



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NARRATIVAS DE SOBREVIVENTES AO CÁRCERE E SUAS
APRENDIZAGENS BIOGRÁFICAS

São Cristóvão - SE

2022

FERNANDA BISPO CORREIA

**NARRATIVAS DE SOBREVIVENTES AO CÁRCERE E SUAS
APRENDIZAGENS BIOGRÁFICAS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como pré-requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação , Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dinamara Garcia Feldens
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Aldenise Cordeiro Santos

São Cristóvão - SE

2022

FERNANDA BISPO CORREIA

Narrativas de sobreviventes ao cárcere e suas aprendizagens
biográficas

Tese aprovada em: 23 /11 /2022

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Dinamara Garcia Feldens
Universidade Federal de Sergipe - UFS
Orientadora

Profa. Dra. Aldenise dos Santos Cordeiro
Rede Estadual de Ensino de Sergipe
Coorientadora

Profa. Dra. Ruth Pavan
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB
Examinadora Externa

Profa. Dra. Helen Halinne Rodrigues de Lucena
Universidade Federal Rural da Paraíba - UFRPB
Examinadora Externa

Profa. Dra. Marizete Lucini
Universidade Federal de Sergipe - UFS
Examinadora Interna

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE (CIP)

C824n Correia, Fernanda Bispo
Narrativas de sobreviventes ao cárcere e suas aprendizagens biográficas / Fernanda Bispo Correia; orientadora Dinamara Garcia Feldens; coorientadora Aldenise Cordeiro Santos. - São Cristóvão, 2022.
195 f.: il.; color.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Ex-prisioneiros - narrativa. 2. Ressocialização. 3. Prisão. 4. Conhecimentos e aprendizagem. 5. Biografias - Ex-prisioneiros. I. Feldens, Dinamara Garcia, orient. II. Santos, Aldenise Cordeiro, coorient. III. Título.

CDU 37.035-058.57

Às pessoas sobreviventes ao Cárcere
aqui presentes em suas narrativas e
a tantas outras nelas implicadas.
A todas aquelas que, de algum modo,
enfrentam diversas violências em seu cotidiano.
Que possamos, muito mais que resistir,
existir e viver em um mundo de paz...

AGRADECIMENTOS

Sempre começo a agradecer à minha mãe, pelo óbvio motivo de ela sempre ter sido essa verdadeira guerreira que, com os artifícios de que dispôs, conseguiu criar, educar, direcionar e ser exemplo de força para todos os seus sete filhos, nessa batalha diária e infinita que é a maternidade. Mãe, te amo!

Agradeço aos três sobreviventes ao cárcere, sem cujas contribuições esse texto não teria como estar sendo apresentado. Carolina, Dann e Glória, vocês são potências que ensinam em cada frase pronunciada, vocês são força e resistência, vocês são superação, vocês me inspiraram e, com certeza, inspirarão muito mais pessoas! Obrigada por toda disponibilidade e generosidade!

Gratidão a Deus e ao Universo por ter me mostrado, por meio do maternar de dois serzinhos tão importantes para mim, mesmo através de uma caminhada por vezes bastante árdua e desafiadora, que cada sorriso acalenta, ajuda a recarregar as energias e encher o coração de amor e esperança. Obrigada, meus Bês - mamãe ama vocês mais! -, cada esforço, como foi esse doutorado, é para vocês e por vocês!

A Érica e Ana, mulheres fortes de quem me orgulho e a quem amo imensamente! Irmãs, vocês sempre são meu apoio e porto-seguro nos momentos mais cruciais, só estou aqui porque vocês estão, de fato, comigo! Obrigada por tudo! Amo vocês!

Agradeço a uma outra pessoa que venho aprendendo a admirar mais a cada dia, a tia “Duda”, que, sendo uma figura quase materna para os meus filhos, me permitiu agregar a função de mãe, trabalhadora e estudante! Sem você, Núzia, essa tese não teria sido viabilizada. Agradeço publicamente todo o amor e responsabilidade com que você cuida dos meus Bês.

À Dinamara Feldens, mulher iluminada que, antes de ser orientadora, é humana e sem cuja complacência e empatia talvez eu tivesse desistido no meio do caminho! Você foi luz em meu caminhar. Obrigada pelos puxões de orelha, obrigada por me ouvir e guiar, obrigada por topar as minhas decisões. Creio que deva me desculpar com você e Aldenise por não apresentar aqui um texto à altura das qualidades acadêmicas das duas, mas foi o que o meu contexto permitiu entregar, foi o meu melhor dentro do que tive condições de produzir.

À Aldenise Cordeiro, outra pessoa que a caminhada do Doutorado me levou a encontrar. Obrigada por sua generosidade e disponibilidade, por todos os direcionamentos, por ter topado o desafio, por ter me ajudado nesse caminhar.

À Banca Examinadora, Professoras Ruth, Helen, Karina e Marizete, agradeço imensamente a disponibilidade, a generosidade e a empatia que tiveram para com o meu texto. Muito obrigada!

À Profa. Patrícia Rosalba, que, sendo a chefe compreensiva e empática que é, além de me permitir sair de licença e me emprestar livro, me apoiou e acreditou em mim!

À família, às amigas e amigos, aos colegas de curso, às minhas amigas dos grupos de whatsapp, “Amigas-Irmãs”, “Nata da Bagaceira”, “Vips NRF2”, (sim, esses são nomes dos nossos grupos...), ao povo maravilhoso do Delib e da Prograd, vocês também estão aqui nessas páginas, vocês estão aqui quando estiveram disponíveis para algum encontro, uma visita, uma vídeo-chamada, uma conversa, um apoio, quando torceram por mim, quando acreditaram que eu conseguiria! Muito Obrigada!

Viver é atribuir significado a uma vida,
na verdade, o processo de construção do significado
pode ser visto como o centro da vida humana.

BROCKMEIER e HARRÉ

RESUMO

Neste texto são apresentadas reflexões sobre as trajetórias de aprendizagens biográficas de duas mulheres e de um homem trans que (sobre)viveram à situação de encarceramento no Presídio Feminino de Nossa Senhora do Socorro-SE (PREFEM). Numa perspectiva da abordagem biográfica, busca discutir/refletir sobre memórias, experiências, lembranças de processos de encarceramento/privação de liberdade. Assim, durante o processo de pesquisar, emergiram narrativas sobre práticas sociais, afetivas, punitivas, pedagógicas vivenciadas, como também experiências num mundo pós-prisional. Está entre os objetivos analisar quais e como as aprendizagens biográficas (formais, não formais ou informais) - conforme estudos desenvolvidos por Alheit e Dausien (2006, 2007, 2010) e Alheit (2011), - vivenciadas na prisão por essas pessoas que sobreviveram ao cárcere, foram assimiladas e ecoadas na vida fora das grades, após a reentrada na sociedade. É preciso pontuar que a estrutura temporal do processo de aprendizagem nas biografias individuais remete à questão fundamental de como a formação não se reduz apenas às suas formas organizadas e institucionalizadas. Assim, ela contempla todo o complexo de vivências cotidianas, episódios de transição e crise, e esses aspectos estão destacados nas análises. Na sua dimensão vivida, a aprendizagem está também ligada ao contexto de uma biografia concreta. Por outro lado, é também a condição ou instrumento mediador em que as construções biográficas, como formas reflexivas de experiência, podem desenvolver-se e transformar-se. Também foi um dos propósitos realizar uma escuta sensível, buscando sempre garantir respeito às narrativas partilhadas. Assim, trabalhou-se a partir de uma abordagem compreensivo-interpretativa, pois, de acordo com tal ótica, é enfatizado fortemente, conforme defende Minayo (2010), o reconhecimento básico de que no ato de pesquisar os processos interpretativos e cognitivos inerentes à vida social precisam ser levados em consideração. Assim, tomo a narrativa biográfica como método e me apoio em autores tais como Souza (2007, 2014), Bondía (2002), Delory-Momberger (2011,2014), pois esses pesquisadores pensam em como essas experiências, manifestadas em suas narrativas, se traduzem em biograficidade (Alheit, 2007). Para considerações sobre gênero e sobre o lugar da mulher na história, e também de um homem trans, conceitos caros à minha pesquisa, trago à baila autores como Scott (1992, 2005), Gonçalves (2006), De Los Rios (2005), Angotti (2018), Alves (2001), Preciado (2014, 2019). Este estudo se propõe, portanto, a contribuir com a visibilidade social de temáticas que se referem à trajetória de vida, bem como às práticas e aos desafios das pessoas sobreviventes ao cárcere.

Palavras-chave: Sobrevivência ao Cárcere, Narrativas biográficas; aprendizagem biográfica.

ABSTRACT

This text presents reflections on the biographical learning trajectories of two women and a trans man who survived the situation of incarceration in the Female Prison of Nossa Senhora do Socorro-SE (PREFEM). From the perspective of the biographical approach, it seeks to discuss/reflect on memories, experiences, memories of incarceration/deprivation of liberty processes. Thus, during the research process, narratives emerged about social, affective, punitive, pedagogical practices, as well as experiences after this experience, in a post-prison world. It is among the objectives to analyze which and how the biographical learning (formal, non-formal or informal) - according to studies developed by Alheit and Dausien (2006, 2007, 2010) and Alheit (2011), - experienced in prison by these people who survived the prison, were assimilated and echoed in life outside the grilles, after re-entry into society. It is necessary to point out that the temporal structure of the learning process in individual biographies refers to the fundamental question of how training is not reduced only to its organized and institutionalized forms. Thus, it contemplates the entire complex of daily experiences, episodes of transition and crisis, and these aspects are highlighted in the analyses. In its lived dimension, learning is also linked to the context of a concrete biography. On the other hand, it is also the condition or mediating instrument in which biographical constructions, as reflexive forms of experience, can develop and transform. It was also one of the purposes to carry out a sensitive listening, always seeking to guarantee respect for the shared narratives. Thus, we worked from a comprehensive-interpretative approach, because, according to this perspective, it is strongly emphasized, as Minayo (2010) defends, the basic recognition that in the act of researching the interpretive and cognitive processes inherent to life society need to be taken into account. Thus, I take the biographical narrative as a method and rely on authors such as Souza (2007, 2014), Bondía (2002), Delory-Momberger (2011, 2014), as these researchers think about how these experiences, manifested in their narratives, translate into biographicality (Alheit, 2007). For considerations about gender and the place of women in history, and also of a trans man, concepts dear to my research, I bring up authors such as Scott (1992, 2005), Gonçalves (2006), De Los Rios (2005), Angotti (2018), Alves (2001), Preciado (2014, 2019). This study proposes, therefore, to contribute to the social visibility of themes that refer to the life trajectory, practices and challenges of people who have survived prison.

Keywords: Survival in Prison, Biographical Narratives; biographical learning.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEP – Conselho na Comunidade na Execução Penal do Estado de Sergipe
CEB – Câmara de Educação Básica
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência de Educação de Adultos
CRF – Centro de Reeducação Feminino (Ananindeua – Pará)
DENAR – Departamento de Narcóticos
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
DPU – Defensoria Pública da União
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENEM PPL – Exame Nacional do Ensino Médio para adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade.
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).
HTCP – Hospital de Custódia e Tratamento de Sergipe
LEP – Lei de Execução Penal
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU – Organização das Nações Unidas
PREFEM – Presídio Feminino de Nossa Senhora do Socorro
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SEJUC – Secretaria de Estado da Justiça de Sergipe
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIT – Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	14
1.1 O que me inspira a olhar para esta margem	14
1.2 Dando forma às ideias	21
1.3 O que me impulsiona a me mover em direção a esse objeto	22
1.4 Levantamento de alguns trabalhos com temáticas afins	23
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS... E SEUS DEVIRES	39
2.1 Compreendendo a narrativa biográfica como ferramenta metodológica	45
3 PENSANDO UM POUCO SOBRE O SER MULHER – BREVES CONSIDERAÇÕES	60
3.1 O que é ser mulher: alguns olhares	60
3.2 Quando o crime é associado ao feminino	76
3.3 Prisões femininas: considerações sobre seu surgimento no Brasil	88
4 EDUCAÇÃO E PRISÃO: LACUNAS ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO	96
4.1 O que prevê a Lei no âmbito de políticas educacionais para jovens e adultos e alguns estudos voltados para educação em estabelecimentos prisionais	96
5 ENTENDENDO APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	111
6 SOBREVIVENTES DO CÁRCERE: RECOLOCAÇÃO E O RECONDUZIR DA VIDA	129
6.1 Carolina: luta, engajamento e superação	130
6.1.1 Infância e Escola	132
6.1.2 A prisão: encarceramento e outras vivências	137
6.1.3 Maternidade e Prisão	141
6.1.4 Impressões do pós-prisional e ressocialização	143
6.2 Dann - “Lá dentro tudo é dificuldade” - sua história no crime e seu processo de reinserção	148
6.2.1 Dann e sua autoapresentação	148
6.2.2 Transgenerificando-se - vivências de um homem trans	150
6.2.3 Dann e sua faceta docente e envolvimento com ações pedagógicas dentro do cárcere	154
6.2.4 A liberdade e reintegração de Dann	157

6.3 Glória – quando a expressão “amor bandido” é realidade concreta	159
6.3.1 Relação afetiva e a alegada inocência	160
6.3.2 O pedagogizar no cárcere	163
6.3.3 Glória, sua recolocação no mercado de trabalho, e as dificuldades decorrentes dos seus antecedentes criminais	166
6.3.4 Do convívio familiar pós-cárcere	168
7 CONSIDERAÇÃO FINAIS	171
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE	192

1. PRIMEIRAS PALAVRAS...

1.1 O que me inspira a olhar para esta margem...

Depois de mais de cinco anos após a conclusão do mestrado em Linguística, para tentar voltar à vida acadêmica em um doutorado (ingressei em 2019 no Doutorado em Educação e havia concluído o mestrado em 2014), elaborei um projeto que buscava investigar a formação docente de professoras egressas do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe. Após iniciar leituras e começar a ver as discussões das disciplinas do meu primeiro semestre letivo, comecei a perceber que não estava suficientemente empolgada com a temática escolhida. Em uma das conversas com a minha orientadora - talvez seja isso que tenha me feito perceber - notei que, pelo fato de eu nunca ter atuado como docente após a minha graduação em Letras, talvez não estivesse estimulada o bastante a desenvolver uma pesquisa ligada à docência como a que estava me propondo.

Em 2018, já com 10 anos de serviço público (a partir de 2008, atuei na UFS e na UFAL como assistente em administração, secretária executiva e técnica em assuntos educacionais, cargo no qual trabalho até o presente momento), me vi com aquela sensação de que precisava contribuir, ainda que minimamente, com o mundo ao meu redor. Decidi colaborar com um projeto de cunho filantrópico e - creio que isso seja algo que possa ser associado ao meu interesse pelo novo objeto - essa minha participação numa ação que distribuía sopa a moradores de rua muito me marcou. Daquela experiência, desde o primeiro dia, me chamou atenção a situação de marginalidade em que estavam aquelas pessoas, muitas delas com crianças bem pequenas já em condições de tamanha vulnerabilidade. Lembro-me de uma mulher grávida relatar que o pai do bebê estava preso. Assim, aquilo não me saiu mais da mente, pois o impacto de ter um contato mais próximo com a condição de miséria e de abandono dessas pessoas é bem maior do que quando apenas, de um certo distanciamento, temos informações por notícias jornalísticas a respeito desse tipo de situação.

Meu interesse, desde o início, era pesquisar mulheres, e essa situação me impregnou de um misto de sensações, creio que o *insight* posterior de me voltar a um estudo com pessoas que tenham vivido situação de encarceramento foi decorrente dessa vivência de cerca de seis meses com o grupo do referido projeto.

Como eu estava buscando pensar em um objeto desafiador o bastante para que eu sentisse a motivação necessária para me dedicar, me envolver e focar adequadamente nessa laboriosa empreitada que está sendo o doutorado, ainda não está num nível de consciência a motivação que me fez olhar para as trajetórias biográficas de pessoas – como elas mesmas defendem – sobreviventes ao cárcere, suas aprendizagens e experiências. Estive, em agosto de 2021, nas dependências do Prefem e entrei em contato com outra ex-detenta que não é uma das três participantes da pesquisa. É incrível como essa instituição, que se quer ressocializadora, reproduz padrões que vemos em outros ambientes claramente seletivos no que se refere à padronizações de beleza e raça. Uma das sobreviventes que estava no grupo que acompanhei destacou que as detentas que recebem pagamento para trabalhar em tarefas administrativas e de apoio e limpeza dos espaços são sempre as “mais bonitinhas e clarinhas” – um fator estetizante e de preconceito, mais uma vez, impondo uma regra excludente naquele espaço. De fato, se se observam apenas as internas que circulam livremente ali e têm alguma função de apoio nas dependências do presídio, a primeira impressão que temos é a de um local que não abrigava a população negra, já que as que circulavam entre as agentes eram majoritariamente as “clarinhas”.

Entendo que, pelo fato de eu nunca ter experienciado qualquer vivência com o mundo encarcerado, a escolha do objeto desta tese foi, à primeira vista, dificilmente justificável, no entanto, tratou-se de um percurso que desejei trilhar justamente para descobrir quais as reais motivações para que esse objeto tenha me afetado do modo como vem fazendo desde a minha decisão por pesquisá-lo. As pessoas que ocupam, não diria a base da pirâmide social, mas sim a margem dela, são olhadas, muitas vezes, como número e estatística da violência, do desemprego, da falta de assistência à saúde e pensar nelas, como pesquisadora, reduziria, ainda que minimamente, o efeito do véu de invisibilidade com o qual se costuma cobri-las.

É um fato facilmente confirmável que já existem relevantes pesquisas sobre vários aspectos relacionados à prisão e também sobre educação no contexto prisional (trato disso ainda neste capítulo, a partir de levantamento de alguns trabalhos afins), no entanto, pouca voz é dada àquelas pessoas, as quais, quando saem, carregam o estigma de ex-presidiárias¹. Além disso, é preciso considerar o

¹ Neste trabalho as denomino “sobreviventes ao cárcere” (apresento reflexões sobre isso ao longo do texto, pois uma questão que se coloca é pensar o sobreviver e a liberdade

pré-julgamento da sociedade no sentido de taxar as pessoas em situação de cárcere como perigosas e claramente culpadas (não importando a acusação e a motivação para o crime ou se de fato houve crime, e mesmo a inexistência de julgamento nas instâncias competentes), sendo, portanto, comum relegar os aprisionados ao esquecimento e entender que aquele espaço é merecidamente ocupado por eles.

Medeiros (2016) mostrou em sua dissertação que há um regime de verdade segundo o qual, para os agentes prisionais, a prisão deve ser um ambiente de punição e mesmo de retirada de direitos. Isso porque a pesquisadora concluiu, através de sua pesquisa, que a escolarização na prisão não recebe o apoio desses servidores, pelo contrário, ela observou que existem formas de desmotivar e mesmo desestruturar a escola na prisão. Assim, entre outras razões que me motivam a desenvolver essa pesquisa, está o fato de realizar uma escuta sensível, buscando sempre garantir respeito às narrativas partilhadas, e dar voz a essas pessoas a fim de refletir, com especial atenção e respeito ao ponto de vista delas, sobre as experiências de vida por elas construídas e relatadas. Como se deram e de que modo elas se imbuíram, em suas experimentações cotidianas, dessas vivências e aprendizagens que as tornaram o e as sobreviventes ao cárcere que enxergam e narram que são.

Cabe mencionar ainda que, no meu percurso diário para o trabalho, sempre fico parada em um retorno em frente ao Hospital de Custódia e Tratamento de Sergipe (HCTP)² e sempre me via pensando sobre aquelas pessoas do lado de fora dos muros (me refiro às visitantes, geralmente mulheres e crianças, raros são os homens vistos entre eles), além de me indagar sobre quem são, como vivem e o

quando se associam essas palavras a quem já passou por uma vivência prisional), evitando o uso de expressões eivadas de forte discriminação e visando, justamente, diminuir a carga de preconceito implicada por expressões como “ex-presidiárias(os)”, “ex-detentas(os)”, “ex-encarceradas(os)”.

