinção social que se faz da mulher apenada como sexo frágil, dependente da superioridade masculina em relação ao crime não deixa de ser vertente de um processo educativo mais amplo que constrói as diferenças e marginaliza a mulher socialmente.

Encontramos, entre as muitas histórias vividas por nossas alunas, duas histórias que, ao mesmo tempo em que nos chocam, fazem-nos compreender que a

mulher, tanto quanto o homem, pratica crime num dado contexto e não necessariamente somente em razão do sexo ou do seu caráter ético e moral.

O primeiro caso é de uma jovem moça cujo companheiro praticava constantes atos de violência contra ela, o que era relativamente suportado. Segundo seus relatos, determinado dia *“pegou ele estuprando a filha que era bebê”* e, em suas palavras a *“única forma de me ver livre foi matar”*. Essa mesma mulher nos diz : *“Hoje vivo feliz com minha filha, trabalho e cuidado dela que já tem cinco anos”*.

O segundo caso trata de uma das alunas sobre a qual muitos comentários foram feitos neste trabalho. Segundo seus depoimentos, perdeu a mãe cedo e *“era vítima de violência sexual por parte do pai”*. Teve *“uma adolescência cheia de muita revolta”* e *“não importava com mais nada”* até que um dia o pai *“me deu um tiro no braço”*, *“não sosseguei até que matei ele”*.

Por mais chocantes que tais histórias sejam e o crime não seja de modo algum a melhor forma de resolver questões pessoais e sociais, é possível constatar que a prática de ato criminoso violento pode ocorrer tanto por parte de homens quanto de mulheres. É possível ainda perceber que, além de criminosas, essas mulheres demonstram também serem mães, filhas, crianças e adolescentes, órfãs. Portanto, torna-se muito difícil comprimir, numa única categoria *“mulher criminosa”* ou *“mulher não criminosa”* tantas outras dimensões de nossas humanidades.

Ao pensarmos a prisão como um espaço educacional, é necessário compreendê-la como um espaço generificado. Todas as práticas, penais e educacionais são também generificadas tanto pela ação quanto pela omissão. Dessa forma, ao pesquisarmos a educação de mulheres em espaço prisional, assumimos um grande desafio:

Para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões. (LOURO, 2008, p. 86).

É preciso, ainda ter, como ponto de partida, a subversão que a educação no contexto do cárcere poderá causar na vida, na trajetória, na forma das mulheres apenas serem reconhecidas socialmente. No entanto, a análise de gênero associada à educação implica adotar uma postura que considere não só levar processos educativos ao cárcere, como também ter uma postura política sobre o tipo

de educação que será levada para lá. Deve-se ainda considerar como fazer para que tais processos educativos possam refletir os interesses e as experiências das próprias mulheres.

Assim, a abordagem de gênero no contexto do cárcere poderá possibilitar novas formas de subversão da mulher nesse espaço e na sociedade como um todo. A experiência de mulheres que, em um contexto prisional, se fizeram assistentes sociais mediante processo educativo tenso e conflituoso, juntamente com homens e mulheres funcionários e agentes penitenciários, sinaliza o protagonismo dessas mulheres.

CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE MULHER, REMIÇÃO E EDUCAÇÃO FORMAL NAS PRISÕES

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar alguns aspectos que permeiam a questão da mulher brasileira, os quais, de modo direto ou indireto, relacionam-se com a discussão referente à mulher apenada. Objetivamos igualmente refletir sobre a educação formal nos presídios e, dessa forma, apresentar o cenário onde se desenha ou projeta a experiência estudada.

2.1 Mulher brasileira, aprisionada: dentro e fora do cárcere?

Para entendermos o contexto do presídio feminino é necessário que se compreenda o cenário social no espaço livre de onde essa mulher veio. Os indicadores sociais fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, do ano de 2007, colaboram no sentido de fornecer dados para essa análise.

De acordo com esses dados, a maioria das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres sem cônjuge e com baixo salário:

47% das famílias de mulheres sem cônjuge viviam com até $\frac{3}{4}$ de salário mínimo *per capita*.

As estratégias de reprodução das famílias monoparentais, em especial, as femininas (que, em 2006, correspondiam a cerca de 10,7 milhões) são particularmente difíceis, visto que 47% viviam com até $\frac{3}{4}$ de salário mínimo *per capita*. Esta situação econômica precária se agrava entre aquelas em que todos os filhos tinham idade inferior a 16 anos, das quais 60% viviam com até $\frac{3}{4}$ de salário mínimo *per capita*.

Entre 1996 e 2006, aumentou a proporção de mulheres com filhos que viviam com rendimento familiar de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita*, passando de 69,3% para 74%, ou seja, uma variação de 4,7 pontos percentuais. No entanto, no caso das mulheres com rendimento familiar *per capita* de 2 salários mínimos ou mais, verificou-se uma redução de 6,7 pontos percentuais, atingindo a proporção de 47,7% em 2006.

Cerca de 31% das famílias em que a mulher era a pessoa de referência viviam com rendimento mensal de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita*. Nas famílias com "chefia" masculina, esse percentual era mais baixo (26,8%). No Maranhão, mais da metade das famílias com "chefia" feminina (55,3%) vivia com rendimento inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo mensal *per capita*. (BRASIL, IBGE, 2007).

Tais dados do IBGE (2007) indicam a precária situação daquelas mulheres que assumem, na maioria das vezes sem a parceria do companheiro ou marido, a responsabilidade por prover os (as) filhos (as). Indicam, também, um número maior de filhos nas famílias mais pobres, bem como apontam que a redução da taxa de fecundidade, observada nos últimos anos ocorreu, principalmente, entre as mulheres nas famílias com melhores condições de vida.

Pode-se perceber pelos indicadores que, nas famílias chefiadas por mulheres, há a incidência de maior taxa de ocupação dos filhos que nas famílias chefiadas por homens: “A taxa de ocupação dos filhos foi maior nas famílias chefiadas por mulheres: 44,1% contra 40,3% nas famílias chefiadas por homens” IBGE (2007).

Esses dados do IBGE (2007) evidenciam que 10,7 milhões de famílias chefiadas por mulheres que vivem sem cônjuge. Dentre essas, praticamente metade, (47%), sobrevive com $\frac{3}{4}$ do salário mínimo. Em relação a dados anteriores a 2006, o número de mulheres que chefiava sozinha sua família e que sobrevivia com $\frac{1}{2}$ salário mínimo aumentou de 69,3% para 74%.

A análise da situação da mulher no cárcere não tem como ser feita se dissociada desses dados. À mulher se atribuem as tarefas de educar e cuidar dos(das) filhos (as) e, conforme apresentado pelos indicadores sociais, um grande número de mulheres assume essa tarefas sozinha, com rendas inconcebíveis do ponto de vista da possibilidade de se manter o padrão mínimo de condições de vida. Essa diferenciação em relação à mulher representa uma desigualdade social e de gênero considerável.

As observações feitas, a partir do trabalho de campo realizado durante a realização do Curso de Graduação em Serviço Social, no Presídio Feminino Madre Pelletier, confirmam essa diferenciação de gênero e a exclusão social, na qual a mulher se encontra inserida. Com maior responsabilidade com filhos, com menor salário, com maior sensibilidade e crença de que em nome do “amor” vale tudo, ela se torna facilmente susceptível ao envolvimento com o tráfico de drogas, que hoje representa 70% da causa das prisões femininas.

A evolução do encarceramento feminino no período de 2000 a 2006 pode ser entendida com base nos seguintes dados:

TABELA 1

Percentual de mulheres encarceradas no Sistema Prisional. Brasil 2000 a 2006.

| Ano | Mulheres | Total População | % |
|------|----------|-----------------|------|
| 2000 | 5.601 | 174.980 | 3,20 |
| 2001 | 5.687 | 171.366 | 3,32 |
| 2002 | 5.897 | 181.019 | 3,26 |
| 2003 | 9.863 | 240.203 | 4,11 |
| 2004 | 16.473 | 262.710 | 6,27 |
| 2005 | 12.469 | 289.046 | 4,31 |
| 2006 | 14.058 | 308.786 | 4,55 |

Fonte: Dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/depen>>. Acesso em: 25 mar. 2009.

A evolução da população carcerária no Brasil, no período de 2000 a 2006, pode ser observada nos seguintes dados:

TABELA 2

Evolução da população carcerária no Brasil, no período de 2000 a 2006:

| | População Sistema Prisional | | População Total | | Taxa presos /as 100.000 hab. | | Aumento (%) |
|--------------|-----------------------------|---------|-----------------|-------------|------------------------------|--------|-------------|
| | 2000 | 2006 | 2000 | 2006 | 2000 | 2006 | |
| Mulheres | 5.601 | 14.058 | 86.223.155 | 91.946.392 | 6,50 | 15,29 | 135,37 |
| Homens | 169.379 | 294.728 | 83.576.015 | 94.824.221 | 202,66 | 310,82 | 53,36 |
| Total | 174,980 | 308.786 | 169.799.170 | 186.770.613 | 103,05 | 165,33 | 60,43 |

Fonte: Relatório Grupo Interministerial – 2008

Comparando-se os dados das tabelas 1 e 2, é possível perceber o nítido aumento da população carcerária como um todo, destacando-se, no entanto, a superioridade do crescimento da população feminina: 135,37%, enquanto o crescimento da população carcerária masculina foi de 53,36%.

Embora no total o número absoluto de homens presos continue maior que o de mulheres presas, o aumento vertiginoso do número de mulheres encarceradas nos últimos anos carece de estudos e análises específicas, a fim de se compreender o fenômeno. Pode-se observar, sem maior profundidade de reflexão, que a mulher, na realidade brasileira, continua detentora da responsabilidade, com a guarda e manutenção dos filhos. Dessa forma, seu aprisionamento acarreta agravamento da situação dos filhos, vinculando-os a novos quadros de desigualdade e exclusão

social e nutrindo o ciclo que alimenta e compõe o quadro da população carcerária. Nos anos de acompanhamento do Presídio Feminino Madre Pelletier, constatamos que é comum o fato de estarem presos (as) mãe, filha, filho e companheiro.

No caso do PFMP, temos os seguintes dados em relação ao número de filhos das condenadas:

TABELA 3

Evolução da população carcerária no Brasil, no período de 2000 a 2006:

| VARIÁVEL | FI | FII (%) |
|------------------|-----|---------|
| Sem filhos | 44 | 17,12 |
| 1 filho | 54 | 21,01 |
| 2 filhos | 52 | 20,23 |
| 3 filhos | 42 | 16,34 |
| 4 filhos | 30 | 11,68 |
| 5 filhos | 11 | 4,28 |
| 6 filhos | 10 | 3,89 |
| 7 filhos | 9 | 3,5 |
| 8 filhos ou mais | 5 | 1,95 |
| TOTAL | 257 | 100 |

Fonte: Cadastro de Informações do Apenado (CIA); sistematização: ODH/IAJ¹³

O relatório elaborado pelo Observatório de Direitos Humanos, realizado na Penitenciária Feminina Madre Pelletier, aponta que, do conjunto de mulheres encarceradas, mais de “82% têm, ou tiveram, pelo menos, um filho, percentual que mantém relativamente estável desde a década de 1970, (78%)” (WOLFF, 2007, p.51).

Segundo Wolff (2007, p. 49-50), a maioria das mulheres encarceradas do PFMP é “solteira”¹⁴ e, mesmo quando elas possuem companheiro, ao serem presas, são “abandonadas por eles e pela família”¹⁵.

Com base nos dados abaixo, pode-se confirmar que o total de mulheres encarceradas no país, em 2007, permanece ascendente. De 4.55%, em 2006, o

¹³ Cf. WOLFF (2007, p. 51).

¹⁴ Esses dados são confirmados por VOEGEL (2003).

¹⁵ Esse relatório cita o censo feito nas penitenciárias de São Paulo, em 2002, e aponta, ainda, que 40% das apenadas não recebem visita e que somente 18% são procuradas pelos companheiros. Dado diverso em relação aos homens, sendo que 65% são procurados por suas companheiras.

percentual de presas passa para 6,2%, em 2007 (Relatório Grupo Interministerial, 2008, p. 22).



GRÁFICO 1 - Total de mulheres encarceradas no País, em 2007

Fonte: Ministério da Justiça. Disponível em: <www.mj.gov.br/depen>. Acesso em:

QUADRO 1

Dados referentes ao mês de junho de 2007



Fonte: <www.mj.gov.br/depen>. Acesso em: 09 de junho de 2009.

Esses dados se tornam mais significativos se considerarmos outros dados do relatório, que indicam que essas mulheres em sua maioria “são presas por tráfico de drogas, como cúmplices dos seus companheiros” (WOLFF, 2007, p. 50). Esse dado se confirma nas entrevistas que realizamos junto às alunas apenas do curso de serviço social do Projeto Madre Pelletier. Nas entrevistas, elas relatam que a paixão

pelo companheiro e a crença de que “*o amor pode tudo*” foram motivadoras da atividade criminosa.¹⁶

O gráfico 1, citado pelo relatório do Grupo Interministerial, mostra que diferentemente do homem, cujo percentual é de 13%, 25% das mulheres estão presas fora de penitenciárias, em cadeias públicas, onde as condições de alojamento, assistência e acompanhamento psicossocial e jurídico são muito piores:

As presas empreendem uma busca constante pela manutenção de vínculos com a família, muitas vezes preferindo permanecer em cadeias públicas, sem acesso a direitos, em ambiente insalubre, com superpopulação, mas próximas à família (diante da possibilidade de receber a visita de sua família e filhos), do que serem transferidas para Penitenciárias distantes, mesmo frente à expectativa de melhores condições de habitação, acesso ao trabalho ou estudos, possíveis cursos de profissionalização e com isso obter remição de pena (RELATÓRIO GI, 2007, p. 25).

Vale destacar que, nas penitenciárias, as mulheres não dispõem de condições logísticas que levem em consideração questões femininas, como: tensão pré-menstrual, hemorragia, cólicas, acompanhamento ginecológico, programas para prevenção à saúde da mulher etc. Como não existem dados nacionais que sistematizem a situação do aprisionamento e que tracem um perfil da mulher apenada, membros do grupo interministerial, por meio de visitas a vários presídios e cadeias no País, traçaram um perfil das mulheres encarceradas:

As 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 (RELATÓRIO GI, 2007, p. 25).

Esse é o cenário em que se encontra a mulher privada da liberdade por cumprimento de pena. Atingida por desigualdades, torna-se ainda mais excluída quando privada da liberdade. Santos (2007, p. 27) faz a seguinte afirmativa: “Cada vez mais gente passa do sistema de desigualdade ao sistema de exclusão”. As desigualdades enfrentadas pelas mulheres caminham lado a lado com a exclusão que as atinge.

¹⁶ Fragmento da entrevista com Márcia.

Salientamos que os maus tratos e a humilhação por parte do sistema carcerário, a negação da atenção que se deve ter com as condições de saúde da mulher encarcerada, o abandono por parte da família, o estigma por parte da sociedade, a falta de oportunidades educativas e de trabalho, a responsabilidade, algumas vezes, em prover os filhos constituem a síntese das diversas formas de exclusão social que caracterizam esse contingente da população brasileira.

Diante desse cenário, o poder público e a sociedade civil têm diante de si o desafio de sair da inércia e da indiferença e agir de forma que os impactos decorrentes da negação dos direitos e discriminação contra a mulher sejam minimizados.

2.2 O estigma no e para além do cárcere

A questão do estigma que decorre do encarceramento da mulher constitui pano de fundo desta pesquisa realizada com mulheres em situação de aprisionamento, porque, além de manter a desigualdade social, mostra o quanto ele é (de) formador da identidade social das mulheres aprisionadas e o quanto se faz presente no cárcere e para além dele.

Durante a pesquisa de campo, convivemos com mulheres preocupadas com a família; comumente bastante jovens e que, apesar dos infortúnios, mantêm a capacidade de serem solidárias. Como dito anteriormente, é comum a prisão da mulher ser motivada pelo fator econômico e pela relação com uma figura masculina, que pode ser filho, marido, companheiro, patrão etc.

A maioria das mulheres entrevistadas afirmou ter sido presa “*de surpresa*”, que “*não contava ir para aquele lugar*” [a prisão], e quando menos “*esperava estava presa*”. Esse fato foi assim explicado por um agente penitenciário que também foi aluno do projeto existente no PFMP:

Pela natureza humana, o homem é mais ousado que a mulher. O homem, quando decide cometer um homicídio, ele planeja. A mulher não. Dificilmente vamos ver a mulher planejar, ela comandar, ela executar atividades criminosas, ser a líder literalmente, normalmente é o homem quem lidera esses crimes. Mas acredito que isso está mudando, pois já verificamos condutas de mulher iguais à dos homens (Thomaz).

Essa fala evidencia o conhecimento de quem trabalha há quase vinte anos em presídio, em sua maioria, feminino. Embora anuncie que a mulher “*está mudando*” e que já se encontram “*condutas de mulher iguais à dos homens*”, o envolvimento dela com o crime difere do envolvimento do homem, o que parece explicar, ao menos em parte, a pequena presença feminina entre a população prisional.

Nessa entrevista, Thomaz demonstrou preocupação com a mudança do “tipo” de crime cometido pelas mulheres. Segundo ele, além do número de mulheres apenas estar aumentando nos últimos anos, algumas vezes os crimes cometidos se “assemelham” aos crimes cometidos por homens, no que diz respeito tanto à estratégia criminosa quanto à violência empregada no ato criminoso.

Thomaz consegue traduzir, de forma objetiva, as diferenciações, as permissões e os distintos modos de agir que a sociedade estabelece abissalmente em relação a homens e mulheres. Do homem é esperada coragem, liderança, ousadia, capacidade de planejamento estratégico e de execução enquanto da mulher é esperada a submissão ao comando masculino e docilidade. A mulher que não se enquadra nesse tipo social preestabelecido é penalizada, abandonada e estigmatizada. O ser mulher criminosa é um ser não permitido de ser mulher perante a sociedade.

Embora essa questão não seja foco deste trabalho, foi possível perceber, no processo empírico vivenciado, que a mulher, para fazer “jus” ao lugar delituoso, precisa justificar de algum modo ser “capaz” de “ocupar” literalmente o lugar do homem. Quando vai presa, normalmente a figura masculina, representada pelo pai, marido, companheiro ou filho, já se encontra presa, ou possui muito tempo de pena a ser cumprida. Ao assumir a posição criminal, assume muitas vezes também a violência e tudo mais que circunda o crime.

A lealdade ao filho, ao companheiro ou marido, algumas vezes, legitima o poder de comando masculino e, nem por isso, quando da condenação, essa relação diferente é levada em conta. As mulheres respondem como coautoras e, muitas vezes, julgadas por homens¹⁷, recebem penas mais pesadas que as do homem infrator.

¹⁷ A participação da mulher na magistratura, no Brasil, vem crescendo, mas o percentual de juízas ainda permanece menor que o de juizes, especialmente nos cargos da estrutura judiciária de

O homem, que, na maioria dos casos, é quem detém o comando das atividades criminosas, especialmente aquelas ligadas ao tráfico de drogas, auferem os maiores lucros e, por isso, possui acompanhamento processual diferenciado, o que possibilita, muitas vezes, uma saída mais rápida da prisão. Entre as alunas pesquisadas, encontramos, repetidas vezes, exatamente algumas que viveram essa situação. Sirva de exemplo, desses casos, o relato da Márcia, transcrito abaixo. Trata-se de um fragmento da emocionante entrevista concedida por essa apenada. No entanto, não é o único desse tipo, poderíamos transcrever a fala de muitas outras cujas histórias são muito semelhantes:

Era muito nova, e ainda acreditava que nada de ruim poderia me acontecer. Conheci o grande amor da minha vida. Me apaixonei imensamente, tivemos uma filha. Ele mexia com suas coisas, eu sabia, mas era um problema dele e eu não me envolvia. Até que ele foi preso, dei toda assistência e ele pedia para levar a droga para ele. Achava que nada iria me acontecer. Fazendo isso, estaria agradando meu grande amor, pois ele já estava preso, sofrendo, longe de mim e da filha e que não seria justo magoar ele. Um dia, fui pega, e quando fui pega não acreditava que aquilo tivesse acontecendo comigo. Eu não usava droga, eu não traficava, eu trabalhava, cuidava da minha filha sozinha, pois ele estava preso, e nada disso foi levado em conta, fui condenada por tráfico e por associação, como se eu fosse a pior das criminosas, eu só não me dava conta que aquilo que estava fazendo era errado, só fui alcançar a droga para ele. Quando vi, estava no presídio e minha vida virou um inferno. Perdi tudo que tinha. Minha filha perdeu tudo que tinha. Eu tinha uma família, trabalhava, tinha a vida direitinho. Meu marido saiu da prisão primeiro. E aí perdi também os meus sonhos, ele me abandonou lá, arrumou outra e sofreu muito. Nunca mais fui a mesma. Eu era muito alegre. Hoje não, sou outra pessoa (Márcia).

A educação de mulheres apenadas deve levar em consideração os processos estigmatizantes, que, além de criarem linhas que separam modos de ser homem e de ser mulher, criam também marcas naquelas cujo tipo se diferencia do tipo esperado tanto no cárcere quanto fora dele. É necessário tentar romper com esses processos e refletir como educamos nossas filhas, alunas, nossas irmãs, e como nós constituímos a mesmas enquanto mulheres, com esse perfil descrito por Márcia. Criamos nossas filhas sob o império do romantismo, para o amor de conto de fadas, para as histórias com um final feliz cujos personagens não são bandidos (as).

O estigma do encarceramento atribuído à mulher presa passa a ser experimentado, conforme relatam as apenadas, após “*cair a ficha*”. Ao chegarem à

segunda instância, no Supremo Tribunal Federal e Tribunais Superiores. Dados disponíveis em <<http://www.maismulheresnopoderbrasil.com.br>>. Acesso em: 26 de abr. 2010.

prisão, as mulheres passam por um tempo de adaptação à nova condição até perceberem que pertencem agora a um grupo com um defeito moral contagioso, do ponto de vista da sociedade. Ouvimos relatos do tipo: *“Cada uma de nós que chega aqui chora e incomoda a companheira de cela com lamentações desesperadoras até cair a ficha. Não aguento mais ouvir as mesmas histórias. Até porque com cada uma que chega revivo minha própria dor”*(Edite).

Goffman (1975) afirma que, dada a ambivalência da vinculação do indivíduo com a sua categoria estigmatizada, é compreensível que ocorram oscilações no apoio, na identificação e participação que há entre seus iguais. Haverá períodos de incorporação através dos quais o indivíduo estigmatizado vem a aceitar as oportunidades especiais de participação intragrupal ou a rejeitá-las depois de havê-las aceito.

Nos muitos casos em que a estigmatização do indivíduo está associada com sua admissão a uma instituição de custódia, como uma prisão, um sanatório ou um orfanato, a maior parte do que ele aprende sobre o seu estigma ser-lhe-á transmitida durante o prolongado contato íntimo com aqueles que irão transformar-se em seus companheiros de infortúnio (GOFFMAN, 1975, p. 46).

Diante disso, constata-se que, na frequência às aulas do curso de Serviço Social, no banho de sol e nas atividades que elas desenvolvem relacionadas ao trabalho (quando este existe já que é uma minoria que tem trabalho) pode ser encontrado esse processo de identificação. Por sua vez, é importante observar, como ressalta Goffman (1974), que esse processo não é estático e, por isso, por vezes, essas mesmas atividades remetem as mulheres a mudanças nos modos de compreender a sua situação no espaço prisional.

Podemos verificar um desses momentos de oscilação quando, em uma das aulas observadas durante a pesquisa de campo, a professora da disciplina solicitou que fosse feito um diário de campo no qual deveriam ser registradas, em rascunho, experiências pessoais. Perguntado a cada uma se a tarefa havia sido feita, uma das alunas disse: *“Não quis fazer, professora”*. Indagada sobre o motivo, disse serenamente: *“Professora, saíam lágrimas, mas não saíam palavras”* (Ana).

Ao mesmo tempo em que o encarceramento se encarregava de configurar as apenadas dentro de um determinado campo da experiência social “como criminosa”, o curso desafiava a reflexão sobre as experiências pessoais e sociais. E no momento que presenciei esse relato, me dei conta de que as lágrimas a que aquela

mulher se referia representavam a reflexão sobre sua vida, suas escolhas e especialmente, representavam a dor pelas marcas profundas deixadas por sua história de vida. Nesses momentos de pura sensibilidade, eu sentia que da pesquisa também não poderiam sair somente palavras. Era preciso que a tese conseguisse expressar esses sentimentos que são intraduzíveis por palavras.

Todo esse movimento entre o estigma e o enfrentamento dele pelo processo educativo no cárcere mostrava que o estigma não se restringe à pessoa, alcança quase sempre as pessoas de sua convivência – pai, mãe, filho/a, companheiro/a, amigo/a.

Outro exemplo forte, presenciado na pesquisa, é o daquele filho que, a partir da prisão da mãe, é conduzido de forma abrupta para casa de parentes ou amigos (as). Em decorrência da ausência da mãe, o pai não assume o cuidado e a guarda dos (as) filhos (as), confirmando que o papel social de criação dos (as) filhos (as) é atribuído à mulher. Essas crianças não são reconhecidas socialmente nos diversos ambientes que frequentam como pessoas. Ao contrário, são apresentadas para a sociedade¹⁸ como filhas (os) de presas e, quando não se adaptam à nova família, normalmente abandonam a escola, passam a viver em grupos de rua e a assumir também a identificação como delinquente, como criminoso (a).

Ao longo desses anos de pesquisa, vimos famílias inteiras presas, às vezes em espaços prisionais diferentes. Nesse contexto, percebemos que a ausência dos pais muitas vezes colabora para com o envolvimento dos filhos com a criminalidade e, outras tantas, é a presença deles que proporciona tal envolvimento. Verifica-se que as crianças são extremamente vulneráveis a esse fato social da criminalidade, da drogadição, ora pelo viés da comercialização ora pelo consumo, ora pelas duas formas.

O estigma vai para além da mulher aprisionada, alcança o/a filho/a que também carrega consigo esse estigma em suas relações sociais. Nesses anos de pesquisa, foi possível verificar que são poucos os filhos que mantêm relação próxima à mãe durante o tempo de aprisionamento, ora porque os familiares não levam esses filhos para as visitas, ora porque a própria presa não “aceita” a ida dos

¹⁸ Entre 2005 e 2010, exerci a função de professora supervisora de campo no curso de Pedagogia do IPA. Nessa função, visitava diversas escolas em Porto Alegre e na grande Porto Alegre para realizar acompanhamento das alunas/os em estágio. Muitas vezes, essa apresentação das crianças, filhas de apenadas/os, foi feita assim: “Tá vendo aquele/a ali? O pai/mãe está preso/a”. A distinção entre as outras crianças é feita de forma muito frequente.

filhos “naquele lugar”, numa busca desesperada de mantê-los longe do ambiente do cárcere. Ou ainda porque “teme” ter que “explicar” para os filhos “o porquê” foi presa e o porquê a vida familiar que tinham “*foi de um momento para o outro*” totalmente desestruturada: “*Eu sabia que um dia teria que voltar e olhar para os olhos dos meus filhos e tentar explicar para eles porque tiveram que passar por tudo o que passaram*”¹⁹.

É importante observar que, em todos os diálogos estabelecidos com as apenadas, elas afirmam que a maior motivação para buscarem sair rapidamente da prisão é a familiar. As figuras parentais (os (as) filhos (as) e a mãe) constituem o motivo pelo qual as apenadas afirmam ter desejo de saírem rapidamente da prisão e não permanecerem no mundo do crime.

2.3 A situação de abandono

Entre todas as histórias ouvidas no curso desta pesquisa, a mais frequente e que une muitas das mulheres entrevistadas é que, ao serem presas, são abandonadas pelo marido e pela família que não lhes perdoam por terem entrado para “essa vida” da criminalidade, da bandidagem.

Com base no convívio social estabelecido, nas observações fora e dentro do presídio e nas entrevistas realizadas, percebemos que a identidade social da mulher que se envolve em atividade criminosa é muito atingida. As próprias mulheres assumem o papel social a elas atribuído e ainda assumem o estigma de mulher apenada e toda a sanção social. Em função disso, passam a não desejarem ser vistas “ali naquela condição”. Elas incorporam, até certo ponto, a inferioridade atribuída pela sociedade a elas e julgam justificável o abandono dos filhos e da família, como se pode perceber nas falas destas entrevistadas:

Eu me sinto constrangida até por uma assinatura na folhinha²⁰ quando tem uma pessoa estranha. Porque não adianta, as pessoas te olham diferente,

¹⁹ Fragmentos de entrevista com Edite.

²⁰ Quando as mulheres estão no cumprimento de pena no regime semiaberto, todas as vezes que saem, precisam dizer para onde vão, e no local para onde dizem que vão, alguém precisa assinar uma folha que comprove que elas estiveram no local informado. É a essa situação que a entrevistada se refere.

porque a pessoa não sabe o que tu fez, o que tu pode fazer, mais isso faz parte. (Rosa)

Trabalhava na cozinha [da prisão]...pegava as cinco da manhã. Muitas não queriam porque a gente ganhava vinte e quatro reais por mês, mas eu ia, porque o que importava para mim era a remição. A tarde, a Diretora deixava eu ir pra oficina, fazia artesanato, ia pra aula a noite e virava a noite fazendo as coisas. E tem o fim de semana, eu não tinha visita, então eu conseguia um bom dinheiro para mandar aqui prá fora. Deixei três crianças e precisava ajudar, sabia que as famílias onde ficaram passava dificuldade. Um dos meus filhos ficou morando num assentamento dos sem terra, o outro não se adaptou com meu irmão e foi morar com minha empregada, o outro coitado, foi o que mais sofreu...então eu mandava o dinheiro para o leite, Nescau, fruta que eles estavam acostumados. (Edite)

Pesquisadora: - Mas, você não tinha visita?

Edite: - Não. Meus filhos não tinham condição e minha família...(choro) achava assim, que eu cometi o crime, e eles não tinham que ir lá (choro), eu entendo...meus irmãos são todos profissionais liberais, um advogado, outro militar. Como um advogado pode ir visitar uma irmã presa? E o militar? Não dá, eu sei. Mas é triste (choro, muito forte) ficar naquele lugar abandonada pela família.

Ou conforme a Ana Paula relata e que confirma a situação de abandono e o estigma do cárcere:

Ana Paula: - Eu só tenho um irmão de trinta e cinco anos.

Pesquisadora: - Ele vem te ver?

Ana Paula: - Não, eu nunca quis, porque aqui não é lugar, e eu não queria que ele tivesse essa imagem de mim aqui dentro.

Nesses fragmentos de entrevistas com as alunas pesquisadas, identificamos aspectos interessantes. Na fala da Ana Paula, evidenciamos sua compreensão do significado daquele lugar, como deformador de sua própria imagem. Aquela que lá estava não representava quem ela é. Para ela, a imagem que o irmão poderia ter a seu respeito poderia assustá-lo e/ou deformar a imagem que ele tinha dela anteriormente, quando da convivência familiar. Tudo isso mostra bem a força que o estigma possui na deformação da identidade social²¹.

Rosa, por sua vez, considera que o constrangimento “faz parte” de situações como a de solicitação de uma assinatura em um documento para se comprovar que a pessoa esteve na biblioteca ou laboratório. Embora isso a constrangesse, “entendia” o fato de as pessoas desconfiarem dela. Já a Edite, mãe de três filhos, virava dia e noite trabalhando, no que a sua criatividade permitia, visando mandar

²¹ Por identidade social, compreendo ser a forma como nos apresentamos socialmente e a forma como somos percebidos no contexto social. É a construção social do que somos e/ou do que podemos ou desejamos apresentar a sociedade. A identidade social possibilita a criação da imagem feita de por e/ou por nós tendo como fim a relação social.

dinheiro para os filhos. Em nenhum momento considerou que eles tinham pai e que a obrigação com o cuidar e manter os filhos também era dele. Ela parece achar perfeitamente *natural* o fato de, mesmo presa, ter que “cuidar” do leite, nescau, das frutas para cada filho, assim como também era natural o abandono da família, que, dada a condição social de classe média, não podia ter a imagem denegrida pelo crime que ela cometera. Isso mostra a naturalização das diferenças sociais estabelecidas entre homens e mulheres, como nos mostram os estudos de Louro (2008) e Souza (2008).

O crime cometido por uma mulher é considerado um mal imperdoável por parte da família e por ela mesma. Como a maioria tem filhos, é condenada duplamente, com privação da liberdade e por si própria, pelo sofrimento causado aos filhos(as), ao pai e mãe: *“Quando eu vi tava lá, eu só pensava assim: vou matar minha mãe porque ela tem problema de coração. E minha filha? O pai já tava preso... achei que fosse o meu fim...”* (Márcia). Ao contrário, quando o crime é cometido pelo homem, normalmente ele é tido como “coitado” e todos se voltam para cuidar dele e atender à sua solicitação conforme mostra o relato da Márcia: *“Ele ligava e pedia para alcançar droga, na frente da cadeia, pros amigos, aí eu levada. Eu pensava: ‘coitado’. Ele já tava sofrendo, longe de mim, da filha, então não pensava nas consequências, até que um dia o pior aconteceu e eu fui parar naquele inferno”*.

Assim, a naturalização das diferenças e das desigualdades em relação à mulher, como se fossem naturais e inerentes a ela, confere-lhe uma peculiaridade, que Goffman (1974), ao estudar o estigma, chamou de identidade social. Por vezes, essa naturalização tem caráter depreciativo e está relacionada a alguma espécie de atributo e estereótipo. Na sociedade, convivem os detentores de uma identidade social “normal” e os que detêm uma identidade social “estigmatizada”.

Goffman (1974) afirma que as atitudes, que a categoria “dos normais” tem em relação a uma pessoa estigmatizada e aos atos que se empreendem em relação a ela, são conhecidas na medida em que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar a situação do (a) estigmatizado (a). Por definição, alguém estigmatizado não é considerado completamente humano. Esse pensamento justifica, em alguma medida, os vários tipos de discriminações que, direcionadas às pessoas, comprometem suas chances de vida, justificam algumas animosidades e se encarregam de evidenciar o perigo que representam para o conjunto da sociedade.

O descrédito em relação às pessoas, que por razões diversas cometem crime e recebem a pena de privação de liberdade, é perceptível mesmo antes de se ser apresentado à pessoa. O estigma é incorporado à mulher presa promovendo a sua inexistência como pessoa. *“É difícil as pessoas acreditarem que podemos estar ‘naquele lugar’ sem ser de lá, sem nos deixar contaminar por ele, há sempre uma desconfiança” (Neidiane)*. Assim, o estigma faz com que prevaleça sobre todos os outros fatores pessoais e sociais o fato de a pessoa ter sido presa.

A mulher estigmatizada tende a confirmar sua identificação como “deformada” e “anormal”, e até mesmo aceita não ser uma pessoa “normal” e merecedora de um tratamento igualitário. Sob os efeitos desse estigma, a postura delas diante da sociedade passa ser de medo, de inferioridade, de recuo, de autodistanciamento e ou de agressividade em relação aos considerados “normais”.

O grande ataque do estigma à identidade social é o rompimento com o princípio da igualdade, expresso pelo estigmatizado por meio do sentimento de incompletude e de anormalidade em relação aos demais. A vida coletiva é comprometida com um conjunto de “justificativas” ideologicamente coerentes, como as ouvidas durante o decorrer da pesquisa nos espaços de conversa informal, tanto na universidade ou no presídio, especialmente quando o tema da conversa era o PFMP: *“Como pode uma presidiária desejar ter os mesmos direitos que alguém que jamais cometeu um crime?”. “Cada um tem o que merece”. “Não desejasse ser discriminada, não cometesse crime”. “Assuma agora as consequências de seus erros”. “Ela que cuide para provar que merece o respeito social”. “Quem teve coragem para errar uma vez, o terá outras vezes”*.

As mulheres presas carregam consigo, além do estigma, (que pesa muito sobre a vida delas) um misto de desesperança e tristeza em função do *“tempo que não passa”*, da *“saudade”*, da necessidade de *“liberdade”*, da preocupação com os filhos e da alegria pela saída de colegas a quem se afeiçoaram e pela chegada de outras que derramam lágrimas torrenciais passando por crises de desespero como as outras que já se encontram presas.

São mulheres, são trabalhadoras que, embora estigmatizadas, fragilizadas e longe da família, mantêm responsabilidade financeira e vínculos afetivos fortes com os (as) filhos (as), com quem se preocupam e por quem fazem *“o que podem para mandar ‘algum’ para eles” (Edite)*.

2.4 Adesão das mulheres apenas ao projeto educativo

Pesquisadora: - E a Martina?

Gircilene: - Essa tá lá... ela tá foragida na verdade, porque ela foi pro semiaberto. Ela nem começou o curso, eu me lembro. Ela não começou o curso, eu me lembro, ela só fez o vestibular.

A Antonia, ela só fez a prova...

A Mariana saiu bem antes de qualquer coisa, ela não chegou nem a começar.

Não fosse pela riqueza que representou essa conversa com Gircilene e com tantas outras mulheres entrevistadas, a análise inicial dos dados, neste trabalho, se tornaria algo desanimador. Depois de todo empreendimento institucional para que o projeto fosse concretizado, chega-se à conclusão de que quatro mulheres, das vinte e três aprovadas no vestibular, sequer iniciaram o curso. Houve uma desistência na largada! Este era o nosso pensar inicial, esquecendo-nos do quanto era significativo que a maioria das mulheres, lutando contra o estigma do aprisionamento, apostassem na educação como “uma ação de cuidado consigo mesmas, como um direito a um investimento pessoal, adiado por condições adversas em suas vidas” (FONSECA, 2005, p. 49).

Feita essa constatação, buscamos conhecer a escolaridade das apenas e para isso recorreremos às estatísticas realizadas pelo Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça que mostram a grande massa da população carcerária com baixíssima escolaridade. Esta pesquisa, bem como o relatório produzido pelo grupo de trabalho interministerial, em 2007, e o relatório do Observatório de Direitos Humanos confirmam que a baixa escolaridade e a situação de pobreza definem o perfil de mais de 70% das mulheres do PFMP. Isso indica um fato social que merece ser bem compreendido, em outros trabalhos de investigação, uma vez que aqui não nos cabe fazê-lo, embora se tenha o questionamento: afinal quais são as correlações existentes entre a baixa escolarização e o crescimento da criminalidade?

As entrevistas mostram que as reclusas “*não acreditaram*” que a proposta de um curso superior no presídio “*pudesse ser verdade*”, que “*dentro daquele lugar*” fosse possível “*acontecer algo bom*”, o que inclusive pode ter levado algumas a realizarem as provas do vestibular, conseguirem aprovação e a “*desistirem de fazer*

o curso".²² As entrevistas revelam, ainda, que alguns agentes e funcionários (as) também desistiram de realizar o curso por considerarem impossível conviver com presas e em função das pesadas escalas de trabalho a que são submetidos.

Há que se perguntar, diante disso: qual a interesse de mulheres aprisionadas para aderirem a um projeto de inclusão social pela via da educação? Há, por parte dessas pessoas, a quem propomos uma saída pela inclusão, adesão que justifique não somente essa iniciativa do IPA, mas outros investimentos educacionais em presídios?

Infelizmente, não conseguimos entrevistar as alunas que não iniciaram o curso e, portanto, não temos material que responda a essas perguntas. Tivemos dificuldade de obter endereços, e, mesmo naqueles que conseguimos, não foi possível localizar a pessoa. Existem os casos de mulheres que estão foragidas, o que dificulta obter informações sobre elas nas comunidades onde moram; existe, ainda, o caso de pessoas que moravam em outros países, como Paraguai e Argentina, e quando obtiveram a liberdade, retornaram aos seus países. Contudo, a partir das histórias de vida das alunas que permaneceram, tecemos algumas considerações acerca das questões anteriormente formuladas.

Como já relatado neste trabalho, a população carcerária é constituída de pessoas jovens e adultas com baixíssima escolaridade. Constata-se, com base nos dados abaixo, que quase a unanimidade dessa população ou não teve acesso à escolarização ou teve acesso, mas não obteve sucesso, nesse processo.

²² Todas as expressões entre aspas são fragmentos das entrevistas feitas com Ana Paula, mas que podem ser encontradas em várias outras entrevistas.

TABELA 4
Escolaridade das apenadas:

| Variável | FI | FII (%) |
|------------------------|------------|--------------|
| Analfabeta | 12 | 4,67 |
| Alfabetizada | 12 | 4,67 |
| Fundamental Incompleto | 161 | 62,65 |
| Fundamental Completo | 45 | 17,51 |
| Médio Incompleto | 18 | 7 |
| Médio Completo | 6 | 2,33 |
| Superior Incompleto | 2 | 0,78 |
| Superior Completo | 1 | 0,3 |
| TOTAL | 257 | 100,0 |

Fonte: Cadastro de Informações do Apenado - CIA; sistematização: ODH/IAJ (Censo Demográfico 2000)²³

Em relação a esse contexto trazido pelos dados acima e pelo percentual de mulheres que aderiram ao Projeto, cabe perguntar o que o curso representou para elas. Selecionamos alguns fragmentos de entrevistas que evidenciam uma desconfiança inicial e, em seguida, uma dedicação extremamente significativa:

Fragmento 1:

Ana Paula: - O que o curso representa para mim? Olha, uma oportunidade. No começo, eu não acreditava. Fiz o vestibular, estudei muito, passei, mas não achava que fosse ter naquele lugar algo de bom.

Pesquisadora:- E os seus problemas na fala? Eu lembro-me que no dia do vestibular, que você tinha muita dificuldade para falar. Isso me preocupou.²⁴

Ana Paula: - Eu tinha uma dificuldade imensa. Acho que minha motivação, o esforço, meu interesse. Eu tinha uma dificuldade pra falar as palavras e as pessoas me entenderem, e no momento que eu comecei a fazer o curso, eu pensei: Não, eu tenho que me esforçar, se eu quiser ser uma profissional, eu não vou poder ser assim. Aí, eu fui me esforçando, mudei muito, muito. Eu colocava um espelho na minha frente e falava comigo mesmo.

²³ A população carcerária passa a ser acompanhada pelo Censo Escolar somente a partir de Seminários sobre Educação nas Prisões, ocorridos no Brasil, em 2006. Portanto, só recentemente é que se iniciou a sistematização de dados estatísticos sobre a escolarização dos (as) presos (as).

²⁴ Durante o período da implantação do projeto, eu coordenava os processos pedagógicos do IPA e, por isso, fazia parte da liderança da instituição. Portanto, participei de todo processo de articulação e implantação do projeto. Deixei de fazer parte da equipe diretiva no início de 2008.

Pesquisadora: - Você se tratou sozinha?

Ana Paula: - Eu me tratei sozinha. Teve pessoas que me ajudavam, colegas minhas, mas eu me esforcei bastante, eu me lembro que eu falei com a professora Neila e ela disse que iria falar com uma fonoaudióloga, e a partir daí eu fui treinando.

Pesquisadora: - Quem te mostrou o treinamento? A fonoaudióloga?

Ana Paula: - Não, a professora Neila me mostrou o treinamento vocal, eu fui, me esforcei bastante e consegui. Eu não gostava de apresentar trabalho, quase não falava em sala de aula, mas fui melhorando e consegui superar.

Pesquisadora: - Como você se sente participando desse projeto, dentro do presídio? Como você se sente nesse contexto?

Ana Paula: - Posso dizer que me sinto uma pessoa reabilitada por causa do curso. Eu tenho algumas colegas presas que não continuaram. Eu entrei aqui sendo uma pessoa e vou sair outra (...)

Pesquisadora: - E que pessoa você entrou e que pessoa vai sair?

Ana Paula: - Eu entrei aqui sendo uma pessoa que roubava, eu tinha um comportamento impulsivo. E agora não, eu vou sair daqui uma assistente social. No caso, eu prejudicava a sociedade antes e agora eu vou sair daqui ajudando. Fazendo assistência, auxiliar, encaminhar o cidadão. Prá mim é uma vitória, pelo que já passei aqui quando eu entrei posso dizer que sou uma pessoa ótima, totalmente diferente. E eu vou continuar, e vou proteger os direitos dessas pessoas.

Fragmento 2:

Pesquisadora: - Qual a diferença que você viu [...] ?

Ana Paula: - A diferença que eu vejo é que lá elas não tiveram a mesma oportunidade, porque têm muitas ali que, desde que estão na barriga da mãe são rejeitadas. Elas não tiveram a oportunidade de ser outra coisa. Só essa diferença que eu vejo.

Fragmento 3:

Ana Paula: Na verdade, quem dá continuidade é porque ela tá com intenção realmente de seguir outra vida. Aí, sempre tem aquela história assim. Ah, eu não tive oportunidade de estudar, eu não tive a oportunidade disso ou daquilo outro, sabe? E aí dá essa oportunidade. Tem gente que realmente, bah, conseguiu. E aí vai dar continuidade porque realmente não quer mais viver naquela situação, então, quer sair daquela situação. Então são esses os motivos, né?! Eu, por exemplo, eu já vinha há anos tentando uma faculdade e não conseguia, eu queria uma faculdade para concretizar os planos, de conseguir coisas melhores para o futuro. E depois lá dentro eu consegui essa oportunidade, que lá fora eu não conseguia, (risos) era mais difícil também.

Os fragmentos aqui apresentados, embora não estejam em uma sequência temporal, mostram que ocorreu um desenrolar de situações que evidenciam um caminho desde a “não adesão” de algumas ao Projeto do PFMP, até o envolvimento e autodeterminação das que ingressaram no curso superior, o que sistematizamos a seguir:

- a) No contexto da prisão, dadas as experiências anteriores das pessoas com a escola, existe uma baixa motivação para os estudos. O pequeno número de alunas com ensino médio concluído existente à época do início do Projeto no PFMP e a dificuldade inicial de adesão ao projeto demonstram o quanto a escola para elas representa o insucesso que já experimentaram.

Essa experiência social anterior que fez com que chegassem à vida adulta sem concluírem a educação básica, aliada à situação de prisão, pode ser fator desmobilizador para uma nova oportunidade de escolarização.

- b) No momento inicial, antes de conhecer os professores, havia visível dificuldade em acreditar na educação e nas possibilidades que ela pode proporcionar. Embora elas tenham demonstrado que continuavam a desejar a escola e uma nova oportunidade educativa, haviam perdido a “crença” nelas.

Esse fator foi determinante para que um percentual significativo das candidatas desistisse antes mesmo de começar, nem tentassem. O que para a equipe diretiva, da qual eu fazia parte, era algo completamente incompreensível. Contrariando as discussões no campo da EJA (Fonseca, 2005), pensávamos e comentávamos, como pode alguém perder uma oportunidade dessas?

- c) Algumas entrevistas mostram que mesmo aquelas mulheres, que com esforço e muito estudo conseguiram passar no vestibular e começaram as aulas, também não acreditaram no projeto, nem que seria possível, dentro do presídio, ter acesso ao ensino²⁵ superior. Em primeiro lugar, porque nunca haviam ouvido falar sobre uma experiência semelhante;

²⁵ Algumas mulheres se encontravam presas há muito tempo, por isso o IPA proporcionou a elas seis meses de preparação para atualização dos conhecimentos básicos.

em segundo; porque lhes parecia impossível vir a obter na prisão benefício que fora dela não haviam conseguido.

Esse quadro de descrença começa a se modificar com a intervenção das (os) professoras (es). A mobilização das alunas para que participassem das aulas e para que se sentissem motivadas a superar os obstáculos do sistema carcerário foi determinante para as aprendizagens que se sucederam.

- d) Em função da dificuldade imperiosa de lidar com mulheres apenadas²⁶, com características próprias, muitas experiências e projetos desenvolvidos em cárceres têm um viés mais prático, com curso de pequena duração como cabeleireiro (a), artesanato, corte e costura, culinária etc.

Ao invés de ser proposta mais escolarização, a tendência é buscar saída mais imediata, que ofereça uma possibilidade de renda, mas que nem sempre qualifica do ponto de vista do conhecimento teórico e esse foi o diferencial do projeto do IPA. A solidez da proposta educativa agregou, além da possibilidade de melhor inserção no mundo do trabalho, mudança em relação ao conhecimento da vida, da sociedade e delas próprias.

A expectativa positiva do IPA em relação ao caso estudado foi perfeitamente correspondida. As alunas perceberam que o ensino oferecido era diferente da experiência que haviam tido. E que as (os) professoras (es) demonstravam por elas profundo respeito e mobilizavam-se para ajudá-las, ainda que não fosse na situação específica da disciplina que ministravam. Diante disso, a autodeterminação ocorreu. Elas se agarraram à oportunidade e demonstraram exemplar desempenho.

- e) A relação pedagógica diferenciada dos (as) professores (as) do curso com a turma impressionou as alunas. A atuação docente com um público relativamente difícil e envolvido em situações criminológicas das mais diversas resultou numa significativa experiência de mudança de lugar

²⁶ Uma grande dificuldade registrada é que normalmente a pena da mulher é pequena e, se ela tem bom comportamento ou trabalha rapidamente, vai para o semiaberto. Isso gera uma falta de continuidade nas atividades no regime fechado.

cultural por parte das mulheres apenadas, dos (as) funcionários (as) e dos agentes penitenciários: “ *Os professores se dedicaram muito, muito, muito*” (Ana Paula).

Essa experiência positiva com a educação dentro do presídio serviu de motivação para que outras mulheres que não faziam parte do projeto viessem a se matricular na escola de educação básica. Segundo relato da diretora da escola de educação básica, havia duas ou três mulheres que frequentavam a escola, mas hoje mais de cento e trinta mulheres passaram a frequentá-la na expectativa de virem a ter acesso ao ensino superior: “*O público mudou também, porque elas pensam em fazer o ensino superior*”²⁷.

Percebemos pela fala das entrevistadas que o interesse em realizar um curso superior foi determinante para que o processo educativo dentro do PFMP obtivesse os resultados positivos registrados por essa pesquisa e apresentados neste texto.

A relação da mulher com a escola é muito positiva, dentro do presídio e fora dele. Cada dia mais, as mulheres, na busca de sua autonomia, conquistam espaços importantes na sociedade e o fazem, contando com toda sua capacidade de superação. Elas se refugiam na escola e buscam, por meio do processo de escolarização, qualificação e preparo profissional, enfrentar as linhas abissais. Um exemplo disso: os indicadores do censo escolar mostram que a mulher, em quase todas as instâncias administrativas, ultrapassa os homens em número de matriculadas no ensino superior. Somente na categoria administrativa federal o percentual de mulheres é de 49,8%²⁸.

A presença de mulheres em processo de escolarização que atenda a suas necessidades, significa muito mais do que a inserção delas no mundo do trabalho. Significa possibilitar a elas se apropriar de nova linguagem, novos conhecimentos, novas formas interpretativas do cotidiano, novas formas de relações pessoais e interpessoais. Significa, também, que a família, que na maioria das vezes a mulher mantém sob sua guarda, sob seus cuidados e manutenção financeira, seja beneficiada por essa mudança cultural.

²⁷ Fragmento de entrevista com a diretora da escola de educação básica, que oferece modalidade de ensino para pessoas jovens e adultas, realizada em agosto de 2008.

²⁸ <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf> Acesso em: 7 de abr. 2009.

2.5 A discriminação e repressão como manifestação da violência contra a mulher apenada.

Não constituiu foco desta pesquisa investigar o porquê de alguns agentes penitenciários colaborarem com o projeto de formação em nível superior das mulheres apenadas, especialmente aqueles (as) que participavam como alunos/as do Projeto, alguns (umas) outros (as) atrapalharam o quanto puderam, especialmente aqueles (as) que não se envolveram no Projeto. No entanto, a ação “policial” desses agentes penitenciários durante a realização do Projeto no Madre Pelletier se mostrou importante demais para não ser analisada. Por isso, buscamos compreender como se operam desse refutação ou aceitação deste programa educativo dentro do espaço prisional.

Durante a realização do trabalho de campo, nas várias entrevistas realizadas, constatamos que o curso de formação de funcionários (as) e agentes penitenciários, no Rio Grande do Sul, foi desenvolvido durante a capacitação para ingresso na função, com ênfase no conceito de que “*bandido é bandido*” e que não “*muda nunca*”. Isso colaborava para com a construção de “mitos” que acabam por classificar todas as pessoas presas como pessoas imprestáveis, que não merecem respeito. Contudo, essa indicação sobre a formação dos agentes e funcionários/as não é suficientemente forte para elucidar a questão, até porque foi constatado, também, que vários dos agentes e funcionários (as) que passaram pelo mesmo curso de formação para o ingresso na profissão foram muito importantes para o sucesso do projeto, tendo colaborado com as apenadas no sentido de “*dar ânimo e motivação*”²⁹. Quando “mais precisaram”, mostraram-se companheiros e solidários na realização das atividades acadêmicas, dialogaram e criaram relação de “amizade” com as reclusas, “*emprestaram livros e outros materiais necessários*”, cujo acesso era dificultado a elas pela condição de presas.

Assim, nesse contexto, a ação repressora, arbitrária e ilegal parece constituir tão somente a ponta de um grande *iceberg* totalmente encoberto. Por isso, consideramos existir dentro dos presídios formas distintas de ação/repressão que analisamos a seguir:

²⁹ As palavras e expressões entre aspas neste parágrafo foram retiradas de entrevistas com as funcionárias da SUSEPE Helena e Clarisse e com as apenadas Neidiane e Marla.

A primeira forma de repressão é a adotada no Estado Liberal. Essa se constitui como limitadora da liberdade nos casos de expresse descumprimento das leis e normas construídas para proteção e organização social. Ela garante a limitação da conduta individual que vai de encontro à vida, à propriedade etc. Exercida nesses termos, a repressão, como já mostrado anteriormente, torna-se perfeitamente aceitável por se enquadrar dentro da expectativa que a sociedade tem de obter do Estado segurança nos termos prescritos na constituição do Estado Democrático de Direito.

A segunda forma de repressão é aquela praticada fora dos limites da proporcionalidade, da humanidade, da legalidade. É o abuso da força e do poder no exercício do cargo ou função. Esse tipo de repressão aparece não só como violência física, mas também como modo de humilhar, de tornar indigna a pessoa reclusa. As observações feitas nos três anos de pesquisa, assim como as entrevistas, indicam que esse segundo tipo de repressão é o que predomina no contexto do presídio Madre Pelletier.

Todavia, há um terceiro tipo de repressão que raramente se discute, mas que verificamos durante a realização das observações e entrevistas. Trata-se da repressão à possibilidade de mudança, repressão da energia positiva, das forças e dos movimentos de instituições de ensino e empresas que vão ao presídio para desenvolverem suas atividades. Percebemos resistências absurdas por parte de alguns agentes penitenciários e funcionários (as) no sentido de não colaborarem com a realização do projeto. Esse tipo de repressão foi a com que o IPA mais vezes se deparou.

Esses movimentos parecem ser da ordem da cultura política e ter caráter obstaculizador das possibilidades de reinserção social, que, do ponto de vista oficial, tanto da Secretaria de Segurança Pública quanto da SUSEPE e da Direção do Presídio, não é aceita. Ao contrário, nos programas e planos de trabalho há determinação pela busca da qualidade do tempo passado no cárcere de modo que a reinserção social seja facilitada.

No entanto, no contexto interno do presídio, essa repressão de não colaboração, “tipo boicote”, por vezes, se dá de forma silenciosa, mas visível, pela expressão facial, pelo comportamento agitado, acompanhado de um “semissorriso”. Essa repressão é tão danosa quanto a repressão feita pela violência física, aliás, precisando ser categorizada como a própria violência, para, assim, poder ser

combatida e enfrentada com a seriedade que merece ter. Acreditamos, pela imersão nesse campo como pesquisadora, que essa repressão constituída de “*má vontade*”, que não tolera a possibilidade do crescimento do outro, consegue resultados mais eficazes que a repressão física.

O simples fato de uma mulher encarcerada precisar se deslocar para a sala de aula, dentro de um espaço como presídio, ganha uma configuração bastante diferente daquela que teria se o mesmo fato se desse no meio livre. Como a filosofia adotada nos cárceres em geral é a da completa perda da autonomia, esse deslocamento precisa ser autorizado, acompanhado. Há a necessidade de um agente penitenciário ocupar-se dessa movimentação. Se esse fato for analisado isoladamente, passa a ser absolutamente normal. Entretanto, há nesse momento uma espécie de controle condicionado ao poder, condicionado à submissão para com aquele(ou aquela) que detém o poder de abrir e fechar a porta.

Há, nesses contatos entre os (as) agentes penitenciários (as) e as pessoas encarceradas uma relação, por vezes, conflitiva, marcada por interesse, poder, disciplinamento e submissão. Usando as palavras de Edite: “*Se é para trabalho escravo, então pode*” se é para “*ir à biblioteca escolher um livro de acordo com nosso estado de espírito, não pode! Professora! tem que ser capacho, andar pianinho... senão*”. Ou ainda, conforme Neidiane: “*Eu sempre me dei bem com eles... então um dia eu tive que reagir, acabei tirando sangue mesmo... mas felizmente não deu nada, porque eles sabiam quem eu era, eu sempre me dei bem com eles*”.

Nesse tipo de relacionamento que se dá em espaço de muita interdição, as competências sociais, os valores morais e éticos dos agentes são muito acionados. Entendemos que é nessa ordem da dimensão pessoal que muitas decisões arbitrárias podem ou não ocorrer.

Retornando à questão central: dependendo do agente penitenciário em serviço, o projeto educativo é mais incentivado, as presas são chamadas em tom de voz audível, os (as) professores (as) são bem recebidos (as) e não ficam aguardando muito tempo para que a porta seja aberta. Nesse contexto, um ato que poderia ser considerado mecânico ganha *status* de relevância e um caráter eminentemente político.

Nesse sentido, acreditamos que os agentes estariam cumprindo também o papel de subjugar, disciplinar, tornar os corpos dóceis e obedientes:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados “corpos dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos e utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em outras palavras: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2004, p. 119).

O exercício do poder disciplinar, na produção dos corpos dóceis, disciplinados, obedientes não é assumido do mesmo modo por todos os/as agentes. Assim, encontramos agentes que adotam práticas repressivas e opressoras e outros cujos comportamentos se constituem de modo diferente, como, por exemplo, o assumido por “Antônio³⁰”, que cumpre sua função sem, no entanto, ser desrespeitoso nem arbitrário com as reclusas (ou qualquer outra pessoa). Ele é reconhecido publicamente como funcionário que zela pela segurança, adotando, como estratégia o diálogo, a atenção, o respeito.

Sem qualquer pretensão de justificar o comportamento repressivo, ao contrário, porque concordamos que ele deve ser denunciado e combatido, compreendemos que a experiência social de cada um passa pelo corpo, ou seja, o que pensamos se traduz muitas vezes em nossos comportamentos. Portanto, esse ato político e intento de “atrapalhar” e até mesmo “impedir” projetos educativos no contexto dos cárceres advém desse campo da competência social que definimos como o conjunto de capacidades que desenvolvemos para lidar com o outro, de modo respeitoso. É essa competência que nos possibilita trabalhar pelo bem comum, buscar uma sociedade melhor, em que todos (as), inclusive nós próprios (as), tenhamos a oportunidade de reiniciar.

No sistema violento e repressivo hoje existente, é possível a existência de relações de autoridade baseada não na violência, mas no diálogo, no respeito e na vivência de projetos comuns, com troca de saberes e conhecimentos que favoreçam não só as pessoas apenadas, mas também todas (os) aquelas (es) que trabalham no presídio, que, de outro modo, também podem ser considerados (as) “presos (as)” pelo sistema socioeconômico e político.

O conceito de presídio desenvolvido durante todo o período da ditadura militar, cuja base era a repressão dentro e fora da lei, embora seja o que ainda vigora quase na totalidade dos espaços prisionais como o boicote, o abuso da força

³⁰ Nome fictício para preservação dos posicionamentos explicitados.

e ou do poder no exercício do cargo ou função não se coaduna com o Estado Democrático de Direito instituído no país.

Podemos encontrar na ação de outros agentes, referências de uma concepção moderna acerca da prisão e que deve se diferenciar da concepção tradicional e isso implica uma prática profissional nesse espaço, também diferente, cuja base seja a constante preocupação em introduzir mais dignidade humana no cotidiano prisional. Assim, o presídio pode ser mais que um lugar de segurança, ele pode vir a se tornar um lugar para a liberdade. Para isso, no entanto, é necessário que funcionários (as), agentes penitenciários e toda sociedade compreendam esse novo conceito e passem a considerar a prisão como lugar de “passagem”, com portas abertas para o “mundo”.

2.6 Prisão como seleção social

“A prisão é um lugar onde somente os fortes prevalecem, os fraquinhos mofam lá” (Edite).

A institucionalização é uma das fortes marcas deixadas na mulher durante a vida no cárcere. Seja por meio do estigma, seja por questões psicológicas e ou sistêmicas, as experiências no cárcere passam a integrar o modo de vida da pessoa em cumprimento de pena privativa de liberdade. O jeito de viver é modificado, os hábitos e costumes próprios da pessoa, ao entrar na prisão, são fortemente alcançados pela lei da sobrevivência como mostra a fala de Edite na epígrafe desta seção.

Neste item, trazemos um conjunto de reflexões sobre a institucionalização e as dificuldades dela decorrentes e que são enfrentadas pela mulher quando do rompimento com o aprisionamento. A passagem do *campus* cárcere ao *campus* central IPA, onde se dá a continuidade dos estudos iniciados no PFMP, ocorre nesse momento difícil, razão pela qual abordamos em tópico específico essa questão.

Existe um modo próprio de viver na prisão que constitui aprendizagem indispensável a todas que passam por ela. A partir do momento em que ocorre a prisão do corpo, que perde o direito de ir e vir, aprende-se o que significa a “disciplina”, a resignação, ao mesmo tempo em que “*não dá pra ser medrosa*”:

Para sair de lá é preciso resistir, ser até violento, mesmo que não sejamos assim e ao mesmo tempo resignar, não enfrentar os administrativos. Teve uma vez que tive que ‘tirar sangue’ em uma lá, senão seria eu, não dá para ser medrosa, mas não teve nada porque eu me dava bem com o administrativo. Todo mundo me conhecia e sabia que eu não era de confusão. Eu nunca fiquei de castigo. Andressa não se comportava, vivia mais no castigo do que na galeria (Neidiane).

Durante o aprisionamento, esse exercício de aprender a viver em um ambiente assustador, pela diversidade de pessoas e tipos criminológicos praticados e até pela precariedade das instalações, faz com que haja um endurecimento da pessoa, um abrir mão de si, do jeito pessoal de ser, para aprender a viver numa coletividade, com regras próprias, difíceis de serem violadas.

Especialmente se a pena for muito longa, a pessoa passa por muitas mudanças em relação à linguagem, ao conhecimento, à cultura. Ocorre uma espécie de desculturação trazido do mundo livre e um aculturação de novas experiências, novos conhecimentos e nova linguagem.

Aparentemente, as instituições totais não substituem algo já formado pela sua cultura específica; estamos diante de algo mais limitado do que aculturação ou assimilação. Se ocorre mudança cultural, talvez se refira ao afastamento de algumas oportunidades de comportamento e ao fracasso para acompanhar mudanças sociais recentes no mundo externo. (GOFFMAN, 1974, p. 23).

Não sobrevive quem não compreende o sistema e não passa a viver de acordo com suas regras. Nesses anos de pesquisa, observamos que as mulheres assumem tipos e diferentes personagens e até costumam fazer opções temporárias com sua sexualidade:

Hoje conversei com uma de nossas alunas (Diana) que foi para o semiaberto. Chamou-me a atenção o fato dela dizer que não pretende manter o relacionamento com a companheira que tinha no regime fechado. Disse-me que só ficava com ela por ‘proteção’. Segundo afirma, a companheira era “respeitada” e durante os seis anos que esteve presa, nunca teve problemas, por essa razão. (Diário de Campo).

A pena privativa de liberdade se associa a outras penas a partir do momento em que a pessoa é alojada dentro de um presídio. Cerceiam-se, por exemplo, a liberdade de expressão e a manifestação de ideias e convicções. A fala prevalente é

a do sistema que condenou e julgou a pessoa presa, no presídio, representada pela direção, equipe técnica, demais funcionários (as) e agentes penitenciários. A esses, em hipótese alguma, se pode contradizer, mesmo em casos de abuso de poder exercido arbitrariamente.

É difícil para nós aguentar calada tanta humilhação. Lá não se pode pegar um pano pra limpar o chão, uma roupa velha que ninguém usava, nem isso era dado pra gente limpar as coisas. É duro você escutar. Ah, é! Você já limpou? Então, tá. A pessoa jogava as coisas no chão e virava e falava: então, agora limpa de novo, pois tá sujo. Mas, eu aguntei, só pensava nos meus filhos que estavam aqui fora, jogados. Sempre trabalhei na cozinha e fazia de tudo para agradar. Fazia pão, eles levavam os ingredientes e eu fazia pão para levarem para casa, o que sobrava eu levada para cela e dividia com as colegas, elas gostavam, pois eu sempre levava alguma coisa para elas. (Edite).

A essa arbitrariedade Goffman (1974, p. 40) chamou de circuito: “Uma agência que cria uma resposta defensiva do internado e que depois aceita essa resposta como alvo para um ataque seguinte”. O apenado aprende desde logo que não pode defender-se de forma usual e que deve manter seu “eu” distante da situação mortificante.

É difícil compreender a institucionalização. Perguntávamos frequentemente: Como pode alguém se acostumar a viver neste lugar? Mesmo passando por todas as formas de humilhação e vivendo como seres humanos indignos, as pessoas são fortemente impregnadas pelos processos vivenciados, são amalgamadas de modo tal que o momento de saída se constitui um momento de muito sofrimento:

Embora os internados possam ter planos para a saída e tenham um cálculo até de horas para a data de sua liberação, os que se aproximam desta tendem frequentemente a sentir-se angustiados (...). A angústia do internado quanto à liberação parece apresentar-se, muitas vezes, sob a forma de uma pergunta que apresenta a si mesmo e aos outros: ‘será que posso me sair bem lá fora?’ (GOFFMAN, 1974, p. 66).

Os desejos pessoais, os anseios, os ideais e as perspectivas que possuíam antes de serem presas sofrem um corte delineador entre o passado, o presente e o futuro. A prisão do corpo vem acompanhada da aniquilação da vida social. Conforme Goffman, a pessoa perde uma concepção tolerável do eu que lhe permitia diversas formas de enfrentar os conflitos, dúvidas e fracassos do cotidiano:

Qualquer que seja a estabilidade da organização pessoal do novato, era parte de um esquema mais amplo, encaixado em seu ambiente civil - um conjunto de experiências que confirmava uma concepção tolerável do eu e permitia um conjunto de formas de defesa, exercidas de acordo com sua vontade, para enfrentar conflitos, dúvidas e fracassos. (GOFFMAN, 1974, p. 23).

Segundo entrevistas realizadas e observações feitas nesse período de pesquisa, percebemos que, para a maioria das pessoas, mesmo as mais politizadas, sair da prisão passa a ser tão difícil quanto entrar nela. Somente após anos em contato direto com essa realidade é que começamos a atribuir significado ao que Goffman (1974) chamou de “mortificação do eu”.

A posição de humilhação, a indignidade da fala e ações, o tratamento inadequado dado pelos agentes e funcionários (as) às mulheres presas, a mortificação que ocorre por exposição de morte nas galerias, as diversas formas de doenças e a sujeira, a violação da privacidade e a superpopulação das celas tornam a vida que se tinha “antes” algo impossível de conceber.

Há uma desconstrução de aprendizagens anteriores (desculturação) e torna-se necessário consolidar o quanto antes uma nova cultura: a da prisão, pois é ela que permite a possibilidade de sobrevivência e passa a ser imprescindivelmente incorporada a um eu construído pelo eu no sistema penal. É nesse eu do cárcere que reside a institucionalização, é nele que reside o medo da vida fora dele. Ainda acompanhando o pensamento de Goffman, vejamos alguns dos conflitos que ao apenado (a) se apresentam no momento da liberação:

Podemos passar agora para uma consideração da angústia da liberação. Uma explicação apresentada para esta diz que o indivíduo não está disposto ou está muito “doente” para assumir as responsabilidades das quais se livrou através da instituição total. Minha experiência pessoal com um tipo de instituição total – os hospitais para doentes mentais – tende a reduzir esse fator a um mínimo. Um fator que tende a ser mais importante é a desculturação, a perda ou impossibilidade de adquirir os hábitos atualmente exigidos na sociedade mais ampla. Outro fator é o estigma. Quando o indivíduo adquiriu um baixo *status* proativo ao tornar-se um internado, tem uma recepção fria no mundo mais amplo e tende a sentir isso no momento, difícil até para aqueles que não têm um estigma, em que precisa candidatar-se a um emprego ou a um lugar para viver. Além disso, a liberação tende a ocorrer exatamente quando o internado finalmente aprendeu a manejar “os fios” do mundo interno, e conseguiu privilégios que descobriu dolorosamente, que são muito importantes. Em resumo, pode descobrir que a liberação significa passar do topo de um pequeno mundo para o ponto mais baixo de um mundo grande. (GOFFMAN, 1974, p. 68-69).

Talvez, uma das cenas mais chocantes presenciadas no decorrer desta pesquisa tenha sido um momento desses em que uma das mulheres (não era aluna do curso) acabara de cumprir a pena privativa de liberdade e lhe foi comunicado que poderia ir para casa. A partir daquele momento estava livre, sua pena tinha sido integralmente cumprida. Em choro compulsivo, pedia que pudesse permanecer na prisão, dizia que não queria ir embora, que não podia ir, que estava bem e que, pelo

amor de Deus, a deixassem ficar. As funcionárias técnicas, psicólogas e assistentes sociais foram chamadas para intervir, mas não obtiveram êxito. O choro desesperado permanecia, e foi necessário chamar os seguranças para conduzi-la. Ela, num último gesto de desespero, resistindo ir para casa (se é que tinha uma), se jogou contra uma janela com vidros, tendo se cortado muito com os estilhaços. Essa mulher saiu da prisão para ser atendida em um hospital, numa manifestação chocante do efeito institucionalizador do cárcere.

Foram inúmeros os casos de pessoas que não sabem o que fazer da vida pós-prisão. Os anos passados no cárcere apresentam uma rotina, regras e de certo modo oferecem “segurança” e condições, ainda que precárias, mas satisfazem as necessidades básicas, como moradia e alimentação. As pessoas pobres são as que mais sofrem o impacto dessa desfiliação com a “proteção” dada pelo Estado.

Em alguns casos, a prisão representa a segurança da própria vida. Em razão do crime cometido, há ameaças de vinganças que, no momento da finalização da pena, deixa de ser mera ameaça e se torna efetiva possibilidade. Outra constatação frequentemente feita por nós se refere ao medo de enfrentar os relacionamentos com as pessoas mais próximas. A certeza do estigma, o medo de “ter que dar explicação” aos filhos, aos familiares, às demais pessoas constituem fatores de tortura psicológica que as mulheres precisam enfrentar no momento que retornam à convivência social. Todos esses fatores de modo isolados ou somados justificam o apego à instituição prisional.

Em relação às alunas do curso superior, graduadas ou com possibilidades de uma graduação num futuro breve, imaginamos que essa circunstância seria minimizada. No entanto, constatamos que isso não ocorreu. A insegurança, o medo foram igualmente identificados. E é dessa “passagem” que trataremos neste item, exemplificando com as histórias de vida e com as experiências das alunas que já estão frequentando regularmente as aulas no *campus* central do IPA.

Uma das características das penas de “mulheres” é que constituem penas que, dado o tipo criminológico, são cumpridas rapidamente. Segundo a Lei de Execução Penal, cumpridos dois terços da pena e conforme o comportamento da (o) apenada (o), há a progressão de regime: do cumprimento de pena privativa de liberdade em regime fechado, a (o) presa (o) passa a cumpri-la no regime de semiliberdade.

No caso de Porto Alegre, o regime semiaberto é cumprido, atualmente, em duas casas: casa albergue feminino e no “anexo” ao Madre Pelletier. Ambas as casas funcionam de forma precária, improvisada e não oferecem condições adequadas de moradia para as mulheres e, muito menos, de estrutura para funcionamento dos departamentos de assistência judicial, psicologia, serviço social etc.

Além da estrutura física, há falta de equipamentos necessários como computadores, fax e até de materiais de higiene pessoal para uso das apenadas. Faltam, inclusive, itens básicos, como colchões, chuveiro elétrico e etc. Como Porto Alegre é uma região do Brasil que possui clima frio, é possível imaginar o que significa ter em uma galeria mais de cem (100) mulheres sem lugar adequado para dormir, banhar-se com água em temperatura apropriada ao clima e até mesmo movimentar-se. A entrevista com a Joyce foi muito rica de informações importantes. Hoje, compreendemos melhor o processo de institucionalização. Vimos que é um processo que se inicia desde a chegada da pessoa ao cárcere e parece que se dá em nível das estruturas mentais. Vimos ainda que Joyce está com as pernas muito inchadas, segundo ela, o médico disse que é problema na circulação em decorrência da pouca movimentação (diário de campo).³¹

Esse quadro é desanimador para as mulheres que conseguem a progressão de regime. O cumprimento da pena que era ruim se torna pior. O anexo, que as abriga de forma improvisada, dispõe de um espaço muito menor do que o lugar onde cumpriam a pena em regime fechado. Não há espaço para locomoção, acomodação, banho de sol e os colchões, além se serem muito finos e velhos, não são suficientes para todas.³² O “benefício” de troca de regime (fechado para semiaberto) para cumprimento da pena se torna um castigo ainda maior. Uma das características no regime semiaberto é que as pessoas podem, com autorização, sair para trabalhar, estudar, visitar a família uma vez ao mês. Apesar de todo esse

³¹ Joyce se encontrava cumprindo pena em dependência anexa ao presídio, que possuía um único salão e banheiros. Esse lugar abrigava, algumas vezes, mais de cento e trinta mulheres.

³² A vida de pesquisadora, muitas vezes, se confundiu com a vivida pela equipe técnica que, diante da precária situação, é compelida a recorrer à sociedade civil, na busca de um alívio para a situação. Por ocasião dessa visita às dependências do anexo, fiquei muito comovida e busquei parcerias com amigos e instituições como Banco do Brasil e consegui vinte colchões novos, geladeira, chuveiros, computadores, fax, material de escritório e muitos absorventes e materiais de higiene pessoal para uso das mulheres. Embora reconheça que a questão estrutural continua a mesma, ao menos vi, ainda que mínimo, um alívio naquele lugar.

quadro, ouvimos diversas vezes muitas detentas dizerem que não gostam de sair. Preferem ficar lá. Vejo que “ficar lá” significa não ter que enfrentar a vida real e provavelmente esse seja o fator determinante para a institucionalização.

No caso da Joyce, citada acima, ocorreu uma situação bem exemplificativa dessa questão. Fomos procurados por ela e por Rosa, no início de 2008 quando pediram ajuda para terem um local adequado para estudo. Como não existia esse lugar dentro do anexo, que é sempre movimentado e com muito barulho, conseguimos autorização, junto à sua direção, para que, aos sábados, elas pudessem frequentar o laboratório de informática e a biblioteca do *campus* Cruzeiro do Sul, que se localiza a poucos metros do lugar onde cumpriam a pena.

Sempre que nós íamos ao *campus* Cruzeiro, éramos informados da frequência delas. Observamos que somente a Rosa freqüentava o local conseguido para que elas pudessem estudar. No dia da entrevista feita com a Joyce, ao interrogarmos sobre o porquê da ausência, ela nos disse: *“Professora, eu não consigo sair. Me sinto muito mau fora daqui. Mesmo quando tenho autorização para ir para casa, tenho a sensação de ir para um lugar estranho. Quando volto de lá, sinto que estou vindo para minha casa”*.

A Joyce é uma das nossas alunas bonitas e jovens. Foi presa aos dezoito anos, atualmente tem vinte e cinco e cumpre uma pena de vinte anos. Como relatado, já está doente e institucionalizada. Entre as onze alunas que já estavam estudando no *campus* Central do IPA, ela é uma das que não disse aos (as) colegas que cumpre pena e na entrevista relatou que parou de estudar um semestre porque uma das professoras contou à turma que ela era uma das alunas do Projeto Madre Pelletier. Reservada, como demonstra ser, relatou que *“notou que os colegas começaram a tratá-la tão bem que aquilo fazia mal”* a ela e que só conseguiu dar continuidade aos estudos em outro semestre, com outros (as) professores (as) e colegas.

Nesse contexto de desculturação, de insegurança, de medo, é que ocorre a entrada das alunas para a turma no *campus* central do IPA. Neidiane foi a primeira aluna a fazer esse processo de passagem de um *campus* para outro. Uma semana após o vestibular, ela obteve o benefício da progressão de regime e passou a cumprir pena no semiaberto. Seu relato nos ajuda a compreender a passagem do *campus* no cárcere ao *campus* IPA e nos mostra muitas das barreiras enfrentadas pelas apenadas nesta passagem.

Segundo as normas internas, a pessoa beneficiada com a progressão de regime não pode sair da casa onde cumpre o “semiaberto” durante os primeiros trinta dias. Dado esse fator, o primeiro dilema estava posto: Ana Paula (e todas as outras que se enquadram nessa regra) só podia começar a frequentar as aulas no *campus* Central após esse período de trinta dias. Diante disso, foi solicitada uma liminar judicial que a autorizasse a continuar frequentando as aulas dentro do presídio, durante esse período.

De posse da liminar, foi para aula, mas, segundo relata em entrevista, como estava bem arrumada, não foi identificada na entrada como “uma detenta”, mas mesmo assim conseguiu entrar para a sala de aula. Contudo, ao ser identificada pelos funcionários (as), agentes e colegas de turma, a direção foi comunicada e a despeito da liminar do juiz, ela foi retirada da sala de aula e tratada pela direção de forma humilhante e discriminatória. No caso, a referida apenas teve condições de acionar o advogado, que garantiu sua continuidade nos estudos, embora tivesse ficado o sentimento de revolta e indignação:

Neidiane: - Ai, eu voltei naquele dia, mais eu voltei de brava, porque eu não precisava ter voltado. O advogado já tinha entrado com o pedido para eu ir para o *campus*, era questão de uma semana, para eu ir para o *campus*. Mas, eu fui de brava, ‘ela vai ter que me engoli’. Ai eu fiz mais duas ou três aulas lá. Então, foi uma semana, de segunda a sexta. Mas, esse foi um dia que nunca mais irei esquecer.

Neidiane: - Ai, eu fui para o *campus*. Fui a primeira a ir para o *campus*. Foi bem difícil, porque foi minha primeira saída, não tinha nem autorização de passeio para ir à minha casa. Foi minha primeira saída, assim, sozinha, depois de quase dois anos lá no Madre Pelletier

Pesquisadora: - Onde estava a dificuldade? Por que foi difícil?

Neidiane: - Foi difícil pra mim chegar, porque assim, cheguei já tava mais de dois meses em aula e as pessoas estranhavam. Naquela altura, o IPA já não aceitava mais transferência, troca de curso, nada. Ai muita pergunta, e eu tinha medo de chegar assim. Eu queria primeiro que eles me conhecessem, saber como é que eu sou, que confiassem em mim ou não confiassem, se gostassem ou se não gostassem, e foi bem difícil porque eu me senti mal no início, tava sozinha lá, tinha medo de conversar com as pessoas. Eu tinha medo de conversar e as perguntas iam vir, eu sabia que elas iam vir, então eu ficava retraída para não ter aquelas perguntas, para não ficar respondendo. E foi bem engraçado, porque, no início, as pessoas perguntavam para mim, elas não perguntavam, elas afirmavam já que eu vim de outra universidade, eu não dizia nem que sim e nem que não, deixava que elas pensassem. Ai, comecei a ter uma amizade bem legal, as pessoas começaram a me receber super bem, comecei a me sentir bem melhor, fui incluída no grupo. E foi bem engraçado que a primeira pessoa que soube, eu estava no ônibus, eu estava voltando. Ai ela começou a fazer pergunta e eu comecei a ficar tonta e eu falei assim, ai ela me olhou apavorada e pediu desculpa para mim. – Desculpa, eu fiz muitas perguntas.

Ah, tá bom, fiquei aliviada, já contei para alguém. E a gente se dá super bem, até hoje.

Pesquisadora: - Qual é o nome dela?

Neidiane: - É Anamara³³ o nome dela. Ai, foi assim, depois no ônibus, falei para outra colega minha, conversando com ela ai falei. Ai, ela disse: ah, meu marido tá na condicional. Foi bem legal porque ai eu consegui conversar, eu senti que ela entendia um pouco daquilo. Diferente da outra que não sabia, tentou entender, mas fica imaginando, ah sei lá, porque ela tá lá? Ai, foi assim, elas ficaram sabendo, eu fui contando porque já conhecia, já foi pegando confiança.