² Após a qualificação, a partir da leitura de Alves (2001, p. 43), confirmei que o prédio onde hoje funciona o HCTP de fato, antigamente, abrigava o antigo Presídio Feminino de Aracaju. Segundo a mencionada obra: “O chamado Presídio Feminino de Aracaju integra o complexo penitenciário e fica localizado no Bairro América, em prédio de construção mais recente embora a dez metros do ‘Castelinho’, o Reformatório Penal masculino. Parece um pequeno prédio comum senão fora o portão de ferro gradeado que, à porta da pequena praça, dá acesso às dependências administrativas [...] e mais ao fundo, às dependências mais especificamente carcerárias.” Apenas após essa leitura, percebo que já sabia da informação de que, em algum momento, o presídio feminino funcionou no local pelo qual cumpro meu percurso de casa ao trabalho, mas ainda não consigo me recordar em que momento ou como obtive tal informação. Além disso, em sua narrativa, Glória também informa que antes de ser custodiada na Unidade de Nossa Senhora do Socorro, passou algum tempo na unidade do Bairro América.

que teria levado aquelas pessoas que estavam atrás daquele muro a entrarem para o mundo do crime. Pois bem, a sigla HCTP nunca me chamou atenção, além disso, não sei por que, achava que aqueles muros eram, na verdade, o limite do presídio feminino do estado.

Após lançar a ideia à minha orientadora - a partir daquele momento pretendia pesquisar a educação no cárcere destinada a mulheres -, fui verificar que, na verdade, aquele se tratava do prédio do hospital dos custodiados e que o presídio feminino fica no município de Nossa Senhora do Socorro-SE. Essa constatação básica não modificou em nada meu interesse por tentar adentrar esse mundo marcado pelo encarceramento e buscar tentar entender as trajetórias biográficas delas. Assim, me propus a pesquisar as experiências de aprendizagem (sejam elas formais e informais) a que eram submetidas os entrevistados em sua rotina de encarcerada(o).

Cabe salientar que minha pesquisa trabalhou com um corpo que precisou ser ainda mais contido, controlado, e que não só passou pelos já brutais controles cotidianos a que somos submetidas em cada instituição ou grupo de que nós, nunca antes privados de liberdade, participamos, mas sim pelo aprisionamento propriamente dito. Pensar esses corpos foi fundamental para entender como foram desenvolvidos mecanismos de resistência e mesmo sobrevivência durante a sua trajetória demarcada pela privação de liberdade. Tomei de empréstimo as pertinentes observações de Borges (2019), quando toca o tema da invisibilidade com que é tratada a situação de violência que estrutura o sistema prisional:

No caso das mulheres, enquanto que visibilizamos a violência doméstica no debate público, não trazemos para o centro do debate a invisibilidade e a situação de extrema violência no cárcere. As prisões dependem da violência para funcionarem. E esse contexto de intensa violência, adquirindo contornos de violência psicológica contra as mulheres de forma muito mais intensa [...]. (BORGES, 2019, p. 99)

E foi numa busca por colocar, ainda que minimamente, as trajetórias de aprendizagens biográficas dos três participantes da pesquisa em debate que esta tese caminhou, abordando e discutindo, inclusive, as mais diversas violências que emergiram das narrativas partilhadas. Assim, parti da necessidade de se pensar de que forma a transmissão de modos políticos funcionou ao educar (ou tentar fazer) esse corpo instrumento, esse corpo que fugiu às amarras diversas esperadas do corpo feminino.

Ao ler as afirmações de Alheit³ notei que posso não ser uma estatística tão sutilmente fora da curva, filha de agricultores, minha mãe, depois que meu pai abandonou um emprego de mais de 20 anos, passou a “costurar para fora” e a ser a responsável por sustentar a casa. Assim, a pobreza foi uma marca da minha infância. Sempre, desde muito nova, achei que poderia buscar uma mobilidade social ascendente - ainda que só viesse a me familiarizar com essa expressão muitos anos mais tarde - por meio da educação. Via-me então como uma criança sem muitas oportunidades, e as existentes eram também bastante limitadas. Com a saída do meu pai do trabalho na época em que eu estava em idade escolar, a situação, que já não era tão cômoda, piorou um pouco. Evidencia-se que a questão econômica acaba balizando o nosso destino, mas me vejo um pouco fora da curva e estudar foi o que me permitiu ascender socialmente - nossa, como me sinto rica hoje! Não é bem isso, trata-se de saber que a infância que eu tive será muito diferente da que vou poder proporcionar aos meus filhos e de que oportunidades de cultura e educação formal passei a ter depois que consegui um emprego que me enquadra como classe média.

Olhando para aquela época, eu vejo que as limitações financeiras me fizeram viver pequenas situações de injustiça e sofrimento que me incentivaram a essa busca por uma realidade diferente, e torná-la uma oportunidade mais ampla, que me permitisse enxergar e conhecer além dos limites da pequena cidade em que cresci, que me possibilitariam mais que curtas caminhadas. Foi assim que tive a oportunidade de trilhar caminhos educacionais que estavam fora dos meus limites e dos limites dos meus pais.

O discurso característico da educação formal, segundo argumentações de Alheit (1999), aponta que crianças da classe trabalhadora podem se tornar professoras ou assistentes sociais e ele se aplica à minha realidade - eu e uma das minhas melhores amigas somos exemplos ilustrativos disso -, dando a expectativa de se poder mudar a sociedade através da educação. Eu me imbuí disso, pois seria a partir de uma educação formal que aquela criança que achava injusta a realidade que se lhe apresentava, de limitações e pobreza, fosse o óbvio e natural que o futuro lhe reservava. Por que escrevo isso? porque acho que preciso justificar o universo sobre o qual decidi me debruçar: o de pessoas que aprenderam com as experiências biográficas de terem sido privadas de liberdade em algum momento das suas vidas.

³ Alheit, 1999.

Metaforicamente, todos temos nossas próprias prisões, De Los Rios (2005, p. 642) é bastante assertiva ao afirmar que “em certo sentido, cada existência, cada particular é uma prisão. O sujeito contém suas próprias contradições e limites, e sua vida é o devir pessoal e único que especifica sua própria identidade”. Sob essa perspectiva não paro de me fazer as seguintes perguntas: de que particularidades essas prisões são feitas? Como buscamos nossas pequenas ou grandes liberdades? O que muda na perspectiva de alguém que passou pela experiência nada metafórica de privação de liberdade? Essas e tantas outras questões me inquietam e foi por isso que a pesquisa, vislumbrando um contexto real de alguém que já passou pelo aprisionamento de fato, pretendeu trabalhar a forma como as entrevistadas e o entrevistado nos narraram trajetórias, mudanças, avanços ou mesmo empecilhos em face às suas experiências biográficas. Ainda pensando, sob a perspectiva do que defende De Los Rios (2005), que “estar presas, para todas as mulheres, significa ter deveres e proibições específicas pelo simples fato de serem mulheres.” (DE LOS RIOS, 2005, p. 643).

Cabe destacar também que problemas com a educação brasileira se dão em vários níveis e aspectos e, mesmo diante da grande quantidade de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas mais diversas graduações e pós-graduações, elas não se propõem a resolvê-los, muitas têm como pressuposto trazê-los para a discussão e mesmo não teriam como dar conta de resolver as mazelas enraizadas em nossos sistemas de ensino (seja da educação básica, superior ou aquela destinada a jovens e adultos). Se pensamos essa problemática para o contexto prisional, especificamente o cárcere feminino, fácil é constatar que ela toma proporções ainda mais preocupantes, principalmente se se considera, de acordo com dados do DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional) o aumento de 567,4%, entre os anos de 2000 a 2014, da população carcerária feminina. Cabe incluir aqui também dados de um outro relatório do DEPEN, referentes ao ano de 2017, os quais apontam que, em Sergipe, havia 202 mulheres em situação de privação de liberdade, e que, no primeiro semestre de 2017, o quantitativo de mulheres custodiadas no Brasil totalizava 37.828, outro dado relevante desse relatório para este trabalho é o fato de Sergipe ser, percentualmente e em relação ao total de presas no sistema penitenciário, um dos três estados com a maior taxa de mulheres presas sem condenação. Borges (2019) traz dados a serem aqui acrescentados, os quais apontam que

Das mulheres encarceradas, 68% são negras, e três em cada dez não tiveram julgamento, consideradas presas provisórias. E mais: 50% são jovens, sendo essa média de mulheres em torno dos 20 anos. Portanto, o encarceramento segue como engrenagem de profunda manutenção das desigualdades baseadas na hierarquia racial e tendo no seguimento juvenil seu principal alvo. (BORGES, 2019, p. 97)

Para lançar um olhar para a trajetória e aprendizagens de pessoas que tenham vivido a situação de encarceramento, embasei-me em estudos desenvolvidos por Alheit e Dausien (2006, 2007, 2010) e Alheit (2011), pois esses autores trabalham como essas experiências se traduzem em biograficidade⁴ manifestadas em suas narrativas. Assim, segundo esses autores, nenhum de nós tem todas as possibilidades imagináveis. Mas, pensando a partir de um potencial de transformação limitado, temos mais oportunidades do que jamais realizaremos. Esses autores complementam essa ideia afirmando que - ao reconhecer a metáfora da neurobiologia – começar ‘uma e outra vez desde o princípio’. As histórias de vida dispõem de um sobrepotencial, que outrora foi denominado de biograficidade.

O presídio feminino do estado fica localizado no município de Nossa Senhora do Socorro e a motivação por trabalhar com pessoas que tenham vivido a situação de encarceramento neste ambiente foi justamente tentar adentrar esse mundo e buscar, a partir dos processos e situações diversas a que ele e elas tenham sido expostos e de suas trajetórias de aprendizagem, no intuito de obter um entendimento da trajetória biográfica daquelas pessoas. Assim, foi o intento da pesquisa entender não só as aprendizagens que duas mulheres e um homem trans com passagem pelo Presídio Feminino de Nossa Senhora do Socorro desenvolveram e continuam a desenvolver tanto em sua rotina de encarceradas/o, quanto em sua vida pré e pós-prisional, mas buscar perceber como esse percurso afetou-lhes e mesmo modificou suas realidades pós-encarceramento. Tendo em vista o que foi destacado, constituíram etapas da pesquisa: levantamento bibliográfico; realização de entrevistas narrativas; análise das narrativas, a qual

⁴ A biograficidade, para Alheit e Dausien (2006), envolve a biografia do sujeito num sentido individual: “A biografia tem precisamente como propriedade integrar, no processo global de empilhamento da experiência vivida, os domínios das experiências que os recortes institucionais e sociais separam e especializam e os (re)unir em uma figura com sentido particular.” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 186).

levou em consideração as temporalidades e entornos de ação⁵ em que elas se manifestaram e se efetivaram.

Assim, pretendeu-se levantar não só as representações do que foi significativo para aquelas pessoas então detentas no que se refere às diversificadas práticas vivenciadas, como também o que dessa vivência foi traduzido e levado para os mundos pós-prisionais dos sobreviventes ao cárcere.

1.2 Dando forma às ideias

Esta tese é composta por 7 (sete) capítulos, no primeiro dos quais está a parte introdutória, a qual nomeei de Primeiras Palavras e na qual tentei explicar o que me motivou a margear o tema escolhido e também os objetivos que me ajudaram como guias durante a caminhada. No segundo capítulo, abordei os CAMINHOS METODOLÓGICOS dos quais me vali e por meio dos quais busquei compreender a narrativa biográfica como método, além de trazer com que tipo de análise trabalhei as narrativas que compõem a pesquisa.

O capítulo 3 é intitulado “Pensando um pouco sobre o lugar da mulher - breves considerações”, nele fiz um pequeno apanhado do que muitos autores entendem o que é ser mulher, além de abordar sobre “quando o crime é associado ao feminino”, em subtópico específico. Um outro capítulo intitula-se “Educação e Prisão” e visou tratar sobre como os trabalhos e estudosos da área têm mostrado, sob variadas perspectivas, que educação vem sendo ofertada às pessoas em situação de encarceramento.

No capítulo 5 - APRENDIZAGEM BIOGRÁFICA - abordei a perspectiva de aprendizagem que permeia todo o trabalho, já mencionada no título, e o fiz valendo-me principalmente de autores como Alheit e Dausien para entender esse conceito. No sexto capítulo, o qual intitulei de “A mulher pós-encarcerada: recolocação e o reconduzir da vida...”, apresentei as narrativas do e das participantes, nas quais se revelam suas subjetividades e em cujos dizeres se materializam suas lutas, dores, vitórias, superações, esperanças, surpresas, marcas de suas trajetórias. Além disso, trouxe muitas perguntas que surgiram

⁵ Entornos de ação estruturam o gênero, incluem as escolas e bairros onde estão localizadas, além dos bairros onde a criança mora e ou convive, as empresas, as associações, as igrejas, os sindicatos, as famílias dos alunos que as escolas acolhem, tudo isso em uma interação de forma sinérgica. Entornos seriam, portanto, os *lugares* onde há a possibilidade de aprender e inventar outras formas de aprendizagem.

durante o andar da pesquisa e que são reiteradas, em busca constante de resposta, ou mesmo de serem refeitas sob outras perspectivas.

1.3 O que me impulsiona a me mover em direção a esse objeto

Propus-me, neste trabalho, a compreender as experiências biográficas e de aprendizagem de sobreviventes ao cárcere com passagem pelo Presídio Feminino de Nossa Senhora do Socorro (PREFEM), observando suas implicações na vida pós-encarceramento, no que toca a domínios de vida, como as relações de convívio e amizade dentro do contexto prisional, suas relações com familiares, e com o mundo do crime, com a profissão e o trabalho que exercem, os amores/parceiros, entre outros. Como um desdobramento da ideia inicial, é preciso refletir sobre as trajetórias e aprendizagens que eles desenvolveram e continuam a desenvolver conforme as práticas experienciadas (sejam elas formais e informais) e trajetórias educativas, especialmente no que se refere à sua experiência durante a passagem pelo sistema prisional, a que foram submetidos em sua rotina de encarcerados. Isso pode ser justificado devido ao fato de Alheit e Dausien (2007) pontuarem que a escola é definidora de percursos posteriores à formação regular/curricular dos indivíduos por ela formada.

Sobre a delimitação do trabalho, conforme apontam Alheit e Dausien (2007), foi importante pensar processos de aprendizagem ligados a formas, espaços e tempos determinados. Eu reiteraria que meu trabalho focou em aprendizagens do espaço prisional, mas não limitadas a ele... Assim, as narrativas apresentadas por cada um dos participantes perpassou experiências de espaços das moradias e familiares vividos anteriormente ao período de privação de liberdade, ao trabalho, à família, aos ambientes de lazer e comunidades...

Por isso mesmo foi fundamental pensar como o envolvimento com as experiências de aprendizagem relatadas manifestou-se nos percursos educacionais e trajetórias de vida dessas mulheres e desse homem trans. Além disso, busquei investigar se o aprisionamento se configurou como um momento de aprendizagens significativas e se e como contribuiu com a (re)construção de um projeto de vida para a fase pós-encarceramento.

1.4 Levantamento de alguns trabalhos com temáticas afins

Para dar conta dessa fase da minha pesquisa, a qual almejou dedicar-se a experiências biográficas de duas mulheres cisgênero e um homem trans, que viveram situação de encarceramento, foi preciso buscar outros trabalhos (dissertações e teses, além de artigos e outras produções) que dessem um panorama mínimo sobre as questões que busquei investigar em meu trabalho. Portanto, necessário se fez realizar um levantamento que mostrasse como e sob que perspectivas vem sendo pesquisada a educação de pessoas que já tenham vivido situação de encarceramento ou aquelas pesquisas voltadas para a educação dessas e realizadas nas instituições privativas de liberdade. Assim, neste capítulo, estão apresentados, além de teses e dissertações, artigos que contribuíram para essa discussão e que, de algum modo, colaboraram na construção do texto da tese.

Para verificar quais produções acadêmicas estariam relacionadas ao meu objeto de pesquisa, isto é, eventuais trabalhos que já tivessem se dedicado ao campo ao qual estava buscando me dedicar, numa primeira busca me vali do repositório de teses e dissertações da biblioteca da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Além disso, pesquisei sobre o PREFEM e presídios sergipanos especificamente em teses e dissertações no banco de dados da CAPES, além de trabalhos realizados por pesquisadores de diferentes pós-graduações da UFS e de outras instituições, como a Universidade Tiradentes. Foi uma busca em que me vali de vários pares de descritores, a exemplo de “presídio feminino”, “encarceramento feminino - educação”, “prisão feminina”, e, para tentar encontrar mais trabalhos, utilizei descritores “educação-presídio”, “prisão-educação”, “mulheres encarceradas”, a partir desses foi possível encontrar a maioria dos trabalhos. Boa parte do que pude encontrar foram dissertações da área da Sociologia, Antropologia e Direito, cujos textos apontam para estudos de aspectos variados da vida na prisão, cujas análises voltadas para a ressocialização emergem de alguma forma. Destaque-se que, a princípio, a proposta era restringir a busca a produções da área de educação, mas acabei encontrando vários trabalhos da área de Psicologia, Direito, Programas Multidisciplinares, Psicossociologia, Sociologia, entre outros programas.

Na UFS encontrei quatro trabalhos que estão, de alguma forma, atrelados ao meu objeto de pesquisa, todos eles resultantes de cursos de mestrado. O

primeiro dos trabalhos é o de Ruth Conceição Farias Santos, então mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, intitulado “Representações dos aprisionados(as) e técnicos(as) sobre os programas de ressocialização (atividades de educação e trabalho) no sistema prisional do estado de Sergipe”, no qual analisam-se programas de ressocialização de duas unidades prisionais sergipanas (Cadeião e PREFEM), visando a identificar quais as possibilidades e/ou contradições que se apresentam na implementação para políticas para o trabalho e educação a partir da experiência que ocorre nas referidas unidades, na visão dos privados de liberdade, professores e coordenadores.

Um outro trabalho é o de Fabiana Santos Andrade, cujo título é “Pela cortina do desvio: a trajetória de mulheres presas do presídio feminino de Nossa Senhora do Socorro-SE”, dissertação de mestrado do programa de Antropologia da UFS. Nesse trabalho ela analisou e descreveu como se deu o percurso dos desvios femininos a partir das trajetórias de vida das mulheres presas naquele presídio feminino, visando compreender a relação entre a mulher e a prática criminosa ao longo do tempo. Esse trabalho apresentou ainda o PREFEM como instituidor e legitimador de papéis sexuais.

A pesquisadora Viviane Rocha de Santana também efetivou um trabalho no PREFEM, uma dissertação de mestrado em que trabalha a questão religiosa, num texto intitulado “Aceitar Jesus, Porque Satanás atenta...: As conversões neopentecostais no presídio feminino de Sergipe”. O objetivo deste trabalho foi analisar a grande taxa de conversão, buscando compreender as condições sociais peculiares a esse contexto, partindo da perspectiva de que as detentas que se envolveram em práticas delitivas, nem sempre representaram o papel de ‘protagonistas’ da própria vida, mas de ‘coadjuvantes’ de seu próprio destino. Sob este olhar, esta pesquisa remete ao fato de que as ações que culminaram em suas prisões serem planejadas, via de regra, por outrem que exigiria destas mulheres papéis secundários na ação delituosa.