Pesquisadora: - Depois de quanto tempo que você contou?

Neidiane: - Quase no final do semestre já. E eu me surpreendi e me dei super bem. Os professores, eles sabiam, porque eles tinham que ser comunicados, porque eu estava chegando fora da época, com chamada e tudo, mais super discretos. Assim, alguns já me conheciam lá de dentro, porque eu tive aula uma semana lá dentro e já me conheciam e foram super discretos. Era uma aula ali, nunca me perguntaram nada, não falaram nada abertamente, se tinha alguma coisa me chamava separada e foi assim, o pessoal me tratou super bem. Foi até engraçado que eu tenho um amigo que a gente tá junto até hoje, desde o primeiro semestre, o Marco, que é uma figura. Nós estávamos conversando sobre o projeto do Madre, ele já sabia "né", ai ele falou para mim: Ah, os professores podiam fazer intercâmbio para visitar as gurias de lá porque não conhecemos ninguém de lá. E naquele dia eu tinha ganhado o meu primeiro passeio, primeira autorização para vim para casa visitar minha família, ficar em casa, ficar quatro dias em casa. Ai, eu fiquei pensando, então eu conto para ele? Ai falei: Ah, Mário, você que conhecer alguém de lá? Ai, ele falou: quero! Prazer. Ai ele me olhou, ah, boba você? É muito feminina para ser de lá. Ai eu pensei assim, meu Deus, não acredito que eu to ouvindo isso. Estávamos conversando e ele disse que não tem como sair de lá igual porque contamina. Ai eu disse:- Não se contamina Mário, se contamina as que querem.

O Marco disse: "Se contamina sim, não tem como, não existe". Ai eu virei e disse: - "Existe, Marco". Ai eu falei para ele: "Marco, a pessoa pode fazer parte daquilo lá durante um tempo, mas aquilo não precisa fazer parte da pessoa". Ai ele teimou. "Então tá, prazer, eu sou de lá". Ai ele não acreditou, tive que mostrar o papel para ele, tá aqui minha autorização para eu ir voltar para casa. Ai ele disse: "eu tava errado". Ai eu falei: "espero que não mude nada".

Ele disse: "Pelo contrário, eu te admiro mais ainda". A gente veio desde o primeiro semestre com o mesmo grupo, até o semestre passado, até o ano passado, primeiro semestre do ano passado, tinham pessoas que estudaram comigo e não sabiam ainda, porque aquele grupo foi super discreto.

Vinham pessoas falar comigo e diziam, eu não acredito no que eu fiquei sabendo. Você também é de lá. Ai eu falava: sou. Ai eles falavam, não acredito. Ai eu dizia por quê? Tu chegou e ninguém desconfiou, foi diferente. Ai porque eu fui a primeira, cheguei discreta 'né'.

Conforme as gurias foram chegando, eu ia dizendo: 'oh é assim, assado'. Ai eu preferi fazer assim, contar depois. Mas, no início foi difícil. Ai eu ficava

³³ Todos os nomes usados aqui são fictícios.

naquele grupo, eu não ficava falando, também, contando. Dependendo da pessoa eu contava, se não... Ai, eu fui esperando, para mim ainda é difícil.

Pesquisadora: - Eu percebi que quando você me viu ali, seu olhinho ficou meio assustado.

Neidiane: - É, ainda é difícil. Têm pessoas que foram comigo e não sabem.

Pesquisadora: - E por que é difícil falar sobre isso?

Neidiane: - Ah, é muito preconceito, as pessoas têm uma outra visão. As pessoas acham que não podem confiar. Ah! Não é uma boa pessoa. É complicado.

Pesquisadora: - E você passou por situações de preconceito?

Neidiane: - Passei. Ali no IPA mesmo, teve uma colega que saiu do IPA. Ela ficou sabendo que tinham gurias do Madre, e saiu.

O IPA não possui registro do número de alunos (as) que saíram da instituição em função do projeto no MP. Contudo, sabemos que foram muitos, pois naquela época, como Coordenadora do Serviço Pedagógico, recebíamos inúmeros telefonemas agressivos e revoltosos de alunos e familiares, dizendo que não continuariam a “pagar” para estudar “com bandidos”.

As pessoas achavam que estariam correndo “risco” ao compartilharem o mesmo espaço com as mulheres em cumprimento de pena. Esse movimento ocorreu especialmente entre o fim de 2005 até meados de 2006, período em que a mídia noticiava com mais frequência o projeto.

Nesses três anos de pesquisa, não ocorreu nenhum registro de qualquer comportamento das mulheres inseridas no *campus* IPA que fosse considerado pelo Regimento Interno como indisciplinar ou comprometedor da boa convivência social. Ao contrário, as (os) professoras (es) afirmavam: “as alunas apresentam comportamento, em relação aos demais, normal, e possuem boa aprendizagem”.³⁴

Após a chegada da Neidiane, que conforme relatado foi a primeira a sair do *campus* PFMP e a continuar os estudos no *campus* Central, outras foram chegando, mas, como já a conheciam, aproximaram-se dela e obtiveram as orientações e apoio para superação da insegurança própria daquele momento de passagem: “Conforme as gurias foram chegando, eu ia dizendo: “Oh é assim, assado”³⁵ .

³⁴ Conforme questionário respondido pela Professora Maíra Meira Pinto, em 24/10/2007. Essa resposta se repetiu em vários outros questionários.

³⁵ Neidiane

As relações construídas a partir da entrada no *campus* Central deram-se, na maioria dos casos, pesquisados na surdina. As alunas, por medo da rejeição, chegavam e não expunham a situação de apenadas, em um primeiro momento. A revelação ocorria somente após ter se construído uma relação de afeto e segurança com algumas pessoas.

Constatamos que quando as pessoas da turma, após terem convivido algum tempo com as mulheres apenadas, tomavam conhecimento de que eram “presas”, ocorria uma grande surpresa, pois, ao contrário do imaginário que se cria em relação às mulheres presas, os (as) alunos (as) constatavam que eram pessoas “normais”, “inteligentes”, “queridas”³⁶.

A socialização da informação tornava a relação entre os (as) alunos (as) ainda mais intensa. A estima pelas alunas apenadas aumentava ainda mais por parte da maioria das pessoas da turma que manifestava admiração e respeito pela conquista e superação das mulheres apenadas.

Constatamos duas situações nessa passagem das alunas do presídio para o *campus* central. Uma, de rejeição, quando não havia convivência e conhecimento de quem eram as pessoas apenadas, o que levava as pessoas até a abandonarem o curso e a instituição, pois consideravam o projeto premiação de “bandidos” e ameaça para sua própria segurança. A outra, de admiração, quando, após algum período de convivência ficavam sabendo que as “colegas” com as quais conviviam normalmente, eram apenadas do PFMP. O impacto era grande por que: “*Aquelas pessoas, eram completamente normais e amigas*”. Na maioria das vezes, os (as) colegas de turma demonstravam reconhecimento pela dedicação das apenadas ao curso e “*bom caráter como colegas*”. Essas constatações evidenciam, muito fortemente, o caráter deformador do preconceito e mostram o quanto ele é nocivo à construção de uma convivência respeitosa e solidária entre as pessoas.

³⁶ Adjetivos atribuídos às mulheres incluídas nas turmas do *campus* Central, pelos (as) demais colegas, registrados em diário de campo durante nosso período de observação participante.

2.7 A questão da educação e da remição da pena pelo estudo

O instituto da remição da pena no Brasil remonta a 1984 e deu-se por meio do artigo 26 da Lei nº 7.210/84 – Lei de Execução Penal (LEP): “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena”. Como se vê, a LEP não incluiu em seu cânone a possibilidade da remição por processos educacionais.

Entretanto, no relatório do Encontro Nacional sobre o Sistema Penitenciário, promovido pelo Departamento Penitenciário Nacional-DEPEN, em 1983, que teve como objetivo colher subsídio para elaboração da LEP, já se cogitava a possibilidade de inclusão no corpo da lei da remição pela instrução, Mas o posicionamento contrário daqueles que conduziam o Projeto de Lei da Execução Penal prevaleceu e a remição pelo estudo não foi legalizada: “A possibilidade naquela ocasião aventada recebeu críticas contundentes de Jason Albergaria,³⁷ para quem o aluno de cursos não deve lograr qualquer vantagem remicional. Caso contrário, estaria se favorecendo duas vezes: aprendendo algo e antecipando sua liberdade”, (FUDOLI, 2002, p. 142).

Dessa forma, ainda que a remição pelo estudo já estivesse entre as expectativas da sociedade desde início de 1980, somente na década seguinte é que no Rio Grande do Sul surgiu a “Proposta de Princípios para uma política penitenciária de defesa do cidadão e da sociedade”. Essa proposta passa a considerar o tempo de estudo, assim como já era o trabalho, como fator para remir a pena: “O período em que o preso frequentar curso de ensino formal/profissionalizante, com carga horária mínima de quatro horas diárias e comprovado aproveitamento, deverá ser computado para remissão (assim mesmo)³⁸ da pena”. (FUDOLI, 2002, p. 142).

No campo da aceitação prática, no RS, o tempo do estudo passa a ser considerado como fator para remir a pena, e Juízes da Execução Penal adotam tal proposta nas decisões judiciais. Nessas decisões, os juízes, aplicando o princípio da

³⁷ Jason Albergaria consta entre os reconhecidos penitenciaristas e criminólogos brasileiros, tendo integrado, inclusive, a Comissão revisora do Anteprojeto de Lei que foi transformado na Lei de Execução Penal: Lei no 7.210/84.

³⁸ O autor usa o “assim mesmo” entre parênteses para chamar para o fato da palavra remissão estar grafada com “SS” e não com “ç”.

analogia, consideraram o estudo uma espécie de trabalho e aplicam o artigo 12 da Lei de Execução Penal na fundamentação da sentença.

Tais decisões têm constituído jurisprudência favorável a outras decisões no País e facilitado a existência de projetos educativos em espaço prisional, projetando o RS num cenário protagonista e inovador em relação à política de educação prisional. No Brasil, o responsável por assumir no plano doutrinário da remição pelo estudo, segundo Fudoli (2002), foi Costa Jr. conforme se lê: “A primazia, salvo melhor juízo, deve ser mesmo atribuída a Paulo José da Costa Jr., que, na edição de 1991 de seu *Curso de direito penal*, já dedicava certo espaço ao tema” (FUDOLI, 2002, p. 143).

Decorridas já mais duas décadas, a população carcerária (à exceção daquela do RS e RJ, onde esse procedimento é significativamente aceito e adotado) ainda se vê privada da possibilidade da remição. Em relação a ela, uma questão central é a inexistência de um sistema de educação prisional que dê conta da especificidade tanto do ambiente, quanto das pessoas. Assim, sem escolas nas prisões que atendam às muitas pessoas jovens e adultas, não faz sentido cogitar-se sobre a remição. Consideramos que essa inexistência está intimamente ligada à falta de política pública e ao pensamento que ainda paira no imaginário social de que dar educação para bandido é conferir-lhe duplo benefício: estudo e remição como aponta Fudoli (2002). Como o trabalho é facilmente associado a sacrifício, ele é aceito e admitido na legislação penal como fator de remição; já o estudo, que costuma ser mais facilmente associado a benefício, deleite, prazer, realização pessoal, é mais difícil de ser aceito.

Percebemos, no entanto, que vários movimentos³⁹ têm se consolidado nos últimos tempos no sentido de incluir, na Lei de Execução Penal, a educação como um fator de remição de pena, assim como é o trabalho, e de instituir, nos contextos prisionais, políticas de educação destinadas a pessoas jovens e adultas encarcerados(as).

Atualmente, dois Projetos de Lei tramitam em casas legislativas: o de número 265/2006 que tramita no Senado e o Projeto de Lei nº 4230/2004 que tramita na Câmara dos Deputados. Ambos possuem a seguinte previsão:

³⁹ A título de exemplo, citamos: O Consorcio EUROsociAL Educación, ao qual o Ministério de Educação do Brasil se integra. Essa rede é composta por vários países latino-americanos e propõe-se a fomentar políticas para atendimento educacional às pessoas jovens e adultas aprisionadas.

Premiação pela certificação pelo qual se busca valorizar a conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, premiando-a com o acréscimo da metade do tempo a remir, acumulado em função das horas de estudo, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação (BRASIL, 2009).

Consideramos esse contexto parte de um momento histórico, pois abre possibilidades diversas da existente até então. Ainda analisando esse contexto, entendemos que a criação de um Sistema de Educação Prisional, que alcance pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à educação na idade correspondente ao período de escolarização, ganha destaque no conjunto dos ideários da Constituição de 1988, no art. 208:

208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II- O ensino obrigatório será progressivamente ampliado ao Ensino Médio.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, possui preceitos assecuratórios de direitos à educação, dirigidos à população jovem e adulta. Assegura-lhes o direito de ser considerada sua condição de aluna (o) trabalhadora (or), seus interesses e necessidades, mediante ações integradas e complementares por parte do poder público:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, nº 11.494, de 2007, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF pelo FUNDEB, eleva os recursos públicos para custeio e desenvolvimento da educação também ao ensino médio e é considerado um escopo legal de grande relevância para a Educação de

Jovens e Adultos - EJA. Essa alteração pode ser considerada como importante política pública de financiamento da educação no Brasil o que possibilitou a proposição da universalização da alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Embora todo aparato legal esteja bem constituído, é fato que a educação enquanto direito de todos ainda não alcança a população jovem e adulta dos cárceres brasileiros. Em termos legais, há o direito da população carcerária à educação, assegurado nacionalmente pelas Leis de Execução Penal - LEP e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e internacionalmente por compromissos assumidos em conferências como a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V - CONFINTEIA V, ocorrida em Hamburgo, 1997, e a CONFINTEIA VI que foi realizada no Brasil, no Estado de Belém do Pará, em dezembro de 2009.

O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional da Educação - CNE _ Câmara de Educação Básica, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ressalta:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso, nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela (...). Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de uma possibilidade imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000 p.1)

Entre essas pessoas jovens e adultas, encontram-se aquelas que, em decorrência do conjunto das histórias de vida, constituem a população prisional, a quem essa dívida social se estende. Embora o reconhecimento ao direito do jovem e adulto privado das condições de acesso e sucesso na escola apareça com o advento da Constituição Federal de 88, consideramos relevante observar que, desde 1984, portanto, quatro anos antes, a lei de execução penal já contemplava a educação como possibilidade para os presos.

No entanto, a filosofia que imbuí o espírito da LEP é, ainda, assistencialista. Essa Lei apresenta a educação como dever de assistência do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Segundo a referida Lei, a assistência se compõe da instrução escolar e formação profissional; o ensino obrigatório integra-se ao sistema escolar da unidade federativa, e o ensino profissional compreende a iniciação e o aperfeiçoamento técnico. Em relação à mulher condenada, a lei prevê que o ensino deverá ser adequado à sua condição.

Art. 10 - A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11 - A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa. (...)

Da assistência educacional

Art. 17 - A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18 - O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19 - O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20 - As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21 - Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, LEP, 1984).

Questionamos o objetivo da educação proposto nessa Lei de Execução Penal, qual seja, “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência social”. Nem toda pessoa não escolarizada comete crime ou mesmo o tendo cometido não quer dizer necessariamente que não saiba conviver em sociedade. Existem obviamente pessoas que necessitam ser orientadas e pode até ser que a educação possa contribuir para isso. Contudo, a educação deve ser compreendida como direito inerente à pessoa, cujo acesso e sucesso devem ser incondicionais e desprovidos de sentido utilitário e disciplinador.

A concepção de educação somente como instrumento preventivo presente na Lei de Execução Penal é superada pela Constituição Federal de 1988 e pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 - que regulamenta a educação no País. Nela a educação é baseada em princípios democráticos e tida como direito de todos, o que representa um escopo legal de grande importância social.

Diante de tais reflexões, vemos que o reducionismo da educação à moralização, ao disciplinamento, à ordem para o convívio social, à preparação para o trabalho e à prevenção ao crime apresenta-se desvinculado de suas finalidades epistêmicas e filosóficas, as quais permitem entender o sentido da educação prisional sem reduzi-lo a possibilidades de colonialismos e de manutenção das desigualdades sociais existentes na sociedade.

Embora, hoje, a escola receba um número cada vez maior de crianças, pessoas jovens e adultas, infelizmente, em muitos casos, a educação ainda é de alguns e para alguns. Esse fracasso da educação brasileira é altamente frustrante para aqueles que depositam na escola a esperança de inserção social e melhoria nas condições pessoais e familiares.

Esse insucesso no processo de escolarização acaba por intensificar as desigualdades sociais. Se assim é no meio livre, é ainda mais grave em relação à educação de pessoas jovens e adultas em espaços prisionais que, alienados da sociedade e do desenvolvimento, ficam, a partir da pena, ainda mais impossibilitados de virem a se incluir socialmente por meio das condições consideradas aceitáveis pela sociedade.

O fracasso em relação ao processo de escolarização acaba por se tornar um problema social significativo. A escola não atende adequadamente a população jovem, que é formada por cerca de 57 milhões de estudantes matriculados na educação básica. Esse número de jovens matriculados (as) nas escolas de educação básica equivale a um terço da população jovem brasileira⁴⁰. No entanto, segundo dados do IBGE, em 2006, somente 8,6% dos jovens com 25 anos ou mais de idade haviam completado o ensino superior. Constata-se que ainda são poucos os (as) jovens que conseguem vencer as barreiras do processo educativo e se incluir no ensino superior.

Dessa mesma forma, tanto o panorama da educação básica e educação superior nos cárceres brasileiros quanto à remição pelo estudo permanecem no plano da expectativa.

2.8 Panorama da educação formal nas prisões brasileiras.

A sociedade dos (as) prisioneiros (as) guarda inúmeras especificidades em relação à educação. Entre elas o fato de contar com poucas oportunidades educativas e de não ter ainda um sistema educacional organizado que leve em consideração suas necessidades e especificidades. Neste tópico, procuramos

⁴⁰ Cf. Censo Escolar 2003 Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_06.htm>. Acesso em: 10 dez. 2006.

mostrar o baixo percentual de ensino formal existente nas prisões brasileiras e apontar diretrizes nacionais para a organização da educação nas prisões.

A educação escolar nas prisões recentemente tem constituído alvo de estudos de pesquisadores (as), especialmente aqueles (as) ligados (as) ao Instituto Paulo Freire, Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos - CEREJA, Alfabetização Solidária - ALFASOL e de atenção de órgãos como Ministério de Educação, principalmente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Como anteriormente apontado, o crescimento da população⁴¹ carcerária masculina entre dezembro 2004 a dezembro 2007 chegou a 24.87%, enquanto o crescimento do aprisionamento feminino atingiu 37.47%. Esse crescimento esponencial, aliado aos frequentes e articulados movimentos de rebelião nos presídios, tem chamado a atenção da sociedade para os apenados, desde o tratamento desumano que recebem até a falta do cumprimento dos deveres do Estado em relação à saúde, trabalho, educação etc.

O dia 19 de maio de 2010 constitui um marco para a educação prisional. Nessa data, foi homologada, pelo Ministro da Educação, a Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Brasil.

Tal fato, longe de ser um fato isolado, é resultado das premissas já apresentadas de movimento internacional de vários grupos ligados aos Direitos Humanos que reivindicam a criação de sistema de educação que alcance a população carcerária. No Brasil, esse movimento teve sua primeira grande conquista em 2005, com assinatura de um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e da Justiça, que, pela primeira vez na história da educação brasileira, estabeleceram diálogo, tendo como foco uma preocupação comum em relação às pessoas jovens e adultas encarceradas.

Dessa intenção oficial, nasceram ações como a inclusão da população prisional no Programa Brasil Alfabetizado; o Convênio com o Japão e a UNESCO, para realização de seminários regionais e nacional com a finalidade de discutir a

⁴¹ Segundo dados do DEPEN – consolidado, de 2007.

educação nas prisões. Esses seminários possibilitaram ampla participação da sociedade nas discussões sobre a questão da educação prisional. Essas discussões foram importantes, pois até então não havia sequer informações oficiais que pudessem servir de referência para estudos temáticos e até subsidiar as políticas públicas.

Atualmente, o censo escolar já incluiu, em seus instrumentos de coleta de dados, informações sobre matrículas nos estabelecimentos penais. Outra ação de extrema relevância executada pós 2005 foi a inclusão da educação prisional no Plano de Desenvolvimento da Educação e no Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania -PRONASCI, com metas específicas para atendimento à população aprisionada.

Constata-se que a educação formal nas prisões, embora tenha sido contemplada como possibilidade na Lei de Execução Penal Lei nº 7210-84, não foi explicitamente contemplada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394-96) mesmo sendo, a nosso ver, uma lei avançada, no que se refere à visão social e democrática. A dissociação das finalidades entre os Ministérios da Justiça e da Educação, entre as Secretarias de Segurança Pública e as Secretarias de Educação, criava verdadeiro distanciamento que manteve até então em prejuízo o acesso à Educação pelo (a) preso (a).

Como o espaço físico tanto para o aprisionamento quanto para o atendimento à educação é o mesmo, as questões de segurança se tornam prioridade. Durante o tempo de pesquisa realizada no PFMP, era possível perceber que a escola era como uma figura estranha ao espaço prisional, não só pelo pouco diálogo entre os dois estabelecimentos, mas especialmente pelas legislações e normas que são distintas para a educação e segurança. A escola acaba por ter que se submeter quase que irrestritamente às regras da casa que “acolhe” a educação.

Essas condições de dependência da educação ao sistema prisional, a falta de diálogo entre os órgãos de governo ligados à segurança e educação foram determinantes para que o atendimento à população carcerária com a educação regular mantivesse os baixos índices existentes hoje:

O Estado brasileiro tem sido historicamente incompetente para prover educação e trabalho ao preso. Constroem-se unidades prisionais sem espaço para oficinas de trabalho. Constroem-se unidades prisionais sem escola. Existem escolas que não ensinam. A educação para o trabalho é absolutamente ignorada, quando existem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) que podem ser utilizados para tal finalidade (LEMGRUBER, 2004, p. 336).

Segundo Lemgruber (2004, p. 318): “apenas 17,3% dos presos estavam envolvidos em alguma atividade educacional no Brasil. Levando-se em conta que 70% dos presos não terminaram o ensino fundamental e que cerca de 10% eram analfabetos”, é razoável pensar o espaço prisional como um lugar que carece de mudanças urgentes, tanto nas questões estruturais quanto em relação ao conceito de prisão que ainda hoje é adotado.

Em virtude da desfederalização do Direito Penal, as políticas de execução penal ficam a cargo dos Estados. Dessa forma, o tema educação, por exemplo, é interpretado na Lei de Execução Penal distintamente pelos diversos Estados.

A tabela a seguir mostra o percentual de atendimento à educação feito por Estado.

TABELA 5

Número e Proporção de internos que estudam por Estado⁴²

| (Número e Proporção de Internos (as) que estudam por estado) ESTADO | Nº de Presos (as) | Nº de Internos (as) em Atividades Educacionais | Percentual de Internos (as) em Atividade Educacionais |
|--|-------------------|--|---|
| Acre | 3.036 | 253 | 8,33 |
| Alagoas | 2.168 | 70 | 3,22 |
| Amapá | 1.925 | 147 | 7,63 |
| Amazonas | 3.507 | 219 | 6,24 |
| Bahia | 8.425 | 672 | 7,97 |
| Ceará | 12.676 | * | * |
| Distrito Federal | 7.712 | 702 | 9,10 |
| Espírito Santo | 6.244 | 1.361 | 21,79 |
| Goiás | 9.109 | 296 | 3,24 |
| Maranhão | 3.378 | 29 | 0,85 |
| Mato Grosso | 10.342 | 764 | 7,38 |
| Mato Grosso do Sul | 10.045 | 401 | 3,99 |
| Minas Gerais | 22.947 | 2.731 | 11,90 |
| Pará | 7.825 | 1.276 | 16,30 |
| Paraíba | 8.633 | 376 | 4,35 |
| Paraná | 21.747 | 2.870 | 13,19 |
| Pernambuco | 18.888 | 3.400 | 18,00 |
| Piauí | 2.244 | 341 | 15,19 |
| Rio de Janeiro | 22.606 | 3.718 | 16,44 |
| Rio Grande do Norte | 3.366 | 122 | 3,62 |
| Rio Grande do Sul | 26.683 | 1.729 | 6,47 |
| Rondônia | 5.805 | * | * |
| Roraima | 1.435 | 60 | 4,18 |
| Santa Catarina | 11.943 | 1.145 | 9,58 |
| São Paulo | 145.096 | 16.546 | 11,40 |
| Sergipe | 2.242 | 113 | 5,04 |
| Tocantins | 1.638 | 168 | 10,25 |

FONTE: Ministério da Justiça/ Departamento Penitenciário Nacional – 2008

* Número não informado.

RJ= O valor não foi informado pelo DEPEN/MJ, mas sim pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

A tabela acima evidencia a irregularidade de atividades educacionais nos diversos estados no País. O estado que apresenta o maior percentual de estudantes é o estado do Espírito Santo com 21.79% de atendimento educacional, seguido por Pernambuco com 18% de atendimento. O estado com o menor percentual de alunos

⁴² Informações também disponíveis na proposta apresentada ao Conselho Nacional de Educação nas prisões pela Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade - Diretoria de políticas de educação de pessoas jovens e adultas. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>.

(as) envolvidos em projetos educacionais é o Estado de Alagoas. O Rio Grande do Sul possui a segunda posição em relação ao número de presos (as) e atende a 6.47% da população carcerária. RS perde a primeira posição para São Paulo que possui 145.096 presos (as) e atende a 11.40% dos (as) prisioneiros (as).

Constata-se, pelo rápido panorama da educação formal nas prisões brasileiras, aqui apontado, que a educação formal nas prisões brasileira se mostra ineficaz no que diz respeito ao atendimento à educação enquanto direito público subjetivo da população aprisionada.

2.8.1 DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO PRISIONAL - DNEP

A educação no contexto das prisões tem como parâmetro, no âmbito nacional, as normas emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394-96. No âmbito internacional, tem como parâmetro a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, que inclui a educação entre outros direitos humanos e adota posição definidora de que “*toda pessoa tem direito à educação*”; e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 16 de dezembro de 1966, que está em vigor desde 3 de janeiro de 1976⁴³, reconhecendo o direito de toda pessoa em participar da vida cultural e gozar de seus benefícios.

A partir de tais marcos legais, a educação nas prisões deverá ser oferecida de modo a atender os diferentes níveis e modalidades de ensino. O ensino prisional se destinará a homens e mulheres aprisionados (as), aos provisórios, aos condenados, aos egressos do sistema prisional ou àqueles (as) que cumprem medidas de segurança.

Segundo as DNEP (2010), as atribuições e responsabilidade em organizar a educação nos Estados e no Distrito Federal são da Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes, em articulação com os órgãos responsáveis pela administração das instituições penais. A exceção dessa determinação se refere às penitenciárias

⁴³ Conforme dados constantes no relatório encaminhado ao Conselho Nacional, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>.

federais cujas propostas educativas serão de responsabilidade do Ministério da Educação que se articulará com o Ministério da Justiça. Esses órgãos poderão celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios.

O financiamento do atendimento educacional da população presa advirá de fontes de públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre elas o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), direcionados à modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e de forma complementar com outras fontes estaduais e federais.

A premência de inclusão do (a) jovem e adulto (a) no sistema de educação formal, levando-se em conta não só as peculiaridades do contexto do encarceramento, mas também as especificidades da condição social, cultural, de gênero, raça e etnia, credo e idade, além das especificidades de cada medida ou regime prisional, embora assegurado nas DNEP, parece-nos o grande desafio.

A rotina das prisões segue ritos que precisarão ser adaptados a processos burocráticos do sistema de educação formal que vai desde o sistema de registro de presenças até a obrigatoriedade de cumprimento de calendário e carga horária disciplinar. Como, por exemplo: a população presa, algumas vezes, recebe ordem judicial de soltura, progressão de regime ou transferência durante a noite, e a organização escolar precisará acompanhar e discutir esses procedimentos de modo que o(a) apenado(a) tenha assegurado(a) seu direito de continuidade dos estudos.

A família poderá, sem dúvida, contribuir muito na assistência e acompanhamento do (a) preso (a), fazendo a mediação dos processos necessários para efetivação do ensino regular. Contudo, há que se considerar, como algo não definido nas DNEP, a situação, especialmente, das mulheres, que, devido à sanção social que sofrem por parte da família e sociedade, em sua maioria, não contarão com a necessária mediação familiar. Dessa forma, as instituições educacionais e penais necessitarão, elas próprias, de se encarregar de fazer com que o (a) preso (a) seja acompanhado de toda documentação necessária que formalize os estudos feitos na prisão e credencie a continuidade dos estudos fora dele, com mais facilidade.

O atendimento da educação poderá se dar nos termos das DNEP (2010), mediante vinculação, em unidades educacionais e a programas fora dos estabelecimentos penais. Em Belo Horizonte, o Centro Universitário Metodista

Izabela Hendrix recebe mulheres apenadas no seu quadro de alunos (as). Diariamente, a Secretaria de Segurança Pública se encarrega de levar e buscar as apenadas ao Centro Universitário, onde são recebidas sem uniforme, algemas ou qualquer outra forma de identificação. São consideradas alunas (os) como quaisquer outras (os)⁴⁴.

As DNEP preveem formação inicial para gestores (as) e professores (as) que desenvolverão programas educativos nas prisões, bem como produção de material didático-pedagógico para atendimento das especificidades dos (as) encarcerados (as). São previstas ainda a adoção de diferentes estratégias metodológicas e novas tecnologias educacionais, de modo a viabilizar o direito à educação às (aos) presas (os).

Por todos esses apontamentos, consideramos a sistematização feita pelas DNEP, como já dito anteriormente, um marco importante para regularização das poucas iniciativas de educação formal existentes no Brasil e consolidação de um sistema de educação prisional que passa a ter definição de responsabilidades, atribuições dos órgãos envolvidos e, sobretudo, fonte de financiamento.

2.9 A importância de apoio no retorno para casa

Eu quero voltar pro fechado e para isso sei que vou precisar fazer qualquer bobagem. Aqui no aberto é pior para mim... (Ana Paula).

Quando eu vou para minha casa, sinto como se fosse eu visita, quando volto, sinto que estou vindo para minha casa. (Joyce).

Professora, passei três meses dentro dessa casa, só chorava... tinham roubado tudo, tudo que eu tinha, não tinha o que comer, nem como recolher os meus filhos que foram cada um para um lado, só agora no natal, consegui buscar o meu último filho, ninguém veio aqui saber o que estava acontecendo comigo. Mas o dono do ponto de tráfico veio, ele sabia que eu precisava de dinheiro. Foi difícil resistir, mas resisti, porque não quero que os meus filhos passem mais pelo que passaram, mas eu tive que parar de estudar, não tinha condições, moro longe como a senhora está vendo... e não tinha dinheiro nem para comer, nem para as passagens (Edite)
Nem todas têm uma família que ajuda e acolhe...embora meu marido, por quem eu fui presa, me abandonou lá, minha família me ajudou, minha mãe me dava as passagens, minha vó dava um dinheirinho para o lanche e para os polígrafos... mas nem todas têm essa sorte não...e aí desistem (Márcia).

⁴⁴ Conforme consta em Projeto de Extensão do Observatório de Direitos Humanos do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix – Ano: 2008-2010.

A Joyce, Edite, Ana Paula, Márcia são mulheres maravilhosas, emprestam a esse trabalho de pesquisa as suas histórias, suas vidas e delas queremos fazer janelas que se abrem do PFMP para o exterior. Por essa janela, procuramos ver o que espera essas mulheres na saída. Não bastasse todo sofrimento no interior do cárcere, olhar de lá “para fora” nem sempre é fácil.

São várias vidas que se entrecruzam com as mesmas dificuldades; várias mulheres que “passam” por um espaço prisional, “pagam sua dívida para com a sociedade”, mas têm a convicção de que “lá fora” será muito difícil. Serão mulheres estigmatizadas, e é esse estigma que faz com que, naquele momento, como apenadas, que elas olhem da janela (com grades) para fora e vejam o futuro incerto e com muitas dificuldades a serem enfrentadas. Essa visão do que as espera no mundo “livre” as apavora. Pelos relatos colhidos, em diferentes momentos em que as mulheres estavam cumprindo pena no regime fechado, no regime semiaberto ou em condicional ou tendo já cumprido a pena, vimos que há nelas o sentimento de que foram largadas no mundo. Elas sabem que não serão aceitas socialmente. Isso é mais que um receio, é uma constatação, porque é isso mesmo, que a sociedade faz.

O voltar para casa é sempre muito difícil, significa encontrar com filhos (as), marido ou companheiro, família, que, muitas vezes, não acompanharam toda mudança pela qual passaram. É possível que os funcionários (as), agentes e os colegas de turma com quem conviveram acreditem mais nessas mulheres do que a própria família, que se manteve de longe. Portanto muitas vezes, o ir para a casa, a relação com o exterior, passa ser razão de insegurança e medo.

Pela janela da prisão se veem as poucas possibilidades desenhadas fora dela, e isso é um elemento muito forte de desmotivação para um processo de escolarização, para a qualificação profissional. A acolhida na universidade, a colaboração dos (as) colegas de turma funcionários (as) e agentes penitenciários, a discricção dos professores, o acompanhamento da coordenação do curso, a equipe técnica do presídio (assistentes sociais do regime semiaberto e psicólogas) foram decisivas para que a motivação e a autoconfiança das mulheres se mantivessem no momento de saída do presídio.

Uma delas teve que ser submetida a um tratamento medicamentoso muito forte, tamanha a debilidade psicológica que ficou no momento da sua saída. Daí, a necessidade também de tratamento pedagógico diferenciado, um plano de estudos

especial, para que os estudos no semestre não sejam interrompidos por essas razões perfeitamente esperadas e próprias do quadro que se desenha no mundo externo ao cárcere. A recuperação acompanhada e comemorada por todos(as) os (as) colegas é traduzida pelas seguintes palavras de reconhecimento e gratidão: “*Se não fossem os meus colegas e vocês, professoras, que me apoiaram e acreditaram em mim, no momento que estava muito doente, eu não teria conseguido*” (Ana Paula).

Essas falas, essas primeiras experiências que nessa pesquisa se documenta, são muito importantes. É possível que elas se tornem elementos constituidores de esperança, de motivação para futuras experiências educativas no sistema prisional. Desejamos que outras apenas da janela da prisão passem a ver histórias bem sucedidas daquelas pioneiras que souberam fazer do curso na prisão não “*um prêmio, mas uma conquista*”. É preciso não desperdiçar experiências, mas fazer delas um farol que ilumine o caminho de passagem do cárcere para o mundo considerado livre.

Atribuimos o sucesso desse projeto às pessoas que estiveram silentes, mas agiram de forma solidária, ora lutando para alocar as mulheres egressas do regime fechado em uma atividade laboral, ora doando passagens, material didático, para que pudessem continuar os estudos, ora se dispondo a ouvir os desabafos, e que, mesmo tendo pouco a compartilhar, compartilhavam palavras de esperança e ânimo.

CAPÍTULO 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE GRADUAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DE APENADAS DO PFMP

Pretendemos, neste capítulo, acrescentar informações que consideramos necessárias à compreensão das especificidades do caso em estudo. Trata-se de uma experiência que é incomum no atual contexto do Brasil, que conta, quando conta, somente com educação básica para atendimento às apenadas. Por se tratar de experiência inovadora no país, entendemos que seria importante tecer algumas considerações sobre a implantação de um projeto para graduar, em nível superior, mulheres que se encontravam em situação de cárcere no PFMP.

No início de 2006, com bastante frequência, noticiando a implantação do Projeto do Centro Universitário Metodista IPA na Penitenciária Feminina Madre Pelletier, foram publicadas pela mídia trinta e seis matérias jornalísticas sobre a implantação do curso de graduação em nível superior no PFMP. Entre elas, selecionamos quatro para fazerem parte da análise deste trabalho. Pelas manchetes dessas matérias, é possível perceber que o projeto causou impacto na sociedade gaúcha:

1. “O *campus* vai até o cárcere”. (12/12/2005).⁴⁵
2. “Projeto é levado às detentas”.⁴⁶ “Presas e agentes penitenciários farão faculdade dentro da prisão” (Estado de São Paulo, 05/03/06).⁴⁷
3. “Regeneração pelos livros” (Zero Hora, 12/12/2005).⁴⁸
4. “Faculdade na prisão atrai governo federal” (Zero Hora, 10/03/2006).⁴⁹

Reportar a essas fontes documentais é fundamental para analisar o momento inicial do projeto, em relação ao contexto social. Não só pelo espaço onde as notícias foram editadas, mas igualmente pelos comentários e enfoques dados da

⁴⁵ Notícia publicada no Caderno/Editorial Geral.

⁴⁶ Notícia veiculada no Jornal Correio do Povo, no Caderno/editorial: Ensino.

⁴⁷ Notícia publicada pelo Estado de São Paulo, entre aproximadamente 30 matérias analisadas que apontam ponto de tensão e conflitos.

⁴⁸ Notícia publicada pelo Jornal Zero Hora, (na contracapa).

⁴⁹ Essa notícia foi veiculada no Caderno /editorial Polícia da Zero Hora.

notícia, que foi considerada, nessas matérias jornalísticas, somente como algo diferente a ser noticiado.

Começamos por dizer que poucas matérias foram publicadas em caderno editorial relacionado ao ensino; muitas matérias apareceram publicadas em caderno geral, numa contracapa e uma delas em caderno policial. Esse visível descaso provocou em nós muita indignação, pois entendemos que tratar um projeto educacional em um caderno policial sinaliza não somente a desconsideração para com a proposta, mas parece mostrar que mesmo a educação para presas se liga ao universo que já lhes está reservado: uma “banda podre”, espaço de bandidos, de morte, de violências.

De modo geral, o foco das notícias envolveu o vestibular na penitenciária como novidade; o fato de o Ministro dos Direitos Humanos, Paulo de Tarso Vannuchi, ter ministrado a aula inaugural do curso e o pioneirismo da iniciativa que atraiu o governo federal, que viu uma possibilidade de o “sistema educacional (...) invadir os presídios”. Esses aspectos fizeram com que o projeto se tornasse notícia escrita, televisionada e matéria de circulação na internet em *sites* com grande acesso como Terra e CLIC RBS.⁵⁰

Ao tentarmos compreender as falas presentes nas matérias jornalísticas analisadas e nossas ações, enquanto pessoas que, àquela época, também pensávamos o projeto, propusemo-nos a analisar a própria política de inclusão social da mulher em situação de aprisionamento penitenciário pela via da educação.⁵¹ Esse exercício de elucidação, embora difícil, possibilita, neste momento, por exemplo, compreender melhor a determinação do IPA em se inserir em diversos contextos da sociedade, marcando presença enquanto instituição metodista imbuída da responsabilidade cristã de possibilitar vida onde aparentemente ela não fosse possível. Tal reflexão mostra que, ainda que de forma inconsciente, havia um ideário missionário inspirador para esse projeto. Buscaremos, nos tópicos a seguir, analisar algumas das matérias de jornais que circularam na época em que o projeto teve

⁵⁰ O colunista gaúcho Wanderley Soares escreve no caderno Colunistas, no Jornal O Sul, de 13/12/2005, destacando que o convênio da SUSEPE (Superintendência dos Serviços Penitenciários), firmado com o IPA, pela grandeza da iniciativa a curto prazo, iria ganhar o apoio de empresários da Educação de todos os níveis.

⁵¹ Conforme nos propusemos a fazer no projeto de pesquisa apresentado em nossa qualificação no doutoramento, ocorrida em junho de 2008.

início, e, ao mesmo tempo, acrescentar algumas informações a ele relacionadas que mostrem como que o IPA chegou ao presídio.

3.1 Matéria 1: “O *campus* vai até o cárcere”

Em matéria editada pela jornalista Carolina Carvalho e publicada dia 12/12/2005 pelo jornal Zero Hora de Porto Alegre anunciou-se a ida do *campus* universitário para o PFMP. A matéria retrata a alegria das apenadas com a aprovação no vestibular: “As expressões de satisfação nos rostos das novas colegas, entre 22 a 42 anos, formam um quadro diferente do pintado pelos crimes que as mantém atrás das grades [...]”. Ela indica ainda, o local onde ocorreria o curso “O local deve abrigar sala de aula com capacidade para 50 pessoas, biblioteca e sala de informática”. E não deixa de se referir à expectativa das alunas em relação ao curso “*Se eu tivesse tido a oportunidade de falar com uma assistente social, talvez não estivesse aqui. Espero ajudar presas a se reaproximarem de suas famílias*”(Michele Borges, 25 anos)⁵².

O quadro de euforia mostrado por essa notícia em análise, provavelmente de deva ao fato de que até aquele ano (2005), o PFMP não dispunha de processos educativos, espaços adequados para funcionamento de escola. Assim, para o IPA o “ir ao” cárcere significou abrir portas, deparar-se com enfrentamentos com a Secretaria de Educação e com instituições sociais que se opuseram publicamente à iniciativa do IPA. Naquele momento, professores e professoras militantes dos Direitos Humanos e titulares da Cátedra de Direitos Humanos do IPA à época, juntamente com a professora coordenadora do curso, procuravam mediar todos esses conflitos que emergiam.

Entre os levantamentos realizados, foi constatado que poucas mulheres tinham ensino médio completo, mas que havia várias com essa modalidade a concluir. Como decisão estratégica, para alcançar o maior número possível de apenadas, escolheu-se entre os professores da Educação Básica do Colégio Americano aqueles que, com vasta experiência na educação de pessoas jovens e

⁵² Recorte de entrevista feita pela jornalista e não por mim.

adultas, pudessem realizar uma preparação daquelas mulheres que estavam há muito tempo sem estudar, de modo que pudessem fazer o vestibular. Ao mesmo tempo, oferecia, na modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, a conclusão do ensino médio para aquelas cujos estudos estavam inconclusos.

O trabalho realizado obteve resultados satisfatórios, especialmente em relação à motivação e ao interesse daquelas que, sem esperanças de que alguma coisa boa pudesse lhes acontecer naquele espaço, não acreditavam que o projeto proposto viesse de fato ocorrer.

Contudo, a Secretaria de Estado da Educação de Porto Alegre questionou a legalidade do procedimento, argumentando que a autorização para oferecer EJA era restrita ao “endereço” do Colégio Americano, portanto, não poderia existir uma turma anexa. O IPA procurou a Secretaria de Educação, expôs a finalidade social do projeto e solicitou a regularização da turma de EJA que estava em funcionamento no PFMP. O pedido foi negado com a justificativa de que já havia uma escola criada lá e que, portanto, o Conselho Estadual de Educação não poderia autorizar uma nova escola no mesmo endereço. Foi assim que descobrimos que havia uma escola legalmente instituída no Presídio Madre Pelletier desde a década de 80, mas que não funcionava.

Diante disso, tomamos a decisão “política” de manter a turma em funcionamento até que a Secretaria Estadual de Educação colocasse em funcionamento a escola já autorizada. Procurou-se explicitar à Secretaria Estadual de Educação que não havia interesse por parte do IPA em realizar o papel do Estado. Contudo, devido à relevância social do Projeto e a parceria com a Secretaria de Segurança Pública, o contrato firmado com o Secretário de Justiça e da Segurança e o Superintendente dos Serviços Penitenciários seria mantido, nos termos da Cláusula Primeira do Termo de Convênio número 100/2005, publicado em Diário Oficial de (2005 p. 36): “O presente Convênio tem por objeto estabelecer e regulamentar oferecimento de curso de graduação às apenadas da Penitenciária Feminina Madre Pelletier. 1.1- Será também criada uma turma de educação básica para as apenadas que estiverem mais próximas de concluir o segundo grau”.

Conforme plano de trabalho aprovado pela SUSEPE, as atividades se iniciaram com o processo seletivo que ocorreu no vestibular de verão de 2005, em duas etapas: vestibular principal e suplementar. As aulas tiveram início em março de

2006, e a previsão para formatura da primeira turma de Graduação em Serviço Social na PFMP era dezembro de 2009.

Todos os custos do projeto ficaram sob a responsabilidade do Centro Universitário Metodista, inclusive a reforma do espaço físico e a aquisição de equipamentos, como forma de “afirmação e compromisso com políticas afirmativas para a população carcerária no Rio Grande do Sul”.⁵³

3.2 Matéria 2: “Presas e agentes penitenciários farão faculdade dentro da prisão”, “Projeto é levado às detentas” (Estado de São Paulo, 05/03/06)

Noticiada em âmbito nacional, essa matéria editada pela jornalista Lisandra Paraguassú mostra o pioneirismo da iniciativa. Mostra ainda que a integração entre agentes penitenciários, funcionários (as) e apenas seria o grande desafio. Nominada pela jornalista como “turma diferente”⁵⁴, a longa matéria aborda aspectos relevantes, como, por exemplo, a oposição ao projeto por parte das assistentes sociais

“Oposição ao projeto vem de assistentes sociais. Depois do anúncio da criação do curso, o Conselho Regional de Assistência Social do Rio Grande do Sul (CRESS-RS) foi inundado por telefonemas e e-mails com reclamações contra a ideia. Há desde quem questione a qualidade até quem acuse as presas de não terem condições morais de trabalhar como assistentes sociais”(JORNAL O ESTADO SÃO PAULO -05/03/06).

A notícia mostrava que a primeira faculdade dentro de uma casa de detenção atenderia a presas, funcionários (as) e agentes e colocava essa integração entre carcereiros e encarcerados como grande desafio. Desde então, em todas as palestras ou debates dos quais participamos, essa sempre foi a indagação mais presente. Era perceptível a existência de expectativa negativa para essa convivência tão próxima entre apenas, funcionários (as) e agentes.

⁵³ Conforme consta no termo contratual/plano de trabalho, firmado pelos signatários SUSEPE e IPA.

⁵⁴ Fragmento da matéria em análise.

A referida “turma diferente” foi marcada por relações conflitivas, cooperativas, solidárias, discriminatórias, competitivas como em qualquer outra escola ou outra turma, mas houve necessária mediação dos professores e o correspondente respeito por parte das apenadas, funcionários (as) e agentes, o que possibilitou uma convivência de “colegas”.

Pra mim foi normal porque no momento que eu botei, no momento que eu entrei na porta da sala de aula eram os meus colegas. Lá fora é uma coisa e cada um faz o seu serviço. Tinha os conflitos, alguma coisa que nós não podíamos fazer ou falar, só que tem que imperar respeito. Eu sempre conversava com meus colegas e falava: __ Gurias isso aqui é sala de aula, a gente está estudando, se tem alguma coisa que incomoda, espera para falar fora daqui. No início tinha aquela coisa: polícia é polícia, bandido é bandido. E o professor Marcos Rolim começou a terminar com isso. Nós achávamos que eles iriam ter privilégios e nós não e eles achavam que nós iríamos ter privilégios e eles não (Ana Paula)

Os relatos feitos mostram que houve uma demarcação de espaço, isto é: presas se sentavam de um lado; agentes e funcionários (as), de outro. Durante os trabalhos em grupo, as atividades eram cumpridas com respeito. Há registro, nesta pesquisa, de alguns se negarem a realizar o trabalho com “preguiçosas, que dormiam o dia inteiro” sob a alegação de não se dedicarem aos estudos: “Porque com algumas não dá mesmo... e são sempre as mesmas... não fazem nada e não vamos aceitar isso, se não colaboram com o grupo, conosco não ficam” (Diário de campo).

Durante as visitas de campo, percebíamos que algumas observações eram feitas em voz mais alta, para que ouvíssemos. Tínhamos a sensação de que elas (es) dirigiam esse tipo de fala a nós, por representarmos a universidade naquele espaço. Não éramos vistas como pesquisadoras, mas como professoras do IPA, responsáveis pelo projeto. Sentíamos que havia uma necessidade de mostrarem o quanto havia colegas presas irresponsáveis e que não mereciam o tratamento que recebiam do IPA.

Normalmente, funcionários (as) e agentes, quando estavam sozinhos conosco, faziam elogios às apenadas. Não nos lembramos de ter ouvido elogios em situação de aula em que os dois grupos se encontravam presentes. Contudo, individualmente, funcionários (as) e agentes mantiveram um posicionamento quase unânime de reconhecimento à situação de superação que as apenadas demonstraram durante a realização do curso, de reconhecimento de muitas transformações percebíveis no comportamento e na vida das apenadas.

Naquele espaço, em razão de a proposta do projeto ter sido destinada às apenadas e não aos (as) funcionários (as) e agentes, havia, por parte de todas (os), compreensão de que eles só estavam tendo a mesma oportunidade porque não houve o número suficiente de apenadas com ensino médio para composição da turma. Esse foi um dos aspectos identificados durante nossa pesquisa como um dos fatores determinantes de várias relações conflitivas e algumas vezes desafiadoras, até para os(as) professores(as), a quem cabia diretamente uma atitude institucional, no momento em que o fato ocorria. Os relatos mostram que o sentimento dos (as) funcionários (as) e agentes penitenciários era de desprestígio e, de certo modo, de constrangimento pois era como se eles estivessem recebendo o benefício em função das apenadas.

Muitas vezes, durante esses três anos, as aulas foram suspensas porque alguma detenta estava de castigo. Não se tinha a intenção de entrar no mérito do castigo, mas de indicar que foi realizado um convênio entre o IPA e a Secretária de Justiça para que um curso fosse ministrado às apenadas, que, num determinado período do dia, deveriam ser liberadas para que o curso de graduação fosse ministrado, conforme a legislação do ensino.⁵⁵

Tudo que conseguimos foi em função de vocês que acreditaram na gente e do professor Marcos Rolim mesmo. Se umas de nós não estivessem em sala de aula, ele não dava aula, porque ele sabia que cada minuto de aula era muito importante para que eu me tornasse a profissional que sou hoje. (Ana Paula).

Percebemos que, com o transcorrer do tempo, algumas Direções do Presídio conseguiram entender que era necessário separar a prática da instituição prisional da prática da instituição de ensino, conforme relato:

Ontem, o responsável pela segurança encontrou um cabo de vassoura na galeria da Andressa. Elas usam o cabo para passar droga de uma cela para outra. Ele achou a vassoura sem o cabo e perguntou por que estava assim. Ela disse que gostava da vassoura assim. Ele recolheu o cabo e ela jogou a vassoura nele. Ele deu a ela 30 dias de castigo. Eu deixei, porque não posso desautorizar, mas deixei passar e hoje chamei ele aqui e conversei, pedi para ele repensar, pois ela não pode ficar perdendo aula assim. Pedi a ele para chamar e dizer a ela que ele iria autorizar que ela fosse assistir às

⁵⁵ Essa era uma política institucional que forçava um pouco “o esquecimento” das presas nas galerias e os “castigos” que podem acontecer até por 30 dias. Qualquer aluna(o), perdendo 25% da carga horária da disciplina, ficava reprovada(o). Por isso, era importante que as instituições envolvidas se responsabilizassem pelo zelo dos dias letivos e pela carga horária, previstos no Projeto Pedagógico e nas Diretrizes Nacionais do Curso. Contudo, durante a realização desta pesquisa, tivemos três coordenações diferentes no Curso de Serviço Social e duas trocas de Direção Geral e Reitoria, e cinco trocas na Direção do Presídio Madre Pelletier, o que, em nossa opinião, flexibilizou essa posição firme adotada inicialmente em favor das apenadas.

aulas, mas que era uma oportunidade que ele estava dando para que ela não fizesse isso novamente. Ainda vou decidir se abro um processo administrativo contra ela, porque também não posso deixar isso acontecer (Diário de campo).

Durante nossa pesquisa, entre todas as detentas, Andressa era aquela lembrada por todos (as) os (as) colegas e professoras (es) como a mais “rebelde”, a mais “indisciplinada”. No primeiro ano do curso, foi necessária uma liminar judicial para que ela conseguisse frequentar as aulas mesmo estando de castigo. Temos vários relatos sobre ela, que evidenciam que o curso lhe possibilitou construir outras formas de sociabilidade. Transcrevo parte da longa entrevista com Andressa, que será citada inúmeras vezes neste trabalho. Esta entrevista mostra o perfil de uma das mulheres, entre as mais de quatrocentas encarceradas residentes no presídio, a que mais foi punida com castigos de 30 dias em cela isolada, incomunicável, sem banho de sol, recebendo somente alimentação. Andressa mostra seu caráter determinado, sua condição como “delinquente”, como mãe, como pessoa vítima de muitas formas de agressão e exclusão social, que, sem o necessário acompanhamento jurídico, sem seus filhos, sem visitas familiares permanece aguerrida, pronta para a luta:

Pesquisadora: - Você acha que as suas colegas de cela te respeitam mais agora por você estar fazendo um curso superior? Mudou alguma coisa?

Andressa: - É que, na verdade, elas não sabem nem o que eu estou fazendo. Entendeu?! E quem sabe me chama de doutora, entendeu. Então, a gente procura não falar, a gente procura agir sempre, agir melhor, dar conselhos para quem vai sair.

Pesquisadora:- Falta quando tempo para você sair?

Andressa: - Eu já era pra ter saído há muito tempo. Minha cadeia venceu em 2006, eu já deveria estar fora do sistema.

Pesquisadora: - E não está por quê?

Andressa: - Por falta de advogado.

Pesquisadora:- Eu me lembro que você ficava muito de castigo. Agora eu não tenho escutado mais relatos sobre os seus castigos. O que aconteceu?

Andressa: -Eu retirei a queixa, né, e eu aprendi a não bater de frente com eles. Porque aqui quem manda são eles. Até porque eu não quero mandar em nada mesmo. Então, como dizem as pessoas que costumam me chamar de revolucionária, porque eu quando eu quero uma coisa (...) eu sou uma pessoa que busco muito. É difícil tirar da minha cabeça, hoje eu já penso mais, bom, se der, deu...se não der, eu posso tentar.

Pesquisadora: - Qual a sua maior preocupação hoje?

Andressa: - Minha maior preocupação, eu acho que as pessoas tinham que ser mais informadas, mais educadas, porque, às vezes, na sociedade tem a responsabilidade total, e ela só vai se tornar rica se um dia eu puder contar minha experiência, ou essa pessoa passar pela minha experiência e puder ter outros horizontes. Poder guardar o passado na gaveta, pois o que eu fiz, eu não vou mais fazer. Hoje eu me sinto útil, hoje o assunto que tu puxar, eu toco fluentemente.

Pesquisadora: - Em dois anos, você mudou muito, o seu vocabulário é diferente, o seu perfil é diferente. Uma mudança muito positiva. Bem, você trabalhava antes de vir pra cá?

Andressa:- É necessário mesmo responder essa pergunta?

Pesquisadora: - Por que não?

Andressa:- É claro que não.

Pesquisadora: - Se você quiser falar sobre o que te levou para o mundo do crime? Fique à vontade para dizer.

Andressa: - Olha, é algo muito ruim, muito ruim. Eu levei um tiro do meu pai no braço, então, desde o dia que eu levei um tiro do meu pai no braço, eu decidi que não tinha porque eu ser uma pessoa certa, já que meu pai não era. Então, na verdade, eu culpava o meu pai por tudo. Culpava o meu pai, a sociedade, as pessoas que me cercavam e não era, era eu. Eu cometi os crimes que cometi. Eu roubei, eu assaltei, eu atirei em pessoas, claro que se eu tivesse a maturidade que hoje eu tenho, eu não teria feito. Eu fiz, não dá pra voltar, né?!

Pesquisadora: - E seus filhos?

Andressa: - Tenho, tenho cinco homens.

Pesquisadora:- Onde moram?

Andressa: - Isso eu não revelo, isso é segredo de estado. A princípio, perdi um pra justiça, né, mas os outros eu consegui esconder. Mas eu perdi um casal de gêmeos, eu perdi a guarda de um deles. Fiquei presa muito tempo e não sei como a criança foi parar em São Leopoldo. Então, de uma hora pra outra, uma parente aparece de carro aí. E até trazendo algumas coisinhas e dizendo que comprou uma casa, e dali seis meses te tiram o teu filho, então é uma coisa que precisa ser muito estudada. Não quero me precipitar, mas pelo pouco que vivi nesse mundo que já são trinta e três anos de idade, já tenho uma visão e por causa desta faculdade já tenho uma outra visão.

Pesquisadora: - Se você tivesse que dar uma sugestão pro IPA pra melhorar o trabalho aqui, quais seriam suas sugestões?

Andressa: - Na verdade, eu achava que, no decorrer do curso, o IPA ia tomar conta do presídio, era o que eu esperava. Eu espero ainda. O que a gente precisa aqui dentro é que as pessoas sejam um pouco mais humanas com as outras. Eu acho que a educação, claro que tem toda uma hierarquia a ser respeitada, mas eu acho que a educação ela tem que vir dos meus instrutores. Quem são meus instrutores? O pessoal da SUSEPE. Uma sugestão que eu daria e muito séria é um apoio psicológico para as pessoas que trabalham no sistema, não as presas, os agentes penitenciários. Isso eu acho que seria um passo bem grande.

Andressa é uma pessoa⁵⁶ que não se subjuga facilmente e foi esse o confronto que o IPA promoveu. Como aceitar que uma pessoa que tenha cometido tantos delitos e mesmo aprisionada se rebelar, não se incomoda com os castigos cotidianos, possa frequentar o mesmo espaço de sala de aula com os agentes penitenciários que detêm o poder das chaves das celas?

Esse fato, analisado por três anos após o início do projeto, parece, de certo modo, algo normal. Contudo, não foi. O fato de presas e agentes penitenciários estudarem juntos dentro da prisão foi algo muito desafiador para ambas as categorias. A entrevista com Andressa nos possibilita perceber o PFMP e as relações entre apenadas e funcionárias (os) antes e depois do curso. Andressa diz “por causa dessa faculdade já tenho outra visão” em relação ao que acontece em seu entorno e que “retirou as queixas”, o que fez diminuir os constantes castigos que recebia. Sua grande preocupação é que as pessoas tivessem mais informação e educação, que pela experiência contada ou vivida é possível “guardar o passado na gaveta”. Mostra sua satisfação em se sentir útil e em condições de conversar sobre qualquer assunto.

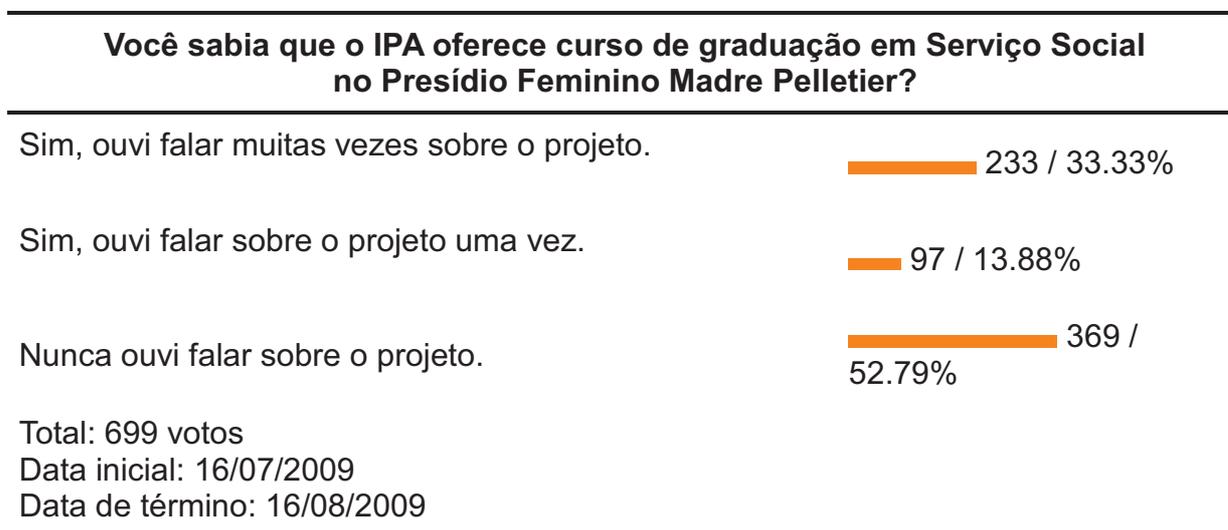
Isso nos remete à matéria que comenta a aula inaugural ocorrida no PFMP, comentada neste trabalho, que anunciava a possibilidade de a experiência ser um novo paradigma para os cárceres brasileiros. Onze, das dezenove mulheres apenadas, até março de 2009, permaneceram matriculadas no curso. E somente uma, após abandoná-lo, reincidiu e foi novamente presa. O Projeto com o tempo foi silenciado na mídia, simplesmente deixou de ser comentado ou divulgado e até o final desta pesquisa, não tivemos conhecimento sobre outras experiências com Ensino Superior no cárcere.

Em vários eventos ocorridos em Porto Alegre, cuja temática foi “Educação Prisional” e que foram promovidos pela SUSEPE, em parceria com Universidades e o Ministério da Educação, o IPA não foi convidado a participar. Percebemos que, à medida que as alunas apenadas migravam para o *campus* central, houve um silenciamento, uma espécie de invisibilidade por parte da SUSEPE e do próprio IPA, uma vez que muitos dos novos funcionários (as), professores e alunos não possuíam conhecimento sobre o referido projeto.

⁵⁶ Andressa tem uma companheira, com quem mora no PFMP. A referida entrevistada se reconhece homem. Provavelmente, ela tenha distúrbio de identidade de gênero.

O resultado de uma enquete realizada pela ouvidoria do IPA parece confirmar a invisibilidade e indicar que ela ocorreu também em nível interno.

QUADRO 2
Pesquisa sobre o curso no presídio.



FONTE: Sistema Adimim - Centro Universitário Metodista IPA

O exercício de ir a campo e ouvir as pessoas foi muito importante para compreendermos essa questão. Se, por um lado, é difícil para a SUSEPE, que tem vários funcionários (as) envolvidos no projeto, noticiá-lo, divulgá-lo, é ainda mais difícil para as apenadas que migram do PFMP e vão para o *campus* central. As entrevistas realizadas permitiram fazer o registro dessa trajetória marcada pelo estigma, pelas rupturas, pelo estranhamento com o novo e por uma qualificação feita “as escondidas”.

Em uma das últimas entrevistas que compõem o nosso trabalho de campo, realizada com agentes e funcionários (as) da SUSEPE, ocorreu um fato que nos pareceu explicar essa invisibilidade, esse silêncio: Terminada a longa entrevista com nossa aluna funcionária da SUSEPE, percebemos certa inquietude nela. Com a câmera ligada, foi perguntado se ela gostaria de dizer mais alguma coisa, ela parou por instantes, pensou e disse não. Feitos os agradecimentos, guardamos todo material e a acompanhamos até a sala onde trabalha para que alcançássemos o telefone para contato com algumas outras colegas ainda não entrevistadas. Ao sairmos, Fátima nos olhou um pouco acanhada e me perguntou: Professora, já me disseram que a formatura ocorrerá junto com a outra turma e estarão presentes, todas aquelas pessoas. Você acha que será dito que somos alunas do Presídio?

Perguntamos: Isso fará diferença para você? Sem nos olhar nos olhos, respondeu que não, mas percebemos o quanto é difícil para ela e para demais colegas, carregarem a “marca” de terem estudado dentro de um presídio junto com apenadas, e que só o fazem por ser a única oportunidade que tiveram na vida para realizarem um curso superior.

Outro fator comentado anteriormente, o qual nos chamou a atenção, foi o fato de as apenadas terem entregado ao Ministro uma carta de reivindicações a favor do sistema penitenciário do País. Não chegamos a tomar conhecimento do conteúdo dessa carta de reivindicações, mas percebemos que essa é uma forma muito corriqueira de comunicação das apenadas com pessoas que visitam o presídio.

Foram poucas as vezes em que lá estive e em que não tenha recebido algum bilhete, alguma solicitação, algum recado (sempre escrito). Em um lugar onde a fala pode ser tomada “contra você”, o escrito adquire um peso muito grande e assume, para além da função comunicativa, a função política de reivindicar.

Tinha os conflitos, alguma coisa que nós não podíamos fazer ou falar, só que tem que imperar respeito. Eu sempre conversava com meus colegas e falava: Gurias, isso aqui é sala de aula, a gente está estudando, se tem alguma coisa que incomoda espera para falar fora daqui (Ana Paula).

Quando acontecia isso, era preciso chamar a corregedoria. (Edite)

Como se chamava a corregedoria? (Pesquisadora)

Por meio de carta, que saía pela visita, porque se saísse pela guarda não chegava. (Edite)

Esses dois recortes apontam para a importância atribuída ao “escrito”, dentro da prisão. A ação comunicativa, reivindicativa e de denúncia se consolidava pelo escrito, e a estratégia de fazer a comunicação alcançar o destinatário se modificava dependendo do contexto e possibilidades. No apêndice G, localizado nos anexos deste trabalho, apresento um dos bilhetes que frequentemente me eram enviados, para serem encaminhados à direção da Instituição IPA.

Agentes e funcionários (as) também tinham cuidado com o que falavam, procurando não emitir opinião pessoal sobre presos, penalidades, políticas de encarceramento. Isso poderia ser tomado como desrespeito às colegas apenadas e, como no espaço de sala de aula não havia serviço de “segurança”, sentiam-se expostos a uma reação (por sinal, muito provável) por parte das apenadas.

À medida que o número de apenadas foi se reduzindo, também essa preocupação se reduziu, mas não foi totalmente eliminada. O espaço da sala de aula, frequentado por grupos distintos, constituiu-se como um espaço de confrontação de poder. Embora revelando de modo diferente, ela esteve presente em todas as pessoas, independentemente do grupo a que estivesse vinculado.

3. 3. Matéria 3: “Regeneração pelos livros” (Zero Hora, 12/12/2005)

Antes de iniciarmos a escrita desta tese, adquirimos o hábito de, sempre que possível, termos em mãos as reportagens sobre o Projeto Madre Pelletier, coletadas desde 2005. Obviamente, não líamos tudo, mas revisávamos as manchetes com acurado “olhar”, buscando compreender aquelas palavras. Durante esse exercício, a cada vez líamos a frase “*Regeneração pelos livros*”, que dá título a essa matéria editada por Carolina Carvalho do Jornal Zero Hora. Ela comenta sobre o convênio firmado entre o IPA e SUSEPE e comenta “Detentas da Penitenciária Madre Pelletier, na Capital, são aprovadas em vestibular e aproveitam a chance de mudança de vida” (p. 34). Enquanto relíamos a matéria, pensávamos nas muitas verdades que as expressão “*Regeneração pelos livros*” pareciam guardar.

Fixávamos o pensamento na leitura, tentando separar alguns dados mais importantes, mais verdadeiros e percebemos a relatividade da verdade e sua temporalidade. No entanto, nós nos perguntávamos se outra expressão poderia ter sido colocada sobre essa “Regeneração pelos livros”, de modo a definir o que se queria naquele momento de proposição do projeto.

A partir dessa análise, fazemos os seguintes questionamentos: O que se pode buscar dentro de um presídio a não ser “regeneração”? E se esse projeto é idealizado, proposto e implementado por uma universidade, que outra ferramenta lhe restaria senão “livros”? Pensado dessa forma, o jogo de palavras fica perfeito e agrada unanimemente: à universidade cabe a boa parcela de salvação, de gerar de novo alguém que foi degenerado; à apenada cabe se tornar “nova criatura”, de preferência à semelhança do “criador”, e assim a mulher apenada não seria mais “crucificada” por seus pecados; Já o presídio tem a grande singularidade de ser o único do País que oportuniza ensino superior dentro de espaço prisional; a Superintendência de Serviços Penitenciários se compraz com a possibilidade de

fazer constar, no Plano Estadual de Segurança Pública a existência de curso superior em presídio gaúcho.

Mas, afinal, quem precisa mesmo de “regeneração”? De que regeneração se está falando? A forte presunção de verdade dessas palavras, com o tempo, começou a nos chamar a atenção, especialmente porque, ao mesmo tempo em que nos cabia o papel de participar da criação, implantação e gerenciamento do Projeto do PFMP, cabia a nós, também, o papel de pesquisar. Sendo este bem mais difícil do que aqueles.

Reverendo a matéria jornalística, o foco se voltava para a fotografia que a ilustrava. Trata-se de uma foto feita de cima para baixo; o fotógrafo possivelmente estava no primeiro andar e as presas no pátio, de mãos erguidas, comemorando. Essa cena faz emergir a pergunta novamente: Por que estavam falando de regeneração somente das apenadas? Se na mesma turma existiam além delas, funcionários (as) e agentes penitenciários, qual a razão de estarem uns e não todos (as)? Não é esse o não dito? Por que alguns (mas) precisam de regeneração e outros (as) não? Qual o princípio pedagógico da visão desta jornalista? Devolver a gênese, resgatar a bondade, a saúde degenerada, seria função dos livros?

Nesses três anos de convivência no presídio, observando, entrevistando, visitando, estabelecendo conversas informais e reuniões formais, começamos a prestar mais atenção ao estigma e à forma como ele se fazia presente naquele contexto. Isso nos levou a nos dar conta de que assim como o estigma cria aderência no (a) preso (a), cria também nas pessoas que o(a) vê. Percebia que o estigma parecia impregnar a pessoa apenada como um mal que pertencesse exclusivamente a ela, mas podia ver “visto” também naquele que estigmatizava. O estigma não marca somente o estigmatizado, marca também nosso “olhar”, nossa forma de “ver” o (a) outro (a).

O estigmatizador se constitui normalmente como pessoa extremamente rancorosa e “sempre” pronta para um ataque. Os estigmatizados, do mesmo modo, sentem profundamente os ataques, as marcas; ou se conformam e se resignam; ou partem igualmente para a confrontação. Sendo assim, pensar em regeneração pelos livros, lança aos (as) envolvidos(as) a possibilidade de considerarem as práticas de exclusão e de estigmatização como um processo que envolve a todos (as). Envolve a recriação das formas como nos relacionamos com as pessoas, e, sobretudo, da forma como “olhamos” o (a) outro (a).

3.4. Matéria 4: “Faculdade na prisão atrai governo federal”

“Ministro dos Direitos Humanos deu aula inaugural a presas da Penitenciária Feminina Madre Pelletier”. Essa foi a chamada jornalística para a matéria de praticamente meia página no Jornal Zero Hora, a qual faz referência à aula inaugural ministrada pelo Ministro Paulo de Tarso Vannuchi em 09 de março de 2006, dia em que se iniciavam as atividades do IPA, no PFMP.

Na referida aula inaugural, por 45 minutos, Vannuchi⁵⁷ falou sobre direitos humanos, sua experiência no cárcere e racismo. Após esse primeiro contato do Ministro com o projeto, considerado por ele como inovador, não obtivemos registro de que a ideia nascida em Porto Alegre e tida como “um grande achado para o sistema prisional” tenha sido levada a outros Estados. Contudo, vimos, durante nosso trabalho de campo, que esse momento foi memorável para as apenadas. Várias das, entrevistadas, mesmo agora três anos após a aula inaugural, fazem referência às palavras ditas pelo ministro naquele dia, como tendo sido motivadoras da determinação delas em muitos momentos difíceis vividos durante o curso.

Na leitura desta reportagem, vale ressaltar que a degradante situação prisional e a ausência de propostas educativas, é há muito tempo conhecida pelos (as) Secretários (as), Ministros (as) e outras autoridades, mas não se tem dado a elas a atenção necessária. Essa desatenção é constatada pela ausência de políticas no sentido de que as prisões venham a adquirir outra configuração e a minimizar o estrago social que impõem sobre as pessoas.

Assim, o que nos parece interessante nesse Projeto do PFMP é a provocação feita por ele de uma desespecialização da casa prisional. Mesmo em um lugar onde a educação não é bem-vista, nem bem-vinda, por parte de muitos (as), ela foi possível. Foi possível constatar uma visível separação entre a função do sistema de educação e o sistema penal. No caso da Penitenciária Madre Pelletier, registro em diário de campo o seguinte relato:

⁵⁷ Ex-militante da Ação Libertadora Nacional e preso político no regime militar entre os anos de 1971 e 1976.

A visita hoje na PFMP não foi nada fácil. A Diretora titular encontra-se de licença e fui recebida pela vice-diretora que estava visivelmente muito incomodada com a presença de uma das professoras do IPA, que fora acompanhando estagiária para atuação na Educação de Pessoas jovens e adultas/Educação Básica. Disse-me dentre outras coisas que o IPA deveria se preocupar primeiro com os seus alunos no *campus* central que estavam sendo mal atendidos para depois ir para o presídio. Ao tentar entender o desentendimento, fui interrompida com a seguinte frase contundente: o IPA precisa entender que aqui é cadeia, não é escola, nem universidade (DIÁRIO DE CAMPO, 2006/2009).

Assim, a presença do Ministro, da representante da UNESCO e de outras autoridades que visitaram posteriormente o PFMP colaboraram para com essa desespecialização do PFMP enquanto parte de um sistema penal. O reconhecimento governamental e de alguns pequenos grupos sociais ajudou a consolidar o projeto e indicou que um presídio pode ser também um espaço para educação, para formação profissional em nível superior.

Nas quatro matérias aqui analisadas, percebemos que a apresentação do projeto foi feita de modo a chamar atenção dos leitores para o caráter inusitado da visita do ministro, para explicitação dos objetivos da instituição e para os desafios a serem enfrentados. Percebemos que as notícias parecem ter sido mais um fato “espetacular” que a mídia se encarregou de noticiar.

As notícias, além do espanto, causaram certa revolta por parte de grupos específicos que diziam: “As bonitas agora vão estudar? Vão aprender o quê? A roubar? A traficar, a se especializar mais?” (Edite). Foi comum também ouvir: “agora tá fácil, se quiser fazer faculdade é só roubar ou matar, aí vai, o IPA dá bolsa” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006/2009).

Observamos que essa reação negativa das pessoas não aprisionadas chegava às presas por meio das próprias famílias e visitas, e isso de algum modo repercutiu positivamente para elas, pois entravam em uma espécie de combate, de luta, para provarem que fazer aquele curso “não seria um prêmio e sim uma conquista” (Márcia), que “se o Ministro”, tendo sido “preso”, chegou a ser ministro, elas iam conseguir se constituírem como Assistentes Sociais de verdade.⁵⁸ E esse impacto que repercutiu negativamente fora do presídio foi uma força que ajudou as

⁵⁸ As reclusas avaliam negativamente o trabalho da equipe técnica (assistentes sociais) do presídio. Sempre que diziam isto, “vamos ser assistentes sociais de verdade”, queriam dizer que a equipe que atuava lá era a que se deixava dominar pelo sistema e nada fazia para promover o ser humano, o cidadão.

reclusas e ex-reclusas a persistirem mesmo enfrentando toda espécie de dificuldades financeiras e familiares.

CAPÍTULO 4 A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PRISIONAL: uma reinvenção

Este capítulo tem por finalidade mostrar como se deu a relação do Centro Universitário Metodista IPA com o PFMP e discutir a necessidade das universidades pensarem sobre suas práticas sociais. Muitas discussões têm sido feitas no sentido de se compreender qual deve ser a sua relação com a sociedade. Essa discussão perpassa a díade universidade e Estado.

Se, por um lado, é verdade que as universidades não devem assumir o papel de agências de serviço social, ou promotoras das mais diversas práticas sociais, abdicando de sua missão precípua como universidade, é verdade, também, por outro lado que elas se tornam mais universidade, na medida em que toda a sua institucionalidade estiver impregnada pelo desenvolvimento sério de práticas sociais respaldadas por uma consistente política de ação social (FOLLMAN, 2006, p. 33).

Follman (2006) e Santos (2008) afirmam que a universidade deve contribuir com seu aparato científico e tecnológico para a superação das desigualdades sociais e ajudar a sociedade a solucionar alguns dos graves problemas que enfrenta. Os pensamentos desses dois autores evidenciam que a aproximação da universidade com a sociedade poderá favorecer o desenvolvimento mútuo e o enfrentamento da crise social, que se reproduz na crise instalada no seio da universidade enquanto instituição social (Santos, 2008). A respeito das possibilidades dessa aproximação entre sociedade e universidade, Follman (2006, p.33) diz que “nesta perspectiva a própria universidade estará sendo efetivada como investimento da sociedade para a sociedade”.

A aproximação entre Universidade e sociedade permitirá também, segundo Santos (2008), que o conhecimento científico, ao se confrontar com outros tipos de conhecimento, promova uma transformação profunda no modelo institucional hoje adotado. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potencializada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação.

Santos (2007) traz para o contexto dos estudos sociológicos a necessidade de se pensar que ainda vivemos sob uma violência colonial. Embora tenha terminado o colonialismo político, o colonialismo social e cultural se mantém. Não se pode compreender a opressão ou a desigualdade sem se compreender que, em muitos aspectos, continuamos a ser colonos. A inovação que se busca é

compreender como, no dizer de Santos, a partir do ponto A, sociedades coloniais, chegam ao ponto B, sociedades solidárias, sabendo que essa trajetória vai de encontro à forma de dominação. Para o autor, nessa busca de uma reinvenção social, não se pode desperdiçar “experiência” e esse pensamento é uma de suas importantes contribuições para esta pesquisa.

Follmann (2006, p. 33-34) afirma que a universidade só será genuinamente universidade na medida em que for capaz de se empenhar na busca de soluções para as diferentes manifestações das desigualdades sociais. Para tanto, será necessário levar as populações vítimas das desigualdades a sério. A população carcerária é parte expressiva das vítimas das desigualdades sociais e necessita ser respeitada na sua dignidade humana e na sua necessidade de educação.

A experiência de educação no cárcere, analisada nesta tese, conta com as contribuições dessas reflexões feitas por Follmann e Santos para propor a reinvenção de um espaço hoje completamente invisível para a sociedade, cujas propostas de educação têm sido insignificantes tanto do ponto de vista da qualidade quanto da proporcionalidade de acesso.

Essa experiência converge para a redefinição do conceito de prisão como um espaço para aprendizagens e instiga-nos a pensar que a universidade pode ter outro tipo de relação em espaços onde há concentração de pessoas excluídas socialmente, colaborando, de forma efetiva, na busca de soluções para os graves problemas sociais atualmente existentes.

4.1 Propostas iniciais do projeto para reinvenção do espaço prisional

“Quando o curso começou, pensei que a universidade ia tomar conta do presídio... e aí tudo aqui ia ser diferente” (Andressa)

Quando o curso começou, assim como Andressa, pensamos e sentimos que seria necessário que a universidade estivesse mais presente naquele espaço. Para isso, seria necessário ajustar a estrutura interna. Por isso, as reformas e adequações no prédio do presídio e demais equipamentos acompanharam o mesmo

padrão de qualidade do *campus* central. Contava-se, ainda, com a possibilidade de uso da ampla biblioteca do próprio PFMP.⁵⁹

Havia carência de processos educativos que atendessem às mulheres e o interesse do IPA em entrar no espaço prisional com projetos de extensão e pesquisa, não somente pela via do ensino. A intensa interação naquele espaço era uma necessidade para se efetivar o projeto, pois somente ela iria diminuir o isolamento da universidade na instituição prisional.

Assim, além do projeto de Graduação em Serviço Social, foram aprovados pelo Conselho Universitário um projeto de pesquisa, sob a responsabilidade do curso de Serviço Social, e outro projeto proposto pelo curso de música, para formação de dois grupos: instrumentalização musical, com instrumentos de percussão, e formação vocal. Os recursos para a aquisição dos instrumentos musicais foram doados pela Igreja Metodista da Alemanha, os demais custos foram assumidos integralmente pelo Centro Universitário Metodista IPA.

Dessa forma, a atuação da Universidade se fez presente no Presídio Madre Pelletier por meio do ensino, pesquisa e extensão. Por não ser objeto desse estudo, não sistematizamos as informações sobre o projeto de pesquisa e extensão, mas, dada a função que ocupávamos, acompanhávamos também o projeto de extensão cuja implementação foi mais difícil do que a do projeto de ensino.

Aconteceram, nesse período, problemas sérios envolvendo os monitores do curso de música, tais como de assédio sexual por parte das mulheres apenadas e atitude preconceituosa e racista por parte de um agente penitenciário, que veio a causar constrangimento a uma estagiária. Os incidentes foram contornados, mas, como o projeto de extensão foi destinado somente às presas, os “boicotes” e comportamentos agressivos por parte dos (as) funcionários (as) foram muito mais frequentes, inviabilizando em muitos momentos as atividades.

O boicote de alguns agentes penitenciários e o fato de o trabalho ser desenvolvido por alunos que ainda não possuíam o preparo pedagógico e político para atuação num contexto, embora supervisionado por professora do Curso de Música, foi por si só conflitivo.

No PFMP, durante a realização do projeto, os problemas eram permanentemente recriados, mas, ao mesmo tempo, novas estratégias de

⁵⁹ Embora seja ampla, a biblioteca do presídio tinha à época um acervo bastante desatualizado.

superação integram o conhecimento da equipe que atua no Projeto. A figura do mediador, criada pela universidade para estabelecer as trocas, as combinações, negociações e resoluções de conflitos, foi muito positiva, uma vez que concentravam em uma só pessoa alguns desgastes que poderiam envolver as instituições em si e fragilizar o processo.