Outra pesquisa dedicada ao mesmo presídio foi a de Nádia Martins Fagundes - “Execução penal em Sergipe: um percurso sociológico pelas práticas políticas e confinamento prisional” (2009). Nele, a autora, psicóloga em vara criminal, ainda que não trate do tema educação num sentido próximo ao que pretendi desenvolver em minha pesquisa, investiga os impactos do confinamento prisional através de práticas jurídicas correlatas à execução de pena privativa de liberdade no Estado de Sergipe. Seu trabalho se mostrou relevante porque ela

empreendeu análise que aponta aspectos da composição do mecanismo prisional, além de descrever e analisar os modos de funcionamento de dispositivos judiciais como propulsores dos impactos do encarceramento aos detentos e detentas e às consequentes relações de natureza sociofamiliar dessas pessoas.

Além dos já citados, um último trabalho, também de uma instituição sergipana, que trata da temática é da área do Direito de um pesquisador da Universidade Tiradentes (UNIT), o qual localizei no repositório da referida universidade a partir do descritor “Prefem”. Esse trabalho buscou analisar a situação prisional dando ênfase ao processo de ressocializar através da educação nos presídios do Estado de Sergipe, bem como apresentar os meios pelos quais o detento tem acesso à educação nas penitenciárias sergipanas, além de abordar o que prevê a Lei de Execução Penal (LEP) e a Constituição Federal (CF), no que tange à ressocialização e à reeducação do preso.

Antes de partir para os detalhamentos dos trabalhos selecionados para inclusão neste texto, cabe destacar que inicialmente foram listadas 35 (trinta e cinco) dissertações e 17 (dezessete) teses avaliadas como associadas direta ou indiretamente ao meu objeto de pesquisa. Esses trabalhos tratam de educação e prisão (alguns deles a partir de instituição voltada ao público masculino ou mesmo de público misto), de mulher encarcerada (ainda que alguns não tratem especificamente de educação, mas de outros aspectos, como saúde, violência, trabalho).

A seguir apresento uma tabela com algumas informações dos trabalhos encontrados por meio desse levantamento:

Tabela 1: Distribuição do levantamento de trabalhos por área acadêmica

ÁREA ACADÊMICA	GRAU DO TRABALHO	QUANTIDADE
EDUCAÇÃO	DOUTORADO	11
	MESTRADO	25
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	DOUTORADO	1
MEMÓRIA SOCIAL	MESTRADO	1

HISTÓRIA	MESTRADO	1
CIÊNCIAS JURÍDICAS	MESTRADO	1
CIÊNCIAS SOCIAIS	DOUTORADO	2
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	DOUTORADO	1
PSICOSSOCIOLOGIA DE COMUNIDADE E ECOLOGIA SOCIAL	DOUTORADO	1
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO	MESTRADO	1
SOCIOLOGIA	MESTRADO	2
CRÍTICA CULTURAL	MESTRADO	1
ESTUDOS FRONTEIRIÇOS	MESTRADO	1
DIREITO	MESTRADO	1
PSICOLOGIA CLÍNICA	DOUTORADO	1

Entre os trabalhos que trouxeram a questão da educação de mulheres que já tenham vivido a situação de encarceramento, pude encontrar alguns de fato interessantes e mais próximos ao que me propus a pesquisar, frise-se que trabalhos realizados dentro das instituições de privação de liberdade foram encontrados em maior número. A seguir trago um gráfico em termos percentuais que reúne, grosso modo, as temáticas dos trabalhos encontrados com esse levantamento.

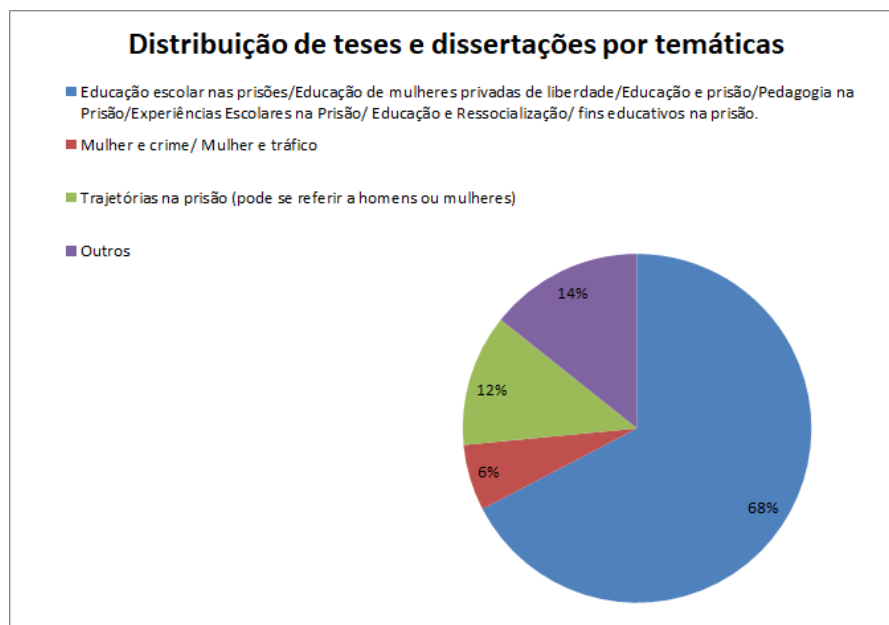


Gráfico 1: Distribuição de teses e dissertações por temáticas

Esse gráfico mostra que a maioria dos trabalhos do levantamento (sessenta e oito por cento) abordam temas relacionados à educação na prisão, seja ela do ponto de vista pedagógico, a partir das visões dos sujeitos ou dos profissionais envolvidos nas ações educativas dentro do cárcere. Na sequência, passo a listar alguns dos trabalhos mais relevantes para a minha pesquisa, verificados a partir desse levantamento, destacando alguns de seus principais aspectos.

O primeiro a que pretendi me referir foi a dissertação de Reif (2016), cujo título é *“Em liberdade: narrativas biográficas de mulheres com experiências de encarceramento”*, a qual analisa vivências de liberdade de mulheres após período de encarceramento. Essa pesquisadora adota a abordagem metodológica de narrativas biográficas e identificou os temas mais recorrentes nos discursos que atravessam a vida em liberdade das ex-detentas. Para tanto, realizou entrevistas biográficas com sete mulheres com passagem por uma penitenciária em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, conforme modelo de análise de narrativas biográficas desenvolvido por Gabriele Rosenthal. Ela destaca que um dos objetivos de seu trabalho foi observar qual seria o entendimento das pessoas sobre suas vivências, dando ênfase à passagem pela penitenciária. Assim, esse trabalho se configurou como bastante pertinente à minha pesquisa, especialmente por ter adotado a abordagem metodológica que pretendi desenvolver, ainda que eu não pretendesse, desde o início, me valer da técnica de análise de conteúdo. Segundo Reif (2016, p. 35):

[...] o método Narrativas Biográficas procura relacionar a biografia com outras informações, além de considerar a interação com o contexto externo. [...] Com a entrevista narrativa é possível identificar o que orienta as ações dos indivíduos. A ferramenta permite compreender os contextos em que as trajetórias ocorreram, assim como as motivações. Com o objetivo de romper com a rigidez das entrevistas estruturadas, Schütze defende a coleta de dados a partir das narrativas de experiências, as quais permitem ainda identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências. (WELLER, 2009, p. 5 *apud* REIF, 2016, p. 35)

Um destaque feito pela pesquisadora é que se deve ofertar espaço para o pesquisado, quando da realização da entrevista narrativa, para que ele possa estruturar sua fala. Desse modo, ela afirma que buscou não interferir, nem guiar o fluxo do relato de suas entrevistadas, assim não se valeu de perguntas ou outras intervenções, possibilitando a emergência de relatos que fizeram das entrevistadas protagonistas da própria narração.

Reif (2016) aponta ainda que suas análises não confirmam a lógica, com a qual trabalham diversos autores, de que a cadeia seria uma espécie de uma escola do crime. Na verdade, ela constata que as presas entrevistadas querem uma nova oportunidade e que elas trazem em suas falas a família como motivação para não culminar em reincidência.

Entre os trabalhos listados até aqui, esse foi o que apresentou maior similitude com a proposta da minha tese, ainda que se trate de um trabalho de um Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais. A autora defende que os resultados de sua pesquisa “apontam que a análise de períodos biográficos anteriores, como o próprio encarceramento e as experiências anteriores a ele, podem contribuir para a compreensão da maneira como a liberdade é vivenciada.” (REIF, 2016, p. 6). Assim, ao abordar a questão da estigmatização das ex-presas, entre outras constatações, ela destaca

o reforço de papéis sexuais por parte das mulheres para se distanciar do estigma de ex-presas, já que, como mostra a literatura, a criminalidade não está relacionada com a expectativa do que é exercer o papel feminino. Isso porque espera-se que as mulheres tenham posturas dóceis, frágeis, menos agressivas e estejam dedicadas à família e à maternidade. (REIF, 2016, p.12)

Lucena (2014), em sua tese *“É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!”: Interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas*

na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano”, reflete sobre as experiências e aprendizagens (re)construídas no cárcere por egressas e reincidentes do sistema prisional da Paraíba. Seu trabalho buscou compreender os sentidos biográficos que elas atribuem a essas aprendizagens e ainda de que forma reconduziram as próprias vidas após a experiência de privação de liberdade:

realizamos uma reflexão analítica sobre o caráter multifacetado da prisão, particularmente, no que se refere ao conjunto de aspectos que contribuem para o desencadeamento de aprendizagens, em suas dimensões sociais (que ocorrem nos processos formais, não formais e informais de aprendizagem) e individuais (que agregam à dimensão subjetiva). (LUCENA, 2014, p.10)

Ela enfatiza que ainda que os espaços de privação de liberdade apresentem como característica o aspecto antieducativo, podem proporcionar aprendizagens diversas. Desse modo, ela argumenta que tais aprendizagens tanto podem ser “extraídas dos campos da vida anterior (família, trabalho, lazer, etc.), [...] produzidas nesse contexto como alternativa para lidar com as experiências de privação [...] e como [podem ser] estratégia para abreviar a pena.” (LUCENA, 2014, p.10).

A pesquisadora mostra que, a partir das constatações provenientes do mestrado, foi possível observar uma relação sólida “entre as aprendizagens biográficas de mulheres e os motivos que as conduziram ao encarceramento e de outro, revelou as diversas possibilidades de aprendizagens (não apenas aquelas ligadas ao crime) existentes na prisão.” (LUCENA, 2014, p. 10). Assim, a autora destaca que seu questionamento norteador é: “as aprendizagens adquiridas ao longo da vida - por intermédio das experiências de socialização, foram propiciadoras da entrada dessas mulheres na prisão?” o aprender a conviver se colocou como uma condição indispensável nesse contexto. Cabe destacar, em que pesem variações dos sentidos subjetivos atribuídos às aprendizagens no contexto carcerário, que, de acordo com conclusões dessa pesquisadora,

as experiências e aprendizagens trazidas de outros campos da vida anteriores à prisão (na esfera da família, da escola, do trabalho, das relações amorosas, da religião, etc.) ao serem adicionadas a estas sociabilidades carcerárias podem resultar tanto em continuidades como em rupturas e descontinuidades no plano biográfico pós-prisional.[...] defendemos que para ampliar as chances dessas mulheres (com experiência prisional) de emoldurarem suas

biografias em direção à reintegração social, desvinculadas das biografias prisioneiras (ligadas à reincidência), além de ser necessário ampliar as possibilidades de aprendizagens no cárcere (por meio de ações educativas formais e não formais efetivas), também se faz necessária a valorização das experiências e aprendizagens informais (aprendizagem da convivência) nos processos formativos existentes nesse contexto. (LUCENA, 2014, p. 289-290)

Assim, visando à efetivação de uma real integração, essa autora aposta na “articulação entre as diferentes formas de aquisição de aprendizagens (formais, não formais e informais) provenientes da prisão; como da educação da sociedade para o alcance deste propósito ao aceitá-las de volta.” (LUCENA, 2014, p.10). O trabalho de Lucena se mostra muito importante como fonte de pesquisa para a minha tese, pois, tanto no que toca o tema, quanto os aspectos metodológicos, apresenta pontos de convergência com a minha proposta de pesquisa, principalmente por esse trabalho se configurar como uma investigação das trajetórias biográficas das entrevistadas, tanto na fase prisional como na pós-prisional. Além disso, cabe mencionar que esse estudo traz autores aos quais foi imprescindível recorrer como: Delors (1998) e Alheit e Dausien (2007), por exemplo.

Outro trabalho que apresentou uma maior similitude à minha proposta foi o de Pollyana dos Santos, intitulado “*Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade*”. Em sua tese, ela buscou compreender como se inserem as práticas educativas em espaços prisionais, como são desenvolvidas as trajetórias de vida das mulheres entrevistadas e, de que forma são inseridas as experiências escolares nesses trajetos. Essa pesquisadora argumenta que para atingir seu objetivo buscou o entendimento de responder à seguinte questão: “quais os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade nos diferentes momentos de suas trajetórias de vidas?”

Para desenvolver sua pesquisa, Santos (2014) entrevistou mulheres, de diversificadas faixas etárias, detentas do Presídio Feminino de Florianópolis, vinculadas a turmas do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário de Florianópolis. A autora informa que além de análises documentais, realizou observações participantes, aplicou questionários e efetivou entrevistas e rodas de conversa com estudantes e professores. Entre as conclusões a que chegou com seu trabalho, a pesquisadora aponta que “parecia ser naquele espaço

que uma prática educativa que problematizasse as condições de existência possibilitava constituir aprendizagens significativas que oportunizassem elaboração de projetos de vida.”

Essa tese apresentou uma importante contribuição para o propósito do meu trabalho, ainda que, como o fez Santos (2014), eu não tenha conseguido acesso às turmas de Educação de Jovens e Adultos no espaço prisional. Dessa forma, por se tratarem de entrevistas que seriam realizadas em locais e horários definidos pelas entrevistadas e entrevistado, com as quais mantive contato em eventos diversos em que elas estavam presentes, um dos quais no Coletivo Auto-Organização de Mulheres negras de Sergipe Rejane Maria, essa fase da pesquisa ocorreu, majoritariamente, via aplicativos de mensagens e reuniões remotas e poderiam ter acontecido em espaços públicos ou em endereços previamente definidos pelos participantes que desejassem contribuir com a pesquisa.

A seguir, listo breves considerações sobre alguns outros trabalhos cuja leitura foi importante para o desenvolvimento da minha pesquisa. Ressalto que, em sua maioria, abordam especificamente a educação oferecida em instituições de privação de liberdade e não a relação e impacto dessa educação na vida de sobreviventes ao sistema.

Graciano (2005), em sua dissertação “*A educação como direito humano: A escola na prisão*”, investigou a efetivação do direito à educação escolar, tomando como parâmetro a noção contemporaneamente utilizada de direitos humanos, valendo-se da educação escolar oferecida às mulheres prisioneiras da Penitenciária Feminina da Capital de São Paulo, onde foram realizadas entrevistas e acompanhamento de aulas na escola da unidade. O trabalho dessa pesquisadora é relevante, especialmente porque traz impressões expressas pelas alunas e professoras sobre a experiência escolar, as quais foi possível apreender por meio de entrevistas e conversas informais.

Neves (2017), em sua dissertação “*Minha história conto eu: escola e cultura prisional em instituição carcerária no Amapá*”, analisou a relação que se desenvolve entre a cultura escolar e a cultura prisional, buscando verificar se a forma como se processam tais relações contribui ou não para o processo de reinserção social. Esse pesquisador realizou entrevistas, com base nos pressupostos da História Oral, com dois detentos que frequentavam a escola da prisão, intentando investigar a história de vida de tais sujeitos na prisão e na escola da prisão.

Ramos (2013), em sua dissertação *“Educação Escolar e Formação de Mulheres Presas”*, também buscou compreender, a partir da sua vivência em duas unidades prisionais femininas de São Paulo, especificidades da educação dentro da prisão e buscou identificar a motivação das mulheres em situação de encarceramento, além de trabalhar com as trajetórias escolares, examinando inclusive as concepções de educação para essas mulheres, baseando-se em Adorno, especialmente nas noções de resistência e adaptação. Essa autora buscou também identificar em sua análise se as detentas adotavam uma perspectiva de autonomia e emancipação como resultante da sua experiência escolar, mas sua pesquisa concluiu que a motivação mais percebida foi a expectativa de liberdade física.

Almeida (2013) abordou, em sua tese intitulada *“Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica”*, a educação de jovens e mulheres privadas de liberdade após ter se dedicado a pesquisar, por meio de abordagem etnográfica, em duas penitenciárias femininas, no município do Rio de Janeiro e em Brasília, além uma instituição de cumprimento de medida socioeducativa de internação no Rio de Janeiro. Assim, além de entrevistar as mulheres em situação de encarceramento, utilizou entrevistas com agentes penitenciários e educacionais e professores das escolas das referidas instituições. A pesquisadora relata que procurou entender a situação educacional dentro e fora dos espaços de privação de liberdade. Para tanto, buscou respostas para as seguintes questões:

O que pensam as jovens e mulheres participantes sobre a educação existente nos espaços de privação de liberdade? Como são construídas as vulnerabilidades socioeducacionais enfrentadas pelas jovens e mulheres participantes nos espaços de privação de liberdade? Como os estudos e pesquisas sobre educação em espaços de privação de liberdade têm discutido a situação das mulheres e jovens nessa situação? (ALMEIDA, 2013, p. 6)

A pesquisadora aponta, entre outras conclusões, que há uma situação de exclusão e vulnerabilidade vivenciadas nessas instituições e que as falas revelam, mormente, “o não cumprimento dos direitos humanos desses sujeitos [...]. Esses direitos devem ser formalmente reconhecidos, mas também, concretamente e materialmente efetivados.” (ALMEIDA, 2013, p. 6)

A pesquisa de mestrado de Tavares (2017), intitulada *“Educação no Cárcere: Processo de Reinserção Social de Mulheres”*, buscou responder à

seguinte questão: “a forma como a educação carcerária é desenvolvida contribui para o processo de reinserção social de mulheres?” objetivando “analisar como a educação carcerária é desenvolvida e em que medida contribui para o processo de reinserção social de mulheres”. Para a efetivação da pesquisa, entrevistou três egressas, duas coordenadoras e duas professoras da escola prisional do Centro de Reeducação Feminino (CRF), localizado em Ananindeua- Pará. Metodologicamente, a autora se valeu da técnica de análise de conteúdo bem como recorreu à concepção metodológica dialética.

Carvalho (2017), em sua tese “*Os espelhos das exclusões radicais: o mundo prisional feminino brasileiro visto do outro lado da linha abissal*” problematiza “as formulações do saber-poder institucional nos processos ordinários esculpidos nas interações entre as mulheres trabalhadoras e as mulheres em reclusão.” Analisa ainda “o espaço-tempo prisional, convertido em desumanização do/a Outro/a, como as mulheres em condição de reclusão constroem saberes de resistências-resiliências explícitos ou não, nascidos da luta, do sofrimento”. Assim, trabalhou com a hipótese segundo a qual “a prisão cumpre um papel sociopolítico de continuidade e reiteração das exclusões radicais geradas pelos sistemas de opressão capitalista, colonial e patriarcal”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, para a qual se valeu de “procedimentos de observação, entrevistas e iconografias (imagens) produzidas a partir da estratégia proposta e aceita de um curso de fotografia” realizado com as detentas.

Rosa (2018a), em trabalho intitulado “A interseccionalidade e suas contribuições para a compreensão do encarceramento de mulheres negras”, realizou uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre as contribuições do conceito de interseccionalidade para a compreensão do encarceramento de mulheres negras, trabalhando com os conceitos de feminismo negro, interseccionalidade, encarceramento/prisão de mulheres negras.

A dissertação de Marques (2019), cujo título é “*Têm mulheres na prisão, tem prisão nas mulheres: uma análise das atividades laborais e educacionais desempenhadas por mulheres presas em estabelecimentos prisionais mistos de Santa Catarina*”, teve como proposta “analisar as atividades laborais e educacionais realizadas por mulheres encarceradas em unidades prisionais mistas de Santa Catarina, intentando problematizar a possível reprodução das desigualdades de gênero dentro das prisões.” A metodologia utilizada nesse trabalho se pautou no procedimento bibliográfico/documental. Essa pesquisadora

dialoga com teorias de gênero pelas perspectivas feministas e dos direitos humanos das mulheres. Como boa parte dos trabalhos encontrados, essa dissertação é da área do Direito e não foca nos eixos em que pretendo me deter, quais sejam, as trajetórias de aprendizagem biográfica de pessoas com experiência de encarceramento.

Outro trabalho na área do Direito é o de Zanineli (2015), intitulado *Mulheres encarceradas: Dignidade da pessoa humana, gênero, legislação e políticas públicas*, o qual “investiga a respeito da relação entre as mulheres encarceradas e o sistema punitivo brasileiro”, englobando estigma e padrões masculinos de dominação. Essa autora mostra que seu principal objetivo foi o de realizar uma reflexão acerca das condições que envolvem o encarceramento feminino e verificar se as regras internacionais e os pressupostos constitucionais penais e processuais vêm sendo observados.

Medeiros (2016) analisou, em sua dissertação “*O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas*”, efetivada na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May em Cuiabá, a educação alicerçada em vivências de mulheres privadas de liberdade. Para tanto, valeu-se das seguintes técnicas: entrevistas semiestruturadas, observações e caderno de campo. Os resultados foram analisados por meio de abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, apoiando-se na interpretação fenomenológica e na descrição e sentido das vivências através do autor Merleau-Ponty (1999). Assim, a pesquisadora mostra que foi possível, entre outras conclusões, observar “a fragilidade do ambiente prisional em cumprir as leis e os direitos das reeducandas no tocante à educação.”

Ramos (2013) desenvolveu em seu mestrado uma pesquisa intitulada “*Educação Escolar e Formação de Mulheres Presas*”, segundo a qual buscou compreender as especificidades da educação dentro da instituição prisional, assim como a organização das aulas. Além disso, objetivou identificar a motivação das mulheres para prosseguir os estudos dentro da prisão e traçar uma análise da trajetória escolar de cada uma das entrevistadas, examinando a concepção de educação para essas mulheres.

John (2014) buscou, em sua dissertação “*Mundos possíveis e telenovela: memórias e narrativas melodramáticas de mulheres encarceradas*”,

conhecer como o cotidiano de mulheres em situação de confinamento se (re)configura a partir da mediação da telenovela nesse novo ambiente de socialização [...] a partir de suas memórias e relatos de vida, mas também da observação desse cotidiano e dos relatos sobre o momento vivido, de modo a correlacionar suas memórias (antes do ingresso na prisão) e as expectativas futuras. (JOHN, 2014, p.10)

O local no qual a pesquisa foi desenvolvida foi o Presídio Regional de Itajaí, Santa Catarina, tendo a pesquisadora se valido da técnica da história de vida e ainda da metodologia dos mundos possíveis, para realizar entrevistas com oito mulheres de diferentes faixas etárias, regimes e tempo de cumprimento de pena.

Outra plataforma a que recorri para buscar produções que colaborassem com a minha pesquisa foi a Plataforma Sucupira. Para encontrar propriamente os artigos nas revistas selecionadas, eu me vali principalmente dos pares de descritores “mulher”/“cárcere”, “mulher”/“prisão”, “prisão”/“educação” por tentar fazer uma busca mais objetiva e que filtrasse de fato artigos afins ao meu objeto de pesquisa. Não obtendo muitos resultados, passei a filtrar a partir das palavras “prisão”, “cárcere”, “encarceramento” isoladamente, com essas três pude encontrar a maioria dos artigos.

O único artigo selecionado da primeira revista, elaborado por Rangel (2007), intitulado *“Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões”*, é importante porque trata de um panorama mais geral a respeito das estratégias sociais e educação prisional na Europa, assim, será utilizado para observar a reflexão nele apresentada sobre “[...] as atividades educacionais desenvolvidas nas prisões, procurando identificar os problemas de ordem organizacional, metodológica e social que as determinam ou que as limitam.” Ainda que não abarque o outro eixo norteador da minha pesquisa (mulher), é um texto oportuno.

Na revista “Estudos Feministas”, o primeiro artigo encontrado tratou-se, na verdade, de uma resenha, (“Mulheres na máquina do abandono: a escuta de Debora Diniz num presídio feminino”) e versa sobre o livro “Cadeia: relatos sobre mulheres” (2015), de Débora Diniz. A resenha foi bastante útil à pesquisa, pois me levou à leitura do livro resenhado, o qual “possibilita, pelo ‘lado de dentro’ do presídio, observar, conhecer e compreender parte das trajetórias e o cotidiano de mulheres presas no Presídio Feminino do Distrito Federal.”

O segundo artigo - *Mulheres nas so(m)bras: invisibilidade, reciclagem e dominação viril em presídios masculinamente mistos* - discutiu as dinâmicas

carcerárias, mostrando que o acesso aos espaços, a distribuição do trabalho, a aplicação dos castigos e a definição das regras disciplinares são referenciados por uma orientação masculina” em presídio ‘masculinamente mistos’. Assim, também configurou-se como um texto útil para observar o disciplinamento feminino.

Na Revista Educação em Sociedade, o artigo “Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino” foi um dos que apresentou uma relação mais estreita com o que pretendia desenvolver em minha tese. Esse artigo trata da “educação escolar em instituições prisionais exclusivamente femininas e apresenta resultados de um estudo que analisou as experiências educacionais de mulheres em situação de aprisionamento em quatro instituições de Minas Gerais.”

Além dele, nesse mesmo periódico encontrei o artigo “*“Eu ganhei mais o gosto de estudar”: o e-learning como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português*”, que traz uma visão de estratégias desenvolvidas na Europa para a educação de detentas. A Revista Educação & Realidade trouxe 05 artigos bastante relevantes para a temática educação da mulher encarcerada. O primeiro deles - O presídio feminino como espaço de aprendizagens – apresenta uma estreita relação com a proposta da minha tese, pois trata-se de um estudo empreendido no presídio feminino de João Pessoa (PB), que buscou “compreender a relação entre as aprendizagens ao longo da vida de mulheres encarceradas e as motivações/circunstâncias de vida que as levaram a cometer prática(s) delituosa(s)”, pautando-se em narrativas das detentas.

O artigo de Daiane de Oliveira Tavares utilizou um jornal produzido por apenadas na Penitenciária Talavera Bruce, no Rio de Janeiro, intitulado *Só Isso!* Esse texto buscou analisar algumas das imagens do periódico e apresentar reflexões acerca de sua importância, considerando que as imagens contribuem para dar maior sentido à escrita do impresso e se transformam num meio de interlocução entre os leitores e autores. Partindo dessa análise, buscou pensar os sentidos da escrita e ilustrações oriundas da prisão a fim de trazer uma maior compreensão de discursos e práticas de privados de liberdade, bem como dar visibilidade às vozes daqueles em privação de liberdade.

Já o texto de Elizabeth de Lima Gil Vieira – *A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte* – foi pertinente porque buscou conhecer e refletir sobre o cotidiano e a cultura da escola da prisão, no entanto, não traz o eixo

mulher, mas é interessante levá-lo em conta porque, ao abordar as experiências vividas pelos detentos, ele trata do cotidiano, bem com das práticas dos sujeitos que fazem a escola da prisão.

O texto de Onofre e Julião - *A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas* - apresenta uma discussão que trata de jovens e adultos - não tratando especificamente da mulher - em situação de privação de liberdade, mas é pertinente porque “ênfatiza a necessidade de concretização de políticas públicas de educação como direito humano [...]. Pensar a educação nesse contexto significa repensar a instituição prisão como uma comunidade de aprendizagens”. Eles propõem então que a escola da prisão necessita “propor e concretizar políticas públicas que possam tornar o aprisionamento um momento de aprendizagens significativas e que contribuam com a (re)construção de um projeto de vida para quando o aprisionado recuperar sua liberdade.”

Por fim, desse periódico, que foi um dos mais frutíferos, é preciso citar o artigo “A educação na prisão não é uma mera atividade”, de Marc De Maeyer, no qual há o seguinte questionamento: “como a prisão, que é *antieducativa* em si, pode oferecer às pessoas uma possibilidade de contar com aprendizagens úteis no seu momento presente e que lhe servirão até a sua saída?”.

Onofre (2009), em seu artigo “*Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido*”, traz uma discussão quanto à influência do ambiente escolar no indivíduo preso, mostrando que não se efetiva um papel transformador como seria o desejado, e observa que o maior impacto da escola da prisão seria o de adaptar o encarcerado à rotina da instituição prisional. Isso implica, segundo a pesquisadora, uma “identidade prisional deteriorada”, isto é, o indivíduo é obrigado a construir uma nova identidade, e isso demonstra o fracasso da ressocialização inicialmente proposta.

Após realizar esse levantamento, me surpreendi com a expressiva quantidade de trabalhos relacionados de alguma forma à minha proposta de pesquisa, já que toca um tema tido como marginal. Assim, creio que seja uma amostra que dá um panorama interessante do que e de que forma vem sendo pesquisada a educação destinada à população carcerária, seja ela destinada a homens, a instituições mistas ou à população feminina especificamente. Ainda assim, apesar de todos esses textos aqui apresentados, não detectei nenhum que seja, em termos metodológicos e temáticos, exatamente igual ao que me propus, o

que me entusiasmou bastante a tentar desenvolver um novo olhar sobre um objeto visto como marginal e que pode proporcionar frutíferas discussões futuras.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS... E SEUS DEVIRES...

Antes de falar precisamente sobre a metodologia da qual me vali, cabe incluir aqui os caminhos que trilhei quando me dediquei a tentar efetivar minha pesquisa. Assim, um dos primeiros passos que pretendia dar era conseguir o acesso ao presídio para poder estudar e observar um pouco da escola na prisão. Naquele momento, já sabia que a UFS vinha desenvolvendo um projeto de leituras com as mulheres do PREFEM - intitula-se “Leituras para a liberdade”⁶. Pois bem, procurei a professora Ana Maria Leal Cardoso, coordenadora do projeto, e pedi a ela um contato do responsável pelo presídio para poder requerer a autorização para realizar a minha pesquisa na instituição. Então, a professora coordenadora me passou o contato e aproveitei também para perguntar se seria possível que eu fosse algum dia, acompanhando a equipe do projeto, conhecer o lugar e ter contato com as mulheres. Ela disse prontamente que sim e eu me vi bastante empolgada em ter acesso aos espaços do presídio a partir daquele projeto.

⁶ Segundo texto extraído do SIGAA, no qual consta a descrição do Projeto: “O projeto ‘Leituras para a liberdade’ foi concebido tendo [...] como norte despertar os participantes, internos do sistema prisional sergipano, para uma realidade que ultrapassa os muros que os confinam. Sensibilizar com palavras, ir além do senso comum e descortinar novos horizontes que possibilitem maior qualidade de vida no período pós-prisão. Muitos são os benefícios da leitura para o desenvolvimento da criatividade, da comunicação, aumento do vocabulário, conhecimentos gerais, senso crítico e a habilidade da escrita. Para além disso, estudos apontam que o ato de ler também contribui para a redução do stress, ao mesmo tempo que estimula reflexões/ações. Considerando a eficácia da leitura para o ser humano, o escritor e grande incentivador desta, Monteiro Lobato, destaca: ‘Um país se faz com homens e livros’, o que ratifica o nosso pensar. Acreditando que a leitura implica em um processo que permite, igualmente, a expansão de si mesmo, criando abertura para infinitas possibilidades, trilhando caminho para despertar o potencial pleno e libertário, o Centro de Educação e Ciências Humanas -CECH- da Universidade Federal de Sergipe apresenta o projeto de extensão “Leituras para a liberdade II”, em parceria com a Secretaria de Estado de Justiça e da Defesa do Consumidor através do Convênio Nº 2278.018/2018, assinado em 27 de março de 2018, voltado para a população carcerária no município de Aracaju. Tal iniciativa, que agora apresenta-se na sua segunda etapa, tem em vista a promoção da cidadania dessas pessoas, e se justifica por entender que a educação é um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimento, permitindo aos internos assegurar um futuro melhor ao recuperarem a liberdade. Projetos de remição de pena pela leitura são uma realidade em presídios federais e em alguns estados brasileiros tais como: Minas gerais, Tocantins, Goiás, São Paulo, Santa Catarina, e agora Sergipe, desta feita na sua segunda etapa através do projeto em foco, que possibilita envolver a maioria dos Departamentos e Núcleos do CECH/UFS e departamentos de outros Centros. Dessa forma, o projeto ‘Leituras para a liberdade II’ consiste na leitura de obras diversas devidamente selecionadas, seguida de interpretação e construção de resenhas respectivas, visando tanto o fomento ao hábito de ler quanto o benefício da remição de dias da pena de pessoas privadas de liberdade.”

Depois de conseguir o contato telefônico, realizei a ligação e ele, a princípio, se mostrou bastante solícito, e me pediu que enviasse um e-mail à SEJUC (Secretaria de Estado da Justiça), explicando minha pesquisa, incluindo objetivos e outros aspectos relevantes. Enviei o e-mail e, após meses sem retorno, tornei a conversar com a minha orientadora sobre a óbvia inviabilidade de realizar a pesquisa dentro do presídio e aí, como eu já tinha visto uma fala de uma sobrevivente a quem já havia pensado em convidar para ser parte da minha pesquisa, pensei em modificar um pouco o meu trabalho e passar a abordar trajetórias biográficas de pessoas sobreviventes ao cárcere (duas mulheres e um homem trans). Minha orientadora, mais uma vez, viu essa perspectiva como uma possibilidade para que eu pudesse dar andamento à pesquisa e assim me vi com o objeto sob um novo olhar... Nesse meio tempo, inclusive, vi uma fala de uma palestrante que me diz muito “a gente precisa continuar se engravidando de nós mesmas para continuar a nos parirmos” (ADRIANA DELBÓ, 2020). Essa ideia tem me perpassado bastante e pode ser facilmente associada à minha saga como pesquisadora com seus percalços de estruturação da pesquisa.

Logo após meu projeto ter sido submetido ao comitê de ética, com a subsequente aprovação, voltei a contactar a primeira das mulheres com quem pretendia trabalhar - daqui por diante ela será identificada por Carolina - e ela se disponibilizou a participar da pesquisa. Assim, solicitei a ela também que, se fosse possível, me ajudasse a contactar as demais informantes, já que objetivava trabalhar com, pelo menos, mais duas mulheres sobreviventes ao cárcere que se predispusessem a contribuir com as suas narrativas.

Ela me passou dois contatos, um dos quais, coincidentemente, já tinha visto em um evento do Centro Acadêmico de Direito da UFS, o qual, após termos nos comunicado num primeiro momento, foi quem indicou a terceira informante. Essa última pessoa, a princípio, também foi bastante interessada em fazer parte da pesquisa, mas, ao ler o termo de consentimento livre e esclarecido, destacou que não tinha sido aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e foi categórica ao dizer que não havia aprendido nada durante o período na prisão. Expliquei a ela que aquele se tratava de um Termo que precisava de ajustes e que ter passado pela EJA prisional não seria mais condição para ser participante da pesquisa.

Não há como não mencionar a pandemia nessa trajetória atravessada de 2020 até aqui, desde todos os desdobramentos no Brasil... Quando não consegui o acesso ao presídio, imaginei que seria possível pesquisar e manter uma

aproximação com as participantes fisicamente, no entanto, o necessário distanciamento social foi definidor de novas estratégias para o andamento da pesquisa.

Como tinha o contato telefônico de todos eles, passei a tentar resolver essa inviabilidade de realizar encontros presenciais via chamadas de vídeo e reuniões por plataformas de comunicação por vídeo e de troca de mensagens de áudio e também escritas, via telefone. Algumas dessas tentativas também foram frustradas, já que os participantes alegaram incompatibilidade de horários, para marcarmos reunião por aplicativo. Mais uma vez, tive que me readequar e propus que a troca de mensagens escritas e de áudio fosse de fato o canal para ter acesso às narrativas dos participantes.

Destaco que consegui uns dois ou três encontros por aplicativo de vídeo-chamada, os quais considero que proporcionaram um resultado mais efetivo da interação pesquisador-participante. No entanto, a maior parte do material a que tive acesso e que permitiu que a pesquisa prosseguisse foi encaminhado pelos participantes via aplicativo de conversa telefônica. E foi assim que passei a ter contato com os relatos, histórias e situações de vida que integraram um todo com o qual eu pude trabalhar na perspectiva de narrativa. Cabe reiterar que busquei adotar uma perspectiva de trabalho que partisse da abordagem biográfica, com ênfase na trajetória de vivência prisional e suas implicações nas trajetórias de vida dos três participantes. Assim, defini três eixos de informações e relatos que desejaria obter com um roteiro de pesquisa, e fui solicitando parcialmente a elas:

PARTE I - DADOS PESSOAIS (caracterização das participantes);

Poderia informar os dados a seguir:

Nome completo;

Data de nascimento;

Grau de escolaridade;

Profissão (em que já atuou no mercado de trabalho);

Estado civil;

Tem filhos? (Se sim, quantos?);

Lazer e cultura (com que costuma passar o tempo livre?);

Razão que ocasionou o aprisionamento;

Quando ocorreu o julgamento;

Pena atribuída;

Período em que esteve em privação de liberdade.

PARTE II - CONTANDO HISTÓRIAS DE SUA VIDA (histórias de vida mais gerais)

Você foi uma/um aprendiz desde muito cedo, pois desde muito pequenina/o precisou aprender a interagir, comer, falar, se vestir, brincar, arrumar/se comunicar, até bagunçar, aprendeu que deveria assumir obrigações domésticas, ser filha, amiga, irmã, namorada, mulher, mãe, e, independentemente da escola, sempre desenvolveu meios de aprender, como observar os outros, ao imitá-los e mesmo sendo orientada por pessoas a seu redor.

Pensando sobre o que é aprender, poderia tentar relembrar e contar histórias da sua trajetória de vida, antes do período em que esteve em privação de liberdade, que você considera marcantes/importantes e que te ensinaram e permitiram enfrentar as adversidades do mundo?

Observação geral sobre as narrativas: Gostaria de destacar que não há que se considerar o que é mais ou menos relevante, tudo que você considerar como interessante para compor o seu relato (envolvendo ou não a escola) caberá e será importante... (a título de exemplo, você pode falar sobre algo que considere importante e que tenha aprendido com pessoas da sua família, com amigos, sobre que profissão, quando criança, você queria exercer ao crescer, sobre as disciplinas favoritas na escola - as que mais te estimularam, as que mais te deixavam confortável, em relação às quais tinha mais facilidade, sobre o que significou a escola para você, que aprendizagens/aprendizados os trabalhos que você já teve te propiciaram).

PARTE III - RELATOS DO PERÍODO EM QUE ESTEVE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Motivação para a prisão:

Qual a pena total e período cumprido em regime fechado (período em que esteve no Prefem (de tal ano a tal ano, ou os meses e os ano(s)):

Foi cumprido em que regimes:

Você poderia, por gentileza, falar sobre fatos que ocorreram em seu período na prisão, aprendizagens que desenvolveu naquela fase, isso inclui seus

relacionamentos com colegas em privação de liberdade, a equipe de agentes, a rotina diária dentro do PREFEM, cursos e oficinas, entre outras oportunidades de aprender que compreenda como relevantes. (Essa lista não é exaustiva e é apenas um exemplo do que pode compor o seu relato.)