Embora o contrato tenha sido devidamente elaborado e assinado pelos representantes institucionais, a operacionalização dessa relação se deu em nível de instâncias hierarquicamente inferiores. As (os) agentes e funcionárias (os) podem complicar e inviabilizar os processos e, muitas vezes, o fazem. Diante dessa situação, a figura mediadora, porta-voz do IPA, resolve ou tenta resolver em nível micro os problemas que, se levados para os processos burocráticos do Estado, provavelmente nunca seriam resolvidos. Nesse espaço intraprocessual, ouvimos frases do tipo: *“Esse povo tem que saber que aqui não é escola, aqui não é universidade, aqui é cadeia, melhor que o IPA vá cuidar de seus alunos prá lá”*(Marcilene).

Desde o início do Projeto no PFMP, a presença da universidade no espaço prisional foi “suportada”, porque houve um convênio, devidamente formalizado, que sustentava a proposta. Contudo, mesmo que nas instâncias diretivas o projeto fosse bem-visto e aceito, a sua vivência envolvia também os (as) funcionários (as) e agentes. E alguns desses, quando podiam, e isso acontecia com certa frequência, criavam dificuldades.

Assim, a relação da educação com o contexto prisional é uma relação difícil e fica condicionada a quem está trabalhando na guarda naquele dia. Se for um simpatizante do projeto, a equipe do IPA é bem recebida, as mulheres são chamadas com voz audível para que ouçam e se desloquem das galerias para a sala de aula e tudo ocorre bem. Se, ao contrário, os (as) funcionários (as) do dia não aceitavam a ideia da universidade realizar o projeto naquele espaço, o trabalho muitas vezes é inviabilizado porque demoravam a abrir os portões e galerias; chamavam as mulheres apenas com voz baixa, para que não ouvissem ou nem iam buscá-las no horário para participarem das aulas ou das atividades de extensão realizadas pelo curso de música do IPA⁶⁰.

⁶⁰ O curso de música do IPA desenvolveu Projeto de Extensão Universitária no PFMP concomitante ao Projeto de Ensino de Graduação em Serviço Social. O projeto de extensão oferecia a possibilidade de apenas participarem de grupo de percussão ou conjunto coral.

4.1.1 TENSÕES OCORRIDAS NO PERCURSO

Na análise da constituição dessa experiência educativa, constatamos, nas observações realizadas e entrevistas, que se, por um lado, houve melhora nas relações entre funcionários (as), agentes e apenas aquelas que fazem parte do projeto, por outro, entre os (as) agentes e funcionários (as) que estudam e aqueles que não estudam passou a existir certo mal-estar. As justificativas para isso, apontadas por esta pesquisa, vão desde “ciúme”, “inveja” a “sentimento de inferioridade”. No entanto, percebemos que não se tratava somente desses fatores, porque a resistência deles (as) em abrir a celas, fazer a movimentação das alunas não se dava somente em relação ao IPA. Segundo observamos esse mesmo comportamento ocorria com as alunas da Educação Básica. Dependendo da guarda do dia, o grupo de alunas era maior ou menor nas aulas.

Isso se repetia também quando algum curso era dado por qualquer instituição [bem como com relação às empresas que funcionam lá dentro]. Algumas entrevistas dão pistas de que há uma justificativa de fundo moral e ético-profissional que leva alguns agentes da guarda a se comportarem assim:

Então, professora, pra senhora vê, ali já tem pouco trabalho, mas não é porque não tem empresa que queira oferecer o serviço, não. Porque a má vontade da guarda é tão grande que eles desistem e encerram as atividades lá. Pra eles quanto menos movimentar presas é melhor. Mas presa para fazer trabalho escravo, isso tudo bem. Cinco horas da manhã vão elas para cozinha, e começam, quero um suco, outro quero um café, quero pão, e é assim o dia inteiro (Edite).

Outras entrevistas mostram que esse comportamento é um componente do “curso de formação” (ou seria deformação?) que os (as) funcionários (as) e agentes recebem antes de iniciarem a atividade profissional, como diz a funcionária entrevistada Clarisse: *“Porque, no meu ideário, eu tinha claro que bandido é bandido e não vai mudar nunca, porque é assim que a sociedade pensa e porque é assim que o próprio curso que fiz quando fui aprovada no concurso, a gente tinha aula de direito, até de sociologia, a gente aprendia que tem que ser assim”*.

Sendo assim, o comportamento dos (as) funcionários (as) parecia somente reproduzir o treinamento que o sistema de segurança dava aos agentes e funcionários(as). De certo modo a reação deles(as) estava de acordo com a filosofia e os princípios ensinados. Diante disso, a repentina presença de uma universidade

provocou mudanças inclusive para as presas: *“Eu nunca pensava que fosse ter naquele lugar a oportunidade que lutei tanto e não tive aqui fora”* (Ana Paula).

Tanto as pessoas que atuavam no presídio, quanto aquelas pessoas que nos interpelavam nas entrevistas e palestras desejavam saber: Qual o sentido de uma formação profissional em nível superior dentro do espaço em que quase totalidade das pessoas não possui sequer o ensino fundamental concluído. Encontramos em Silva (1997) a seguinte justificção: *“A questão da qualificação técnica inscreve-se também no processo de construção da contra-hegemonia, ao dar centralidade à associação entre educação, trabalho, politécnica e política”*(Silva, 1997,p.33). Nesse sentido, o Projeto educativo do PFMP, além dessa perspectiva contra-hegemônica, apresentada por Silva, ganhava o interesse Institucional do IPA de incluir mulheres apenas em seu contexto universitário. No entanto, a ação do IPA em oferecer curso superior no PFMP era interpretada por algumas pessoas com as quais eu convivia dentro e fora do presídio como:

- a) Criação de uma elite educativa, dentro do presídio.
- b) Insignificância da experiência, uma vez que o projeto alcançou à época somente 19 das 296 mulheres que estavam presas.⁶¹
- c) Investimento improdutivo, verdadeiro desperdício. O investimento na educação deve ser feito antes e não depois que forem presas.
- d) Típico modo de premiar bandidos.
- e) Quem cai no mundo do crime é porque quer. A educação não irá mudar nada.

Durante a realização desta pesquisa, tornou-se muito interessante acompanhar as aulas ministradas na penitenciária. Começamos a ouvir as conversas durante os intervalos de aula e a verificar como a convivência entre os agentes penitenciários e as presas se dava dentro da prisão:

⁶¹ O número de presas em março de 2009 era de 440 mulheres, em média, o que comprova o crescimento do número de mulheres aprisionadas. Dada a rotatividade da entrada e saída das mulheres, esse número sofre frequentes oscilações, mas o fato é que a mulher, assim como em todos os campos sociais, ocupa espaço. Não seria diferente em relação à prisão. Vi muito fortemente o envolvimento familiar no crime, especialmente os ligados ao tráfico de drogas. Isso me leva a entender que normalmente o homem, dado seu papel de comando, é preso primeiro, a mulher, agora mais autorizada “socialmente”, assume o lugar deixado pelo marido, companheiro ou filho na relação comercial do tráfico, o que mostra que seu aprisionamento se associa à questão de gênero.

Eu vi que tinha agentes que te valorizavam...(Edite)
 A principio houve aquela hostilidade... ...(Edite)
 Têm agentes que querendo uma promoção..., tavam a fim de arrebentar agente, outros não, eles chegavam e conversavam: tô confiando em ti, não pisa na bola... ...(Edite)
 Na sala de aula, não tinha agentes, funcionários, tinha colegas (Ana Paula)

Percebemos uma convivência até certo ponto natural, no sentido de se dirigirem uns aos outros e até compartilharem o café. Em depoimentos, as presas declaravam publicamente compreenderem a função dos agentes e que, embora tenha sido difícil nos primeiros dias, superaram as diferenças, os medos e enfrentaram o desafio de conseguirem realizar um curso superior.

Ouvimos uma agente penitenciária fora da classe para conhecer qual era seu sentimento em relação a esta convivência. Ela me disse:

Professora, a pressão é muito grande. Algumas vezes somos impedidas de entrar na sala de aula sob a alegação de que estamos a correr risco de vida. Essa fala ameaçadora constante, as buscas que são feitas repentinamente, o medo que nos é imposto é tremendo. Há muita inveja, um desejo grande de que não convivamos. Só não desisti por considerar que, se acontecer alguma coisa comigo, quem sairá perdendo são elas e porque não percebo nas colegas que são presas nenhuma intenção de nos fazer qualquer mal. (DIÁRIO DE CAMPO, 2006/2009)⁶²

Não obstante essa fala, os (as) agentes penitenciários (as) sentaram-se durante as aulas do dia 23 de outubro de 2006 de um lado e as presas, de outro, revelando talvez a ocultação do confronto existente. Contudo, durante a aula, houve muitos momentos de desabafo e confissão de sentimentos, momentos em que os agentes assumiam a posição de conselheiros, acalentando e consolando “as companheiras”, enquanto a professora, embora ouvisse, conseguia transformar a fala de ambos os lados em instrumento didático-pedagógico e procurava aprofundar o conteúdo estudado e avançar na teorização.

Já no ano de 2008, havia uma integração maior entre presas e agentes, o número de apenadas já estava reduzido, o medo já estava sob controle e também a convivência possibilitou aos agentes e funcionários (as) acompanharem as mudanças ocorridas tanto nas presas ainda reclusas quanto naquelas que, tendo ido para o regime semiaberto, estudavam no *campus* central do IPA, trabalhavam e conseguiram mudar a vida “da água para o vinho”.⁶³

⁶² Depoimento de uma agente penitenciária, relatando conflito e pressão sofridos por aceitarem estudar junto com as mulheres presas. Essa pessoa não autorizou a publicação de seu nome.

⁶³ Conforme entrevista com a Elena, funcionária da SUSEPE, em fev/09.

Pesquisadora: Você fala de mitos, de lendas que existem em relação ao ambiente e às presas. Como isso foi se desmitificado, como isso foi vencido, como vocês conseguiram superar isso? E quais eram esses mitos?

Elena: Eu vou relatar uma experiência minha, pessoal, foi um dia que a professora Monica até solicitou que fizéssemos um grupo, na cadeira de atelier, porque a gente trabalha muito em grupo, aí uma detenta que é minha colega até hoje que sempre eu ouvia falar coisa dela, que ela era muito perigosa e tal, né? Ela veio para o meu grupo. Ai eu fiquei com muito medo, ela sentou ao meu lado, até é uma bobagem da minha cabeça, justamente por estar naquele local, tinha caneta e ela pegou a caneta, e eu imaginei que ela ia pegar aquela caneta e grudar em mim (risos). Mas aí eu tinha uma bala, ela disse seu nome é Helô não é? Eu disse: É. Ela disse, tu me dá essa bala? Eu disse: Claro, dou até mais, tenho aqui na pasta, e ali começou a nossa....não vou dizer amizade, mas companheirismo. Hoje nós já temos um pouco mais de intimidade, ela colocou um apelido em mim, eu aceitei o apelido dela, agora na festinha, dia 19 de dezembro, que nós tivemos, surgiu assim, a gente tava tirando foto e ela disse, mas ninguém está tirando foto comigo, que preconceito é esse? Eu disse: que preconceito? Nunca tive preconceito contigo, vamos lá tirar a foto. Tiramos a foto, depois outras colegas vieram para tirar a foto.

Pesquisadora: Que fatores você atribui a essa mudança, essa superação dessas lendas e medos?

Elena: Acho que é o fator querer mudar, e a própria aproximação e o olhar, o olhar que muda... porque, quando você ouve falar em preso, imediatamente a sociedade já fala. Eu escuto até hoje, outro dia mesmo estava conversando com uma pessoa que eu conheci que eu estudava dentro de uma penitenciária. Ela disse: Mas você estuda o que lá? Está aprendendo o que lá? A roubar, a matar? Eu disse não, muito pelo contrário, eu aprendo muito com meus colegas de aula, meus mestres e até com as presas eu aprendo, e aprendo e muito. Tudo é uma vivência nova, e a gente procura resgatar o que tem de melhor, e procura fazer um ambiente agradável, as próprias detentas mudaram bastante.

Outro dado que aparece em nosso estudo de forma quase unânime é o reconhecimento de que há “preconceito” dos (as) funcionários (as) e agentes em relação às colegas apenadas: *“No princípio, a gente sofreu muito preconceito, pra mim, nunca vi problema” (Elena, funcionária do PFMP)*. Contudo, foram poucos os casos em que a pessoa se reconhece vivendo um conflito, um enfrentamento com seu próprio preconceito. O que normalmente observamos é que os (as) funcionários (as) e agentes reconheciam que havia preconceito em relação às colegas, mas sempre faziam referência ao preconceito do colega, não ao seu próprio:

Tem muito preconceito ainda nos colegas de curso, mas sempre procuro lembrar a todos que ninguém está livre de errar e vim parar aqui dentro. Então, esta experiência, ela é realmente, vem para testar nossas capacidades. Posso falar de mim, e estou vivendo estas duas facetas da vida (Thomaz).

Novamente, a fala de Thomaz nos remete ao estigma e suas várias faces, como discutido anteriormente.

Thomaz é agente penitenciário que atua no Presídio Madre Pelletier há muitos anos. Nas entrevistas realizadas, as alunas apenas, por diversas vezes, referiram-se a ele como a “parte boa dos agentes”, humano e amigo, por quem tinham profundo respeito, fato que pudemos comprovar tanto durante os anos de observação quanto durante a entrevista realizada com ele. A cada encontro, sempre o víamos realizando seu trabalho, mas com profundo respeito pelas pessoas. Ele demonstrava que possuía compreensão da inadequação da estrutura penitenciária para acolhimento e ressocialização da mulher apenas:

Pesquisadora: Você acha que a penitenciária tem estrutura adequada para acolhimento da mulher apenas?

Thomaz: Eu posso ser mais abrangente, não tem estrutura para realmente reerguer uma pessoa para a sociedade. O que eu quero dizer com isso? Que a pessoa quando entrasse em uma instituição penal, tivesse as condições, não mínimas. Que tivesse condições necessárias para realmente a gente reabilitar essa pessoa, para retornar ao convívio social. E não simplesmente só cumprir uma pena, e sua autoestima baixa, sua família já está lá fora, abalada com a situação. Então, são inúmeras as situações negativas que acabam abalando a vida dessa pessoa. Que atendessem a necessidade dessas pessoas, que elas tivessem um espaço adequado para cada uma delas, não como está hoje, a penitenciária superlotada.

As visitas ao PFMP normalmente eram acompanhadas de apreensão, de certa tensão em razão das recorrências de situações que fazem parte do cotidiano da prisão como: morte, briga, motim, revista, além da possibilidade de sermos mal recebidas pela guarda daquele dia.

Contudo, no dia em que entrevistei Thomaz saí de lá aliviada, por perceber que, mesmo naquele contexto tenso, havia pessoas que apresentavam um perfil diferenciado. O que justificava a boa relação que Thomaz possuía com as apenas. O conhecimento dele a respeito das apenas ia além do crime ou delito cometido. Ele, como profissional da segurança, via essas mulheres no contexto, percebia a angústia da família, as dificuldades que possuíam e mostrava sua compreensão por meio de atitudes respeitadas. Ele nos lembra que para inclusão social não são suficientes as “condições mínimas”, é preciso que haja “as condições necessárias”.

Assim, vimos que, embora houvesse o estigma, em relação às mulheres presas e a explícita sanção social contra elas (manifestadas pelas poucas visitas

que recebem e pelas condições de indignidade humana em que vivem) existe uma minoria de funcionários (as) que torna um pouco mais respeitoso aquele espaço. Só nos perguntávamos sempre quando essa pequena proporção será invertida.

Assim como o PFMP, durante o curso o IPA passou por mudanças na direção. A nova equipe diretiva deu continuidade ao projeto, mas sem a firmeza filosófica inicial. Nas reuniões de que participávamos, o investimento financeiro passou a ser questionado. O projeto concluiu suas ações em 2009 e não foi renovado. Duas alunas que ainda permaneciam presas não concluíram o curso, especialmente em função da falta de cumprimento do estágio.

4.2 A questão da segurança das (os) professoras (es) e outras pessoas envolvidas no projeto

Propor educação em um ambiente assim, permanentemente tenso, coberto de desconfiança e insegurança é algo desafiador. Percebemos que o grau de desconfiança e insegurança está relacionado ao nível de “convivência” do funcionário e agente penitenciário com as detentas. Quanto maior a confiança e respeito para com as apenadas, menor a insegurança, como evidencia o fragmento de entrevista que transcrevo abaixo:

Pesquisadora: Aquele clima de medo e insegurança no início do curso, de medo de rebelião, sequestro, de uma agressão à integridade física de vocês, como vocês lidam com isso?

Thomaz: Eu como profissional da área de segurança, como agente penitenciário, eu nunca tive esse pensamento comigo. Eu não sei de onde surgiu isso, até porque eu trabalho aqui e conheço como é o mecanismo desta instituição, eu nunca tive qualquer resquício de dúvida que isso poderia acontecer, pra mim isso aí é descartado, né? A não ser com relação aos colegas que poderiam pensar nisso. Eu nunca acreditei. Se fosse em outros, em outras unidades, hoje na atualidade, aqui, em nenhuma hipótese, eu não.

No decorrer desta pesquisa, foram registradas em diário de campo várias pequenas frases, que, embora no momento em que foram ouvidas parecessem soltas, hoje percebemos que fazem parte das regras da prisão: *“Falei pra ela...isso*

não podemos fazer...” (diário de campo maio/05).⁶⁴ “Funciona assim, gente que ajuda a gente é gente nossa”.⁶⁵ “Porque a gente respeita mesmo. Essas professoras largam tudo para ensinar a gente e ainda vamos aprontar alguma? De jeito nenhum...”.⁶⁶

“Cuidado e proteção” com as pessoas que vão ao “presídio ajudar” constituiu, nessa ocasião, uma importante regra de conduta entre as detentas. Regra que se estabeleceu a partir de um comando intercomunicacional. Uma a outra, esse “cuidado” vai se produzindo. Mesmo quando há uma possibilidade de vir a ser ameaçado ou quebrado, há a interferência de quem pode assumir uma posição mediadora para contornar a situação. Como exemplo, temos fragmento de entrevista com da Edite que transcrevo:

Em uma aula estava acontecendo apresentação de trabalho... então uma agente ao apresentar o trabalho, mostrando uma penitenciária nova que havia sido construída por aqueles dias cujo custo foi muito alto. Acho que ela se esqueceu de “onde” estava e começou a falar em tom alto que era um absurdo o governo realizar aquele tipo de gasto, pois bandido tem que se danar... e morrer na cadeia pra deixar de ser safado... Vi que as gurias começaram a ficar agitadas, e a coisa podia ficar incontornável pelo professor que estava sozinho. Então, só escutei uma delas me dizendo: Fala você porque senão... Não pude esperar ela terminar e disse a ela que aquele investimento não tinha ocorrido por uma política pública, mas em função da mobilização daqueles presos, então o exemplo que ela nos apresentava servia para mostrar outra coisa... a importância da organização política e não se preso merece ou não ser bem tratado... Houve um alívio geral... porque a colega não teve o que responder, não sabia argumentar, até porque eles não conseguem se unir nem pra fazer uma greve (Edite).

A tolerância e o respeito dos (as) funcionários (as) e agentes, à medida que o tempo passava, foram aumentando, não somente em função de uma deliberada bondade, mas sim pela influência que certas posições, como essa expressa acima, por Edite, tem na formação de um novo conceito de quem é a pessoa presa, quem é o suposto bandido.

Constatamos, por meio das observações realizadas no PFMP, que o respeito foi se consolidando a partir de fatos que, embora não sejam desconhecidos, nem

⁶⁴ A apenas nos explicou que havia brigado com a colega, que havia ficado brava com a coordenadora do curso e lembrado a ela que não se “prejudica gente nossa”. (Diário de Campo, 18 de junho de 2006).

⁶⁵ A apenas contou que várias pessoas vão ao presídio levar doações de livros, de outros objetos, mas que nem tudo chega a elas. Mostrava o respeito por quem vai ao presídio visitar, ajudar com doações ou orações. (Diário de Campo, 13 de julho/2005).

⁶⁶ Registro de conversa com a Andressa. A aluna era considerada a mais violenta entre todas, mas mostrava respeito pelas professoras e pelos professores. (Diário de campo)

sempre são colocadas de forma tão clara num visível confronto de relações. Descobertas que, algumas vezes, em situação de confronto com o poder instituído, levaram uma funcionária e aluna, reflexões como esta:

Olha, há um pouco de má vontade, por parte dos colegas, pois isso já está instituído. Alguns colegas têm dificuldades para chegar no horário, porque aqui temos normas. Então é bem difícil.

Mas esses dias eu escutei uma coisa de um colega que fiquei triste. Ele reclamava de ter que conviver com essas pessoas estudando aqui dentro. Eu disse assim para ele: Olha, aqui, nós estamos aqui estudando, a gente não está aqui brincando. Então é bem difícil, estar nos últimos semestres e escutar essas coisas. Esses dias eles andaram fazendo um mural, para verificar a escolaridade dos servidores, foi muito engraçado, pois os presos tinham um nível maior que muitos servidores (risos) (Marla).

Durante o tempo de convivência com as (os) professoras (es), não identificamos nenhuma situação de ameaça à segurança delas (es) e nem à minha enquanto pesquisadora. Muito ao contrário, sempre fomos recebidas pelas mulheres apenas com extremo respeito e atenção. Mesmo depois de um ano afastada do presídio, em junho de 2010, recebi o seguinte bilhete de uma aluna que ainda se encontra presa:

Olá Prof Eunice, espero que esteja bem. Estou lhe mandando este, para lhe dizer que adoro a senhora e jamais vou esquecer dos seus atos afetivos para comigo. Sou grata por ter uma professora e amiga como a senhora. Espero que logo possa vir aqui no RS. Quando eu tiver novidades sobre o meu processo, lhe digo. Fica com Deus! Bjos.

4.3 Relações entre agentes penitenciários(as) funcionários(as) e detentas

Ao mesmo tempo em que funcionários (as) e agentes que estudavam com as apenas conseguiam ter uma relação respeitosa em relação a elas, os que não conviviam com as presas mantiveram o preconceito inicial e rejeição ao Projeto do PFMP. O fato das apenas passarem a ter maior escolaridade que alguns (umas) deles (as) se tornou um elemento novo na relação entre eles (as). Era uma espécie de depreciação da pessoa “trabalhadora” que eles (as) eram.

Contudo, os agentes e funcionários (as) que conviveram diariamente na sala de aula com as reclusas passaram a considerá-las mais e foram responsáveis pela motivação, pelo empréstimo de livros, pela parceria na produção de artigo científico e tantas outras relações positivas que não consideraria “uma amizade”, mas definiria com palavras da Ana Paula: *“Lá não tinha agente, funcionário, senhor, senhora,*

éramos todos ‘colegas’ e o que eu aprendi com esse curso do IPA é que é possível conviver com o outro, mesmo que ele seja diferente de mim, desde que eu respeite e seja respeitada”.

Naquele espaço penitenciário, por vezes, o descrédito para com as apenadas representava muito do descrédito e dos processos estigmatizantes vividos pelos (as) próprios (as) funcionários (as) e agentes penitenciários, cujas condições de trabalho e valorização profissional também conferem também a elas (es) marcas e estigmas que causam sofrimento e mal-estar consigo mesmos, com família e frente às mulheres apenadas, que têm o dever de vigiar.

Registramos mais uma fala inesquecível da Ana Paula: *“Nesta sala,⁶⁷ é o único lugar onde me sinto livre”.* E essa liberdade referida pela Ana Paula, em uma das mais bonitas frases ouvidas naquele lugar, é a liberdade que agentes e funcionários (as) e demais pessoas passam a ter naquele espaço (inclusive eu, enquanto pesquisadora): A liberdade de conhecer, de saber, de criar e de nos recriar, com o permanente desejo de que o processo de desespecialização do sistema carcerário ocorra de forma mais acelerada, permitindo que aquele espaço se torne “espaço de construção” de novos saberes e de novas formas de solidariedade.

Era como se aquela sala de aula fosse um ambiente à parte daquele estabelecimento penal, onde se pudesse ter outro tipo de relação que não aquela de fora. No princípio não era assim,(...) mas agora a gente tem muito mais liberdade para falar, como elas também têm mais liberdade para falar outras coisas que possam trazer para o grupo discutir (Clarisse).

Por fim, temos, na fala da Elena, o que mais traduz os relacionamentos construídos entre funcionários (as), agentes e apenadas, ao responder sobre quais os fatores que ela atribuía à mudança do preconceito que possuíam em relação às presas e à superação das lendas e medos que inicialmente constituíam verdadeiro horror entre eles. E recorreremos novamente a Elena: *“Acho que é o fator querer mudar, e a própria aproximação e o olhar, o olhar que muda”.*

⁶⁷ Fazendo referência à sala onde ocorrem as aulas de graduação.

4.4 Fatores que contribuíram para as mudanças nas relações entre as diferentes categorias de pessoas que estudaram juntas e para efetivação do Projeto do IPA

Na análise dos fatores que contribuíram para as mudanças nas relações entre alunas apenadas, alunas e alunos agentes e alunas e alunos funcionários (as), destacamos que houve uma conjugação de fatores para que fosse possível três categorias tão diferentes conseguirem se constituir como “colegas”, dentro de um presídio. Entre eles, destacamos abaixo, não os mais importantes, mas os que foram mais recorrentes neste trabalho.

Entre os fatores constatados, encontra-se “disposição para a mudança” que praticamente todos (as) os (as) estudantes demonstraram ter. Inicialmente houve forte resistência das apenadas em estudarem com “polícia”. Elas sabiam que o projeto tinha sido pensado para elas e não para eles e diziam em tom provocativo: “Se não prestamos, porque eles querem tirar proveito a nossas custas?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006/2009).

Por outro lado, os (as) funcionários (as) e agentes entendiam que era perigoso conviver com presas e as viam como preguiçosas e diziam que eles não iam “carregar elas nas costas” (Fragmento diário de campo dia 27 de abril /2006).

No entanto, as pessoas se dispuseram a mudar, as apenadas abriram mão da resistência e uma ajudava a outra a “segurar a onda” quando se irritavam demais. E os (as) funcionários (as) e agentes viram que, a partir do momento em que mudaram o olhar em relação às colegas, podiam contribuir muito uns com os outros e aprenderem juntos.

Todas (os) sabiam que estavam diante de uma oportunidade única de terem um curso superior, oferecido por uma instituição qualificada e, portanto, deveriam aproveitar tal oportunidade. Esse querer mudar, querer conviver foi fundamental para conseguirem alcançar os objetivos que eram comuns.

Outro fator que compreendemos ter sido promotor da mudança nas relações entre os(as) estudantes apenadas, funcionários (as) e agentes penitenciários foi a posição do IPA nas situações de conflito. Os posicionamentos adotados por essa instituição em situações de conflito foram de extrema importância. Por exemplo: Se

uma aluna por algum motivo (castigo ou “esquecimento dos agentes”) não chegava à sala de aula, a aula não era ministrada, mas era posteriormente repostada.

Isso, ao mesmo tempo em que mostrava para a instituição penal que o compromisso assumido com a formação profissional seria cumprido, reafirmava que o projeto era direcionado aos (as) funcionários (as), agentes penitenciários e presas, razão pela qual todas as categorias deveriam estar presentes. Nesses três anos de pesquisa, vimos isso acontecer de um posicionamento diferente por parte de um único professor, que possivelmente não compreendia o espírito do projeto e que prejudicou as apenadas em favor dos (as) funcionários (as) e agentes. Em algumas disciplinas, em função da organização curricular do curso, a turma era dividida em dois grupos. Isso levou o professor a ministrar aulas nos primeiros horários, aos (as) funcionários (as) e agentes e depois, nos dois últimos, para as apenadas. Ocorria que esses horários coincidiam com o horário em que os (as) agentes viam novela televisionada e não gostavam de ir buscar as presas nas galerias para assistirem às aulas e isso ocasionava atrasos na chegada delas à sala de aula ou mesmo ausência.

Para os agentes, era interessante que as aulas fossem nos primeiros horários, porque iam para casa mais cedo e, como eles (as) eram a maioria, pressionavam o professor, que não conseguiu proteger o direito das reclusas em terem asseguradas as aulas.

E, como as apenadas estavam em menor número, as reivindicações para troca de horário não foram consideradas. A decisão tanto da coordenação quanto do professor, nesse caso, deu-se baseada em interesses outros, e não nos princípios constantes da proposta inicial do projeto que era potencializar e priorizar o atendimento às presas, de modo que elas tivessem igual condição de ter assegurado o processo de formação naquele espaço prisional em que a “educação” não constitui prioridade.

Ressaltamos entre os fatores diagnosticados na pesquisa para a mudança na convivência entre os (as) colegas estudantes do PFMP: a “mudança do olhar”. A convivência possibilitou aos estudantes se verem como tal e não como somente como detentores de atribuições funcionais e/ou detentora de condição penal. *“Ali não tinha senhor, nem senhora, éramos todos colegas”* (Ana Paula).

Só um novo olhar sobre o outro possibilita essa condição de convivência. *“Eu via que tinha funcionário que queria conversar, com a gente, que respeitavam a*

gente e que eram diferentes. Tinha a banda boa, mas tinha a banda podre” (Edite). Essa frase é muito significativa, porque a mudança se deu por parte de um determinado grupo, não de todos. Há um grupo de funcionários (as) e agentes que, mesmo tendo ajuizado preconceitos em relação às presas, foram sensíveis e mudaram o olhar a partir da convivência.

Consideramos, também, que a desespecialização do espaço enquanto espaço concebido para opressão e torturas tenha sido também importante fator de aproximação entre os (as) estudantes integrantes do Projeto em análise. Ter uma movimentação universitária dentro do presídio foi, segundo quase todas as entrevistas feitas, “uma válvula de escape”, a única brecha possível dentro de um sistema totalmente fechado, para um mundo aberto.

Aquilo que parecia ser impossível ocorreu. Um presídio se tornou um *campus* universitário, onde se realizava ensino, pesquisa e extensão. Obviamente, isso traz consigo inúmeras dificuldades, contudo, o resultado final foi obtido, a cadeia era também um lugar de aprendizagens humanas qualificadas e significativas.

Companheirismo. Existe uma regra nos presídios de solidariedade e companheirismo, às vezes maior que no meio livre. Percebemos que isso que elas chamam de regra interna e que chamamos de princípio gerou essa solidariedade nas relações entre os colegas daquela turma.

Existiam os conflitos entre elas (eles), mas eram resolvidos a partir de uma lógica de solidariedade maior, às vezes entre funcionários (as) e apenas do que entre os funcionários (as) e agentes. Isso é, passaram a existir maiores rivalidades e divergências entre funcionários (as) e agentes do que entre funcionários (as), agentes e apenas. A admiração e respeito mútuo entre a categoria de funcionários (as) e agentes e apenas passou a ser maior do que a existente entre a própria categoria de funcionários (as).

Respeito. Provavelmente, o princípio do respeito tenha sido o maior estruturador da convivência entre categorias diferentes, na mesma sala de aula. Consideramos que tal convivência tenha sido pedagógica para todos (as), porque eles (as) aprenderam na prática a lidar com as diferenças, valendo-se do respeito. E é isso que deverão fazer não somente como profissionais do Serviço Social, mas como cidadã (aos).

A sala de aula se tornou um campo prático de formação da profissão. Isso, no entanto, nem sempre foi possível perceber. Como já explicado, a atitude de respeito foi uma construção de todos (as) e no decorrer da convivência.

Aqueles que se tornaram “colegas” em sala de aula foram os que mais se beneficiaram dessa nova forma de sociabilidade dentro do presídio. Entre os que não estudavam com as presas, a rivalidade e o desrespeito se mantiveram, como explica Neidiane, e o que prevalecia, em vez do diálogo, era o “toma lá, dá cá” habitual:

Eu nunca tive problema de relacionamento. É a questão do respeito. Eu sabia que eles estavam cumprindo o papel deles. Eu respeito e quero ser respeitada. Se me desrespeitar, tem que abaixar a cabeça, né? Chega um dia lá dentro, que a gente não consegue raciocinar bem, não consegue respirar, nem pensar, às vezes, eu esquecia minha educação, saía de mim, eu era desrespeitada e desrespeitava (Neidiane).

Reafirmamos que a boa relação entre as diferentes categorias de alunas (os) dessa turma não se deu por benesse ou imposição, mas por uma conquista recíproca. As apenadas tiveram a oportunidade de se mostrar como pessoas e o fizeram, e isso impressionou os (as) funcionários(as) e agentes que esqueceram o estigma que marca as colegas apenadas, e deixaram de vê-las como “criminosas” . De igual modo, as presas que tinham “polícia” como pessoas de quem nem se devia aproximar, obtiveram por parte deles solidariedade, cumplicidade, companheirismo, apoio e respeito. Houve uma conquista mútua.

No princípio, a gente sofreu muito preconceito, pra mim, nunca vi problema, até porque se houver respeito, não existe problema. Mas eu me sinto bem, eu gosto. As coisas vão mudando, o tempo vai passando, os conhecimentos vão ampliando e a gente que era pequenininho fica grande. Então, para mim, tá sendo muito bom, só não esperava voltar a estudar quase coroa, mas eu gosto muito (Edite).

4.5 Adesão das diferentes categorias de alunos (as) para participação no Projeto do IPA

A dificuldade relatada pelos (as) agentes penitenciários (as), funcionários (as) e apenadas em participarem de um projeto de educativo dentro do presídio foi justificada de modo completamente diverso. Enquanto a dificuldade das apenadas para integração ao projeto deu-se por problemas familiares, baixa escolaridade,

desatualização em relação à linguagem com a qual a academia lida, os agentes e funcionários (as) enfrentavam dificuldades relacionadas à sobrecarga de trabalho, escalas de trabalho muito pesadas e ainda eram atingidos pelo duplo estatuto vivido dentro e fora da sala de aula, no curso e fora do curso. Portanto, a dificuldade enfrentada por parte dessas três categorias ao curso ocorreu por razões diferentes.

O não ingresso no curso e a evasão dos agentes e funcionários (as) estiveram relacionados a três fatores: escala de trabalho, problemas familiares (doença na família) e medo da perda da autoridade, tendo sido preponderante a terceira razão. A ameaça acerca da autoridade refletiu profundamente no conceito de autoridade que possuíam.

Há dois tipos de autoridade nesse contexto prisional. Um que se baseia no autoritarismo, na força, na ausência de diálogo, numa relação vertical, na qual as apenadas estão em uma condição de subalternidade. Nesse tipo de autoridade, o comportamento é autoritário, agressivo, e não se dá ao trabalho de explicar nada. O outro tipo de autoridade está fundamentado na razão e na confiança, essa autoridade entende sua função, mantém o poder “da chave”, mas se vê na obrigação de manter uma relação horizontalizada. Baseia sua autoridade no diálogo, explica o que for necessário para justificar o que tiver que fazer no cumprimento de sua função e espera sempre obter da apenada a confiança e o respeito que a ela também é devido.

Os (as) agentes penitenciários (as), funcionários (as) e apenadas que escolheram fazer o curso se depararam com esses dilemas. As apenadas estiveram diante da dúvida: É verdade, um benefício para mim estar neste lugar? Os (as) agentes se viram diante da incógnita acerca da autoridade. Sabiam que suas funções exigiam autoridade, e estavam diante de uma dicotomia: como ser colega, em um momento, e, em outro, ser agente de segurança? Muitos (as) agentes e funcionários (as), após o vestibular, por receio da convivência com as apenadas, não iniciaram o curso. As (os) funcionárias (os) e agentes penitenciários que permaneceram entenderam que podiam ter autoridade baseada na razão, na convivência respeitosa e solidária. Felizmente, essa alternativa prevaleceu.

A convivência entre categorias diferentes no mesmo espaço, dentro do presídio, foi muito desafiante, mas representou uma conquista para esses dois públicos, apenadas, de um lado, agentes e funcionários (as), de outro, não só em suas vidas pessoais, mas na vida da Instituição prisional. Se, por um lado, houve

respeito entre agentes e funcionários (as) para com as apenadas; por outro, houve também um sentido de justo reconhecimento delas para com eles. Em todas as entrevistas e, por diversas vezes, as mulheres apenadas afirmaram a importância dos (as) “colegas” nos momentos difíceis que passaram na prisão durante o curso.

Diferentemente das apenadas, a categoria de agentes que tem a autoconfiança que a função exercida lhes dá parece ter compreendido que a autoridade pode ser mantida mediante uma relação horizontal respeitosa. Os (as) agentes sempre terão as chaves, mas perceberam que, se não forem arbitrários, se mantiverem o diálogo e o respeito, conseguirão fazer com que as presas sejam mais disciplinadas, por perceberem a razão das ordens. As mulheres apenadas afirmavam o quanto esperavam ser respeitadas. E, como isso ocorreu, houve reciprocidade. Conciliar as dificuldades do curso com as questões internas do presídio foi considerado difícil para todos (as) os (as) pessoas que participaram do projeto: *“Não foi fácil, às vezes, a rotina da casa, princípio de motim, confusão geral atrapalhava a gente de ir à aula, mas os professores sabiam que aquele dia de aula era muito importante e lutavam para que nós estivéssemos participando (Ana Paula).*

4.6 Condições encontradas pelo Projeto do IPA, mudanças na rotina e reação dos funcionários (as)

As condições estruturais, sociais e econômicas da mulher apenada, no cenário nacional, reproduzidas em relação ao PFMP, podem ser consideradas inadequadas a um tipo de espaço destinado a ressocialização.

À superlotação, à inadequação do prédio, à inadequação da assistência à saúde, ao acompanhamento processual somam-se as poucas oportunidades de trabalho e educação. Não havia espaço adequado para o funcionamento do Projeto. O IPA assumiu para si a responsabilidade de reformar uma ala que passou a funcionar com duas salas de aula, uma biblioteca e uma sala de informática. Esses espaços foram equipados e podiam ser utilizados durante o dia pela direção da casa, por funcionários (as) e pela Escola de Educação Básica. Essa decisão foi definitivamente favorecedora para o crescimento da Educação Básica que passou de zero% a, aproximadamente, 30% das alunas internas.

A inadequação do espaço prisional parece característica da instituição total já abordada por Erving Goffman (1974), quando ele descreve que é prática em instituições prisionais que uma pequena equipe controle e supervisione e mantenha sob vigilância um grande grupo, como analisa Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1997)

Até os dias de hoje essa prática se mantém. O disciplinamento e a moralização ainda são palavras de ordem das casas prisionais. A ideia de que tais pessoas humanas são sujeitos de direitos e que estes não se confundem com a pena que naquele espaço foram cumprir é raramente encontrada.

Além dessa inadequação do espaço, víamos, na convivência no PFMP, que há uma separação entre os objetivos da instituição penal e os objetivos na instituição escolar. Especialmente os(as) funcionários (as) do PFMP manifestavam seu posicionamento no sentido de cumprirem a função relacionada à execução penal: “Aqui não é escola” (vice-diretora) e a compreensão de que o IPA não deveria estar naquele espaço: “ *Acho que aqui não é lugar mesmo. Ainda mais para um curso desse de Serviço Social. O IPA deveria atender as mulheres do semiaberto. Aqui não. Aqui é outra coisa*” (assistente social do PFMP). (DIÁRIO DE CAMPO, 2006/2009).

O projeto desenvolvido pelo Centro Universitário IPA, ao atuar nesse contexto fechado e inflexível, interfere na rotina do Presídio Feminino Madre Pelletier. No lugar onde havia somente dois grupos distintos, com funções claramente definidas, de “pequeno grupo diretivo” e “grande grupo subordinado”, o IPA insere um terceiro grupo, “os de fora”, a quem as regras até então existentes não eram diretamente aplicáveis.

Aquele local que até então era restrito a pouca circulação de pessoas passou a ser diariamente frequentado por mais de trinta pessoas que literalmente “entravam” no presídio e lá permaneciam por quatro horas ou mais no turno da noite. Como a sala de aula onde funcionava o curso ficava no terceiro andar do prédio, essas pessoas precisavam subir muitas escadas, passar por todos os andares para ter acesso ao local onde as aulas ocorriam sem que tivessem tido qualquer ameaça quanto à segurança.