Após ler os relatos recebidos, transcrevê-los e utilizá-los no capítulo 6 e em alguns outros excertos desta tese, acrescentei ponderações e perguntas que pudessem apontar mais especificidades do tema em foco (família, relacionamentos, momento da prisão, período de aprisionamento, recolocação no mercado, entre outros domínios que integrassem a narrativa). Entendo que a dinâmica para acessar as narrativas não foi a ideal para construir uma pesquisa que se pretendia narrativo-biográfica. Entretanto, esse foi o caminho que me viabilizou estar em contato com esses sobreviventes ao cárcere, e que me permitiu dar andamento ao processo de pesquisa.

Cabe destacar que fiz a opção de utilizar alguns autores aos quais se atribui o qualificador pós-crítico, ainda que eu entenda que minha tese não está apresentando um texto marcadamente pós-estruturalista/pós-crítico, acredito que seja esse um campo epistêmico que vem crescendo muito. É preciso considerar ainda que seus pressupostos “dizem explicitamente que a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas”. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15). Além disso, Meyer e Paraíso (2012) ainda abordam, muito pertinentemente, como as pesquisas ditas pós-críticas buscam se desvincular da rigidez e busca incessante de essências, “das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto.” (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 17).

Essas autoras enfatizam também que o nosso tempo atual “demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo a criação de instantes de suspensão de sentidos já criados e abertura de possibilidades de sua resignificação.” (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 17). Assim, como ponto de partida da pesquisa, foi propósito lançar um olhar sobre as trajetórias de vida do e das participante(s), com o propósito de um real envolvimento com o objeto, percorrendo o contexto prisional, visando descobrir detalhes das trajetórias de vida daquelas mulheres e homem trans, seus percursos e percalços, suas motivações

para o presente e futuro (pós-prisional), não abdicando de acessar as nuances que emergissem durante o processo do pesquisar. Além disso, a relevância da pesquisa se revelou, entre outros fatores, pelo fato de ter dado aos participantes o direito à fala, possibilitando-lhes o uso da própria voz para falar de si mesmos, trazendo à baila suas memórias[...] com ênfase no direito de recontar-se. Elas puderam ser, através das palavras, aquilo que elas e ele sentem que devem. (BARROS; PINHEIRO, 2015)

Nessa mesma linha de pensamento, Feldens (2008) argumenta que não se produz sentido a partir de um presumido imaginário pré-estruturado que age de forma autônoma, “produzimos sentidos no movimento com a vida, nos acontecimentos múltiplos, na tessitura de nossas tramas subjetivas, nas coletividades e em nossas singularidades; produzimos sentidos agindo sobre a ação.” (FELDENS, 2008, p. 100). Assim, foi crucial trabalhar com os afetos decorrentes das relações das pessoas entrevistadas e seus contextos, das suas temporalidades, de domínios de vida como as relações de convívio e amizade dentro do contexto prisional (uma temática bastante frutífera dentro das narrativas partilhadas), suas relações com familiares, e com o mundo do crime, com a profissão e o trabalho que exercem, os amores/parceiros, entre outros. Isso porque, ao se valer de uma pesquisa qualitativa, propôs-se evidenciar os percursos de vida dos sujeitos neles envolvidos, salientando em que sua trajetória de vida se relaciona com os aspectos teóricos apontados na investigação. Portanto, não partindo apenas da formulação das questões e problemas, mas da reflexão sobre as primeiras narrativas partilhadas, foi possível alcançar a metodologia própria do trabalho.

É preciso destacar que foi preciso ainda pensar processos de aprendizagem ligados a formas, espaços e tempos determinados, de acordo com o que defendem Alheit e Dausien (2007). Dessa maneira, meu trabalho buscou evidenciar aprendizagens no espaço prisão, ainda que a perlaboração apresentada por cada um dos participantes tenha perpassado o espaço doméstico, do trabalho, família, de convívio com parceiros e parceiras, anteriores e posteriores ao período de encarceramento.

Desse modo, mesmo que não tenha sido montado um script, não foi possível abrir mão de outros instrumentos que se fizeram necessários durante o percurso, e restou clara a necessidade de serem realizadas entrevistas, numa perspectiva, segundo orienta Flick (2009). Assim, de acordo com esse autor, nesse tipo de

entrevista, se deve estar aberta à maneira peculiar da pessoa entrevistada de abordar “os tópicos, e outros que ele considera relevante. Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o andamento concreto da entrevista e do entrevistado.” (FLICK, 2009, p. 161). Esse mesmo estudioso adverte que, segundo a própria experiência,

durante a entrevista não se deve tentar descobrir conceitos teóricos, mas sim a esfera da vida das pessoas, [...] se precisa estar ciente que as questões de pesquisa não são a mesma coisa que as perguntas da entrevista e que se deve tentar utilizar uma linguagem cotidiana em vez de conceitos científicos nas perguntas. (FLICK, 2009, p. 161)

Por buscar uma aproximação com as participantes da pesquisa e por pautar tal aproximação no que pontua Flick (2009), foi propósito da presente pesquisa também utilizar uma linguagem o mais informal possível. Além disso, procurei não recorrer a proposições científicas e elaborar uma entrevista que, sutilmente, me levasse às questões de pesquisa. Como se pretendeu abordar experiências biográficas, não se olvidaram as questões éticas que envolvem o trabalhar com a história de uma pessoa que precisa dizer: isso pode ou isso não pode, pois é preciso que essa permissão permeie o narrado. E assim que ia construindo um texto para apresentação, seja para a banca de qualificação, seja para a de defesa, fui enviando a elas como estava o texto a ser publicizado. No tópico a seguir, apresento a compreensão de narrativa da qual me vali.

2.1 Compreendendo a narrativa como ferramenta metodológica

Neste tópico apresento a perspectiva de narrativa desenvolvida neste trabalho, já que me propus a desenvolver a análise de material narrativo, importante destacar algumas das características apontadas por Benjamin (1993) e Delory-Momberger (2014) intrínsecas ao ato de narrar. Assim, destaca-se aquilo que estaria assimilado à substância íntima do narrador e suas experiências, tais aspectos são fundamentais para entender tanto a narrativa enquanto uma prática social, quanto as subjetividades daqueles que se acham na posição de narradores. Benjamin (1993) apresenta um percurso de como teria se dado o surgimento das narrativas, denominando-as como um modo fundamentalmente artesanal de se

comunicar, mostrando, assim, como o contar histórias se estabeleceu e se espalhou em culturas de tradição oral, nas quais era comum e onde esse hábito era muito valorizado.

Para esse pensador, é da própria experiência ou do que ouviu de outros que o narrador retira a sua narrativa, cuja natureza “tem sempre em si, às vezes de forma latente uma dimensão utilitária” (BENJAMIN, 1993, p. 4), que pode ser de cunho moral, sugestivo ou mesmo proverbial e ainda norma de vida. Benjamin aborda que a partir de uma concisão livre de análise psicológica é que se torna fácil memorizar narrativas. Assim, ele defende que, à medida que o narrador abdica de sutilezas psicológicas e a realiza o mais naturalmente possível a narração, isso vai permitir que a história seja gravada na memória do ouvinte e, tendo sido assimilada, achará oportunidade de ser recontada em oportunidades futuras. Por isso, ele argumenta que

Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. [...] Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. [...] O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Assistimos em nossos dias ao nascimento da short story, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas. (BENJAMIN, 1993, p.8-9)

É assim que as coisas narradas vão ser também incorporadas às experiências daqueles que as ouvem. Importante, ao abordar sobre a palavra experiência, recorrer ao que Bondía (2002) defende quando aborda sobre a educação a partir do par experiência/sentido, argumentando, inclusive embasado no próprio Benjamin, entre outras coisas, que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Ele argumenta ainda que ao agirmos pela palavra, o que fazemos é dar sentido ao que nos acontece e ao que somos, é pela palavra que fazemos correlações com as coisas, nomeando-as ao vê-las, ao senti-las, ou seja, é pela palavra que nomeamos como sentimos e como vemos o mundo ao nosso redor. (BONDÍA, 2002, p. 21). Esse autor, entretanto, faz um importante alerta ao abordar sobre a raridade da experiência, e nisso também se observa o que Benjamin defende:

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (BONDÍA, 2002, p. 23)

Bondía (2002) reforça que é com Heidegger (1987, p. 143), que podemos encontrar uma importante definição do que vem a ser experiência. O conceito englobaria então exposição, receptividade, abertura, assim como as dimensões de travessia e perigo:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de

um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 apud BONDÍA, 2002, p. 25)

Bondía (2002) aponta que um aspecto basilar da experiência é sua capacidade de formação ou de transformação. E é por isso que, neste trabalho, pretendi me valer das narrativas de experiências dessas pessoas a quem tanto se passou e muita coisa dura e marcante aconteceu, tornando-os esses seres que se narram para se refazerem.

Benjamin (1993) vai trabalhar aspectos da narrativa primeiramente falando como compara o romance ao que concebe como narrativa, defendendo que esta se diferencia daquele em virtude de não se entregar, já que “ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.” (BENJAMIN, 1993, p. 7). Outros aspectos trazidos por Benjamin são a função das mãos e dos olhos no contar histórias, pois ele mostra como são definidores de uma prática:

A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio. (Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos apreendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito). Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. (BENJAMIN, 1993, p. 19)

Benjamin (1993) inclui o narrador na categoria dos mestres e dos sábios, considerando que ele entende sobre aconselhar “não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer a um acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia).” (BENJAMIN, 1993, p. 19). Desse modo, o narrador teria condições de incorporar à sua substância mais íntima o que sabe por ouvir dizer). Contar sua vida é uma espécie de dom; “sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.” (IBIDEM, p. 19).

Souza (2007), numa perspectiva que reforça o que é argumentado por Benjamin (1993), defende que as narrativas vêm sendo cada vez mais legitimadas

como fontes científicas e se remete ao ato de narrar como a enunciação de uma experiência particular refletida sobre a qual se constrói um sentido e à qual se dá um significado. Segundo tal autor,

[...] garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado. Queiroz (1981, p. 19) define narração como ‘o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu.’ (SOUZA, 2007, p. 66)

Para Zacarelli e Godoy (2013), o termo “narrativa” pode ser usado em diferentes acepções e assumir significados diferentes também, a depender da disciplina que dele se apropria. Zacarelli e Godoy (2013) reúnem autores que apresentam diversificados enfoque quanto ao termo narrativa.

Delory-Momberger (2011) apresenta uma desconstrução, do ponto de vista histórico e cultural, de um modo de se conceber narrativas biográficas, o qual se costuma tomar como óbvio e natural. Essa pesquisadora mostra que o que procura fazer “é uma recontextualização na história e na cultura – não implica que poderíamos, mediante uma decisão individual, nos opormos à pregnância de tal modelo, recusá-lo em nome da relatividade histórica e negar-lhe toda realidade.” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 339). Por essa razão, ela destaca que “Não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa” (IDEM, p. 340), e por isso a narrativa dá lugar à história de vida, sendo a narrativa “o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida” (IBIDEM, p. 341). Ainda de acordo com Delory-Momberger (2011),

Nessa linguagem da narração e segundo essa lógica narrativa se constroem – se escrevem – todos os espaços biográficos da experiência humana: na linguagem e na lógica da narrativa, lembramos de nossa vida passada, antecipamos a hora e o dia por vir, nos projetamos no futuro; na linguagem e na lógica da narrativa, ‘vivemos’ as aventuras mais raras e singulares e os fatos mais cotidianos e rotineiros. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341)

Delory-Momberger discute ainda o conceito de *Bildung*, o qual “representa a vida humana como um processo de formação do ser, por intermédio das experiências que ele atravessa, como um caminhar orientado para uma forma adequada e realizada de si (mesmo que nunca seja atingida)”. (DELORY-

MOMBERGER, 2011, p. 337). Assim, ela toma a perspectiva segundo a qual “o que ele introduz na hora de estabelecer-se é o reconhecimento pleno e integral do indivíduo como ser singular e um novo conceito de temporalidade biográfica, o de uma vida em devir.” (IDEM). Delory-Momberger aponta ainda que se adotou, desde a sociedade burguesa, uma visão do indivíduo enquanto “um ser responsável e autônomo que se constrói individualmente, que deve trilhar seu caminho na vida, que deve achar seu lugar na sociedade.” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 339).

Na linha da pesquisadora francesa, os autores Alheit e Dausien (2006) defendem que o ato de narrar implica uma construção social, o que não seria referente a falarmos em ato isolado ligado a uma dada situação, mas sim de um processo contínuo de reflexão. Para esses autores, ao abordar construções sociais, especificamente as biográficas, o sujeito atuante precisa estar seguro de uma função, identidade e continuidade, mesmo diante de mudanças. E assim, não seria possível se valer de níveis de posicionamentos estáticos. Portanto, enfatiza-se a necessidade de haver a explícita narração da história de vida completa. Nesse âmbito há que se pensar na complexa estrutura temporal na qual as histórias narradas permitem às pessoas serem como elas têm sido.

Souza (2007, p. 68), defende que

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de ‘si mesmo’ é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade. (SOUZA, 2007, p. 68)

Nesse sentido, o autor toma o ato de narrar como um princípio organizador de subjetividades, que não só as valoriza mas também tem, entre outras, a função de destacar experiências particulares. Delory-Momberger (2014, p. 316) argumenta que “a narrativa por si só não bastaria, ela precisa entrar num dispositivo de formação pelo qual o autor da narrativa vai poder tornar-se o ator de sua história, isto é, reapropriar-se do sentido de sua vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 318). Pensar com essa linha de argumentação, implica dizer que estamos tentando compreender, como, nas narrativas aqui postas e partilhadas, esses três sujeitos entenderam e explicitaram suas trajetórias, como a organizaram e por que

selecionaram as experiências aqui destacadas. Isso também vai nos auxiliar a pensar a trajetória deles do ponto de vista de suas aprendizagens biográficas, entendidas como tais.

Souza (2014) aponta que, em uma de suas pesquisas relativa à escrita de narrativas da trajetória de escolarização e sobre processo de formação, procurou compreender, partindo de uma ótica colaborativa e que intentou realizar uma auto revelação de cada um dos envolvidos. , “suas experiências e lembranças, mediante implicações e distanciamentos de cada um em relação à sua escrita narrativa, conhecimentos e aprendizagens individual/coletiva construídas ao longo da vida.” (SOUZA, 2014, p. 43).

Considerou-se, neste trabalho, pois, que as narrativas têm por função valorizar e extrapolar não apenas as características particulares de cada sujeito, mas também “seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, [...] levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos dos problemas que enfrentam.” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4102). Delory-Momberger nos aponta que o trabalho de reflexão e de análise realizado sobre a narrativa de vida objetiva “identificar as linhas de força e os pontos de insistência segundo os quais a vida assume uma forma, e reconstruir as estruturas formais e semiológicas da narrativa, isto é, da história que o sujeito se atribui.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 317). Assim, é pertinente acrescentar o seguinte excerto de Delory-Momberger (2014), quando aborda que a maioria das práticas, em diferentes graus, considera o caráter dialógico da narrativa:

a situação na qual a narrativa é enunciada e o caráter dialógico de uma fala que, oral ou escrita, é um ato dirigido a um (inter)locutor ou a um grupo de (inter)locutores. Entram aqui as noções de coprodução, de coinvestimento segundo as quais a narrativa se constrói na relação com outrem: é feita por e com alguém, postula a cooperação de um outro cuja presença interativa (escuta, réplica) se constitui em coautor. Apoiada no presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é definitiva. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 316)

Buscou-se, portanto, reconstruir os processos segundo os quais as narradoras e narrador pudessem ordenar, associar e opor os elementos de suas vidas, para, assim alcançar os valores e as representações sociais embutidas nas narrativas. Almejou-se, portanto, um processo de elucidação de sentidos, que “não opera por abstração e generalização, mas que apreende a vivência social no ato

singular de discurso que a enuncia e a produz simultaneamente." DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 316)

Souza (2007, p. 68), ao tratar sobre qual seria o papel do pesquisador durante a entrevista, ressalta que ele não deve estar limitado “a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas.” (SOUZA, 2007, p. 68). Ele destaca ainda que, ao se adotar a narrativa (auto)biográfica como opção metodológica, deve-se considerar que

Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e formação. [...] a utilização da pesquisa histórica e da narrativa (auto)biográfica [...] possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e por outro lado permite, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação. (SOUZA, 2007, p. 68).

Souza (2014) entende que, nas Ciências Humanas e Sociais, existe um movimento biográfico que vem se desenvolvendo e consolidando, tal movimento, proveniente de princípios deontológicos, teria por princípio assegurar a vida, não invadi-la. Nessa perspectiva, abriria “espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida” (SOUZA, 2014, p. 41), levando em consideração processos de inclusão e principalmente de exclusão social. Portanto, cabe justificar que esse movimento vem ao encontro dos intentos da presente pesquisa. Para tentar esclarecer como esses espaços de socializações são fundamentais para o entendimento das trajetórias biográficas, me valho do que nos traz Rago (2013):

Assim, cabe observar a implicância de um entrelaçamento com as experiências sociais e com as vivências cotidianas em que figuram múltiplos personagens, [...] está em jogo desfazer as barreiras estabelecidas pelo pensamento binário entre privado e público, pessoal e coletivo, razão e emoção, o eu e o outro, subjetividade e política, acenando para outras possibilidades de compreensão das múltiplas dimensões das práticas individuais e culturais. [...] Nesse caso, cogita-se chegar a um encontro consigo mesmo pela escrita, efetuar um reconhecimento de si mesmo pelo trabalho de memorização e exame do passado. (RAGO, 2013, p. 4)

Souza (2007) defende que durante sua trajetória particular, tendo consciência “de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas.” (SOUZA, 2007, p. 65-66). Esse mesmo pesquisador dá destaque ao fato de ser através da experiência que o indivíduo se forma e ainda que a busca da pesquisa, seja ela auto-biográfica ou biográfica, requer que a memória resgate os esquecimentos (os quais são considerados um importante componente da memória).

Rago (2013), ao refletir sobre relatos de ativistas sobre as quais escreve, argumenta que é verificada uma reconstrução do passado a partir das narrativas, pois são avaliadas experiências vividas que possibilitaram sentido ao presente. Tal pesquisadora afirma partir “da concepção de que a linguagem e o discurso são instrumentos fundamentais por meio dos quais as representações sociais são formuladas, veiculadas, assimiladas, e de que o real social é construído discursivamente.” (RAGO, 2013, p. 20)

Com Brockmier e Harré (2003) vemos que a cultura não é definida pela narrativa e nem o contrário é o que se concebe como fato. Tendo em vista tal premissa, esses autores defendem que: “não é apenas a narrativa que faz a mediação, expressa e define a cultura, mas também a cultura define a narrativa” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 528). É por isso que esse necessário entrelaçamento entre cultura e narrativa seria complicador para delimitar um espaço para a narrativa, já que não seria possível concebê-la isoladamente “dos contextos de discurso nos quais ela é inserida por diversas convenções culturais.” (IDEM). Esses autores chamam atenção ainda para o caráter polifônico do discurso, que teve em Mikhail Bakhtin um teórico emblemático pois, “para Bakhtin, (1986, 1981), cada história e cada palavra é ‘polifônica’, seu significado é determinado por incontáveis contextos em que foi previamente utilizada.” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 529).

Achei oportuno me valer das discussões trazidas por Brockmeier e Harré (2003) pelo fato de eles defenderem que é possível que haja diferentes histórias a serem contadas sobre a vida e seus complexos assuntos correlatos. Por isso é pertinente acrescentar que “Viver é atribuir significado a uma vida, na verdade, o processo de construção do significado pode ser visto como o centro da vida humana.” (BROCKMEIER, HARRÉ, 2003, p. 530). Além disso,

narrativas são formas inerentes ao nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos. Em outras palavras, a ordem discursiva através da qual nós tecemos nosso universo de experiências emerge apenas como um *modus operandi* do próprio processo narrativo. Ou seja, estamos lidando primariamente não como um modo de representação mas como um modo específico de construção e constituição da realidade. (BROCKMEIER, HARRÉ, 2003, p. 531)

Brockmeier e Harré (2003) pontuam que ao contar sua história de vida, de uma perspectiva autobiográfica, o indivíduo não intenta meramente registrar os fatos da própria vida. Assim, com a narrativa da pesquisa autobiográfica, segundo esses autores, busca-se responder a duas questões primordiais e muito relacionadas: o que se está descrevendo com a narrativa em questão e 'em que implica contar uma narrativa?' Pensando sob essa perspectiva, esses autores mostram que é importante investigar a narrativa para as Ciências Humanas (com destaque para a Psicologia e Antropologia), pois

O estudo da narrativa nos convida a repensar toda a questão da natureza Heraclitiana da experiência humana, porque funciona como uma estrutura aberta e maleável, que nos permite conceber uma realidade em constante transformação e constante reconstrução. Isso inclui a opção de dar ordem e coerência às experiências da condição humana fundamentalmente instável e alterar tal ordem e coerência à medida que nossa experiência - ou seus significados - se transformam. (BROCKMEIER, HARRÉ, 2003, p. 533)

Como seres instáveis que se contam e recontam, buscamos dar alguma coerência aos fatos das nossas vidas. É assim que vão sendo construídos significados e ressignificações dos sentidos experienciais dos fatos e sensações experimentados (muitas vezes não consideradas, a princípio, experiências significativas). E, quando estruturados narrativamente, são esses sentidos que nos fazem enxergar que sujeitos vimos sendo e como nos tornamos os seres que somos.

2.2 Entendendo a entrevista narrativa

Em virtude de, neste trabalho, serem utilizadas entrevistas narrativas para buscar apreender o contexto de experiências que as entrevistadas forneceram, foi preciso entender como se deveria utilizar esse tipo de ferramenta. Conforme Flick (2009, p. 165), ao citar Hermans (1995, p. 183):

Na entrevista narrativa, solicita-se ao informante que apresente, na forma de narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado [...] a tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os elementos relevantes, do início ao fim. (HERMANS,1995, p. 183 apud FLICK, 2009, p. 165)

Também Delory-Momberger (2014), quando menciona que a entrevista narrativa foi pensada por Fritz Schütze por volta dos anos 70, defende que essa ferramenta depende de uma espécie de pacto protocolar “destinado a suscitar, da parte do entrevistado, uma narrativa de vida mais completa possível. A incitação narrativa, sob a forma de uma indicação ao mesmo tempo precisa e aberta, oferece um quadro temporal à narrativa.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 300). Essa pesquisadora ainda destaca que, durante a escuta da narração, “o entrevistador intervém o menos possível e deixa a fala do narrador desenvolver-se livremente, momento esse que coincide com um primeiro passo de leitura interpretativa” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 300).

Ela enfatiza que perguntas devem ser anotadas a fim de que, no momento do término da fala do entrevistado, seja solicitado a ele que informe mais detalhes sobre determinado período da vida, explique melhor uma situação importante já mencionada rapidamente. Dessa forma, o pesquisador pode ainda selecionar e ordenar informações biográficas, além de poder identificar estruturas de ações e temas recorrentes e mesmo destacar que tipos de discursos - numa perspectiva mais formalista, isto é, narrativo, argumentativo, descritivo - emergem da narrativa. O pesquisador, segundo Delory-Momberger (2014, p. 301) tem a função de “reatar e encorpar a narrativa inicial e testar as pistas vislumbradas por ocasião da narrativa,” buscando fazer emergir uma “reiteração de estruturas hipotetizadas durante a narração”.

Delory-Momberger destaca ainda que se faz necessário o recolhimento de informações biográficas objetivas do entrevistado, sendo que “uns dizem respeito à situação do indivíduo no momento da pesquisa (idade, profissão, situação da família, moradia, rendas, etc.), os outros, às etapas claramente identificáveis de sua história (origem, escolarização, formação, acontecimentos, familiares, trajetória profissional, etc.)”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 301). Cabe destacar que essa autora argumenta que, no momento da narrativa, o entrevistado mostra os efeitos seguintes, já que ele se situa “[...] e organiza as estruturas ocorrenciais,

temáticas e discursivas segundo as quais ele apresenta a si mesm[o], lembrando episódios de sua vida, argumentando seus atos e suas decisões, comentando e avaliando suas experiências.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 303).

Essa autora menciona que a entrevista, como um momento de interação do presente, faria o que ela denomina de uma espécie de retotalização da experiência, isso porque

a vida narrada não é a vida, e nenhuma prática de formação pretende reconstituir para si mesma o que seria o transcorrer factual e objetivo da vivência; todas elas, ao contrário, se dão por objeto primeiro de trabalho à construção biográfica que o sujeito opera pela fala ou pela escrita quando, convidado a contar sua vida, ele se volta a si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 316).

Assim, numa perspectiva de pesquisa qualitativa o trabalho aqui desenvolvido leva em consideração também o ‘princípio de abertura’ de Kleinig, segundo o qual há “a necessidade de compreender-se o objeto de pesquisa como algo preliminar até o final da pesquisa, uma vez que o ‘objeto deverá apresentar-se em suas cores verdadeiras apenas no final’”. (KLEINIG, 1982, p. 233 *apud* FLICK, 2009, p. 26). Destaque-se também que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.

A entrevista biográfica, segundo Lucena (2014), seria um instrumento da pesquisa utilizado no intuito de garantir a reconstrução de vivências e experiências biográficas dos sujeitos da pesquisa, observando aspectos relacionados a subjetividades, interpretação e relação dialética entre a ação e condições sociais. Assim, essa estudiosa defende que as suas entrevistadas, através de determinados modos de regulação e da passagem do tempo,

emolduraram suas vidas, inclusive do tempo que antecedeu a entrada na prisão, foi possível observar tanto diferenças como semelhanças no conjunto de experiências que viveram, e, ao mesmo tempo, formas de construção e reconstrução biográficas próprias, baseadas em práticas sociais dos seus mundos de vida que as colocaram diante de inúmeros desafios (OLESEN, 2011) e nas aprendizagens subjetivas que tais práticas lhes exigiram e/ou propiciaram. (LUCENA, 2014, p. 58)

Souza (2007) destaca que diferentemente da forma como se colhe um depoimento, ao se trabalhar com a história de vida, a decisão do que deve ou não

deve ser contado é daquele que é o então ator, partindo da narrativa da própria vida. Para essa finalidade, a cronologia dos acontecimentos não exerceria o papel mais importante, importaria fundamentalmente “o percurso vivido pelo sujeito. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida.” (SOUZA, 2007, p. 66-67). Por isso mesmo, esse pesquisador reforça que narrativas vêm sendo cada vez mais legitimadas como fontes científicas.

Esse mesmo estudioso defende que a investigação de dispositivos de pesquisa (auto)biográficas ou de formas narrativas, ou seja, a discussão na vertente da análise compreensivo-interpretativa mostra o quanto o momento da análise reveste-se de fundamental importância. Isso porque se percebe uma centralidade nas histórias, nas experiências e nas narrativas dos sujeitos colaboradores quando socializam suas histórias de vida formação-profissão. Pensando nessa perspectiva, o trabalho analítico não deve buscar se ocupar em interpretar o evento biográfico enquanto transitório, deve, no entanto, compreender, interpretar a sua significação, ou seja, o que o investigador deve buscar é compreender a compreensão da história do sujeito que narra e também interpretar a interpretação do sujeito quando narra. O que precisaria ser feito é se dedicar a uma abertura para o espaço de escuta das vozes, das diferenças, de superação de crises, de dores vividas no contexto em questão.

Momberger (2012) vai argumentar, na mesma linha do que Souza (2007) defende, que

a entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (MOMBERGER, 2012, p. 527)

Bastos e Biar (2015, p. 101) asseveram que não se pode afirmar que as histórias dão conta de “um ‘real’ que lhes antecede e sobrepõe. Com isso, as narrativas teriam “funções mais complexas e mais comuns à experiência cotidiana, relacionadas à construção de sociabilidade, à conformação da experiência em padrões públicos de aceitação e à construção de um sentido de quem somos e do mundo que nos cerca.” (BASTOS, BIAR, 2015, p. 101), isso porque

Não se credita mais um sentido universalmente válido às coisas do mundo; isto é, os significados sociais não são passíveis de descoberta, e sim de construção ativa. Esse novo modo de se produzir sentidos na pesquisa social passa a se basear, inevitavelmente, no diálogo multidisciplinar entre diferentes modos de se pensar as práticas humanas. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 102)

Essas autoras mostram, então, que, em oposição ao que se prestava a etnografia clássica, para se analisar narrativas, é preciso levar em conta o contexto em que a pesquisa está/foi inserida. Além disso, as descrições desse contexto devem ser robustas de tal maneira que permitam subsidiar as análises do discurso produzidas no campo.

Para Bastos e Biar (2015, p. 109), em realizando um atrelamento com os estudos identitários, o pesquisador interessado em analisar narrativas poderá, entre outras ações, “observar como narradores e personagens narrados são discursivamente construídos através do uso de noções como posicionamento, agência, alinhamentos [...]”. Assim, partindo dessas noções, seria possibilitado a ele realizar vinculações a contextos macro ou mesmo sócio-históricos, “perguntando-se, por exemplo, como estereótipos são aceitos ou rejeitados, ou como as identidades localmente instituídas relacionam-se com discursos especializados ou de senso-comum que circulam na sociedade.” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 109)

Conforme fui argumentando, para sistematizar uma análise de narrativas que se pretendia compreensiva-interpretativa, tomei como referência questões teórico-metodológicas no campo da pesquisa (auto)biográfica. Assim, conforme nos indica Souza (2014), pensar a mediação biográfica é também dialogar sobre o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que venham a permitir reflexões sobre a vida, as trajetórias individuais e coletivas, a formação, levando em consideração precipuamente o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social. Para tanto, foi preciso centrar na reflexividade, na reconstrução de percursos e trajetórias, por meio de partilha de experiências e narrativas dos sujeitos implicados em processo de pesquisa e formação.

Assim, para entender as narrativas aqui apresentadas, levei em consideração que a formação pode ser entendida como um processo relativamente autônomo em relação às trajetórias de vida e aos currículos. Além disso, conforme o que defendem Alheit e Dausien (2007), a estrutura temporal do processo de aprendizagem nas biografias individuais remete à questão fundamental de como a

formação não se reduz apenas às suas formas organizadas e institucionalizadas. Assim, ela contempla todo o complexo de vivências cotidianas, episódios de transição e crise, e isso foi ao que se deu relevo nas análises.

Na sua dimensão vivida, a aprendizagem estaria também ligada ao contexto de uma biografia concreta. Por outro lado, ainda conforme Alheit e Dausien (2007), seria também a condição ou instrumento mediador em que as construções biográficas, como formas reflexivas de experiência, podem desenvolver-se e transformar-se. Os alemães arrematam afirmando que sem biografia não há aprendizagem e que sem aprendizagem não há tampouco biografia.

3 PENSANDO UM POUCO SOBRE O SER MULHER – BREVES CONSIDERAÇÕES

3.1 O que é ser mulher: alguns olhares...

Foi crucial, para esta tese, trazer um olhar sobre os aspectos do ser mulher. Isso porque o corpo feminino sempre foi um corpo, conforme vimos no desenrolar deste capítulo, atrelado à docilidade, submissão e fragilidade, estereótipo que foi se modificando no decorrer dos séculos. No entanto, os resquícios dessa exigência ainda são bastante perceptíveis mesmo no século atual.

É preciso, já no início dessa discussão, pontuar que, ao pensar a pesquisa, inicialmente, as participantes que sobreviveram ao cárcere do presídio feminino, em teoria, e de uma forma que desconsiderou o gênero de cada uma, seriam mulheres cisgênero⁷, e, por isso, não se vislumbrou que homens trans⁸ cumprem sua pena em presídios femininos, na maioria dos casos. No entanto, entre os participantes desta pesquisa há um homem trans e, por isso, precisamos estabelecer que, neste trabalho, ao pensar a feminilidade e a masculinidade, estão sendo tomadas posições do sujeito “não necessariamente restritas a machos ou fêmeas biológicos.” (SCOTT, 1992, p. 89). Para Gonçalves (2006), é a partir da introdução da categoria gênero que se passa a desnaturalizar as diferenças entre homens e mulheres, pois não mais se tomam como naturais as relações sociais

⁷ Segundo Vergueiro (2016, p. 251-252) “todas as pessoas têm orientações sexuais, sendo a construção de orientação sexual ‘normal’ atrelada às heterossexualidades. Essa é uma compreensão importante, na medida em que o exercício de nomeação da ‘normalidade’ é um processo historicamente situado: a heterossexualidade, enquanto conceito, surge a partir de esforços ativistas para questionar a assimetria entre os ditos ‘desvios sexuais’ em relação às sexualidades ‘normais’ e ‘saúdáveis’. [...] a cisgeneridade, de acordo com Vergueiro (2016) [...] representaria [...] as corporalidades e identidades de gênero que, em suas características e autoidentificações, estejam alinhadas às ideias de corpos e identidades de gênero ‘normais’, ‘não transtornados’, ‘biológicos’.

⁸ Apresento o termo com base em Suess (2010, p. 29). Segundo esta autora, o termo trans refere-se a “todas as pessoas que elegeram uma identidade ou expressão de gênero diferente da atribuída ao nascer, incluindo pessoas transexuais, transgêneros, travestis, cross dressers, não gêneros, multigêneros, de gênero fluído, gênero *queer* e outras autodenominações relacionadas”. Também destacamos que a identificação homem trans é uma das muitas classificações que se inserem na transitoriedade de identidades, essa é apenas uma das autodesignações de pessoas que foram designadas em seu nascimentos como “mulher”, entretanto, se identificam como homens. Segundo Nery e Maranhão Filho (2013, p. 140) podem ser usados também os termos transhomens, homens trans, FTMs, homens transexuais, transmen e transmasculinos.” Para estes autores, nenhuma destas identificações dá conta das múltiplas autodeclarações sobre trânsitos de gêneros e devem ser vistas com fins didáticos e heurísticos.

estabelecidas entre e por homens e mulheres, já que nos diferentes períodos históricos e sociedades, haveria uma interação social que se constrói e se remodela de maneira incessante. Essa mesma autora, se valendo de visões como a de Michelle Perrot, afirma que a

categoria gênero colocaria em segundo plano o sexo biológico ao incluir a ideia de que as diferenças entre os sexos seriam uma construção cultural. [...] Com a categoria gênero estaria consumada a superação de noções universais, fossem de homens, fossem de mulheres. A introdução da categoria gênero, portanto, levou à consideração de 'diferença na diferença'. (GONÇALVES, 2006, p. 74-75)

Paul Beatriz Preciado, importante filósofo contemporâneo e homem trans, em sua obra *Manifesto Contrassexual*, argumenta contra a existência de uma natureza no que compete ao sistema sexo/gênero, já que este estaria atrelado a uma negociação de fronteiras, o que imporia uma superação do binômio homem-mulher, Segundo esse filósofo:

É hora de deixar de escutar e de descrever o sexo como parte da história natural das sociedades humanas. A 'história da humanidade' se beneficiaria se fosse rebatizada como 'história das tecnologias', sendo o sexo e o gênero dispositivos inscritos num sistema tecnológico complexo. Essa história das tecnologias mostra que a 'Natureza Humana' não é senão um efeito da negociação permanente das fronteiras entre humano e animal, corpo e máquina (DONNA HARAWAY, 1995), mas também entre órgão e plástico. (PRECIADO, 2014, p. 23)

Com o Manifesto, um dos objetivos do autor é eliminar os binômios sexo/gênero, homem/mulher, macho/fêmea, questionando as tecnologias de inscrição de tais binômios e não apenas apagando marcas de variações da linguagem:

O sistema sexo/gênero é compreendido como um sistema de escritura. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados. A (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais. (PRECIADO, 2014, p. 26)

Assim, ele quer buscar atingir e elucidar as tecnologias de inscrição que tornaram possíveis a própria existência de marcas de gênero em substantivos e adjetivos. No excerto a seguir dessa obra tão emblemática, o autor aponta que é necessário: “sacudir as tecnologias da escritura do sexo e do gênero, assim como suas instituições. Não se trata de substituir certos termos por outros. Não se trata nem mesmo de desfazer das marcas de gênero ou das referências à heterossexualidade, mas sim de modificar as opções de enunciação”. (PRECIADO, 2014, p. 27).

Ele destaca que instituições linguísticas, domésticas e médicas compõem o que ele chama de tecnologia social heteronormativa e que tais instituições são as responsáveis por constituir corpos-homem e corpos-mulher. Ele se contrapõe à afirmação de Butler, ao negar que o gênero seja meramente performativo, isto é, efeito das práticas culturais linguístico-discursivas, e identifica o gênero como prostético, efetivado na materialidade dos corpos. Além disso, assevera que “a identidade homossexual, por exemplo, é um acidente sistemático produzido pela maquinaria heterossexual, e estigmatizada como antinatural, anormal e abjeta, em benefício da estabilidade das práticas de produção do natural.” (PRECIADO, 2014, p. 30).

Na linha do defende Preciado (2014), também Alheit e Dausien (2007) já trabalhavam com perspectivas construtivistas de gênero, as quais, segundo os autores, se pode incluir explicitamente na tradição da teoria da ação do interacionismo simbólico e da etnometodologia. Nessa perspectiva, os processos de interação e não os indivíduos (“sistemas pessoais” fechados) tornaram-se, em certo modo, as “unidades básicas” da análise empírica:

Os estudos sobre, por exemplo, a “experiência crucial” da transsexualidade desvendam as regras sutis com que os indivíduos ‘expõem’ o seu pertencimento a ambos os sexos em diferentes campos de ação e situações cotidianas e assim as ratificam de passagem, mas também variam em determinadas áreas. Essas práticas e regras cotidianas são acessíveis apenas de forma limitada à consciência dos atores. Eles agem em grande parte de acordo com rotinas, que só estão disponíveis quando aparecem ‘perturbações’, quando são forçados a participar de processos de interação inesperados ou desconhecidos, a refletir sobre suas próprias ações, como, por exemplo, quando uma pessoa história corporal “masculina” e uma identidade “feminina” aprende o manejo flexível das regras de que necessita para poder, em situações sociais, interagir satisfatoriamente como “mulher” com outras pessoas. Justamente por isso, esse “saber” sobre as regras do fazer gênero é tão eficaz, pois em circunstâncias normais ele

permanece em grande parte precognitivo, como um conhecimento experiencial de inúmeras situações de interação que se efetiva, de certa forma, em cada nova situação de ação e que, portanto, o sujeito atuante é apresentado como "inquestionavelmente dado", como "natural". (ALHEIT, DAUSIEN, 2007, p. 66)

Alheit e Dausien (2007) também fazem uma importante reflexão sobre pensar gênero, segundo os autores, quando trabalham com o que chamam de excedentes de sentido, mostram que tais excedentes são fundamentais para entender construções biográficas de uma perspectiva de gênero. Conforme argumentam os alemães, converter-se ou chegar a ser mulher ou homem é um processo muito contraditório e multifacetado, no qual os entornos de gênero diferenciados são feitos pelos sujeitos de um modo altamente particular. No entanto, os autores alemães alertam para o fato de a ação social cotidiana estabelecer uma classificação clara do sistema de duplicidade de gêneros e isso, segundo eles, está codificado nos entornos de ação até certa medida, pois a dualidade de gênero serviria, nesta perspectiva, como uma espécie de balizadora dos mencionados entornos de ação.