Fomos informadas pela direção do PFMP que, entre os anos de 2006 e 2009 houve um incidente em relação a essa presença de estranhos dentro do PFMP. Uma aluna do curso pertencente à categoria de funcionária foi pega entrando na

casa prisional com droga. Da condição de aluna/funcionária da SUSEPE, passou a aluna/apenada. Não chegamos a entrevistá-la, mas sabemos que foi uma das pessoas que evadiu do curso.

O curso oferecido na modalidade presencial possuía um diferencial: a presença dos professores, que tornou o cotidiano do presídio bastante atípico. Embora não deixasse de ser uma prisão, passou a ter uma relação sistemática com o mundo externo e não era qualquer relação social. Era uma relação de um sistema fechado com um sistema aberto. Aberto não só fisicamente, mas aberto também ao mundo do conhecimento:

O IPA repercutiu muito na mentalidade das presas em geral, não só as alunas. Eram quatro televisões ligadas na mesma cela, elas viram nosso esforço para estudar e foram diminuindo o volume, admirando, e quando o IPA começou ninguém estudava só se drogavam, e pra casa quanto mais drogada melhor, porque não dá trabalho, fica lá aquele lixo humano, agora não, tem muita gente estudando, sonhando em poder fazer um curso superior também (Edite).

Entre os vários impactos que pudemos identificar na rotina do PFMP, três foram os que mais chamaram nossa atenção: o primeiro deles, já bastante comentado neste trabalho, diz respeito à aproximação entre agentes, funcionários (as) e presas, o que foi percebido por muitas das pessoas que lidavam diretamente com o projeto e, também, por aquelas que não pertenciam ao projeto, mas de algum modo o acompanhavam.

O medo do contato, da aproximação física foi sendo vencido e substituído por um tipo específico de “companheirismo”, que não pode ser traduzido como amizade, mas pode ser traduzido como um modo de convivência social baseada no respeito recíproco.

O segundo impacto constatado é em relação à linguagem. O modo como as mulheres passaram a conversar, a argumentar, a se posicionar evidencia uma apropriação de um novo modo de pensar, de compartilhar saberes, experiências e conhecimento.

O IPA foi me ensinando da relação humana, do estigma e aquilo foi me estruturando mais e todo dia chegava na cela e agradecia a Deus e isso repercutiu em muitas presas. Eu mesma alfabetizei lá dentro. Elas viam que eu tinha estudo e falavam: “Oh tia, a senhora sabe escrever, a senhora me ensina? E eu ensinei, a escrever, a desenhar com grafite... então o IPA mudou muito aquele lugar (Edite).

Internamente, segundo relato das alunas do Projeto, essas mudanças eram bem aceitas por umas, *“Elas agora me chamam de doutora”* (Andressa), *“Muitas agora querem estudar. Elas veem a gente indo para aula e ficam na expectativa de ter outra turma e poderem estudar. Dão a maior força para gente”* (Edna); mas não eram aceitas por muitas outras presas, *“Elas acham que somos polícia. Estudar com polícia, conviver e ser amiga deles é difícil. Elas não entendem não. Ficam achando que somos dedo duro”* (Edite).

O terceiro impacto percebido na rotina da casa foi a familiarização com o Projeto por parte de várias pessoas da direção do PFMP e do chefe de segurança. Durante os anos de funcionamento, aconteceram trocas na direção da casa e na chefia da segurança do presídio. Algumas se incomodavam mais, outras menos com a presença do IPA. Percebemos que a direção que atuava no ano de 2009, ano de encerramento desta pesquisa, ao assumir a direção, já sabia do projeto, dos seus resultados e apoiava sua continuidade. Vários contatos foram feitos conosco no sentido de solicitar que o IPA desse continuidade ao Projeto e desenvolvesse outros para atendimento aos funcionários(as) da casa. Não chegamos a entrevistar outras pessoas da casa, mas pelo menos em relação à equipe diretiva havia expectativa e desejo de continuidade do Projeto.

Além das condições negativas relatadas aqui, foi possível registrar também manifestações de solidariedade muito bonitas e isso nos sensibilizou. Um exemplo disso se deu no dia em que realizávamos uma das entrevistas com a Ângela, diretora da Educação Básica. Fomos interrompidas por muitos gritos. Eram gritos uníssonos, iguais, num mesmo tom, e emitidos de forma intensa, continuada. Interrompemos a entrevista e perguntamos o que estava acontecendo. A diretora, com a calma que lhe era peculiar, disse-me que: *“Olha, não sei, mas deve ser alguma delas que está doente, então as amigas fazem isso para chamar a guarda na cela, pois se não fizerem, eles não vão lá prá saber”*.

Dessa forma, pode-se perceber, no espaço pesquisado, paradoxos muito semelhantes aos que encontramos no contexto da sociedade, onde há a coexistência de coisas desejáveis e outras não tão desejáveis assim. Para mim, o que fica dessa imersão dentro da realidade prisional é a constatação de possibilidade de a construção de convivência social respeitosa poder ocorrer em

qualquer lugar, inclusive no cárcere e o quanto isso pode ser educativo para todos(as).

4.7 Desafios enfrentados na constituição da experiência educativa no PFMP

Os principais problemas enfrentados na constituição da experiência educativa analisada foram:

1. As buscas (também denominada “Geral”), que, ao cumprir a rotina para fiscalização das galerias, destroem o material didático das alunas (reviram, jogam fora, chutam), o que, além de ser altamente desmotivador para as alunas, faz com que os professores mudem de estratégias de ensino e compreendam a necessidade de conceder novos prazos para que algum trabalho destruído seja refeito. No dia de Geral na casa, o “clima” fica muito tenso e algumas alunas faltam às aulas. Muitas vezes, os (as) professores(as) que dariam aulas naquele dia não ministravam as aulas sem a presença das alunas apenas.

2. Mudança frequente no quadro de Secretário de Segurança Pública e Superintendente da SUSEPE. Como tais cargos são considerados “de confiança” do Governo, há uma significativa rotatividade neles. A cada vez que um novo Secretário assumia a função, era necessário que o IPA lhe apresentasse o Projeto, pois sua equipe de trabalho sequer comentava sobre a sua existência.

3. Mudança frequente na Direção do Presídio. Esse cargo é também “de confiança” e tem grande rotatividade. Assim, os processos e rotinas criadas necessitam, a cada mudança de Direção, serem reconstruídos.

4. Resistência ao Projeto por parte de agentes e funcionários (as). Essa resistência se dá por vezes de forma declarada, com agressões verbais aos professores. Outras vezes de forma velada e silenciosa, mas que, de igual modo, desestabiliza a rotina do dia.

5. Sentença com concessão de progressão de regime fechado ao semiaberto, dada de forma abrupta, às vezes pela madrugada, manhã, noite. Na hora que a ordem judicial chega, tem que ser cumprida, e as alunas saem sem uma organização prévia, sem levar seus materiais, como trabalhos a serem apresentados

junto com determinado grupo constituído no *campus*/presídio etc. Ao se deslocarem ao *campus* central, os professores precisam compreender e dar tempo para integração da aluna ao novo grupo e à nova sequência de ensino que nem sempre é a mesma nos dois *campi*.

6. Interregno de trinta dias entre a saída da aluna do regime fechado para o semiaberto. As alunas, nesse período, não possuem autorização para se deslocarem. Esse tempo é necessário para adaptação da pessoa à nova realidade da semiliberdade. O tempo de prisão em regime fechado repercute na forma como essa pessoa vai enfrentar novamente o mundo externo. Ao sair, as mulheres relatavam que se “*perdiam na rua*” (Ana Paula), não sabiam “*o que fazer da vida*” (Marla), “*não reconheciam mais a cidade*” (Edite), “*não sabiam mais o que significavam os sinais de trânsito, principalmente o semáforo*” (Ana Paula). Tais dificuldades exigem um acompanhamento e orientações para as necessárias readaptações ao mundo livre. Portanto, ao saírem do regime fechado, as alunas não possuíam condições imediatas para iniciarem os estudos no *campus* central que exigia por parte das (os) professoras (es) plano individual de estudos, para que não houvesse prejuízo didático-pedagógico e a aluna tivesse condições de se adaptar à rotina da nova turma em pleno andamento do semestre.

7. Chegada das alunas em turma diferente, com o semestre em curso. Como já comentado no item anterior, essa situação carece de um estudo específico, dada a necessidade que vemos em destacar os “medos” que acompanham as alunas nessa “passagem”: medo do desconhecido, do estigma, de serem identificadas como presidiárias, de terem a identidade revelada etc, de não serem aceitas pelas pessoas da nova turma.

Constatamos que a turma, ao receber a pessoa que chega de “uma hora para outra”, supõe que seja caso de transferência. Existe bastante discrição por parte dos professores, o que possibilita a aluna se apresentar como apenas e somente se quiser, quando desejar e entender que é o momento adequado.

Como há um tempo entre a chegada das alunas e a “revelação” de que ela é uma apenas, a turma possui tempo suficiente para conhecê-la e isso possibilita construir sociabilidade respeitosa e amizades. Nos casos em que as alunas já se apresentaram, houve muita aceitação por parte da turma, seguida de grande

surpresa: “mas não é possível”, “não parece”, “você tá mentindo”, “quem passa naquele lugar não tem como ser como você é não”.⁶⁸

8. Todas as saídas das alunas no regime semiaberto são monitoradas, o que cria um procedimento burocrático para o IPA. A matrícula, turma, horário de aula, *campus*, local de estágio, uso de biblioteca e laboratório de informática, no sábado eram comunicados via fax à direção da casa onde cumpriam a pena. A boa relação do IPA com a direção da casa prisional facilitava muito o cumprimento dessa e outras burocracias. Havia empenho por ambas as partes em dar fluidez aos processos.

Constatamos ainda que a falta de conhecimentos básicos em informática por parte das alunas egressas do regime fechado era um sério problema. Até que dominassem esse conhecimento, passassem a frequentar os laboratórios institucionais, as alunas entregavam os trabalhos manuscritos, o que criava para elas uma diferenciação negativa em relação às demais pessoas da turma. Nem todas diziam que eram apenas aquelas que não dispunham de computador para acesso a *e-mails* e comunicação entre eles (as) do grupo. Em razão disso, os (as) componentes do grupo, às vezes, interpretavam o fato como irresponsabilidade e descomprometimento para com eles (as).

Além das questões que envolviam as alunas, apontadas aqui, existiram as situações internas vividas pelo próprio IPA: a mudança de Direção Geral, da Reitoria e a mudança da Coordenação do Curso de Serviço Social trouxeram fortes impactos negativos ao Projeto e, provavelmente aliados ao fator financeiro, fizeram com ele que não tivesse continuidade.

⁶⁸ Fragmentos de entrevistas com diversas alunas que já estão estudando no *campus* Central do IPA: Márcia, Ana Paula, Neidiane. Ainda temos alunas que não tiveram coragem para dizer aos colegas de turma que são alunas do Projeto no Madre Pelletier e há total respeito à decisão delas. Tivemos, neste período, um caso, já citado neste trabalho, de uma professora que contou para a turma que Joyce era uma aluna do PFMP. Essa aluna relata que se sentiu muito mal porque os colegas passaram a tratá-la de forma muito diferente: “Fui tão bem tratada pelos colegas, que não aguentei e saí” (Conforme entrevista feita com Joana).

CAPÍTULO 5 ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA: MULHERES E A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE – VIDAS ENTRE OUTRAS VIDAS

No relato desta investigação, temos nos preocupado, e mais especificamente neste capítulo, em mostrar o contexto prisional marcado por instabilidades e complexas relações sociais. Ao mesmo tempo, temos, também, buscado mostrar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na condição de alunas naquele espaço. A compreensão do lugar e do processo educacional estudado nos remete a olhar as apenadas como mulheres que, além da condição de apenadas, são também mulheres, mães, amantes, filhas, esposas, amigas e estudantes...

Como pesquisadora, compreendi que muitas variáveis que interferiram no processo analisado foram de âmbito externo à prisão, como, por exemplo, as das evasões que ocorreram por fatores familiares. Assim, nosso objetivo, embora seja trazer fatos e reflexões sobre o processo educacional dessas mulheres que possuem “muitas vidas”, não alcança a totalidade do processo vivido e muito menos consegue traduzir as múltiplas possibilidades de análise da experiência vivida por mim durante a realização deste estudo.

Ao retratarmos o processo educativo das alunas durante a formação em Serviço Social dentro do PFMP, procuramos fazê-lo a partir de instantâneos (pequenos recortes dos depoimentos) capturados nas entrevistas. Optamos pelos instantâneos que tiveram especial importância para a nossa compreensão a respeito das várias situações que aquelas mulheres e eu vivenciamos: elas de modo direto e eu de modo indireto, por meio das capturas de suas vidas, vidas muitas vezes difíceis de serem compreendidas por quem nunca esteve do lado de lá das divisões abissais encontradas no presídio.

Dessa forma, as análises por meio de instantâneos capturados do processo de pesquisa vivenciado no PFMP falam de situações vividas pelas mulheres que protagonizaram a experiência e situações observadas por mim enquanto pesquisadora.

A experiência estudada no PFMP situa-se em um campo epistêmico amplo e múltiplo, de onde poderiam emergir várias interpretações ligadas ao campo da educação, ao campo da sociologia, ou ao campo dos estudos de gênero, o que nos compeliu a fazer escolhas que possibilitassem a análise epistemológica da

experiência em estudo. Nossa escolha foi acompanhar o pensamento teórico do Professor Boaventura de Souza Santos (2004, 2008, 2009), discutindo a “Epistemologia do Sul” e adotando a “Sociologia das Ausências” (Santos, 2006) na análise dos instantâneos.

5.1 Instantâneos: a produção da inexistência

Na opção pela sociologia das ausências, compreendemos que as fragilidades sociais com as quais nos deparamos aponta para a existência de uma crise paradigmática. Nesse momento de crise, emergem iniciativas que precisam ser estudadas e acompanhadas em vários espaços da sociedade. No campo minado, mas não absolutamente dominado pelo pensamento totalitário e globalizante, esse Projeto do Presídio Feminino de Porto Alegre ganha especial necessidade de atenção.

Santos (2006) indica cinco modos de produção de não existência: monocultura do saber e do rigor do saber; monocultura do tempo linear; lógica da classificação social; a lógica da escala dominante; a lógica produtivista. Todos esses modos de produção de inexistência foram encontrados na realidade prisional das mulheres envolvidas no projeto, em estudo, como descrevemos a seguir.

5.1.1 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA MONOCULTURA DO SABER E DO RIGOR DO SABER

Esse tipo de produção da inexistência consiste na apresentação do conhecimento científico, e dele se depreende uma monocultura do saber que o toma como único critério de verdade e como padrão de qualidade estética. Assim, o contexto do cárcere, onde tanto o conhecimento científico quanto a “alta cultura” são pouco encontrados, pelas próprias condições de vida, apresenta-se como espaço propício à produção da não existência. A monocultura do saber e do rigor do saber

assumem-se na forma como as mulheres apenas são vistas pela sociedade como a ignorantes, desqualificadas e invisíveis.

Essa razão que admite a ignorância, a desqualificação e a invisibilidade da mulher no contexto de privação de liberdade é manifestada por formas de desprezo, desconsideração em relação às capacidades, saberes e experiências adquiridas em nas suas experiências sociais e desconsideram o fato de serem mulheres normalmente ainda muito jovens e com todas as possibilidades para se envolverem em diversas práticas educativas construtivas.

A monocultura do saber e do rigor do saber impõe diversas formas de saberes aceitos. Dentre eles inclui-se um tipo de linguagem. No caso das apenas, a linguagem é muito comprometida com o aprisionamento. As entrevistas mostraram o quanto elas desejavam “*aprender a tocar qualquer assunto*”(Ana). Nesta pesquisa, constatamos uma luta desesperada e solitária (sem acompanhamento fonodiológico ou outra especialidade) para superar e dar conta de utilizar a linguagem socialmente aceita, como nos mostra o instantâneo apresentado a seguir.

5.1.1.1 Instantâneo : “ *Eu colocava o espelho e falava comigo*”

Neste instantâneo, procuramos retratar porque a trajetória das mulheres, alunas do projeto foi de superação especialmente em relação à linguagem. O aprisionamento as faz “perder a evolução do mundo”(Ana Paula) e a dinamicidade da língua. Tornar-se Assistentes Sociais significava para elas, também, adquirir competências ligadas à fala, valor validado socialmente.

Constatamos a busca das mulheres e homens (apenas, funcionários(as), agentes penitenciários) por um domínio da linguagem como instrumento definidor do tipo de profissional que se queria ser. Havia clareza por parte das apenas de que se elas quisessem se tornar assistentes sociais teriam que se esforçar e dominar um tipo de linguagem diferente que lhes permitissem ser reconhecidas como tal. O domínio da linguagem deixa de ser uma mera forma de comunicação rotineira e passa ser feito de modo muito mais intencional e direcionado à apropriação da própria profissão.

Eu tinha uma dificuldade imensa, acho minha motivação, o esforço, meu interesse, eu tinha uma dificuldade imensa pra falar as palavras. Para as pessoas me entenderem e no momento que eu comecei a fazer o curso, eu pensei: não, eu tenho que me esforçar, se eu quiser ser uma profissional, eu não vou poder ser assim. Aí eu fui me esforçando, mudei muito, muito. Eu colocava um espelho na minha frente e falava comigo mesmo. (Ana Paula).

Para Goffman (1974), as instituições de modo geral tiram parte do tempo do internado e lhe dão algo de um mundo fechado. Esse fechamento é simbolizado pela barreira à relação social. A linguagem como signo representativo da convivência social é alvo de um tipo específico de fechamento e especialização, no entanto a ausência de uma linguagem culta e adequada ao mundo acadêmico assume a forma de ignorância que remete à responsabilização pessoal.

O mundo do cárcere tem uma linguagem própria. Inserir-se no mundo acadêmico significa não somente romper com esse “determinado modo de se comunicar” como apropriar-se de outra linguagem. Significa, ainda, abrir brechas na instituição fechada; romper com a especificidade do cárcere, estando nele.

5.1.2 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA MONOCULTURA DO TEMPO LINEAR

A lógica da monocultura do tempo linear traduz a ideia de que a história tem sentido único e conhecido, que, no contexto do cárcere, ocorre como uma espécie de condenação eterna da pessoa apenada: “Bandido é bandido e não muda nunca” ou que a responsabilidade pelo sucesso ou ressocialização das mulheres apenadas diz respeito a uma dimensão pessoal e não à questão aprisionante da miséria e das desigualdades sociais.

Essa lógica produz a não existência considerando o cárcere como um espaço residual da sociedade, como um lugar no qual existe baixa escolaridade e onde a maioria não tem ensino médio, portanto impossível ou inadequado a um projeto de inclusão ao ensino superior.

O tempo linear nas prisões impõe um tempo da mesmice – não há propostas relevantes de formação profissional, não há trabalho, ou futuro – pois, a ideia de

futuro é apresentada como depois do presente e não como construção simultânea a ele.

A monocultura do tempo linear, enquanto considera o tempo presente restrito à realidade das celas, das galerias, dos castigos, das doenças, das drogadições, do tráfico que tem sido a maior causa do aprisionamento feminino, desconsidera o perigo da história única, desconsidera o fato do tempo presente não ser restrito a ele mesmo, desconsidera a assimetria da vida e do próprio tempo. Enfim a monocultura do tempo linear desconsidera o fato de o aprisionamento da mulher ocorrer também fora do sistema prisional como nos mostram os seguintes instantâneos:

5.1.2.1 Instantâneo : “Então me vi mais aprisionada aqui fora do que no cárcere professora”

A questão social é facilmente vista neste estudo de caso como maior que o interesse pessoal de algumas apenadas que aderiram ao curso e se dedicaram a ele com muita determinação, enquanto puderam. Das onze alunas que se mantiveram no curso até março de 2009, cinco fizeram relatos de apoio da família, inclusive financeiro, pois até começarem a participar de programas de inserção no trabalho não dispunham de recursos para despesas básicas. As seis outras desistiram do curso algumas vezes e continuam tentando.

A cada semestre, matriculam-se na expectativa de concluir o curso e desistem novamente, em função da falta de recurso financeiro. Os relatos são impactantes e reveladores da falta de estrutura familiar e da falta de recursos financeiros. São verdadeiras linhas abissais para as apenadas:

Busquei de todas as formas, trabalho e não encontrei, mas graças a Deus aluguei um espaço⁶⁹ que hoje é o sustento de D de 12 anos, T de 10 anos e T de 9 anos, pois eu sou pai e mãe deles. Em 2008, fiz minha matrícula, pois eu estava com um emprego nas mãos quando houve uma mudança na direção da empresa que iria me contratar, e a visão desse atual gerente era outra, não podendo assim ter recursos para seguir com meu sonho que é concluir o curso de serviço social oferecido pelo IPA. Hoje estou com condições de manter o curso, (vales-transporte municipal e intermunicipal, xerox...) e fui fazer minha matrícula. Quando tive uma surpresa, que eu até poderia me matricular, mas perdi meu direito a bolsa integral. Então me vi mais aprisionada aqui fora do que no cárcere, professora. O que a

⁶⁹ A entrevistada refere-se a uma parte da sua casa que foi alugada para sustentar os filhos.

senhora faria no meu lugar se tivesse que escolher entre os filhos ou a faculdade? Eu não me arrependo de ter feito a escolha, para mim fiz o certo. Professora, eu necessito concluir este curso, preciso de seu auxílio, pois preciso conversar com alguém da Reitoria se necessário. O IPA plantou uma semente em mim que é a semente da vida, hoje esta semente quer germinar, mas isso só acontecerá se for regada e cuidada com a devida atenção e carinho, caso contrário esta semente secará e morrerá. Por favor, não deixe esta semente secar. Preciso de uma nova oportunidade, quero florescer e não morrer. Permitam-me não passar em vão nessa vida. Gostaria de uma agenda com a senhora ou com quem necessário se fizer para esta nova oportunidade. Conto com sua sensibilidade. (Fragmento de carta de uma aluna desistente do curso, dirigida à direção IPA, em janeiro de 2010).

A linha abissal estabelece distinções que inviabilizam as possibilidades da apenada acessar o lado de lá da linha, ao mesmo tempo em que torna essa impossibilidade responsabilidade dela própria. É como se o abandono do curso fosse mero ato de vontade ou até mesmo falta de empenho pessoal. Não são levadas em conta as circunstâncias que a levaram a abandonar o curso nem o fato do sistema prisional não possibilitar garantias necessárias a continuidade dos estudos.

5.1.2.2 Instantâneo: “Eu tinha medo. É que aqui dentro a gente cria um bloqueio enorme assim”

A trajetória das alunas é acompanhada por crises provocados pela institucionalização. O conjunto de normas de conduta e todo o processo de aprisionamento submetem as apenadas a um enquadramento institucional severo. As alunas, quando saem do regime fechado, chegam ao ponto de terem medo de conversar com as pessoas ou até de atravessarem a rua.

No começo, a dificuldade foi minha. Como fiquei quatro anos aqui dentro sem sair, sem conviver com pessoas diferentes, sem me relacionar. Eu tinha medo. É que aqui dentro a gente cria um bloqueio enorme assim. Eu ficava muito de canto até porque eu sou do interior, entrei aqui com 18 anos, hoje eu tenho 25. A cidade que moro é muito pequena e aqui é esse tumulto enorme.⁷⁰ Foi muito difícil isso. (Joyce).

⁷⁰ A aluna entrevistada, nesse caso, se refere à cidade de Porto Alegre, onde fica localizado o presídio. É um presídio regional que acolhe mulheres de vários municípios muito pequenos.

A institucionalização retira da pessoa habilidades mínimas para vivência social: “Eu me sentia perturbada. Não sabia mais nem o que significavam as cores da sinaleira e como atravessar a rua”. (Ana Paula).

A impossibilidade de se manifestar, de dialogar é quase que uma condição para que a pessoa possa sair da prisão algum dia. Só que, paradoxalmente, esse silenciamento, as humilhações, o abaixar a cabeça para tudo enquadra algumas pessoas num processo psicossocial. Ao se depararem com a possibilidade de interagir socialmente elas se veem incapazes. Outras conseguem fazer o jogo do sistema e saem ilesas do processo de subjugação ao qual são submetidas.

Eu acho assim, tem como mudar. Tu até consegue ser, se tu é uma pessoa que não reclama, que engole vários elefantes. E com o tempo eles vão te encarando de outro jeito, mas, ao mesmo tempo, muitas vezes eles te tratam de uma forma ruim. Porque é uma humilhação, né, porque se eu estou sendo agredida, o normal é eu agredir, tanto é que eu precisei fazer o projeto do livro⁷¹, e isso fez tão bem pra mim. A vida não é assim, tu não pode dizer amém a tudo. Não é assim, bom agora eu entrei nesta instituição, eu tenho que dizer sim, obrigada e amém. É o que eu fiz o tempo todo e eu saí bem ilesa em função disto, né. (Rosa).

No caso dessa aluna, ela demonstrava o tempo todo saber como deveria se portar para não ser ainda mais prejudicada:

Mas, é que assim lá dentro isso é complicado, muitas vezes alguns funcionários deixavam a gente até de castigo, porque eles não aceitam. Eu fazia porque elas sabiam que eu tinha um grau de instrução, né?! Não sou uma pessoa mal educada, se me diz não, tudo bem, eu viro as costas, por mais que eu não concorde, eu baixo a cabeça e vou embora. Só que tem gente que não tem o bom senso de virar as costas e ir embora. Então, não adianta, elas têm o poder e aí eu não tô falando na direção, porque quando tu consegue chegar na direção tu tá com a tua vida resolvida, mas até tu chegar na direção, não é fácil. Então, são inúmeros portões até tu chegar na direção e esse é que é o problema, tu chegar na direção. (Rosa).

Questões familiares interferiram mais diretamente na vida das apenadas e forçaram-nas a desistir do curso (saída do companheiro da prisão que não deixavam que elas continuassem os estudos; dificuldade de conciliar o cuidado com os(as) filhos (as) e a vida acadêmica (não ter com quem deixar e não ter como pagar alguém que pudesse cuidar deles). Além das questões já mencionadas, houve a dificuldade financeira para a compra de material escolar e custeio de despesas com a vida estudantil.

⁷¹ Essa aluna possui um cargo público na Secretaria Municipal de Educação de POA e hoje coordena um programa nacional de livro didático. Sempre teve um excepcional desempenho acadêmico e buscou, de muitas formas, construir uma trajetória de dedicação aos estudos, no presídio. Ela relatava, em vários dos nossos contatos, que todos da família têm curso superior.

Muitas das mulheres, como já dito neste trabalho, não possuíam qualquer apoio da família o que tornava imprescindível um trabalho de acompanhamento e orientação das mulheres egressas do regime fechado que saem da prisão com mais problemas a serem enfrentados em seu retorno à casa do que quando entraram.

Problemas familiares e a inexistência de recurso financeiro foram os maiores impedimentos para que as apenadas pudessem continuar os estudos no *campus* central do IPA. A falta de recursos financeiros para custeio com o transporte e material didático e os problemas familiares fizeram com que, até março de 2009, oito alunas desistissem. Como não havia transporte, algumas percorriam vários quilômetros a pé e, às vezes, recebiam de nós, professoras (es) e coordenadoras do curso do IPA, ajuda financeira para essas despesas.

5.1.2.3 Instantâneo : “sem escova de dentes”

Normalmente, a pena cumprida por mulheres é relativamente pequena, devido ao tipo de crime que normalmente possui baixo potencial ofensivo, razão pela qual as penas são consideradas leves. Esse fator associado à dita “docilidade” feminina e à busca delas por trabalho, que, segundo legislação penal brasileira, possibilita remição de pena, favorece o bom comportamento e acelera o benefício da progressão do regime fechado para o semiaberto.

Só que a trajetória das mulheres apenadas do regime fechado para o regime semiaberto, nas condições em que ocorria, mostrou-se prejudicial a elas. A maioria das desistências do curso se deu nesse momento, quando elas saíam do regime fechado e se deslocavam para o prédio que abriga as mulheres egressas do presídio.

Essa pesquisa procurou identificar que fatos marcaram a trajetória dessas mulheres nesse momento e como ocorria essa passagem do *campus* localizado no PFMP para o *campus* central. Parte do tempo destinado à pesquisa foi dedicado às visitas e ao acompanhamento da vida prisional no semiaberto.

Esse chamado “benefício” penal é de fato mais uma grande batalha que as mulheres precisam enfrentar. Batalha bem mais dura e cruel que a enfrentada no regime fechado. Entre as muitas situações identificadas por esta pesquisa como

elementos novos presentes na trajetória das mulheres participantes do projeto do IPA, enumeramos e apresentamos a seguir, a dificuldade de convivência, as condições de estudo e do espaço e os desafios enfrentados por essas mulheres no campo de estágio e a própria condição de presa.

Dificuldade de Convivência. Nesse espaço, há a existência de grupos rivais com os quais as mulheres passavam a confrontar no semiaberto. O mundo do crime possui muitas especificidades. Uma delas diz respeito ao modo como as relações são constituídas. A regra prevalente é mais ou menos assim: “*O que não está comigo está contra mim*”. E dessa regra básica nascem vários tipos de desafios e rivalidades que no regime fechado são um pouco mais contidas, pois os grupos são organizados por galerias. Normalmente, a direção da casa penal e a equipe de segurança procuram uma forma de organização dessas galerias, a fim de contemplar essas questões que não são somente pessoais, pois se tratam muitas vezes de questões grupais.

Condições para estudo. As condições para as pessoas que se encontravam estudando no regime fechado pioravam quando progrediam do regime fechado para o semiaberto. No PFMP, desde o ano de 2006, quando o curso do IPA começou a ser ministrado, as apenadas que estudavam ficavam em galerias que facilitassem o deslocamento delas para frequentar às aulas. O agrupamento daquelas que estudavam possibilitava, por exemplo, a realização de tarefas e até pesquisas empíricas dentro da galeria.

Ainda que a superlotação e inadequação do espaço existissem, a saída para o prédio do semiaberto acabava com esse mínimo de condições para realização de estudos. A cooperação das mulheres que não estudavam para com aquelas que estudavam, propiciando, por exemplo, silêncio, até então existente nas galerias do regime fechado, deixa de existir. Eram muitos rádios e TVs ligadas ao mesmo tempo, no salão onde as mulheres se amontoavam.

Deixa de existir espaço para se sentar e escrever um trabalho. Isso nas condições que o prédio do semiaberto tinha seria considerado muito luxo, pois lá as pessoas sequer possuíam condições para se locomover.

A cultura de valorização da educação, já semeada e até certo ponto com produção de bons frutos no prédio onde é cumprida a pena em regime fechado, deixa de existir e é sentida profundamente pelas alunas que progridem de regime.

Condições do espaço (alojamento). As condições para alojamento no anexo também eram piores que no PFMP onde cumpriam o regime fechado. Visitamos o referido alojamento algumas vezes em plena época do rigoroso inverno do Rio Grande do Sul. Exalava odor forte decorrente do amontoado de gente e do ambiente fechado por causa do frio.

Os poucos colchões existentes de limitada espessura eram disputados por muitas na tentativa de se protegerem um pouco do frio. O banho, mesmo no inverno, era frio, pois os chuveiros estavam com defeito há muito tempo.

Falta de materiais básicos para higiene pessoal, como sabonete, creme dental, absorvente. Várias vezes as assistentes sociais e psicólogas do anexo compartilhavam conosco a situação das mulheres recolhidas no semiaberto: “Hoje temos cerca de 80 mulheres que estão sem escovas de dente, creme dental. A situação está difícil. O número de usuárias de *crack* aumentou muito. Normalmente, essas pessoas não têm qualquer assistência da família, e a condição física delas é degradante. O *crack* mata a pessoa em vida” (Diário de campo outubro 2009).

Muitas vezes, a sensação que se tinha era a de que essa falta de recurso tão básico, como escova de dente, era insignificante diante da ausência de dignidade humana que percebia existir entre várias daquelas pessoas. O aspecto físico, especialmente das usuárias de *crack*, é deprimente. Um grande número de mulheres não se importava mais consigo mesmas. Também as famílias não se importavam mais com elas. A sociedade, de igual modo, sequer tem conhecimento dessa situação. É perfeitamente possível ver que o crack tem trazido para a sociedade um efeito catastrófico, e isso é ainda mais visível no cárcere. Trata-se, além de um problema social, de uma questão de saúde pública. A solução, no entanto, muitas vezes encontrada pelas autoridades, tem sido o aprisionamento de mulheres jovens cuja condição humana é altamente degradante.

O anexo onde as mulheres do PFMP cumpriam a pena no semiaberto é um grande salão de um prédio, sem pátio para banho de sol. Em uma entrevista com uma de nossas alunas mais jovens, percebemos as pernas dela bastante inchadas. Essa jovem presa aos 18 anos, à época com 25, relatou: “Eh, o médico disse, professora, que isso deve ser problema de circulação. A gente não tem espaço aqui para andar, né? Então é difícil” (Joyce). Como essa moça ainda possuía cerca de 20 anos de pena a cumprir, é possível imaginar em que condições ela chegará lá. Isso, se chegar! .

Infelizmente, essa foi uma das alunas desistentes do curso. A desistência deu-se em 2009, no último ano do curso. Percebemos pelo acompanhamento muito de perto desse caso que a desistência foi motivada pela condição penal, pela falta de esperança, de expectativa de futuro. As condições externas influenciaram nas condições internas que eram necessárias para que a aluna prosseguisse com os estudos.

Muitos anos de prisão ainda a cumprir e a falta de perspectiva para realização do estágio obrigatório no curso foram elementos decisivos para que ela, embora reconhecesse que era importante estudar, depois de várias desistências do curso, viesse a desistir novamente em 2009. A principal importância de se estudar, relatada por essa aluna antes da desistência do curso, relaciona-se à possibilidade de ter um conhecimento atualizado do mundo:

Eu fiquei muito tempo aqui dentro, daí tua mente assim, por mais que tu tenta pegar um livro para ler, o espaço é muito pequeno e os livros são muito antigos, não têm a atualidade com o mundo. Tu tá aqui dentro, mas o mundo tá correndo. O curso te dá o conhecimento de novo de um mundo atualizado. (Joyce).

Desafios no campo de estágio. A questão do estágio. Por preconceito, alguns lugares (felizmente minoria), na cidade de Porto Alegre, não aceitavam estagiárias/os do curso de Serviço Social do IPA, pois sabiam que poderiam existir apenas entre elas. Outros aceitavam, mas, com alguma dificuldade. Durante o estágio, as apenas não revelavam que eram apenas. Uma delas, após concluir o estágio e ser muito bem avaliada, fazer amizade com a assistente social e supervisora de campo, revela sua condição de ex-apanada. Não tenho relatos de outras que tenham feito o mesmo. O relato da aluna mostra que a reação dessa supervisora é de espanto e incredulidade por saber que ela, logo ela, “a admirada amiga”, era ex-apanada:

(...) aí tá ela disse que uma das coisas que elas tinham muita resistência em aceitar alunos do IPA para estágio, era que o IPA tinha curso dentro da penitenciária. Mas que nós indo para lá, elas viram que o curso formava pessoas muito competentes, mas que elas achavam um absurdo que a pessoa, além de cometer um crime, ainda era premiada (...) Eu dizia: Bom, mas a gente tem que ver também o outro lado, não é um prêmio, a pessoa tem uma chance, ela vai ir até o final se ela tiver a concepção da mudança de que ela consiga, (...) a gente tem que ver o que tem por trás de tudo isso, o que levou ela a realmente fazer aquilo(...) Eu dizia: eu conheço as gurias... risos, só a gente que convive com elas sabe o que elas passam para estar na sala de aula (...). Bom elas tem a bolsa, mas para elas estarem lá, elas têm que batalhar, a família tem que tá apoiando. Imagina se elas saem de lá sem essa oportunidade. Ela dizia: Não, mas, não tem nada que me convença (...). Um dia tu vai mudar essa tua concepção, eu

dizia (...) Ela sempre me liga, me manda e-mail, ela vive me elogiando aos quatro cantos, dizendo que sou muito competente e ótima assistente social (...) ficou um bom vínculo de amizade (...) Então, um dia ela me convidou para almoçar porque eu tinha contado que o pai da minha guriuzinha havia falecido. Então, ela perguntou como foi e tal. Eu disse: Bom, então, hoje, eu vou te contar uma coisa sobre a minha vida, eu quero que tu não pense que sou uma pessoa falsa, com dupla personalidade, mas eu não estava preparada para te contar antes. Tu lembra o que a gente vivia conversando sobre o IPA, ter curso no MP? Pois é, se não fosse o IPA eu não estava aqui com você. Essa mulher ficou pasma, colocou a mão na boca e dizia: menina do céu, não acredito! Você? Não pode ser... não te imagino...(...). (Márcia).

Condição de presa. Outro fator importante a se registrar, em relação à mudança do regime fechado para o semiaberto, é que, no fechado, a condição de presa é declarada. Docentes e discentes têm diante de si uma realidade com a qual podem fazer intervenções. Quando havia alguma dificuldade, ainda que pessoal, essa era socializada e quase todos (as) do grupo interferiam e participavam da reflexão. No entanto, quando as alunas iam para o *campus* central do IPA, elas eram alunas comuns e perdiam esse acompanhamento das especificidades de apenas. Professores (as) e colegas só tomavam conhecimento da condição de apenas se a aluna quisesse revelar.

O caso Joyce é típico para compreendermos que quaisquer dúvidas que surgem, as apenas não possuem mais espaço para compartilhar, e isso causa desistência do curso por parte de algumas alunas. Percebemos isso pelo seguinte fragmento de entrevista feita quando Joyce ainda não havia desistido do curso:

Pesquisadora: Você pretende atuar como assistente social?

Joyce: Eu tenho uma dúvida. Minha pena é muito alta. Tenho que tirar 20 anos de cadeia. Me disseram que, para atuar como assistente social, é preciso fazer concurso e que preso só pode fazer concurso depois de 5 anos do fim da pena. Então, é assim, não sei.

Depois da desistência dessa aluna, que se deu durante o período do nosso estágio doutoral em Portugal, voltamos a conversar com ela e ela disse: “Professora, para estudar professora, a gente enfrenta dificuldade demais e, no meu caso, não ia valer a pena” (Diário de campo).

5.1.3 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA LÓGICA DA CLASSIFICAÇÃO SOCIAL

A lógica da classificação social consiste, conforme Santos (2006,p. 96), “na monocultura da naturalização das diferenças”. Essa lógica se encontra presente no mundo prisional de inúmeras formas. Ter uma prisão para pobres e ricos é socialmente aceito. Ter mais visitas íntimas para homens do que para mulheres parece natural. O homem ser visitado pela família e a mulher não, também, parece natural pelas próprias famílias.

A naturalização das diferenças torna o modo de ver a mulher apenas diferente do modo de ver o homem apenas, torna a mulher mais responsável pelos (as) filhos (as), torna a mulher mais frágil que o homem, torna a mulher apenas obrigada a um tipo de ser “masculino”, ao mesmo tempo que continua se exigindo delas de formas o exercício de atividades tipicamente femininas, ecoando o discurso do cuidado como próprio da mulher (SOUZA, 2008).

Essas mulheres hoje não são como antes. Não sabem mais cozinhar, lavar...nada..costura? nem pensar. Sobra vaga porque elas querem é outra coisa. É serviço de homem mesmo. Não vê a Magaiver? Ela faz tudo que um homem faz. Elas querem é fazer conserto, subir em telhado. Aí fica difícil, quem vai fazer as outras coisas da casa então? (Diário de campo).

A lógica da classificação social produz, assim, a inexistência ao produzir modos diferentes de ser homem e de ser mulher “*Ai ele me olhou, ah, boba você? É muito feminina para ser de lá*”(Neidiane) circunscrevendo a ela determinados espaços, possibilidades e atribuindo-lhe “fragilidades” em relação ao homem como nos mostram os instantâneos que descrevemos.

5.1.3.4 Instantâneo: “*Mulher e sexo frágil mesmo*” ou *sexo nada frágil?*”

Em uma das primeiras entrevistas com alunas do PFMP, ouvimos a seguinte frase: “*Se não fosse por causa desses homens, muitas mulheres não estariam aqui. Mulher é sexo frágil mesmo*” (Edna). Essa frase foi dita num contexto de relato da própria experiência que a levou para a prisão. Tinha pouco mais de 20 anos, quando

se envolveu com um homem estrangeiro que traficava droga. Dessa relação vieram também filhos e o envolvimento com o tráfico.