Alheit e Dausien (2007), com base em estudo de Erving Goffman (1979)⁹ dando destaque ao caráter atual de tal pesquisa, apontam como as regras do *doing gender* dizem respeito precisamente a características presumivelmente simples, que aparentariam ser “puramente biológicas”, como o é a altura. A relação que se apresenta como “natural” na consciência cotidiana do “homem superior; mulher inferior” é apenas o resultado, produzido interativamente no processo de formação do par, de um sistema de regras sociais sutis, que atua “pelas costas” dos participantes.

Recorro às palavras de Preciado, colocadas ao final de sua obra *Manifesto Contrassexual*, pois entendo como pertinente destacar que, segundo o filósofo, existe uma metafísica da falta que quer nos fazer sentir sempre faltosos de algo, e que desconsidera que o corpo dispõe de órgãos múltiplos e no qual diversas identidades se cruzam:

A metafísica da falta, que certas teologias e certas formas de psicanálise compartilham, gostaria de nos convencer de que falta alguma coisa a todos nós. Dizem-nos que o mundo está em ordem porque às mulheres faltam os pênis, porque aos homens faltam os úteros/seios, porque aos homens e às mulheres faltam o “falo transcendental” – ou megadildo. [...] Não nos falta nada. Deleuze e

⁹ GOFFMAN, Erving. *Gender advertisements*. Cambridge: Harvard University Press, 1974, 141p.

Guatarri já haviam dito isso. Não nos falta nem o pênis, nem os seios. O corpo já é um território pelo qual órgãos múltiplos e identidades diversas cruzam. O que nos falta é vontade, todo o resto sobra. (PRECIADO, 2014, p. 107)

Por conta de ter Dann entre os entrevistados da pesquisa, entendo ser pertinente e muito elucidativo me valer de alguns temas e reflexões caros a Paul B. Preciado. Como exemplo, o filósofo, ao tocar no tema redesignação de sexo, em artigo jornalístico, argumenta ser esse um processo que implica o cruzamento de uma das fronteiras políticas mais violentas inventadas:

Mudar de sexo não é, como quer a guarda do antigo regime sexual, dar um salto para a psicose. Mas também não é, como pretende a nova gestão neoliberal da diferença sexual, um mero trâmite médico-legal que pode ser completado durante a puberdade para dar lugar a uma normalidade absoluta. Um processo de redesignação de gênero em uma sociedade dominada pelo axioma científico-mercantil do binarismo sexual, onde os espaços sociais, trabalhistas, afetivos, econômicos e gestacionais estão segmentados em termos de masculinidade ou feminilidade, de heterossexualidade ou homossexualidade, é cruzar aquela que talvez seja, juntamente com a raça, a mais violenta das fronteiras políticas inventadas pela humanidade. Cruzá-la é ao mesmo tempo saltar uma parede vertical interminável e caminhar sobre uma linha desenhada no ar. (PRECIADO, 2019, s/n)

Alheit e Dausien (2007) também fazem uma importante reflexão sobre pensar gênero¹⁰, segundo os autores, quando trabalham com o que chamam de

¹⁰ Os autores alemães enfatizam inclusive que, para a determinação de gênero, não há um critério biológico verdadeiramente seletivo, mas sim múltiplas sobreposições e variações, e mesmo a classificação dicotômica de gênero no nascimento de um bebê seria reconhecível como uma convenção social. A construção da dualidade de gênero estabelece certos critérios biológicos como indicadores, mas não se baseia neles. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007). Assim, “os estudos sobre, por exemplo, a ‘experiência crucial’ da transexualidade expõem as regras sutis com que os indivíduos ‘expõem’ a sua pertença a ambos os sexos em diferentes campos de ação e situações cotidianas e, assim, ratificam-nas *en passant*, mas também variam em certas áreas. Essas práticas e regras cotidianas são acessíveis apenas de forma limitada à consciência dos atores. Eles agem em grande parte de acordo com rotinas, que só estão disponíveis quando aparecem ‘perturbações’, quando são forçados a participar de processos de interação inesperados ou desconhecidos, a refletir sobre suas próprias ações, como, por exemplo, quando uma pessoa com história corporal ‘masculina’ e uma identidade ‘feminina’ aprende o manejo flexível das regras de que necessita para poder, em situações sociais, interagir satisfatoriamente como ‘mulher’ com outras pessoas. Justamente por isso, esse ‘saber’ sobre as regras do *doing gender* é tão eficaz, pois em circunstâncias normais ele permanece amplamente precognitivo, como um conhecimento experiencial de inúmeras situações de interação que se efetiva, de certa forma, em cada nova situação de ação e que, portanto, o sujeito atuante é apresentado como ‘inquestionavelmente dado’, como ‘natural’. (cf. Schütz & Luckmann, 1979). (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 62-63)

excedentes de sentido, mostram que tais excedentes são fundamentais para entender construções biográficas de uma perspectiva de gênero. Sob tal perspectiva, converter-se ou chegar a ser mulher ou homem é um processo muito contraditório e multifacetado, no qual os entornos de gênero diferenciados são feitos seus pelos sujeitos de um modo altamente particular. No entanto, os autores alemães alertam para o fato de a ação social cotidiana estabelecer uma classificação clara do sistema de duplicidade de gêneros e isso, segundo sua argumentação, está codificado nos entornos de ação até certa medida, pois a dualidade de gênero serviria, nesta perspectiva, como uma espécie de balizadora dos mencionados entornos de ação.

Trago essas rápidas observações sobre gênero por conta da necessidade de se abranger as três pessoas participantes da pesquisa: duas mulheres cisgênero e um homem trans, cuja pena foi cumprida em um presídio feminino por conta de seu sexo biológico. Em um dos seus primeiros relatos, ele adiantou que, dentro do sistema, recebia, por parte da direção e das guardas, o tratamento no feminino, tendo sido impedido, por exemplo, de continuar seu tratamento com hormônios, de usar o binder (um espécie de protetor de seio) e até que a permissão para usar cueca foi uma luta árdua que ele conseguiu vencer depois de algum tempo.

Vê-se que, no caso de Dann, seu gênero lhe impingiu violências e retiradas de direitos além das que as demais internas já viviam rotineiramente. Por isso mesmo, respeitando o gênero de Dann, temos que destacar que esse trabalho trata de trajetórias de pessoas sobreviventes ao cárcere, cis e transgênero. Desse modo, este capítulo foi mantido porque o considero importante para pensar o contexto em que essas três trajetórias se cruzaram e em que, oficialmente, se institui como um espaço que abriga mulheres, pensadas como tais precipuamente por conta de seu sexo biológico.

Cabe aqui inserir o que Tedeschi e Pavan (2019), muito bem pontuam quando falam sobre os discursos que existem e estão disseminados na sociedade sobre a sexualidade, referindo-se ainda a processos de normalização do corpo e da própria sexualidade : “ainda há uma hegemonia dos discursos que carregam a força da ‘tradição’ e que, por isso, dificilmente são questionados. O apelo a uma matriz biologicista é a marca desses discursos.” (TEDESCHI; PAVAN, 2019, p. 8).

Para Alheit e Dausien (2007), baseando-se em Giddens (1988), os mundos de ação concretos¹¹ nos quais os indivíduos constroem a sua biografia, se se referem a si mesmos reflexivamente, podem ser concebidos também como posicionamentos no espaço social. Os autores alemães enfatizam que o posicionamento está marcado de um modo crucial pela relação de gênero que afeta a todas as demais dimensões do espaço social e está inserida de um modo complexo nas contradições estruturais (diferenças) e nas estruturas de poder (hierarquias). Dentre eles, estão grandes divisões sociais do trabalho em produção e reprodução, profissão e família, espaço público e privacidade, que representam o fato distintivo para os gêneros de que as mulheres, de modo específico, estejam duplamente socializadas.

Conforme aponta Moraes (2018), até os anos 60 do século XX a questão feminina, assim como as questões étnicas, passaram a ter mais destaque nas discussões científicas, deixando de ocupar um lugar secundário, assim, exercem papel fundamental para essa mudança paradigmática “os movimentos de mulheres e os Feminismos, [que] tiveram papel decisivo no processo em que as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da História, marcando a emergência da História das Mulheres.” (MORAES, 2018, p. 36). Segundo essa pesquisadora, mesmo a mulher passando a ter destaque enquanto objeto e sujeito de estudo, era preciso ainda perceber e destacar a complexidade e diferenças dessa recente categoria:

A categoria mulher não era mais suficiente para explicar a complexidade das diferenças entre elas. Os estudos adotaram perspectivas teóricas plurais e não necessariamente convergentes. Meyer (2004) considera que tais processos foram (são) permeados por confrontos e resistências e no contexto de tais debates algumas feministas se viram diante do desafio de demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades entre mulheres e homens. (MORAES, 2018, p. 37)

Observa-se que definir o que é ser mulher vai muito além do que caracterizar a nós anatômica e fisiologicamente, ou atribuir um determinado status socioeconômico que diste dos status dos homens. Aqui cabe incluir o que Gonçalves (2006, p. 80) ressalta sobre a importância de se pensar os estudos

¹¹ Os autores chamam de mundo de ação os meios, mundos de vida, ou seja, as biografias individuais. (ALHEIT, DAUSIEN, 2007, p. 41)

sobre mulheres de maneira relacional, isto é, tomando por base a relação de gênero:

A introdução da categoria gênero desafiou o estudo sobre as mulheres - e não apenas os históricos - a levar em conta o aspecto de que a construção das várias identidades femininas só poderia se processar em relação às identidades masculinas, fosse por oposição, de forma hierarquizada, com acento nas desigualdades, fosse por realce apenas nas diferenças (GONÇALVES, 2006, p. 80).

A discussão apresentada por Gonçalves cabe aqui por mostrar que muitos nomes feministas tiveram que entrar em embates políticos, por meio de veículos da imprensa, para desconstruir, aos poucos, a visão inferiorizada que se tinha por natural quando se pensava nas mulheres. Um exemplo que ele traz, e é emblemático disso, é a defesa que Virgínia Wolf se viu obrigada a fazer em um debate na revista *New Statesman*, mediante as afirmações machistas de Desmond McCarthy, por conta da publicação de sua resenha sobre o livro de Arnold Bennet¹². Wolf, já concluindo sua argumentação - a partir da qual se vai estabelecer, nas palavras de Gonçalves (2006), uma tendência de entrada das mulheres na esfera pública do jornalismo, cujo início remonta ao século XIX -, arremata que:

as tarefas reprodutivas, os cuidados com a família haviam tomado muito tempo e força às mulheres. E que, para superar as condições da desvantagem em relação aos homens, principalmente como sujeitos atuantes no espaço público, não era apenas necessário, ou melhor, suficiente, o acesso das mulheres à educação formal, mas principalmente, assegurar-lhes liberdade para experimentar e para serem diferentes dos homens. (GONÇALVES, 2006, p. 27-28)

Segundo Scott (2005), ao pensar em conceitos como igualdade e diferença é preciso perceber a interdependência aí existente, pois

igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão. As tensões se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais. (SCOTT, 2005, p. 14)

¹² A resenha se debruçava sobre uma coleção de ensaios intitulada "Our women: chapters on the sexdivord", na qual Bennet afirma serem as mulheres intelectualmente inferiores aos homens (Gonçalves, 2006, p. 24).

Nesse sentido, cabe incluir a problemática em foco neste trabalho, já que trabalharemos com as subjetividades das mulheres classificadas em categorias generalizantes como “presidiárias”, “delinquentes” ou “marginais” e buscar como se deram, nessas trajetórias biográficas, suas escolhas morais e éticas, sempre destacando a particularidade desvelada.

Num contexto de Revolução Francesa, Scott (2005) mostra que se pregava a igualdade, no entanto, ela destaca que não se previa que todos, independente de riqueza, cor e gênero, seriam alçados à qualidade de iguais. Ela mostra, por exemplo, que às mulheres essa igualdade política era negada porque competia a elas “os deveres domésticos e de cuidados com as crianças, [...] vistos como impedimentos à participação política” (SCOTT, 2005, p. 15). Ela inclui uma fala de um revolucionário francês (Pierre-Gaspard Chaumette) que negava veementemente o direito de participação feminino, conforme alegação transcrita a seguir:

Desde quando é decente ver as mulheres abandonarem os pios cuidados de suas casas, os berços de seus filhos, para virem a espaços públicos, discursarem nas galerias, nos foros do Senado? Foi aos homens que a natureza confiou os cuidados domésticos? Foi a nós que ela deu seios para amamentar nossas crianças? (LEVY; APPLEWHITE; JOHNSON, 1979, p. 219 apud SCOTT, 2005, p. 16)

No século seguinte à Revolução Francesa, Gonçalves (2006) mostra que, entre os desdobramentos das manifestações feministas do século XIX, teria sido reatualizada uma espécie de medo que as mulheres inspiraram ao sexo oposto, pois

[...] no Oitocentos esse medo se expressa na perplexidade diante do avanço da mulher no espaço público. [...] Tanta perplexidade talvez se devesse às inúmeras questões que o abandono da esfera considerada própria ao feminino levantava, sendo sem dúvida a principal delas as relativas ao papel masculino, ‘um papel que não se definia mais isoladamente’, se é que isso alguma vez tenha sido possível, ‘mas numa constrangedora confrontação com o sexo oposto’. (GONÇALVES, 2006, p. 34)

É Scott (2005) quem destaca, entretanto, que havia entre os revolucionários franceses do século XIX aqueles que pretendiam dar voz às mulheres, a exemplo do Marquês de Condorcet, segundo o qual, elas eram dotadas de capacidades morais e racionais idênticas às masculinas.

Seria difícil provar que as mulheres são incapazes de exercer a cidadania. Por que indivíduos expostos à gravidez e outras indisposições passageiras não estariam aptos a exercitarem direitos que ninguém jamais cogitou negar a pessoas que sofrem de gota durante o inverno ou pegam resfriados facilmente? (CONDORCET, 1976, p. 98 apud SCOTT, 2005, p. 16)

Apesar de Condorcet afirmar que às mulheres deveria ser garantido o exercício da cidadania. Scott mostra que há um implicado paradoxo nessa noção de igualdade que não permite igualdade a todos. Scott (2005, p. 17) pontua que “Os atributos especificados ou implícitos que formam o modelo para a igualdade têm sofrido transformações nos mais de 200 anos desde o anúncio de que ‘todos os homens são criados iguais e imbuídos pelo criador com certos direitos inalienáveis’”. Por isso, ela explicita que como conceito social, a igualdade não tem o mesmo sentido que o que se pressupõe, por exemplo, na matemática:

Embora sugira uma identidade matemática, na prática significa ‘possuir um grau semelhante de uma qualidade ou atributo especificado ou implícito; estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios’ [definição do Oxford English Dictionary] . A relação entre qualidades, posições sociais e direitos tem variado de uma época para outra. (SCOTT, 2005, p. 16)

Com isso, ela destaca que “a noção abstrata de indivíduo não era tão universalmente inclusiva como parecia”. (SCOTT, 2005, p. 16). Ela traz, para ilustrar de uma forma bem intrigante, o que Jacques-Louis Moreau oferece como comentário sobre como eram concebidos o macho e a fêmea humanos, pautado no que Rousseau também defendia:

O anatomista Jacques-Louis Moreau ofereceu como seu o comentário de Rousseau de que a localização dos órgãos genitais, ‘para dentro’ nas mulheres e ‘para fora’ nos homens, determinava o alcance de sua influência: ‘a influência interna continuamente reposiciona as mulheres no seu sexo [...] o macho é macho somente em certos momentos, mas a fêmea é fêmea por toda a sua vida’. Os homens eram indivíduos porque eram capazes de transcender o sexo; as mulheres não poderiam deixar de ser mulheres e, assim, nunca poderiam alcançar o status de indivíduo. Não tendo semelhança com os homens, elas não poderiam ser consideradas iguais a eles e assim não poderiam ser cidadãs. (KNIBIEHLER, 1976, p. 835 apud SCOTT, 2005, p. 16-17)

Ela acrescenta à discussão que: “as identidades de grupo são um aspecto inevitável da vida social e da vida política, e as duas são interconectadas porque as diferenças de grupo se tornam visíveis, salientes e problemáticas em contextos políticos específicos.” (SCOTT, 2005, p. 18) Assim, na sequência do texto ela pontua que:

a maternidade foi frequentemente oferecida como a explicação para a exclusão das mulheres da política, a raça como a razão da escravização e/ou sujeição dos negros, quando de fato a relação de causalidade se dá ao inverso: processos de diferenciação social produzem exclusões e escravizações que são então justificadas em termos de biologia ou de raça. (SCOTT, 2005, p. 18-19)

Scott (2005) mostra ainda que a partir desse senso de identificação grupal, que reduz o indivíduo a uma dada categoria de indivíduo, surge uma forma de estereotipagem e é aí que o indivíduo vai se sentir apoiado e recebedor de solidariedade. Nisso destaca-se quão devastador e ao mesmo tempo inebriante se torna essa identificação. Ela acrescenta o questionamento relativo a de que modo são operadas e desenvolvidas as diferenciações sociais conforme análises baseadas ou em igualdade ou em discriminação, sempre destacando fato de identidades serem “efeitos de processos políticos e sociais”. (SCOTT, 2005, p. 29). Segundo Santos (2018), valendo-se de discussões que perpassam Scott, Butler, Foucault, De Los Rios, Louro, entre outros importantes autores dedicados ao estudo do gênero:

Com o controle dos corpos se produz uma sujeição, uma materialidade, um corpo dócil. Dentro dessa docilidade está a mulher, sujeitada a partir de uma produção discursiva que ganhou status de verdade. Esses mecanismos induziram o sexo a um discurso de verdade. Existe uma microfísica responsável por produzir as materialidades que enxergamos como se fossem o poder; são elementos que perpassam a família, a igreja, a escola e produzem um corpo dócil. Docilizar o corpo é algo fundamental para evitar fugas às regras, às normas e à moral. (SANTOS, 2018, p. 139)

Santos (2018) faz ainda uma importante ressalva quando destaca as instituições que trabalham a necessidade de reforçar o cumprimento de normas e regras e a valorização da moral, tudo isso objetivando a manutenção de corpos dóceis e obedientes. Ao incluir o gênero em sua problematização, Moraes (2018) destaca, entre outros fatores, que esse termo pressupõe cindir o que está posto

como homogêneo, isto é, “a essencialização e a universalidade contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina tornando visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam estas noções” (MORAES, 2018, p. 38). Sobre essa desconstrução de essencialização,

Rago (2013) traz um destaque que cabe ser incluído aqui, pois, conforme sua argumentação, as mulheres que desviavam dos padrões de conduta tidos por tradicionais tiveram e [têm] que romper não apenas com os valores e preceitos morais cristalizados socialmente, mas precisaram questionar “o regime de verdades da época, à direita e à esquerda. Trilhando caminhos próprios, novos, dissidentes, dissonantes, abertos com trabalho árduo e com as sofisticadas ferramentas das desbravadoras.” (RAGO, 2013, p. 34). Tradicionalmente e a grosso modo, as mulheres de meados do século XX, a exemplo das que essa estudiosa trabalha em seu livro, eram educadas para “a virgindade, o casamento monogâmico indissolúvel, a maternidade e os cuidados com a família e a passividade e o silêncio.” (RAGO, 2013, p. 35).

Isso num contexto de classe média, pois o padrão que se via nas classes mais pobres não era exatamente esse, como se pode verificar em estudos como o de Fonseca (2004). Esse texto mostra como toda uma moral burguesa não é a que se desenvolve nas classes mais pobres, cujas mulheres, muitas vezes, tinham sua moral abalada e seu valor social apagado por, entre outros fatos, difamação dos companheiros. Esse pesquisador destaca, inclusive, que alguns historiadores recentes identificaram entre os mais pobres “casamentos ‘precoces’, um aumento da proporção de uniões consensuais frequentemente instáveis, e taxa alta de bastardia em crianças em circulação” (FONSECA, 2004, p. 436). Conforme o mesmo estudioso, tais historiadores não atribuem esses perfis a um subgrupo que estaria destinado à bastardia, mas considera-o “uma cultura que muitas vezes vem de encontro às normas e aos valores da sociedade dominante”, (FONSECA, 2004, p. 436). No caso do Brasil, essas práticas fugiam a uma moral burguesa, a qual pretendia impor, de cima para baixo, uma forma de organização que não era, na maioria dos casos, viável entre os mais pobres.