Diante dessa e de tantas outras histórias que mostravam a forte ligação da prisão feminina com a figura masculina (marido, filho, genro, companheiro etc), durante algum tempo deste estudo, acreditamos que a explicação para o aprisionamento da mulher estaria na frase dita por Edna. Lá de fato, era possível num primeiro momento ver o resultado da subordinação feminina: *“Aqui, se tivessem tido a coragem de “largar” esses homens, a maioria dessas mulheres não eram para estar aqui” (Elídia).*

O determinismo biológico da fragilidade sexual da mulher parecia se encaixar com facilidade na realidade social em estudo. Começamos a considerar (aprisionadas por essa lógica da naturalização das diferenças) essa hipótese *da fragilidade da mulher* apenas nas observações e diálogos durante os encontros para entrevista ou mesmo durante os encontros informais nos intervalos de aulas. No entanto, constatamos praticamente uma inexistência de fragilidade feminina, para essas mulheres presas e pobres, como já problematizara Souza (2008) em seus estudos sobre a fragilidade das mulheres pobres. As anotações do diário de campo foram muitas e apontaram que aquelas mulheres não eram pessoas passivas ou que ficavam à mercê dos fatos que lhes ocorriam, *não eram frágeis.*

5.1.3.5 Instantâneo : “ Quem pariu Mateus que balance”

A questão relacionada à maternidade é discutida por Souza (2008) em sua tese de doutoramento. A autora comenta: “O enunciado do cuidado encontra *enunciados correlatos* no próprio campo do discurso feminista”. E mostra como contradições presentes no mesmo campo do discurso se ligam ao “interesse da mídia” que procura evidenciar que há mulheres que querem ser cuidadoras dos (as) filhos (as) e donas do lar e interroga: “Por que se busca ‘desesperadamente’, nos dias de hoje, reafirmar a centralidade da maternidade?” (SOUZA, 2008, p. 137,138, aspas da autora). Souza defende a ideia de que tal interrogação deve direcionar novos estudos sobre a formação histórica do discurso dessa centralidade da maternidade.

Apesar da presença dessa contradição sobre a centralidade da maternidade, é preciso pensar por que cabe à mulher a atribuição do cuidado com o “Mateus que pariu” e como esse papel do cuidado atinge a mulher apenas.

Essa situação em que a mulher assume o ônus da maternidade possui relação muito próxima tanto com o aprisionamento quanto com a sanção social que a mulher apenas sofre por parte da sociedade. Por isso, é necessário lembrar aqui que a lógica da classificação social presente na sociedade cria um modo de pensar que é adverso para a mulher e a torna quase que única responsável pela maternidade.

Essa classificação evidenciada dentre outros modos pelo modo de divisão das responsabilidades para com os filhos torna a maternidade culpa da mulher pela concepção. A ela compete arcar com a responsabilidade, com o cuidar e no caso da mulher apenas com a sanção social decorrente da “omissão” ou “descuido” do filho.

Em um dos dias de visita de campo, fomos até a ala onde ficam as apenas grávidas ou mães com bebês de até três anos de idade. Procuramos obter informações sobre atividades laborais em que elas se ocupavam. A resposta à minha indagação foi a seguinte:

Elas aqui não trabalham, porque senão quem iria cuidar dos filhos? Quem pariu Mateus que balance. Imagina só, se elas não sentirem que dá trabalho cuidar de criança, vão ter um todo ano... risos. Aliás, já têm, né? Algumas não tão nem aí, vão colocando no mundo, sem pensar que têm que cuidar. Mas têm umas que trabalham, elas pagam as outras para cuidar enquanto elas trabalham. Mas aqui tem pouco trabalho para elas. (Diário de campo-Sônia-Funcionária)

Constatamos que as mulheres/mães são responsáveis por cuidar dos filhos/as durante as vinte e quatro horas do dia. Em caso de doença, podem acompanhar as crianças ao médico, sob escolta policial. Como são as “cuidadoras” dos filhos e filhas, não trabalham, nem estudam.

Vale ressaltar que praticamente não há oferta de trabalho para as mulheres nessa ala. Constatamos em nossas visitas, que somente atividade de costura vinha sendo oferecida. Como o trabalho no Brasil é causa de remição da pena (para cada três dias trabalhados, diminui um dia de pena), isso indica que a mulher que engravida e tem seus filhos na prisão permanece mais tempo presa.

As crianças podem ser retiradas do espaço prisional por até dez dias ao mês. Contudo, são poucos os casos de familiares que vão ao presídio buscá-las. Algumas

delas nunca saíram do presídio. Uma das cenas mais fortes, vivida na ala onde mães e filhos/as moram, foi registrada em diário de campo desta pesquisa, a qual apresentamos a seguir:

Hoje fiquei chocada com a cena presenciada no PFMP. O serviço de guarda estava realizando conferência das presas, chamando a cada uma pelo nome. Uma das crianças, ao ver as mulheres serem chamadas, disse à agente penitenciária: “Você não vai me chamar não?” Tive que encerrar a visita e retornar a casa, com um grande sentimento de impotência e por alguns momentos até certa incompreensão sobre o valor de ser pesquisadora diante de situação social tão desumana. (Diário de Campo).

Durante visitas realizadas até 2007, não encontramos recursos pedagógicos para estimulação ou atendimento pedagógico às crianças. Os brinquedos doados eram pouquíssimos, e muitos não eram adequados à idade das crianças que lá estavam. Existia um pequeno espaço para banho de sol que era disputado pelas mulheres e crianças, o qual ficava de frente para um cano de esgoto sanitário estourado que exalava forte cheiro de fezes.⁷²

Já a partir de 2008, houve a implantação de uma brinquedoteca muito bem estruturada no espaço prisional do PFMP. Essa ação foi realizada por iniciativa do Centro Universitário Ritter dos Reis. Contudo, até o início do referido ano de 2008, ainda não estava em funcionamento o projeto pedagógico, que, aliado à construção física da brinquedoteca garantisse a sistematização do atendimento educativo à criança que também fica aprisionada.

A situação jurídica das presas é a mais diversa possível, vai desde situações em que aguardam a progressão de regime até presas que ainda não receberam nem a condenação. Nessa última condição, encontramos, em setembro 2007, duas situações destacáveis. A primeira mulher era de nacionalidade paraguaia, aguardava, com seu filho, há um ano e sete meses, a condenação. Possuía um defensor público, mas não era informada sobre o andamento do processo. Como não era brasileira, não recebia visita familiar e nem era assistida.

Muitas alunas do projeto relataram que vivem completo esquecimento por parte dos defensores públicos. Ao iniciar o projeto, o grande desejo de muitas mulheres é que fosse ofertado pelo IPA o curso de direito, em razão da falta de acompanhamento jurídico que sofrem e que causa a elas grande prejuízo:

⁷² Situação registrada em diário de campo da pesquisadora, em setembro de 2007.

Mas, devido a muitas irregularidades, muitas coisas aqui ficam assim. Ah, pois é, eu fico jogada, não sei quanto tempo (...) não sei onde, essas coisas assim. Porque as coisas não acontecem, porque as coisas não andam. Então acho que é por isso que o pessoal também tem muito interesse no curso de Direito. Ah, eu, se conseguir fazer o curso de direito, eu vou trabalhar em porta de cadeia (risos). Tipo assim, a salvadora da pátria, né. Eu acho que não é assim, né, mas a primeira visão que as pessoas têm, é que vão sair salvando tudo. (Gircilene).

O atendimento jurídico e o acompanhamento por parte do corpo técnico são precários. Relatos das apenadas mostram que elas reconhecem que o número de assistentes sociais é limitado e insuficiente para um atendimento adequado e que o próprio sistema penitenciário não possibilita aprovação de projetos para que as intervenções na vida das mulheres e de suas famílias possam ocorrer.

Se tiver bastante gente, porque na verdade é só um pingo, né?! Outra coisa que eu acho, por exemplo, as assistentes do Madre, vou te contar é um caos né! Depois que eu conheci o curso mesmo, praticamente elas não fazem nada. O sistema lá é muito rígido: ou tu segue as normas daqui ou tu tá fora. E, na verdade, elas não conseguem abrir espaço, elas não conseguem criar um projeto, elas não conseguem nada, tipo assim, tudo é negado, melhorar alguma coisa... modificar alguma coisa não dá. (Ana Paula).

Presenciamos outra situação: uma jovem negra, de 29 anos, mãe de cinco filhos, que também aguardava condenação. Havia sido presa há sete meses por furtar um chinelo, cujo valor era de sessenta reais. É reincidente. Na ocasião, estava grávida. Em conversa com essa jovem, ela disse que não se arrepende do que fez, pois *“todas as vezes que fui presa foi por estar tentando cuidar dos cinco filhos que tenho”* (diário de campo).

As condições em que as mulheres se encontravam naquela ala não eram adequadas a elas, nem aos filhos delas. Contudo, os relatos e as entrevistas mostram que a sua pobreza e a sua condição social, muitas vezes, faziam da prisão um lugar melhor do que a própria casa.

Embora a pobreza e criminalidade sejam coisas distintas, vê-se, no espaço prisional, a fotografia da desigualdade social, vê-se a base do *iceberg* e a base da pirâmide social submersas em conturbadas situações de miserabilidade humana. A diferença entre esse lugar e o topo da estrutura social é facilmente visível.

Uma das questões mais relevantes nos estudos de desigualdades é a análise da estrutura social. Nela, identifica-se o formato de uma sociedade e a maneira como se desenham e articulam as relações entre as classes ou estratos que permitem revelar uma imagem daquela. Uma sociedade será tanto mais justa e igual quanto melhor for a distribuição dos indivíduos pelos diversos estratos que a estruturam. (SCALON, 2004, p. 19).

Esse é um pouco do cenário onde se encontravam as alunas do projeto. Era o verdadeiro retrato da desigualdade e da classificação social. A hostilidade, a frieza das relações e uma espécie de indiferença em relação ao que lá se encontra compõem esse quadro que, embora visível, parece pintado ora com tintas vibrantes e perceptíveis ora com tinta incolor, onde só é possível perceber tais fatos pelo toque da convivência diária.

Portanto, a lógica da classificação social se vale da naturalização das diferenças sociais, de gênero e de tantas outras, para produzir formas de inexistências.

5.1.4 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA LÓGICA DA ESCALA DOMINANTE.

Segundo essa lógica, a escala adotada como primordial determina a irrelevância de todas as outras. No mundo do cárcere, a escala dominante é a da população masculina. Como já mostrado neste trabalho, aproximadamente 93% da população carcerária é masculina, enquanto pouco mais de 6% é feminina. Dessa maneira, a universalidade masculina predomina e tem precedência em relação à prisão feminina que é considerada uma exceção. O início do aprisionamento feminino era feito juntamente com crianças que vadiavam ou eram abandonadas pela família. A peculiaridade do perfil da mulher criminosa reforça inclusive a escala de classificação dos presídios entre mais perigoso e menos perigoso.

Os presídios de modo geral se organizam aos modos masculinos, e essa organização tenta impor à mulher formas diversas de inexistência. Dentre tais modos de imposição da lógica dominante masculina, encontramos, nos relatos feitos pelas entrevistadas, um tipo de “pressão” sobre as elas que mostra a tentativa de produção da inexistência pela lógica da escala dominante.

5.1.4.1 Instantâneo : “devido à pressão e tudo era de desistir”

As entrevistas mostraram que a chegada do IPA àquele lugar sem esperanças foi compreendida pelas apenadas como “*uma oportunidade única*”(Elena) “*como uma nova esperança*” (Ana Paula) ou ainda:

Lá dentro modificou muita coisa pra mim porque, pra mim houve um impacto muito grande. E pra mim, era um desejo que estava sendo realizado. Teve aquele impacto não só pelo lado das funcionárias, mas digamos assim não querendo estudar junto com a gente, e também o fato das próprias assistentes sociais que trabalhavam no local, que também achavam um absurdo a gente fazer serviço social, né?! Porque umas apoiavam: É mesmo! Tu tem que estudar pra sair dessa vida, pra ter uma condição melhor, e outras: Ah, não, tu vai estudar pra polícia. Então, teve assim os seus prós e seus contras, né? (risos). Então, na verdade a gente teve que enfrentar muitas coisas, pra não desistir, porque, na verdade, de início, devido à pressão e tudo mais era de desistir, mas se permaneceu lutando e continuou. (Ana Paula).

É pensamento recorrente entre as pessoas da universidade e outras com as quais convivemos que as mulheres apenadas eram muito beneficiadas. Tinham 100% de bolsa, tinham professores/as lá no presídio, recebiam todo material necessário ao estudo e dispunham de tempo para se dedicarem a ele. Havia (ou talvez ainda haja) uma ideia de que possibilitar tais condições constitui algo injusto em relação às pessoas que não praticaram crime.

No entanto, ao contrário do que possa parecer, as mulheres apenadas tiveram que lutar muito para ter acesso ao curso oferecido pelo IPA. Tiveram que vencer dificuldades que as tornaram merecedoras de todo benefício oferecido. Algumas dessas dificuldades eram psicossociais. Outras eram ligadas à saúde física e outras ligadas ao sistema da casa. Por exemplo, nos dias de revistas nas celas, muitas vezes, o material de estudo era destruído. Os trabalhos eram feitos à mão, embora houvesse sala de informática, pois não eram conduzidas das galerias até à biblioteca ou à sala de informática quando necessitavam, para realizarem as tarefas acadêmicas:

No início, a dificuldade que existia e que ainda existe, é de usar o computador. Que eu sei, né? Não tem o pessoal, não tem acesso ao computador, não tem acesso à pesquisa. Os livros que têm ainda são muito precários, não há um controle, na verdade, que elas estavam fazendo aqui uma época. Os livros que saíam que tavam voltando, que não tavam voltando, perdiam muito livro. É um acervo muito pouco também. Pra quem tá lá dentro, pra estudar mesmo, apesar de que a gente tinha bastante polígrafo. (Ana Paula).

As presas podiam até solicitar livros, mas elas não tinham a possibilidade de escolha. Elas liam, quando liam, o que lhes era enviado, por escolha aleatória, como diz uma de nossas entrevistadas:

Professora, lá tem uma biblioteca maravilhosa, grande e com muitos livros, antes cada dia uma galeria ia na biblioteca, agora não e ainda a gente não pode escolher (...) Para o agente, professora, quanto menos movimentar a presa melhor. O melhor para eles é que elas fiquem lá na galeria drogadas, porque aí não dá trabalho. Como a senhora acha que entra droga lá dentro? Entra pelos agentes? Ou pelas visitas? Pela visita não é, professora. Então é triste porque o sistema carcerário não está preparado para recuperar o preso. A pessoa sai de lá pior do que entrou. Eles tratam a gente como um ser que não tem recuperação, que dali só tem a morte (Edite).

O cerceamento de pequenas possibilidades diante desse modo de funcionamento interno das prisões é altamente impeditivo da existência de propostas educativas no cárcere. Embora as grandes políticas sejam de extrema importância para que o direito à educação prisional aconteça, os mecanismos internos precisam ser questionados.

Além dessas dificuldades, houve, durante algum tempo, estranhamento entre as apenadas e os agentes. Na sala, os agentes e funcionários (as) pareciam querer demonstrar força e superioridade, inclusive na posição em que se sentavam. Eles se colocavam de um lado da sala, bem do lado oposto às apenadas.

No início, segundo vários relatos, nem as apenadas, nem funcionários (as) podiam dizer o que desejassem nas aulas. Tudo poderia ser considerado perigoso e, se mal interpretado, vir a ser causa de um conflito maior.

Essa oposição de categorias diferentes dentro de um mesmo espaço onde ocorriam as aulas foi agravada pelo fato de o projeto ter sido pensado para “as apenadas”. Os agentes e funcionários (as) foram beneficiados porque o número de alunas apenadas para compor uma turma não foi suficiente.

A gente ainda reluta para fazer trabalhos em grupos com elas, mas eu não sei o que se passa, é automático. Porque acho que, no início, elas foram bem firmes nas suas falas: eles são polícia e nós presas... e ali dentro só tem agente de segurança. Eu vou dizer assim: eu acordo cedo, trabalho, tenho filho, tenho casa, eu estudo, eu me dedico, tiro o final de semana inteiro para estudar. Eu não consigo conceber que uma pessoa que só fica aqui, dentro de uma cela, passa o dia inteiro aqui, que não trabalha, que só tem uma aula de noite, tem um comprometimento com seus colegas, e não se dedica para colaborar com o grupo. Nós tivemos uma briga intensa no semestre passado com essa pessoa, eu já tô enjoada (...)(Ana Paula).

5.1.5 A PRODUÇÃO DA INEXISTÊNCIA PELA LÓGICA PRODUTIVISTA.

A monocultura da lógica produtivista, também produz inexistência e baseia-se na ideia de que crescimento econômico é inquestionável. Tal racionalidade produtora de inexistência se faz fortemente presente nos presídios quando se considera, por exemplo, o trabalho como fator para remição da pena e o estudo não. Valoriza-se o tempo do trabalho e considera-o parte do processo de “ressocialização” do(a) apenado (a). O estudo, no entanto, é ainda considerado benefício e não um direito.

A lógica produtivista presente no cárcere se evidencia também pelos valores irrisórios que são pagos como salários às pessoas presas que se envolvem em atividades laborais no contexto do cárcere.

Por meio dessa monocultura produtivista as mulheres mesmo que, na maioria das vezes, não tenham atividade educativa ou laboral, são “chamadas” de preguiçosas. Também por meio dessa lógica se considera que o trabalho confere direito ao (a) preso (a) à remição da pena, enquanto o estudo, não confere o mesmo direito.

Constatamos, nesta pesquisa, que ao período que a mulher apenada passa na prisão são contabilizadas danos decorrentes dessa lógica produtora de inexistência, como, por exemplo, sair do presídio *“com uma mão na frente e outra atrás”* (Márcia), sem possibilidade profissional, sem recursos, e não contar o tempo do estudo para remição da pena; falta de propostas organizadas de ensino formal nas prisões.

5.1.5.1 Instantâneo: “Com uma mão na frente e outra atrás”

Para mostrar a lógica produtivista pela qual se valoriza socialmente as pessoas, iniciamos com o relato de Márcia: *“Quando eu saí de lá, saí com uma mão na frente outra atrás. Eu tinha minha casa mobiliada, perdi tudo. Voltei a morar com minha mãe num quartinho sem nada. Hoje não. Aos poucos fui adquirindo tudo novamente, mas é assim muito difícil”*. (Márcia).

Minimizando essa lógica, a estrutura familiar foi determinante para as apenadas que conseguiram concluir o curso e para aquelas que não se formaram, mais continuaram os estudos com perspectiva de conclusão em 2010. Em todos esses casos, as mulheres, ao saírem do regime fechado, foram acolhidas pela família e obtiveram delas recursos para custear transporte para a universidade e demais despesas com material didático-pedagógico. Foi possível perceber que o ingresso das apenadas no ensino superior é fator de aproximação de algumas delas da família. Pais e filhos passam a nutrir, de certa forma, um orgulho pela nova condição delas: a de estudante. Se antes a condição de apenada era difícil para as relações, com a condição de universitária a situação muda.

Pesquisadora: Os seus familiares? Houve mudança no relacionamento com eles?

Ana Paula – Houve, muita mudança. Foi um orgulho pro meu pai, para os meus parentes também. Sempre falam para eu continuar, e quando eu me formar todos irão estar lá. Sabe (...) muda tudo. Tudo muda mesmo, esses tempos eu fui numa audiência e o advogado falou para o delegado: “Ela é uma boa presa”. “Ah, ela estuda!”. Então a gente percebe a mudança no tratamento.

Este instantâneo mostra, como a mulher sai da prisão, completamente sem “rumo” e, como o apoio familiar é importante para que ela prossiga com seus novos projetos de vida. O tempo passado na prisão não possibilita a mulher se preparar para a vida social. Este instantâneo mostra também que a prisão _ assim como a sociedade _ ao se organizar por uma lógica produtivista e não oferecer possibilidades para trabalho e boas aprendizagens, reduz a apenada a “uma coisa improdutiva” desintegrada da sociedade, portanto é desse modo essa lógica produz a inexistência e a exclusão.

5.1.5.2 Instantâneo: “*Pode parecer pouco, mas faz a diferença*”

A partir da entrada do IPA no PFMP, foi instaurada uma nova rotina de entrada frequente de várias (os) funcionários (as) da SUSEPE e agentes penitenciários que não estavam de serviço, mas que para lá iam diariamente estudar juntamente com as mulheres que cumpriam pena em regime fechado. Esse fato associado à implantação da Escola de Educação Básica, Projetos de Extensão e

Pesquisa provocou mudança também para as demais mulheres apenas especialmente em relação expectativa de virem a terem acesso ao ensino superior.

(...) elas perguntam, nós informamos quando vai ter vestibular. Muitas que já têm o ensino médio já estão querendo entrar e outras já estão fazendo ensino médio para poder entrar. (...) pois elas pensam: Poxa, nós vamos sair daqui com o nível superior concluído, já pode estagiar, ter emprego. Isso motiva o estudo, pois o conhecimento é teu, ninguém vai te tirar. O resto pode tirar, mas o estudo é conosco mesmo. (Ana Paula).

A maioria das alunas participantes do projeto eram mulheres jovens. 80% delas têm menos de 35 anos. A maioria também não havia concluído o ensino médio, razão pela qual o IPA ofereceu a elas estudos preparatórios para exame supletivo e às outras que já haviam concluído essa modalidade de ensino foi oferecida a oportunidade de atualização dos conhecimentos e preparação para o exame vestibular.

Esse dado é bastante interessante, pois, ainda que não tivessem concluído nem o Ensino Médio, elas podiam ser consideradas como a elite intelectual do PFMP, pois das quatrocentas e trinta apenas que à época lá moravam, somente quatro possuíam o ensino médio concluído e vinte e uma tinham o ensino médio em fase de conclusão. O IPA levou para o presídio condições estruturais para funcionamento de projeto educativo:

(...) modificou. Acho que principalmente pelos colegas que trabalham aqui, e acho que o IPA trouxe não só o nível superior como trouxe uma sala de aula decente, porque até o IPA vim para o Madre Pelletier não tinha sala de aula. Era um outro local, uma peça de cinco metros quadrados, acho, não cabia quinze pessoas. E as pessoas estão estudando mais, mudou a rotina até do número de presas que estão estudando, antes a escola funcionava só um turno, agora funciona em dois turnos, para uns pode parecer pouco, mas faz a diferença. (Ana Paula).

Essa baixa escolaridade diagnosticada no PFMP é confirmada pelos dados do relatório elaborado pelo grupo de trabalho interministerial, realizado em 2008, já abordado neste trabalho quando analisamos a situação da mulher aprisionada no contexto nacional. É confirmado, também, que a maioria das apenas é mãe de mais de três filhos e que os filhos são sustentados economicamente por elas. Das vinte e três mulheres que ingressaram no curso, somente quatro não tinham filhos/as.

As entrevistas mostram que os fatores que as levaram a não concluírem o ensino médio foram a falta de recursos financeiros, o fato de terem casado/

amasiado e terem filhos/as. Esses fatores foram comuns tanto em relação a apenas quanto a funcionárias.

No início, tive muita vontade porque eu cursei dois semestres de biologia na XXXX, alguns anos atrás, que era o sonho da minha vida, e eu não tinha como continuar aquele curso naquele momento, Os anos se passaram e as adversidades da vida, depois engravidei, tive meu filho, passei por alguns percalços, então pensei: Então é uma oportunidade única, eu tenho que dar um jeito. (Elena)

5.1.5.3 Instantâneo : “ É como se a sala de aula fosse um ambiente à parte”

A sala de aula foi permeada por conflitos, como era de se esperar, mas esses conflitos não eram diferentes daqueles que encontramos em qualquer outra sala de aula da universidade. Os conflitos constatados foram desentendimentos ligados à dinâmica e organização de apresentação de trabalhos, à realização de provas, colas durante a prova etc. No entanto, como as relações no cárcere são baseadas em privilégios e em subordinação, havia uma expectativa de que a relação na sala de aula reproduzisse isso. A atuação pedagógica dos professores/as, alguns reconhecidos no estado do Rio Grande do Sul e no Brasil como militantes em direitos humanos, conseguiu construir uma realidade desejada, mas não esperada:

Pesquisadora: No início do curso, havia, eu percebia, um conflito muito grande entre os funcionários e vocês, eles tinham um certo receio de estudar com vocês. Como você lidou com esse conflito?

Ana Paula – Pra mim foi normal porque no momento que eu botei, no momento que eu entrei na porta da sala de aula eram os meus colegas. Lá fora é uma coisa e cada um faz o seu serviço. Tinha os conflitos, alguma coisa que nós não podíamos fazer ou falar, só que tem que imperar respeito. Eu sempre conversava com meus colegas e falava: Gurias, isso aqui é sala de aula, a gente está estudando, se tem alguma coisa que incomoda espera para falar fora daqui. No início, tinha aquela coisa polícia é polícia, bandido é bandido. E o professor Marcos Rolim começou a terminar com isso. Nós achávamos que eles iriam ter privilégios e nós não eles achavam que nós iríamos ter privilégios e eles não.

Pesquisadora: E não havia diferença?

Ana Paula – Não. A única diferença entre nós e eles é que eles iriam para suas casas e nós não

Tanto os relatos quanto as observações feitas no decorrer desta pesquisa mostram que para as alunas (os) estarem na sala de aula e nos espaços utilizados pelo IPA era como se estivessem fora do presídio. Lá era possível outro tipo de

convivência, de relações. Havia um tipo diferente de liberdade: liberdade para pensar, para se manifestar, para conhecer o sistema de funcionamento social, as estruturas sociais e demais bases teóricas próprias do curso de Serviço Social: *“A gente consegue perceber que é como se aquela sala de aula fosse um ambiente à parte porque lá a gente pode ter um outro tipo de relação que não aquela fora, apesar de ter algumas restrições dentro das regras de um estabelecimento penal” (Clarisse).*

Em alguma medida, os problemas enfrentados pelas mulheres apenas eram muito parecidos com os problemas de agentes e funcionárias (os). Esse aspecto, de certo modo, criou um tipo de identificação entre as estudantes (por exemplo, os motivos por que não puderam fazer um curso superior, nos problemas que enfrentavam como mães, relacionados às (aos) filhas (os) etc.). Isso que facilitou a convivência entre elas, criando certa cumplicidade que levava algumas agentes a preferirem fazer trabalhos em grupo com as apenas a fazer com os colegas de trabalho.

No início, foi bastante difícil a adaptação na penitenciária, eu tinha assim muito medo, até em função dos folclores, das lendas, tabus e preconceitos, inclusive de servidores da superintendência com relação às presas, muito pelo contrário fui sempre bem acolhida pelas presas, nunca tive preconceito com elas, sempre procurei fazer grupo com elas e aprendi muito com elas, muitas vezes preferia fazer grupo com elas e aprendi muito com elas, muitas vezes preferi fazer grupos com elas do que com os funcionários (choro) até desculpe estar emocionada porque é bem legal isso aí. (Elena).

Em relação a vários aspectos, agentes, funcionárias e apenas se identificavam. Podemos destacar o seguinte: o abandono dos estudos em função da maternidade e da falta de condições financeiras. Esses dois fatores foram os mais citados pelas mulheres funcionárias e apenas participantes do projeto. A realização do curso representou a retomada de sonhos, de desejos não realizados em função desses obstáculos comuns à mulher pobre no Brasil.

Vários relatos mostraram que a “imagem” que os funcionários (as) e as apenas tinham uns dos (as) outros (as) era baseada numa construção cultural e que a convivência cotidiana possibilitou, além de conhecer as pessoas, percebê-las como iguais em vários aspectos sócioantropológicos.

É possível perceber que a construção dessa nova percepção das diferentes categorias de alunos/as (apenas e funcionários (as)) foi facilitada pela base teórica do curso de Serviço Social, que trazia para discussões matrizes teóricas

explicativas de questões como desigualdades sociais, inclusão, exclusão, vulnerabilidades sociais etc.

Quando a gente entrou dentro da sala de aula, que foi conhecendo aquelas pessoas, vimos que são pessoas iguais a nós. Têm os mesmos anseios, as mesmas decepções, que pensam no futuro, pessoas que estão buscando alguma coisa. Então teve essa humanização entre os funcionários e entre apenas e vice-versa. (Clarisse).

Foi possível perceber, nas falas das mulheres, que a base epistemológica, a teoria do curso de Serviço Social, possibilitou a compreensão desses aspectos sociais que, de certo modo, tornava iguais pessoas que se sentiam diferentes dentro de categorias distintas e impossibilitadas de qualquer forma de identificação: Polícia pensava que “bandido é bandido”. E as apenas pensavam que “polícia é polícia” e pronto, sem compreender a complexidade em que essas funções e condições estão inseridas.

Enfim, a aproximação que ocorreu para muitas apenas se mantém fora da sala de aula:

Comigo assim, a relação com os funcionários e agentes, tirando algumas exceções, era muito bom. Com tempo a gente vai vendo. Pois, tinha uma menina que eu sempre achei, que era uma que ela nos via com os olhos diferentes, e teve uma vez que fiz um trabalho com ela e conheci um outro lado, pois fiquei bem doente e eu não conseguia comer nada a não ser maçã, e aí eu pedi para ela, pra diretora se ela podia comprar maçã pra mim. Tanto que hoje é a que eu mantenho mais contato, assim de mandar *e-mail* é com ela, e é uma agente. (Ana Paula).

5.1.5.4 Instantâneo : “Eu achei muito bom..bah”

Embora as apenas, funcionários (as) e agentes penitenciários considerassem adequadas as condições no cárcere para realização de um curso superior, reconheciam algumas limitações que passo a comentar a seguir.

Inexistência de liberdade de ir e vir própria dos espaços universitários. Essa inexistência é confirmada por uma funcionária “A gente ainda tem muitas coisas. É difícil a gente entrar. Numa universidade, tu entra e sai, tu tem mais liberdade. Lá não tem tanta liberdade” (Clarisse). Essa falta de liberdade relatada atingia também as apenas de muitas formas e quando impedia a possibilidade de acesso à internet e à biblioteca.

Dificuldade de participação das apenadas nas atividades acadêmicas que ocorriam no campus central, como, por exemplo, semana acadêmica, aulas magnas etc. Durante a realização do curso no PFMP, o curso passou por várias coordenações. Algumas foram mais propositivas, com iniciativas mais ousadas e criavam programação alternativa em que as pessoas do *campus* central iam ao *campus* do presídio, já que o contrário não era possível.

Ainda que o espaço não tenha sido considerado ideal pelas alunas (os), os relatos mostram que a dedicação das (os) professoras (es) foi bastante significativa e até determinante para amenizar as dificuldades impostas pelo local onde o curso de graduação se realizou:

(...)mas assim professora eu achei até melhor para nós, nosso grupo era pequeno, as professoras nos dava uma atenção diferenciada, do que a gente sabe, até tendo em vista, eu já tive outra experiência de realizar outro curso em outra universidade, eu notei essa diferença então eu achei muito, bom... bah. (Elena).

Por isso, a produção social das ausências resulta em considerar a realidade prisional que ocorre em um determinado contexto e em determinada época da vida da pessoa como fator explicativo de toda uma existência. A vida de uma mulher apenada não resulta somente nessa experiência. Ela é muitas outras coisas ao mesmo tempo: mãe, mulher, trabalhadora, estudante, cuidadora do lar e dos (as) filhos (as). Santos (2006) aponta a sociologia das ausências como uma tentativa de considerar, nesse âmbito de redução das experiências sociais, formas de:

“criar uma carência e transformar a falta de experiência social em desperdício da experiência social. Com isso, criam as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente” (Santos, 2006, p. 97).

O que pretendemos mostrar com os instantâneos discutidos anteriormente é como a produção da inexistência é produzida no espaço prisional de diversos modos, a partir das lógicas da monocultura do saber e do rigor do saber; da monocultura do tempo linear; da lógica da classificação social; da lógica da escala dominante e da lógica produtivista.

Além, dessas lógicas, outras lógicas vivenciadas pelas mulheres brasileiras (re) produzem diferenciações geradoras de desigualdades, como a naturalização do cuidado [o que estabelece relações desiguais de gênero e tenta produzir uma inexistência para a mulher em diferentes espaços sociais] e a diferença salarial entre

mulheres e homens mesmo quando ocupam mesmo cargo ou função. Por outro lado em toda pesquisa e em especial por meio dos instantâneos aqui apresentados, vê-se que as apenadas resistem à tentativa de produção de inexistência e procuram produzir modos diversos de existência em todos os contextos sociais, inclusive nas prisões.

5.2 Um último instantâneo: a produção da existência

O abandono em que a maioria das pessoas encarceradas se encontra indica a despreocupação social com a efetiva ressocialização, mas, ao mesmo tempo, a constituição da experiência de inclusão no ensino superior de mulheres apenadas, vivenciada no PFMP, mostra como, mesmo em um contexto restritivo como o cárcere há possibilidades de reinvenção social, há possibilidade de uma nova sociologia baseada em construções que, embora tensas e conflitivas, são possibilitadoras de novos modos de produção de existência.

Ao refletirmos sobre essa experiência, podemos entender que as experiências sociais, quaisquer que sejam elas, inclusive as educativas tais como essa vivenciada no PFMP, constituem-se como verdadeiros resgates epistemológicos do vasto epistemicídio referido por Santos (2009) provocado pela dominação colonizante que universaliza a ideia de imutabilidade das pessoas, dos espaços e dos tempos.

Por sua vez, a experiência estudada [assim como pode ser em relação a tantas outras práticas sociais], constitui-se como verdadeira “Sociologia da emergência” (Santos, 2006). A ideia culturalmente aceita que propaga a impossibilidade de educação no contexto das prisões parece se constituir como uma ideia totalizante que procura manter as divisões postas pelas linhas abissais. Entretanto, como mostra a experiência analisada, é possível construir lógicas produtoras de possibilidades e existências.

A partir dessa proposta de desacreditar das ideias totalizantes e universalizantes, procuramos buscar no pensamento de Santos (2006) [com quem aprendemos a importante lição de não deixar desperdiçar experiência social] e na convivência com as apenadas, analisar um último instantâneo capturado no final da pesquisa. Mais especificamente, na última entrevista realizada com as jovens recém-

formadas, no curso de Serviço Social por meio do projeto do Madre. Esse instantâneo mostra a necessidade da conjugação de vários elementos para a produção da existência.

5.2.1 Instantâneo: “o que significou tudo isso para nós? eu não sei se foi bom. penso que significou uma violência para nós”.

Descrever como se constituiu a experiência educativa de mulheres incluídas numa proposta de formação em nível superior inclui apresentar suas expectativas de continuar os estudos, de atuar na área do serviço social, de se dedicar a concursos públicos, pois, embora o projeto tenha tido tempo determinado, as implicações dele, de certa forma, continuam na vida de cada uma das mulheres.

Uma semana antes da formatura, tivemos novo contato com as mulheres que de forma exitosa iriam concluir o grau. Objetivávamos avaliar, com elas, o processo educativo vivido e sondar quais os novos planos e projetos de vida elas possuíam.

Por mais que os estudos metodológicos indiquem a necessidade de que a(o) pesquisadora (or) se distanciar do objeto, para assim analisá-lo, isso, para alguém que esteve implicado no processo, como estivemos, é muito difícil. Há uma contaminação dos papéis e, naquele momento, nosso imaginário havia criado, de certa forma, um tipo de resposta ideal que esperava ouvir.

Presenciamos vidas destroçadas por processos sociais e histórias pessoais conseguindo se reerguer. Presenciamos muitas conquistas: o respeito dos filhos e demais familiares; elas passarem a ser chamadas pelo nome e não mais pelo apelido prisional como antes, obterem ótimos rendimentos escolares e serem publicamente reconhecidas por isso, tanto pelos professores quanto pela direção da casa prisional. Havia a expectativa e convicção de uma avaliação positiva. Seria também a chancela do alcance dos objetivos do projeto do qual esta pesquisa é fruto. Pessoalmente, participamos da criação e de parte da implementação.

Essa entrevista, a mais longa de todas, no primeiro momento, foi extremamente frustrante, pois o relato não era o esperado ou, talvez, não era o desejado. No entanto, possibilitou a percepção da grande complexidade da questão social e de como é necessário ao sociólogo despir-se da história única, dos contos

de fada, tanto nos processos de intervenção social quanto na realização de pesquisas.

A metodologia utilizada neste trabalho previa a gravação das entrevistas em vídeos. No início do trabalho, o uso da câmera causava pequenos incômodos tanto à pesquisadora quanto às entrevistadas, pois, como o trabalho era feito pessoalmente, a preocupação com o tempo de gravação, posição da imagem, entre outras, cortavam a fluência da conversa. Curiosamente, neste dia, a câmera de amadora que utilizávamos não estava muito boa, e a entrevista foi entrecortada várias vezes até que conseguimos ajustá-la e garantir a gravação.

A pergunta-chave do encontro foi: Agora vocês são Assistentes Sociais. Como é isso? Qual a avaliação que vocês fazem do processo, nesse momento, depois de concluído? Elas se entreolharam longamente antes da resposta. E uma delas, quebrou o silêncio e respondeu: “Às vezes, eu me pergunto isso. O que significou tudo isso para nós? E não sei se foi bom. Penso que significou uma violência para nós”.

Nesse momento, a câmera parou e houve necessidade de ajuste; enquanto ajustávamos, aquela resposta ecoava. Desejamos, por alguns segundos, não ter ouvido direito. Acreditamos nisso. E, enquanto ajustávamos a câmera, pensávamos silenciosamente e sem graça, isso não é verdade, não ouvimos isso. Com a desculpa do problema com a máquina gravadora, a pergunta foi repetida e a resposta também:

Fomos violentadas, professora. Fomos tiradas do nosso mundo. Ter que ter feito essa escolha é lutar contra mim mesma (...). Eu sei do que estou sentindo e tenho que lutar contra esse sentimento, para não cair de novo naquela rede (...) Porque daí um pouco a casa cai. Eu tive que escolher e essa escolha dói demais (...) Tu tá lutando contra ti mesma (...) Tu tem que ser racional. Ao mesmo tempo que você quer seguir em frente, estudar é uma parte de você que você tem que abandonar. (Márcia).

Não sei se, por ingenuidade ou otimismo demasiado em relação ao projeto, isso não havia sido pensado em nenhum momento. Somente nesse momento foi possível perceber que esse projeto ou qualquer outro não tira a pessoa do seu *locus*, do seu habitat, das relações familiares. As estruturas sociais continuam as mesmas, mas o que muda é o olhar como tão sabiamente nos ensinou Edite, uma das mulheres apenas.

Assim, as alunas passaram a ter conhecimento e capacidade para problematizar, para compreender seu processo histórico-social. Isso fez que elas

perdessem de certo modo o lugar social que possuíam. Isso implica escolhas difíceis para elas:

A minha visão de mundo mudou. É um outro olhar. A gente consegue ver as coisas de uma maneira diferente, questionar. Quando tu questiona, e questiona a nós mesmas, a gente consegue ver de uma outra maneira (...) às vezes, fico pensando que eu estava cega. Hoje, com o curso, eu vejo diferente. Parece que abriu os meus olhos. Coisas que enxergo hoje não é de hoje, sempre existiram. (...) Eu não via, o que os olhos não veem o coração não sente. Então, assim, eu não via, sabendo e não vendo. Hoje eu penso diferente. (Neidiane).

Nesse momento, foi possível entender que propor um projeto assim, de certo modo, significa, no mínimo, correr riscos, provocar a perda de certos lugares e apostar em outros lugares possíveis. Márcia diz o seguinte: *“O curso foi minha saída, eu já tinha 29 anos, ex-apenada, tive como começar de novo”*. Essas mulheres nos dizem dos seus propósitos de vida: *“Eu tenho um objetivo que é fazer outra faculdade, fazer uma pós e outra faculdade”* (Neidiane). *“Vou me dedicar aos concursos”* (Márcia). E ainda: *“O futuro, penso em continuar trabalhando na área da educação e se possível também do serviço social. No momento, meu maior sonho é a liberdade, vida nova, cheia de planos”* (Ana Paula).

As trajetórias são caminhadas que, nesse caso, ainda não foram concluídas. São princípios e fins de escolhas, oportunidades, eventualidades, possibilidades, descaminhos que se juntam para formar as histórias daquelas mulheres e as nossas próprias.

Percebemos, nos três anos de mergulho no mundo do cárcere, que as histórias vividas apontam para a capacidade das mulheres em tentarem “dar a volta” na exclusão e desigualdades decorrentes da situação do aprisionamento, nas condições sociais adversas que enfrentavam. Demonstravam ser extremamente hábeis para encontrarem saída onde, nós que estamos no mundo livre, talvez não a víssemos. A título de exemplo, citamos algumas dessas formas mais comuns, que demonstraram que não há subordinação passiva, ao contrário são constituídos jogos estratégicos nas relações sociais⁷³. Como parte desses jogos observamos:

a) Alianças construídas com a equipe diretiva.

b) Aliança com funcionários (as) e agentes penitenciários: *“Eu me dava bem com todos eles”*. *Eu sabia que não podia enfrentar (...) então era aquilo, eu me*

⁷³ Todas as palavras e expressões utilizadas nos exemplos que estão entre aspas, foram retiradas de entrevistas com apenadas, diário de campo e são a reprodução do que nos disseram.

calava e pronto, mas eu nunca tive problema com eles". "A gente trocava material, uma delas estudou para o vestibular com um livro meu. Eles sempre tiravam cópias dos polígrafos para mim".

c) Elaboração de formas diversas de comunicação para “despistar” a guarda policial e não comprometer a liberdade de manifestação do livre pensamento entre elas.

d) Ingressar em atividades laborais dentro do presídio, com o intuito de ter “regalias” e poder levar “alimentos” para as colegas nas celas.

e) Valer-se do trabalho na cozinha, onde faziam pães para funcionários (as) levarem para casa, “em troca” de ingredientes para confeccionar também para si e colegas de cela.

f) Habilidade de dizer somente o que “agrada” à guarda e à “direção”, mesmo que se desejasse dizer outra coisa. Até diziam, mas após estarem certas de que “havam conseguido ludibriar”.

g) Utilização de “cartas” e outras formas de comunicação escrita, passadas para o mundo livre (corregedoria/ conselho penitenciário/ IPA) através das visitas.

h) Venda de roupas pessoais para compra de drogas, celular e bebida alcoólica⁷⁴.

i) Criação e cumprimentos de códigos de conduta que possibilitam a elas viver melhor, ou seja, “à moda das regras da casa”.

Citaria, por fim, outras formas que mostram como as mulheres apenas reagem ao aprisionamento e dominação:

a) Código próprio para comunicação entre elas.

b) Normas próprias de conduta individuais e coletivas (constatamos que as regras próprias eram mais obedecidas que as regras da casa).

c) Comércio de roupa, droga, armas, celular, etc. de que, muitas vezes, os (as) funcionários (as) e agentes são partícipes.

d) Uso de cartas, bilhetes, comunicação com o mundo externo por cores (Ex. pano vermelho para indicar que não haveria visita).

⁷⁴ As mulheres apenas nos diziam com muita revolta que esses objetos entravam no presídio por meio de funcionários e agentes da “parte podre” (Marla e Neidiane). Essas entrevistadas relatam, inclusive, que os celulares são recolhidos durante as revistas nas galerias e que muitos deles voltam a ser vendidos para elas.

e) Comunicação com a família através de gritos pelas janelas e outros minúsculos espaços que encontravam.

f) Muitas vezes eram acusadas por alguns colegas agentes de serem preguiçosas, descomprometidas etc. Reagiam “estudando muito”, apresentando bons trabalhos acadêmicos, que pela circunstância eram feitos à mão, no entanto, arrancavam aplausos e choros de emoção, durante a apresentação. Presenciamos o seguinte fato: a professora solicitou análise de um filme. Sabendo das dificuldades da casa, levou o DVD e o aparelho de DVD para que as alunas assistissem ao filme. A direção da casa não autorizou o uso do aparelho. Elas não deixaram de fazer o trabalho. Pediram a quem já havia assistido o DVD para relatar a elas a história. Feito isso, compreenderam o contexto e fizeram o trabalho de outra forma. Ao invés de analisarem a história do filme, analisaram as próprias histórias. Entrevistaram mais de oitenta mulheres apenas e analisaram a influência das gerações passadas no envolvimento que tiveram o crime.

Assim, as onze mulheres (das dezenove que iniciaram) que permaneceram no curso, mesmo aprisionadas e tendo muitos motivos para desistirem da possibilidade de ter um curso superior, não o fizeram. Deram continuidade a uma longa trajetória de lutas e conquistas. Demonstraram que é possível realizar curso superior no contexto do cárcere, que foi possível conviver com funcionários (as) e agentes penitenciários (as) numa mesma turma ainda que para isso tivessem que abrir mão de parte da vida que tinham. Enfim, mostraram alternativas para mudanças no sistema penal brasileiro.

As histórias vividas pelas alunas que protagonizam a experiência do IPA, no Presídio Feminino Madre Pelletier, apresentadas neste trabalho, ecoam como uma sociologia produtora de existências que gerada na “madre” da vida e no “Madre Pelletier” nos desafia a reinventar os espaços sociais a partir de uma racionalidade que desconfie da naturalização das desigualdades e diferenças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, procuramos mostrar como as mulheres, funcionários (as) e agentes conseguiram enfrentar os processos de exclusão e se fizeram colegas, por vezes, superando, por vezes não, as práticas de exclusão, e como foram juntos (as) se constituindo como profissionais do Serviço Social.

Ao mesmo tempo em que a possibilidade de “regeneração pelos livros” era oferecida, as práticas penais, ao dificultar o acesso das (os) professoras (res) ao presídio, o acesso das apenadas aos livros, a um lugar adequado para estudo e ao uso da internet e etc demonstrava outro interesse: o de constituírem a reclusa enquanto criminosa, irrecuperável.

Diversas práticas de exclusão foram catalogadas durante o trabalho de campo no PFMP e percebemos que tais práticas, além de constituírem em fatores que desmobilizavam o processo educacional, alcançavam múltiplas dimensões da pessoa, constituíam como verdadeira prática de tortura para as reclusas.

Dada a necessidade de explicitar os processos internos ocorridos neste período, sistematizamos, no quadro 2, aspectos observados, os quais podem traduzir tentativas de exclusão das apenadas em diversos âmbitos.

QUADRO 3

Processos excludentes constatados:

| Pessoal | Coletivo | Processual | Pedagógico | Penal |
|---|---|---|---|--|
| Dificuldade de acesso a documentos para efetivação da matrícula. | Ambiente nas galerias inadequado à realização das atividades acadêmicas. | Operacionalização das atividades educativas depende dos agentes e funcionários (as) que conseguem facilitar ou inviabilizar o trabalho. | Dificuldade de pesquisa, a guarda não faz a movimentação das presas, para biblioteca ou sala de informática fora do horário de aulas. | Tempo de estudo não conta para redução da pena. |
| Muitos anos fora da escola, conhecimento não atualizado. | Revistas (geral) nas celas destroem os materiais escolares, jogam, pisam. | Conflitos internos, mudança na direção da casa prisional. | Dificuldade de acesso à Internet. | As atividades de trabalho concorrem junto com os estudos. O trabalho é mais valorizado que o estudo. |
| Dificuldades na comunicação. A linguagem é comprometida com o aprisionamento. | Linguagem do cárcere diferente da linguagem acadêmica. | | Estigma | Assistência judiciária limitada. |
| Condições psicológicas comprometidas. | Acesso à tecnologia. | | | Pessoas com maior poder aquisitivo, melhor assistência judicial. |
| Institucionalização | | | | |
| Rivalidade entre colegas que estudam e não estudam. | | | | |

Fonte: Registros diários de campo.

O IPA não contemplou, no projeto proposto, formas de enfrentar as situações suprarreferidas, de modo que a ocorrência delas não só interferiu negativamente no projeto como se configuraram como mecanismos excludentes das apenas interessadas no ingresso e permanência no curso.

Na dimensão pessoal, a dificuldade de obter a documentação para efetivação da matrícula das alunas foi dificultada pelo abandono que as mulheres apenas sofrem da família e pela mobilização contrária ao projeto por algumas (ns) funcionárias (os) da casa. Como relatado anteriormente, a categoria de Assistentes

Sociais do RS se posicionou contra o oferecimento do curso de Serviço Social para as apenadas. Contudo, foram os profissionais do Serviço Social, professores/as do curso, os (as) principais responsáveis pelo trabalho de incontestável valor realizado no PFMP.

Os relatos colhidos indicam que a presença do IPA no PFMP, seis meses antes do curso iniciar, colaborou em grande medida para que fosse feita a preparação necessária para ingresso das apenadas no universo da academia. Algumas se encontravam há muitos anos aprisionadas, e essa iniciativa possibilitou atualização do conhecimento e da linguagem.

Contudo, a dificuldade não foi plenamente resolvida, uma vez que o acesso das mulheres à biblioteca e à sala de informática não foi viabilizado, nem mesmo foi alvo de tratativas durante o contrato feito entre IPA e SUSEPE. A exclusão a esses espaços gerava situação constrangedora para as apenadas, uma vez que os trabalhos acadêmicos eram manuscritos e somente com base em material fornecidos por professoras (es) e colegas.

Com relação aos principais fatores que afetaram de modo coletivo as alunas, destacamos o ambiente e as atividades de revistas às celas. Essas revistas que ocorriam nas galerias e que causavam destruição de material escolar, trabalhos de aulas e atividades que seriam apresentadas em seminários são absolutamente inexplicáveis. A ocorrência dessa situação ficava e ainda fica justificada pelo dever do Estado de garantir segurança, mas não deixa de ser mais uma forma de violência praticada contra as estudantes, a quem não resta outra coisa a não ser contar com a compreensão docente e obter mais tempo para refazerem os trabalhos.

As galerias alojavam muitas mulheres, isso ocasionava muito barulho das vozes, de televisão e rádio, o que tornava aquele espaço inadequado aos estudos. No entanto, a solidariedade e o respeito que foram sendo criados internamente para com as mulheres que estudavam minimizaram esse problema.

Do ponto de vista pedagógico, a falta de acesso à internet e à biblioteca foi altamente excludente, mesmo com os espaços projetados e equipados. Essa foi uma dificuldade que se arrastou durante todo curso, dificultou as aprendizagens que, embora tenham sido consideradas boas, poderiam ter sido muito melhores. Em plena era do conhecimento e da tecnologia e comunicação, privar apenadas dessa possibilidade evidencia que as linhas abissais são construções sociais que separam aqueles(as) que podem e não podem pertencer a determinados mundos.

Na dimensão penal, o fato de o estudo não contar para redução da pena gera um sério problema de concorrência entre estudo e trabalho. Além dos rendimentos financeiros auferidos pelo trabalho serem importantes para o sustento dos (as) filhos (as), há a redução de pena, com isso, o tempo para estudo fica restrito e comprometido. A exclusão nesse sentido é adensada uma vez que o trabalho oferecido na prisão, mesmo não sendo, muitas vezes, qualificador para o mundo do trabalho, proporciona para cada três dias de trabalho um dia de redução da pena. Esse trabalho ou subtrabalho acabam por tirar a única oportunidade que as apenadas tiveram para estudar durante toda vida e poderem ser efetivamente incluídas socialmente.

A realização desta pesquisa foi carregada de expressivas significações para mim, enquanto pesquisadora, mãe, mulher, filha, profissional e integrante de um coletivo de mulheres que, embora encarceradas, em maior ou menor medida, se assemelhavam a mim no que diz respeito a essas relações sociais estabelecidas no seio da família e na sociedade como um todo.⁷⁵

Essas significações advieram provavelmente da metodologia de pesquisa utilizada. O estudo de caso realizado de forma participante possibilitou estar no PFMP algumas longas horas semanalmente. Isso me permitiu experimentar, ainda que de forma diferente das apenadas, aquele lado da linha divisória entre o mundo livre e o fechado; entre o legal e o ilegal, entre o justo e o injusto, entre o bom e o ruim, entre a dor e o riso, entre a angústia e o entusiasmo, entre o saber e o não saber. Possibilitou, também, aproximação entre direção, apenadas e funcionários (as) de tal modo que, durante as entrevistas realizadas, as falas fluíam com confiança e sem grandes ressalvas. Obviamente, essas dicotomias se dão no meio de uma complexidade que torna praticamente impossível definir quem é livre, o que é legal, justo, bom, dor, angustia e saber. Tudo se mistura e tudo se revela ao mesmo tempo, tornando-se muito complexo e interligado.

As muitas vidas vividas ao mesmo tempo se confrontam o tempo todo e a todo tempo com o sentido de existir daquele lugar. Perguntei-me, muitas vezes, nos três anos de realização da pesquisa, o que sucederia se, no lugar daquelas quase quinhentas mulheres do PFMP, simplesmente, fizéssemos uma troca e as

⁷⁵ Devido ao meu grande envolvimento com o projeto e campo de pesquisa, optei por redigir o texto a partir desta parte, na primeira pessoa. Pretendo, assim, assegurar maior proximidade com as reflexões e abordar de forma pessoal as considerações finais.

substituíssemos por outras quinhentas mulheres retiradas do meio livre de forma bem aleatória. Aquelas mulheres com quem convivi sempre me pareceram absolutamente iguais às outras pessoas com quem convivo no meio livre, iguais a mim, iguais aos (as) funcionários (as) e agentes.⁷⁶

Logo no início das atividades do projeto, ocorreu algo inusitado: uma das funcionárias, integrantes do projeto, portanto aluna do curso de Serviço Social, após iniciadas as aulas, foi presa e da categoria de “funcionária” passou por algum tempo a “integrar” a turma como reclusa. Passada essa situação, houve outro caso em que um dos agentes/funcionário teve um parente muito próximo envolvido em uma situação delituosa⁷⁷ e, mesmo habituado a lidar com situações de aprisionamento, veio a ficar muito abalado com a situação. A cada vez que presenciava situações assim, percebia o quanto era tênue o que separava o “lado de cá” do “lado de lá”, que Boaventura chamou de linha abissal. Foi esse pensamento abissal que me permitiu apreender algumas das coisas que emergiram no contexto desse trabalho, como a possibilidade de existir *campus* universitário dentro de presídio e significativo número de pessoas apenas que, se tivessem uma oportunidade efetiva de se inserir de fato socialmente, não voltariam a delinquir.

Aquele lugar era integralmente o retrato do que se poderia encontrar fora dele. As zonas de conflitos e interesses pareciam convergir em vários momentos e os dois lados o “de cá” e o “de lá” pareciam não existir. Era difícil compreender por que funcionários (as) que tinham o poder da chave eram acusados (as) pelas alunas de vender uísque, celular, xampu, drogas e estavam soltos, enquanto algumas delas estavam presas por vários anos por conduta delituosa semelhante. Reproduz-se o ilegal dentro do legal, e isso cria fora da prisão outras ilegalidades.

De igual modo, do lado de lá da linha abissal, onde se encontram as apenas, é possível identificar inúmeros movimentos de solidariedade, observância às regras construídas por elas; atitudes de compromisso e de responsabilidade com o trabalho, estudo, família e amigas, o que levava, por exemplo, algumas funcionárias a declararem: “Muitas vezes, eu preferia fazer grupo com elas do que

⁷⁶ Dada a peculiaridade do trabalho realizado, não convivi obviamente com todas. Acompanhei as integrantes do projeto e outras que, mesmo não fazendo parte do projeto, frequentavam as aulas na educação básica, trabalhavam nos diversos setores do presídio ou moravam no “anexo” durante o período do cumprimento da pena semiaberta.

⁷⁷ Não obtive autorização para registro do nome das pessoas envolvidas.

com meus colegas de trabalho”.⁷⁸ Reproduz-se o legal dentro do ilegal e criam-se, dentro da prisão, práticas sociais desejáveis em qualquer espaço social.

Do ponto de vista sociológico, o que separa afinal esses universos tão distintos, mas ao mesmo tempo tão semelhantes? Como compreender as práticas e processos de exclusão social? Como compreender a ilegalidade alternativa praticada no espaço legalmente instituído para que a lei seja cumprida? Como compreender a legalidade existente em meio a criminosas? Como compreender a existência de um curso de graduação, em nível superior, dentro de um lugar onde supostamente se encontram pessoas que ofereceram risco à harmonia social na medida em que infringiram suas normas? Quais foram os mecanismos que operaram durante o curso, fazendo confluir os interesses num mesmo espaço de categorias completamente distintas de apenadas, funcionárias (os) e agentes penitenciários?

O ponto que circunscreve todas essas questões ocorre em espaço geográfico delimitado, mas que não fica restrito a ele. Esse espaço se desdobra em vários outros e em dimensões diferentes, para além do geográfico, há o social, o psicológico, o familiar, as leis, o direito, os processos econômicos, os processos penais, demonstrando que existe no presídio uma epistemologia múltipla, mas peculiar, por mostrar, num mesmo, lugar diversas formas de desigualdade e diversos processos de exclusão.

No caso do Presídio Feminino Madre Pelletier há um fator bastante peculiar que exemplifica muito bem a exclusão social que demarca a mulher encarcerada. O PFMP encontra-se situado em um lado de uma importante avenida de Porto Alegre, enquanto o presídio masculino fica relativamente próximo, mas do lado oposto a essa avenida. Ao iniciar a pesquisa, eu havia recém à cidade e, por isso, necessitei, algumas vezes, solicitar ajuda das pessoas para chegar ao local. Ao perguntar pelo presídio, muitas pessoas diziam: “Olha, não sei, esse eu não conheço não, mas tem um presídio ali, só que lá parece que não tem mulher não, é só homem”. Isso, para mim, foi revelador da inexistência da mulher encarcerada percebida e melhor compreendida no decorrer da pesquisa.

⁷⁸ Fragmento de entrevista com a Elena em fevereiro de 2009, que foi notadamente marcante para mim, pois foi carregada de muita emoção e pela manifestação do reconhecimento do quanto foi significativo para ela conviver e aprender com as colegas presas.

O tempo de pesquisa permitiu-me, por exemplo, verificar a grande diferença existente no entorno de um presídio e de outro. No entorno do feminino, há vários prédios comerciais e as residências têm características de classe média. No entanto, no entorno do presídio masculino, há uma grande vila, onde moram policiais, funcionários (as) do presídio e familiares de presos.⁷⁹

Observei também que, nos horários de visita, existem enormes filas diante do presídio masculino e nelas podem ser vistas homens, mulheres e crianças. No PFMP, raramente vi filas, e os visitantes normalmente são senhoras com mais idade e relativamente poucas crianças. É fato que a população encarcerada feminina é menor do que a masculina e que essa diferença precisa ser resguardada, mas, mesmo não sendo objeto do nosso estudo, esse fenômeno confirma as entrevistas realizadas e mostra que muitas mulheres não recebem visitas. Enquanto no entorno do PFMP parece não residir familiares das presas, no entorno do presídio masculino as mulheres fixam residência mais próxima para facilitar a assistência e visita regular dela e dos filhos⁸⁰.

Do ponto de vista prático, o presídio tem sido concebido como um espaço de segregação, delimitador das relações sociais, moralizador e disciplinador e, portanto, fechado. O próprio ideário social parece coadunar com essa tentativa de colocar a prisão longe de si. Há uma tentativa de circunscrever o local para fora do visível e instalá-lo no mundo da inexistência como se isso fosse possível. São raros os estabelecimentos prisionais situados em áreas urbanas da cidade e, mesmo quando o são, como é o caso do PFMP, muitas pessoas que circulam pelo local não identificam aquele local como lugar de aprisionamento. O PFMP é, para muitos, somente mais um prédio no conjunto arquitetônico da cidade.

Contudo, essa pesquisa nos remete a reconsiderar se a concepção de presídio, enquanto lugar, dado, estático, existente, fechado, comporta a realidade que o circunscreve. Hoje, o crime praticado pela maioria das mulheres aprisionadas

⁷⁹ Essa informação foi obtida quase de forma acidental, ou melhor, de forma não intencional, pois não constava das intenções desta pesquisa. Mas coincidentemente, por ser professora de estágio e supervisora de estágio no curso de Pedagogia, me desloquei diversas vezes até bairros para acompanhar as alunas em estágio nas escolas, o que me possibilitou conhecer um pouco mais a sistemática do local.

⁸⁰ Também em Portugal, durante o estágio doutoral que realizei, visitei alguns presídios masculinos e vi o quanto isso ocorre. Ocorre, inclusive, a especulação imobiliária nas freguesias onde são construídos novos presídios. Muitos familiares mudam para o entorno do presídio com o objetivo de melhor assistir aos filhos.

relaciona-se com o “mercado das drogas” que a cada dia demonstra maior “competência na empregabilidade”.

Essa situação torna maior a probabilidade de estarem presas no mesmo local pessoas da mesma família ou pessoas conhecidas, amigas, vizinhas residentes de um mesmo bairro ou vila. Esse é um fator extremamente interessante, observável no PFMP. Muitas vezes, não há total ruptura com as relações anteriores, ao contrário, observei que existem inúmeras estratégias de comunicação e aproximação social, seja por meio de recados, carta, celular, visitas ou pela presença de membros familiares ou conhecidos no mesmo local, tornando o isolamento pretendido com a prisão substancialmente relativo.

Assim, há que se considerar que a exclusão social da mulher encarcerada se dá, como se procurou demonstrar nesse trabalho, de diversos modos, tanto no âmbito interno, quanto no âmbito externo, tanto durante o aprisionamento, quanto após aprisionamento e que é regida por uma lógica da “produção da inexistência”.

As dificuldades a serem enfrentadas são significativamente fortes, podendo ser atribuídas, entre outros fatores, ao impacto sofrido com o afastamento dos (as) filhos (as), da família, com o estigma, às poucas opções de trabalho, à falta de estrutura logística do presídio que pudesse atender às especificidades de mulher e à falta de um projeto ressocializador.

Vemos que a prisão é observada como uma construção social. A visível linha refratária, ao mesmo tempo em que demarca um dos lugares que mais convergem às desigualdades sociais, mostra também o resultado da constituição da sociedade moderna, onde não há lugar para todos, onde igualdade é mero discurso justificador da colonialidade e do imperialismo.

Nos depoimentos e relatos colhidos, conforme descrito neste trabalho, as fortes marcas do estigma e dos processos de exclusões se destacaram, mas, ao mesmo tempo, emergiram situações que, embora desejadas, foram além do esperado. Por exemplo, a grande aproximação ocorrida entre as mulheres reclusas, funcionárias e agentes penitenciários.

Por mais que a mídia, nos últimos tempos, tenha trazido à tona a emblemática existência dos cárceres e das condições subumana nas quais as pessoas presas são submetidas; por mais que as rebeliões se acirrem por toda parte do mundo, isso não tem sido suficiente para que os presídios sejam vistos, ou melhor, percebidos como lugar sem significado educativo.

A experiência estudada evidenciou possibilidades de “produção de existência”, ao tornar o espaço prisional um lugar de transição, com possibilidades de existência de uma convivência entre funcionários (as) e apenadas baseada no respeito mútuo e na cooperação. Mostrou, ainda, ser possível pensar em um conceito de prisão que não restrinja as capacidades pessoais das apenadas para voltar a viver em sociedade. Ao contrário, que se valha do próprio aprisionamento para potencializar as condições pessoais da pessoa para compreender a si e à sociedade, podendo com isso devolver a esperança que o estigma do encarceramento costuma tirar.

Em tudo isso, um fato significativo que fica diz respeito ao saber que o IPA se apropriou em relação a como se move num espaço prisional com projetos diversos, com problemas cotidianos e com resultados magníficos. Concordamos com Follmann (2006) quando reitera afirmação de que a universidade só estará indo ao encontro de sua genuína função acadêmica quando enfrentar o desafio de buscar solução para os problemas que se explicitam no cotidiano por meio das diferentes faces da questão social. Esperamos, por meio deste trabalho de pesquisa, que a universidade possua grande capacidade de reinvenção dos espaços sociais. Se é nesses espaços que as desigualdades são materializadas, também, pode estar neles a oportunidade de recriar culturas e de transformar o poder colonizador em poder solidário. Valorizar as epistemologias do sul significa, segundo Santos (2009), aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.

A experiência mostrou, também, que a inserção de mulheres no ensino superior pode contribuir para que ela aprenda a problematizar, a questionar e a se posicionar diante da vida que é complexa e cheia de riscos. No entanto, essa mudança que ocorre numa dimensão pessoal não é suficiente para mudar a realidade social encontrada no cárcere.

Ainda que a pessoa inserida no processo educativo mude, as estruturas familiares e sociais às quais ela retornará, após o cumprimento da pena, continuam as mesmas, o que ocasiona novos enfrentamentos, desafios e dilemas. Assim, a educação, oferecida no contexto do cárcere, colabora significativamente para a inclusão social de mulheres apenadas em alguns espaços e exclui de outros.

Tomo emprestado termos empregados por Santos (2009), no capítulo que chamou “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de

saberes”, para finalizar essas considerações. A cartografia que constitui as linhas abissais constitutivas da realidade prisional no Brasil possui duas dimensões. A primeira delas diz respeito à conceituação jurídica, que baseada na linha abissal jurídica, consegue promover a seleção daqueles e daquelas que constituirão a população carcerária com suposta neutralidade nos processos e julgamentos. A segunda linha abissal é constituída pela linha abissal epistemológica. O domínio do conhecimento por parte de alguns e o isolamento epistemológico por parte de outros, de forma tão visível, mostram a colonialidade e a dominação do espaço prisional. Essas linhas abissais jurídica e epistemológica, que constituem de forma tão radical uma população prisional predominantemente de pessoas empobrecidas e com baixa escolaridade, são de fato um desafio a ser enfrentado por novas pesquisas, por educadores (as), por sociólogos (as), enfim, pela sociedade como um todo.

O Projeto ocorrido no PFMP, embora tenha sofrido descontinuidade por parte da instituição IPA, demonstrou ser possível a inserção de mulheres no ensino superior no contexto prisional e ainda que a proposta de compor a turma com apenadas, agentes e funcionários (as) resultou numa convivência mais respeitosa entre essas categorias. Em relação às mulheres que já se formaram, foi possível perceber que o confronto que tiveram com a nova formação foi grande a ponto de considerarem o curso uma “violência”, pois os relatos mostram que “o que antes via, mas não via” (Neidiane) passaram “problematizar” (Márcia) e isso implicou rupturas nos relacionamentos e dificuldades no contexto social a que pertencem: *“larguei o marido há duas semanas”* (Neidiane) ou *“não fui me encontrar com ele e ele foi morto pela polícia quando tentou fazer um assalto”* (Márcia).

Outras mulheres ainda se encontram estudando⁸¹. No mês de junho, tive conhecimento de que uma dessas (Edite), que ainda não concluiu o curso, articulou-se com pessoas da comunidade de Cachoeirinha, onde reside, e fundou uma associação de “Familiares e amigos de mulheres apenadas”. Esse e outros desdobramentos surgidos e que poderão surgir, decorrentes da formação em Serviço Social, que foi oferecido a mulheres no PFMP, carecem de novos estudos, a que pretendo futuramente dar continuidade.

⁸¹ Até março de 2009, onze das dezenove permaneciam matriculadas no Projeto.

Esperamos que esta experiência de educação de mulheres em situação prisional seja inspiradora de muitas outras e contribua para incentivar outras pesquisas que visem conhecer a realidade prisional de mulheres e de homens, de tal modo que a educação prisional de qualidade se efetive como mecanismo de superação das desigualdades educacionais hoje existentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mazzotti Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651. set. / dez. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 10.792 de 1 de dezembro de 2003**. Altera a Lei 7.210 de 11 de junho de 1984. Brasília, 1 dez. 2003. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=237956>>. Acesso em: 09 maio 2009.

BRASIL. Senado Federal. Conselho Nacional de Educação. **PARECER Nº 11/2000 - CEB** - Aprovado em: 10.5.2000. ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Pessoas jovens e adultas. Brasília. 2000. <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 09 maio 2009.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro 1988. Brasília, 1988. <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 09 maio 2009.

BRASIL. Senado Federal. LDB (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 09 maio 2009.

BRASIL. Senado Federal. LEP: **Lei de Execução Penal** - Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Brasília, 1984 <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 09 maio 2009.

BRASIL. Senado Federal. A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), nº 11.494, de 2007. Brasília, 2007. <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 09 maio 2009.
BRASIL. Senado Federal. Projeto Lei – Senado: nº 265/2006. Senado Federal. Projeto de Lei nº 265/2006. Brasília. 2006 <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 09 maio 2009.

BRASIL. Senado Federal. Projeto Lei – Câmara Deputados. Projeto de Lei nº 4230/2004. Brasília. 2004 <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 09 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Relatório de Atividades do DEPEN**, 2003. Brasília, 2003.

<<http://www.ministeriodajustica.gov.br>>. Acesso em: 09 maio 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: 2007**. Comunicação Social, 28 set. 2007. Brasília, 2007. Disponível

em:<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=987>. Acesso em: 25 abr. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse. **Censo Ensino Superior 2008**. Brasília, 2008. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 04 jun. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

CASTRO, C.P. **Santa Maria Eufrásia Pelletier**. Rio de Janeiro: Vozes, 1941.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA - IPA. **Projeto Presídio Feminino Madre Pelletier**. Documentos Extensão Universitária. Porto Alegre, 2005.

DÍAZ, Elías. **Estado de Derecho y Sociedad Democrática**. Madrid: Editorial Cuadernos para el Dialogo, 1973.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ESPINOZA, Olga. **A Mulher encarcerada em face do poder punitivo**. São Paulo: IBCCRIM, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FOLLMANN, José Ivo. Prefácio. In: RAMIRES, Vera Regina; CAMINHA, Renato. **Práticas em Saúde no âmbito da Clínica-Escola**: a teoria. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.p.13-19

FOLLMANN, José Ivo. Práticas Sociais e Universidade In: RAMIRES, Vera Regina; CAMINHA, Renato. **Práticas em Saúde no âmbito da Clínica-Escola**: a teoria. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.p.23-26

FUDOLI, Rodrigo de Abreu. In: Remição pela instrução: um apanhado Político-criminal, doutrinário e jurisprudencial. **Rev. Fund. Esc. Super. Minist. Público Dist. Fed. Territ.**, Brasília, ano 10, v. 20, p. 142-165, jul. / dez. 2002.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisão e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOMIDES, Antonio. **Estive Preso e foste ver-me. Vida e Missão**. Documento da Igreja Metodista do Brasil. São Paulo: Imprensa Metodista, 1996.

HESPANHA, Pedro. "A face metropolitana da exclusão social". In **Actas do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. 2001. Disponível em: <Porto, 5-8 Setembro de ... ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7012.pdf> Acesso em: 09 maio 2009.

JORNAL ZERO HORA, Porto Alegre, 12 dez. 2005, p. 34.

JORNAL ZERO HORA, Porto Alegre, 10 março 2006, p. 59.

JORNAL O SUL, Porto Alegre, 13 dez. 2005, p. 8.

JORNAL O Estado de São Paulo, capa, 05 de março de 2006.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LEMGRUBER, Julita. Et. al . **Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública. Acordo de Cooperação Técnica**: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, Serviço Social da Indústria e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Distrito Federal: 2004. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/redebrasil/executivo/nacional/anexos/arquiteturainstitucionaldosistemaunicodeseguranca Publ.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p.101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: MEYER, Dagmar, et al. (Orgs.) **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.7-18.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLLER, Iver Hornemann, HESPANHA, Pedro. Padrões de exclusão e estratégias pessoais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.64, p. 55-79, dez. 2002. Disponível em: < http://www.ces.uc.pt/rccs/index.php?id=806&id_lingua=1>. Acesso em: 09 maio 2009.

NEVES, Marcelo. Do Consenso ao Dissenso: O Estado Democrático de Direito a partir e além de Habermas in: SOUZA. Jessé (org); **Democracia hoje: Novos Desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UnB, 2001.pp.111-163.

PROJETO EXTENSÃO: Observatório de Direitos Humanos do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, 2008-2010.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. Oficina do CES**, Coimbra, n. 135. Jan. 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.php>>. Acesso em: 9 de mai 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. v.4. Coleção para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez; 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução e Capítulo I: Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. in: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula(orgs). **Epistemologias do Sul**. CES. Coimbra. Almedina, 2009. pp. 9-72

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado; Introdução: para Ampliar o Cânone da Ciência. A Diversidade Epistemológica do Mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear Outras Soluções: os caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos Rivals**. Porto: Edições Afrontamentos, 2004. p. 23-101.

SCALON, Celi(org). **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: UFMG; 2004.

SCOTT, Joan. Ponto de Vista. **Estudos feministas**, Florianópolis, n.1.p.115-124,1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.5-22, jul/dez, 1990.

SECRETÁRIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Grupo De Trabalho Interministerial - **Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino**. RELATÓRIO FINAL. Brasília-Dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.mpdf.gov.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Publicacoes/RELATORIO_FINAL_-_versao_97-2003.pdf>. Acesso em: 08 out. 2008.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. S.; CORREA JÚNIOR, A.. **Pena e constituição: aspectos relevantes para sua aplicação e execução.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

SILVA, Jaqueline Oliveira. **Educação, processo de trabalho e serviço social.** Porto Alegre. Ed. Dacasa. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

SOARES, Luiz Eduardo. A política nacional de segurança pública: histórico, dilemas e perspectivas. **Revista Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 77-97, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a06v2161.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2009.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Gênero e Matemática(s) - Jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2008.

STREY, Marlene Neves. In: **Construções e Perspectivas em Gênero.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

SUPERINTENDÊNCIA DOS SERVIÇOS PENITENCIÁRIOS DO RIO GRANDE DO SUL - SUSEPE. Disponível em: <www.susepe.rs.gov.br>. Acesso em: 07 jul. 2008.

VIEIRA, Oscar Vilhena. A Desigualdade e a Subversão do Estado de Direito. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 1, p. 185-201, junho 2008. In: Revista Eletrônica SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos nº 06, 2007. Acesso em junho 2009. Disponível em: <http://www.iedc.org.br/REID/arquivos/00000029-REID001_OscarVilhena.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2009.

VOEGEL, Carla Petersen Herrlenin. **Criminalidade e violência no mundo feminino.** Curitiba: Juruá, 2003.

WACQUANT, Loïc. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. *Novos estud.* - **CEBRAP** (online), São Paulo, n.80, p. 9-19, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n80/a02n80.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo. Editora Martin Claret. 2002.

WHITAKER, Dulce C.A. Mulher e Educação. In: Maria Angela (Org). **O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001.

WOLFF, Maria Palma (coord.). **Mulheres e prisão: a experiência do Observatório de Direitos Humanos da Penitenciária Feminina Madre Pelletier**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2007.

APÊNDICE A – CHAVE ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS

| | | |
|---|--|-------|
| Como tudo começou: | Ana Paula - 0:25 2:12/ 6:00-6:27 Elena - 3:25-4:07-/ Edite - 1:50-2:05/ Márcia - 2:54-3:38/12:04-12:12/12:31-12:40 Ana Paula - 2: 1:44-2:04/ | 3m48s |
| Convivência com colegas: | Ana Paula - 3:14-3:50/7:20-7:37 Elena - 7:00-7:20/8:09-8:23 Ana Paula -07:36-8:05/ Edite - 3:50-4:04 | 1m16s |
| Os professores: | Ana Paula - 14:02- 14:47/ Márcia - 24:43-24:57/28:11-28:32 Marisa - 5:54-6:41 | 2m07s |
| A superação: | Ana Paula - 2:17-3:13/4:09-4:25/ Elena - 1:20-1:49/9:01-9:53 Edite - 11:24-11:28/10:42-11:08/ Ana Paula - 6:30-6:50/ Elena - 7:23-7:41 Jocilene - 9:54-10:35/10:36-10:50 | 4m04s |
| Avaliando o sistema carcerário: | Edite - 10:42-11:36/13:26-13:26/16:15-16:30 Edite - 3:15-4:25b | 3m05 |
| Avaliando o curso: | Márcia - 2:54-3:38 Jocilene - 6:53-7:55 Ana Paula- 16 :27-16:43/ Sabrina/Clara: 15:25-15:44 | 3m02s |
| Avaliando as aprendizagens e expectativas: | Ana Paula - 14:00-14:07/ Elena - 11:32-11:53/ Jocilene - 18:44-19:04 Ana Paula - 17:20-18:40 | 2m30s |
| | | |

| | | |
|--|---|-------|
| Avaliando a adequação do ambiente para ensino superior: | Elena - 10:34-11:28/ | 0m54s |
| Dificuldades enfrentadas: | Ana Paula - 5:30-5:58/11:42-12:01/12:23-12:40- Sabrina - 2:45-3:42 Jocilene - 11:15-11:39/15:13-15:30 Ana Paula - 3: 10:55-11:27- Edite - 8:08-9:04 Márcia - 13:03-13:19/15:48-16:42 | 7m13s |

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Porto Alegre, 19 de janeiro de 2009

Prezado(a),

Nossa sociedade apresenta um intenso quadro de discriminação social da mulher, que a tem relegado a condições adversas e excludentes, razão que nos leva a adotar como temática de pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, **“A educação em presídio feminino: a política de inclusão em questão”**.

Objetivamos contribuir para com a construção de políticas públicas em educação prisional e para com a promoção de condições efetivas de inclusão social de mulheres em situação de reclusão, a fim de que sejam implementadas e efetivadas a educação e a humanização do sistema penitenciário.

Utilizaremos uma metodologia teórico-empírica e faremos um estudo de caso, focando a experiência do Presídio Feminino “Madre Pelletier”, haja vista ser a única instituição brasileira que possui Educação Básica e Superior no presídio. Nosso trabalho de análise será feito com base em documentos, realização de entrevistas e observação *in locu*.

Entendemos que a questão em foco é de grande importância para toda sociedade brasileira e nosso estudo por ser um norte para uma nova concepção do sistema prisional.

Contamos com sua participação no desenvolvimento da referida pesquisa.

Atenciosamente,

Profa. Ms. Eunice Maria Nazareth Nonato
Doutoranda – UNISINOS.

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTAS E USO DAS FALAS NA TESE

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
RG: _____ CPF: _____, concedo
entrevista sobre o processo educacional vivenciado no Presídio Feminino Madre
Pelletier à entrevistadora/pesquisadora Eunice Maria Nazareth Nonato, professora
do Centro Universitário Metodista IPA e doutoranda da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos. Autorizo a divulgação das minhas vivências, opiniões e manifestação
sobre a temática em sua tese de doutorado.

Porto Alegre, ____/____/____

Assinatura:

APÊNDICE D - DECLARAÇÃO**DECLARAÇÃO**

Eu, _____ **Identidade:** _____

Número de Contribuinte: _____, declaro por meio desta que concedo, por livre assentimento, à Eunice Maria Nazarethe Nonato, doutoranda da Universidade do Vale do Rio dos Sinos / Universidade de Coimbra, entrevista gravada em vídeo, sobre o processo educacional vivenciado no “Ensino Superior” e autorizo a divulgação das minhas vivências, opiniões e manifestação sobre a temática em sua tese de doutorado.

Coimbra, ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Nome.
2. Idade.
3. Curso superior que frequenta e Universidade.
4. Possui bolsa? Em caso afirmativo, quem a concedeu?
5. Relate como se deu o seu ingresso no Ensino Superior.
6. Relate, caso existam, dificuldades encontradas por ser estudante do ensino superior e ao mesmo tempo reclusa.
7. Relate, caso existam, facilidades encontradas para realizar o ensino superior na condição de apenada.
8. Você acha que seria possível existir um *campus* universitário dentro deste presídio? Sim/não/por quê.
9. Você acha que o fato de estar cursando o ensino superior influenciará positivamente em sua reinserção social?
10. O fato de você ser aluna do ensino superior modifica a sua relação com os demais reclusos? Sim/não/por quê.
11. O fato de você ser aluna do ensino superior modifica a sua relação com funcionários (as) e agentes penitenciários? Sim/não/por quê.
12. Relate suas experiências como aluna do ensino superior.
13. Qual o significado do curso que realiza para sua vida?
14. Como você imagina que deveria ser organizado o sistema de ensino dentro do presídio?
15. Faça outros comentários que desejar.

APÊNDICE F - CARTA DE APENADA ENCAMINHADA AO REITOR DO IPA

Ao Reitor Ysidor Batista da Silva, apresentamos
 através desta carta agradecer
 o projeto criado por você e outras
 pessoas que constituem a
 equipe e que trabalham a fim de
 que este fosse cumprido efetivamente
 neste sistema, sendo assim grande
 privilégio que você nos proporcionou
 a oportunidade a nós oferecida.
 Então podemos dizer que estamos
 sendo reeducados de forma que
 isto irá nos ajudar em
 nosso progresso tanto pessoal como
 profissional dentro da sociedade.
 Com isto adquirimos um acúmulo
 de conhecimentos teóricos e que
 conseqüentemente será utilizada na
 prática futuramente.
 Admiramos o grande propósito
 de você em desafiar os diversos
 obstáculos e dificuldades existentes
 durante todo este processo até a
 sua concretização.
 Pois pessoas com garra e ânimo
 como você conseguem fazer a
 diferença se destacando com
 sucesso naquilo que planejaram
 e conseqüentemente um exemplo
 para as demais instituições.
 Sinta-se através desta nossa