Ele explica que “a norma social ditava que a mulher devia ser resguardada em casa, se ocupando dos afazeres domésticos, enquanto os homens asseguravam o sustento da família trabalhando no espaço da rua.” (FONSECA, 2004, p. 432). A contradição se impõe a essa moral quando, para a mulher da classe pobre, o trabalho era inevitável e as funções a ele correlatas, como a de

doceira, ocorriam, obrigatoriamente, nos espaços públicos. Fonseca (2004, p. 432) explica ainda que a moralidade oficial de que se cercava a mulher pobre era completamente desligada da sua realidade, e a “dona de casa, que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava a sofrer o pejo da ‘mulher pública’.”(FONSECA, 2004, p. 433). No entanto, Fonseca destaca que ainda que esses valores da elite colonial fossem influenciadores da moral dos mais pobres, o que se constata é o fato de muitas mulheres mais pobres sempre terem a necessidade de trabalhar fora de casa.

Por essa razão, um fato interessante destacado por Fonseca é que a mulher muitas vezes era o arrimo do lar, sendo a responsável pelo principal sustento, ainda assim “o trabalho feminino continuava a ser apresentado [...] pelas mulheres como um mero suplemento à renda masculina.” (FONSECA, 2004, p. 434).

Soihet (2004, p. 305), no capítulo intitulado “Mulheres pobres no Brasil”, mostra que recorreu a documentos do âmbito do judiciário, pois foi uma fonte que lhe permitiu estudar que contribuições femininas poderiam ser verificadas no processo histórico, já que as classes populares tinham neles registrados aspectos do cotidiano e isso permitiu que fossem percebidas as regras norteadoras da existência e conformação da cultura da classe mais pobre. Essa autora aponta que, no Rio de Janeiro, havia um claro desejo de tornar a cidade uma moderna metrópole, a qual estaria em condições de receber capital e mesmo homens estrangeiros. Em meio a esse processo de higienização da antiga metrópole os mais pobres acabaram sendo os mais prejudicados, as mulheres principalmente, por terem sido expulsas de suas moradias (muitas demolidas), foram bastante prejudicadas porque “exerciam os desvalorizados trabalhos domésticos, fundamentais na reposição diária da força de trabalho de seus companheiros e filhos; como ainda produziam para o mercado, exercendo tarefas como lavadeiras, engomadeiras, doceiras, bordadeiras, floristas, cartomantes e as possíveis biscates que surgissem.” (SOIHET, 2004, p. 306). Entre as imposições que Soihet relata em relação a essa mulher do séc. XIX está o da obrigatoriedade de a mulher tida por honesta não sair desacompanhada, já que era prescrito pela medicina e estabelecido num senso comum burguês o qual associava a mulher ao espaço privado, ao contrário do espaço público que seria destinado ao homem.

Isso é mais saliente quando se pensa a presença das pessoas mais pobres em certos ambientes, já que se objetivava um “afrancesamento” da cidade do Rio de Janeiro, essa autora mostra que, quando se tentava excluir dos espaços mais

valorizados da cidade, “no caso das mulheres, acrescentavam-se os preconceitos relativos ao seu comportamento; sua condição de classe e de gênero acentuava a incidência da violência. O desrespeito às suas condições existenciais traduzia-se em agressões físicas e morais.” (p. 307).

Soihet (2004) acrescenta que , na capital de Santa Catarina, as mulheres de classes sociais mais pobres deveriam adquirir um comportamento esperada das mulheres’, o que implicaria apresentar passividade, recato e delicadeza. Assim, as mulheres que não apresentavam-se com essa dita natureza feminina acabariam sofrendo repressão policial, a qual estaria sustentada nessa fuga aos padrões impostos e esperados de uma mulher. É justamente isso que Soihet (2004) problematiza em seu texto, pois, bastante vinculadas ao mundo do trabalho, essas mulheres não tinham como características principais nem a delicadeza, nem o recato, tampouco a submissão ou mesmo a fragilidade, pois “eram mulheres que trabalhavam e muito, em sua maioria não eram formalmente casadas, brigavam na rua, pronunciavam palavrões” (SOIHET, 2004, p. 307-308).

Mattos (2010), apoiando-se na autora feminista Nicholson (1995), afirma que autores tradicionalmente voltados a pesquisar a mulher tomam-na como um ser biológico, assim “em relação à compreensão do significado do termo ‘mulher’, [...] se alinham com algum tipo de fundamentalismo biológico não leva[ndo] em conta as diferentes experiências vividas por diferentes grupos de mulheres” (MATTOS, 2010, p. 592). Mattos segue argumentando que esse grupo, enxergando a mulher unicamente num corpo biologicamente feminino, “tornaria todas as mulheres do mundo iguais, em oposição a tudo o que é masculino, esses autores não consideram as diferenças contextuais, sociais e culturais experienciadas por cada mulher.” (IDEM). Ao se adotar essa perspectiva, pensar a mulher acaba se limitando a um número restrito de possibilidade de análise e se abre mão de entender todas as nuances, estigmas, vetos, conquistas, esforços, lutas que estão imbricados no ser mulher e nas múltiplas subjetividades que a mulher aciona.

Santos (2018) muito bem destaca como o homem ocidental construiu um modelo universal de mundo, sem levar em conta contrastes e diferenças, destacando a artificialidade com que distingue os sexos. Ela destaca que Mead, ao estudar os povos dos Mares do Sul¹³ no início do século XX, iniciou uma revisão de

¹³ MEAD, Margaret. Macho e Fêmea. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971 e MEAD, Margaret. Sexo e Temperamento. São Paulo: Perspectiva, 2014.

modelos cristalizados e aceitos em seu tempo, “promovendo uma mudança na forma de pensar a questão do feminismo. As mulheres passaram a ter outros argumentos além do direito ao voto, os papéis sexuais passam a ser questionados como sendo uma construção.” (SANTOS, 2018, p. 124). Com essa argumentação, Santos (2018) destaca a existência de sociedades em que os papéis da mulher vão da guerreira, líder a dóceis e maternais, é porque todos esses papéis são resultantes de construções da cultura de cada povo. Essa pesquisadora faz um destaque pertinente ao pontuar como a própria escola, desde a infância, molda o ser homem e o ser mulher:

Aprendemos desde a infância a ser um modelo de homem e um modelo de mulher; os nossos processos educacionais moldam nossa composição e nos incidem conceitos, por vezes, há fugas ao padrão e isso coloca em xeque a lógica. Acompanhando a antropóloga Mead, me coloco a pensar o que teríamos sido se não fôssemos ensinados desta forma? São inúmeras as perguntas e caminhos a percorrer [...] como o modelo de mulher foi construído historicamente em nossa sociedade e perpassa nossos métodos educativos até hoje. (SANTOS, 2018, p. 124)

Mattos (2010, p. 593, *grifo nosso*), na mesma linha do que aponta Santos (2018), vai mostrar que “nossas identidades são produto do meio em que vivemos, são *construções narrativas* que a um só tempo influenciam e são influenciadas por nossa cultura.” Ela, recorrendo a Nicholson (1995), mostra, de acordo com esta última, que não se pode mais afirmar por identidade feminina algo preestabelecido, isto é, baseado “numa realidade imutável, mas precisamos reconhecer que nossas identidades ‘emergem de nossos próprios lugares na história e na cultura; são atos políticos que refletem os contextos de onde surgimos e os futuros que gostaríamos’”. (NICHOLSON, 1995, p. 63 apud MATTOS, p. 593, 2010). É Mattos que também vai trazer uma crítica de uma visão dita essencialista do que se denomina de categoria mulher, pois seria “uma visão que anula as diferenças sociais e históricas entre as mulheres e concebe a experiência da mulher como dada e individual.” (MATTOS, p. 593, 2010).

Alheit e Dausien (2007) também destacam que fazer referência ao gênero como uma condição estrutural, social e do mundo de vida, de uma persistência considerável, principalmente porque dificilmente há espaços sociais, sejam quais forem, livres da definição (binária) das regras de gênero. Portanto, considerando o que os autores chamam de entorno de ação, muito possivelmente os mesmos

entornos permitem vivências e impactos na trajetória biográfica que se percebem claramente distintos para homens e mulheres. É por isso que esses autores defendem que com a (re)construção da própria biografia, o indivíduo também reconstrói, ao mesmo tempo, sua respectiva história como mulher ou como homem (num determinado contexto social e de mundo da vida). Assim, eles argumentam ainda que as reconstruções empíricas de narrativas biográficas mostram que a história de “tornar-se generificado” está inextricavelmente entrelaçada com a configuração única da experiência biográfica.

Dessa forma, a construção social do gênero é reconstruída de forma inversa através de todo processo de transformação individual e histórica. Por isso, a desconstrução não pode significar a supressão da categoria gênero, mas em todo caso sua transformação. E também na linha do que apontam Butler, Preciado, Gonçalves, entre outros, os autores alemães vão afirmar que a argumentação relativa ao gênero enquanto construção social é, sem dúvida, convincente devido à sua veemente rejeição das teorias essencialistas da feminilidade e da masculinidade.

Quem também nos traz uma importante discussão a respeito de como os estereótipos impõem padrões muito específicos e restritivos às mulheres, contribuindo negativamente para a ocupação de novos espaços e para a mudança de situações de opressão é Cheskys (2014). Essa pesquisadora afirma que

à medida que a reprodução de estereótipos sem a devida nomeação de seus danos pode contribuir, e tem contribuído, para a manutenção de uma situação de opressão da mulher. [...] enquanto os estereótipos continuarem sendo reproduzidos sem uma problematização e análise crítica adequada, continuarão naturalizando valores desvantajosos para os grupos oprimidos, reforçando a opressão em todas as instituições sociais nas quais estão enraizados. (CHESKYS, 2014, p. 29)

Pensando a partir dessa perspectiva, ela trabalha como o estereótipo da mulher, mãe e principal cuidadora dos filhos atinge a estrutura organizacional de presídios femininos e não de presídios masculinos. Assim, essas mulheres, ao serem presas, são ainda mais julgadas por abandonarem o seu papel materno e, via de regra, seus filhos estão sob a custódia de outras cuidadoras ou mesmo são destinados a abrigos. Por esse rompimento com o papel que delas se espera, dentro das instituições, elas são ainda mais punidas. Rago (2013) salienta que somos mulheres e mulheres em busca de espaço em um mundo cujas formas

sociais, atividades profissionais e expressões artísticas foram mediadas pelos homens, ela acrescenta ainda que é com os feminismos que se abrem “possibilidades de subjetivação e de existência para as mulheres”. (RAGO, 2013, p. 31). É preciso, portanto, ter em mente que as possibilidades de subjetivação aqui destacadas foram analisadas de um ponto de vista que não privilegiou essencialismos.

No tópico a seguir, trago uma breve reflexão sobre associação de feminino ao crime.

3.2 Quando o crime é associado ao feminino

Para iniciar este tópico, acho oportuno incluir também uma espécie de resumo da visão de mulheres presas trazida por Marcela Lagarde De Los Rios (2005), a qual mostra que há uma prisão real e simbólica da qual nós, mulheres, não nos desvencilhamos:

as mulheres são vítimas de sua especialização e da consequente exclusão de tudo o que lhes é proibido, estão submissas a poderes que organizam compulsivamente suas vidas para os outros, sob o seu poder e pela inferiorização. Mulheres são vítimas do conteúdo essencial de suas vidas como esposas, putas, freiras, sempre vitalmente dependentes de outros e seu lugar em sistemas e esferas de vida específicas. As mulheres estão aprisionadas em sua servidão voluntária que simboliza os olhos e os poderes que as sujeitam. (DE LOS RIOS, 2005, p. 643. tradução minha)

Ainda que pareça um trecho referente a séculos passados, não soa nada desatualizado, pois somos submetidas diariamente, no século atual, a submissões e a uma servidão inconscientemente voluntária que nos leva a assumir o papel da mulher feminina, dócil e confortavelmente associada aos espaços privados/domésticos, mesmo depois de tantos avanços e conquistas nos espaços públicos mais variados. Quando se foge a esse estereótipo tido como “naturalmente” feminino, as sanções e punições são ainda mais agressivas para essas mulheres, as invisibilizando, muitas vezes, como veremos a seguir.

Sposato (2013), em artigo que versa sobre mulheres presas no Brasil, muito bem aponta como os efeitos de penas detentivas são prejudiciais, especificamente quando se trata de condenadas, ela destaca que a mulher parece ser invisível para o sistema penal “pela sua pouca ou baixa representatividade, do ponto de

vista da intensidade e dos efeitos, o sistema penal, especificamente, a prisão, podem lhe impingir consequências significativamente mais penosas.” (SPOSATO, 2013, p.290). Essa autora ressalta inclusive as altas taxas de superlotação existentes nos estabelecimentos de privação de liberdade femininos, decorrentes de pequeno número de espaços de detenção destinado a mulheres.

Santos (2016b) aponta que a literatura sociológica no Brasil não está muito voltada para as análises da participação em eventos violentos por parte das mulheres. Ele mostra, conforme apontam estatísticas de 2014 do Conselho Nacional de Justiça, que

Em 2013, o Brasil contava com cerca de 570.000 presos, dos quais 37.000 mulheres, ou seja, 6,4% do total da população carcerária. Já no período entre 2000 e 2014 houve um aumento de 567% na população de mulheres encarceradas, enquanto o crescimento da população carcerária geral foi de 119% (Ministério da Justiça, 2015). ‘resultados preliminares de pesquisa apontam para a existência de uma variedade de papéis assumidos por mulheres em ações violentas, distinguindo-se de parte da literatura mais influente sobre o tema.’ (SANTOS, 2016b, p. 43)

Pensar sobre que papéis seriam esses e como essas mulheres estariam se diversificando em diferentes tipos de crime é o que tem sido feito por pesquisadores de áreas como Psicologia, Antropologia, Direito e Ciências Sociais, entre os quais destacamos Santana (2013). Esse estudioso aponta, em seu trabalho de conclusão de curso, por exemplo, que as detentas que se envolveram em práticas delitivas, nem sempre representaram o papel de ‘protagonistas’ da própria vida, mas de ‘coadjuvantes’ de seu próprio destino.

Angotti (2018), ao elencar a visão de diferentes autores quanto a justificativas para o baixo percentual de criminalidade feminina, descreve como sempre se associa a mulher ao espaço privado e o homem ao espaço público. São estereótipos as justificativas que os autores pesquisados por essa estudiosa utilizam para explicar a criminalidade feminina, como por exemplo: a mulher estar menos sujeita a choques e necessidades da vida; mulher não frequentar lugares de vícios, o fato de as emoções das mulheres tornarem-nas predispostas à educação e à abstinência. Diante de toda a argumentação fortemente utilizada em textos e documentos da primeira metade do século passado, Angotti (2018) se refere ao

argumento de cunho biologizante o qual foi muito utilizado pelo criminólogo italiano Cesare Lombroso¹⁴:

as emoções da mulher são de outra natureza justificam o argumento social de que tal natureza facilita a educação doméstica e religiosa recebida, que as prepara para a resignação e para a abstinência. Essa associação entre naturezas emocionais distintas e tratamento social adequado está calcada na divisão social entre homens e mulheres explicada por diferenças biológicas. A mulher, que tem o potencial de ser mãe, carrega em si o dom do cuidado e da doação para o próximo. Abrir mão de seus desejos, se os tiver, e se entregar aos cuidados do lar, dos filhos, dos mais velhos, do marido, é ação facilitada pela natureza feminina, que lida com a resignação do seu destino. (ANGOTTI, 2018, p. 218-219)

Angotti (2018) pontua também que, conforme os documentos por ela pesquisados, na literatura científica e no senso comum, era comum associar as peculiaridades biológicas da mulher - a menstruação e a gravidez - a alterações comportamentais e mesmo ao crime. Essa pesquisadora chama a atenção ainda para o fato de Lombroso e aqueles adeptos a suas ideias entenderem ser necessária a canalização da sexualidade feminina de modo que fosse utilizada de forma positiva, o que, segundo esse pensamento, seria viabilizado por meio da maternidade. Para as que não fossem mães deveria haver o incentivo a constituírem famílias ao saírem da situação de cárcere. “Já as que eram mães, deveriam desenvolver, no cárcere, compaixão e sentimentos capazes de estimular que o amor materno aflorasse, como forma de anulação da criminalidade.” (ANGOTTI, 2018, p. 132). Borges (2019) destaca a ironia do fato de as prisões terem surgido como espaço punitivo cuja proposta principal seria a humanização e ainda serem nos espaços privados, inclusive amparados por Leis, que permitiam castigos físicos, onde principalmente acontecia a subjugação das mulheres. Segundo essa estudiosa:

[...] um dado importante na história punitiva sobre as mulheres é de que, ao passo que os homens começaram a ser penalizados em prisões, foram utilizados contra as mulheres, hospitais psiquiátricos, as instituições mentais, os conventos e os espaços religiosos. Então, aos homens, a criminalidade era considerada algo da normalidade, uma quebra de contrato e, portanto, em se tratando o crime de algo da esfera de um sistema de justiça público, a punição

¹⁴ O médico e criminalista italiano Cesare Lombroso, com a sua obra *La Donna Delinquente, la Prostituta e la Donna Normale*, é bastante utilizado em diálogo com as obras e autores pesquisados por Angotti (2018). Essa autora destaca, inclusive, que os estereótipos criminais femininos por ele difundidos na obra de 1893 foram muito utilizados por autores criminalistas da fase de implantação dos primeiros presídios femininos no Brasil.

também se exercia no âmbito público. Em paralelo se constrói nesse período a ideia de mulheres anormalizadas e desestabilizadas, portanto loucas e histéricas, e que deveriam ser tratadas por normas e condutas médicas e psiquiátricas. (BORGES, 2019, p. 95)

Essa mesma autora destaca inclusive que “até o século XVIII, as mulheres eram consideradas incorrigíveis, posto que suas transgressões eram determinadas pelo campo moral e pelo descumprimento de seus papéis sociais domésticos e cuidadores.” (BORGES, 2019, p. 97). Outro ponto que também diz respeito a uma associação percebida entre estereótipos femininos e criminalidade, ressaltado por Angotti (2018), mostra como contravenções penais vinculadas a mulheres de algum modo tidas como criminosas implicaria rupturas com as expectativas sociais de um ‘dever ser feminino’, isto é, o alcoolismo, a desordem e o escândalo, as principais causas de detenção feminina na primeira metade do século XX.

Segundo a estudiosa, considerando que não se tratava de um levantamento completo, tendo em vista as limitações das fontes e a possibilidade de essas condutas tomadas por delitivas serem subnotificadas, havia o entendimento de prostituição como conduta delitiva, a qual deveria ser expurgada das tidas por áreas de respeito da cidade de São Paulo, por exemplo. Conforme destacam Angotti e Salla (2018), “as casas identificadas como locais de prostituição foram alvos constantes de intervenção policial nas primeiras décadas do século XX, ocorrendo muitas vezes remoções forçadas de mulheres para áreas mais periféricas da cidade, além de sua detenção”. (ANGOTTI; SALLA, 2018, p. 12)

De Los Rios (2005) destaca, no entanto, que não se deve analisar o delito unicamente como o produto da obediência às regras da mesma cultura; e jamais se deve ignorar que o crime é um fato social e não individual, ou seja, que o crime é um espaço social e culturalmente construído e não um ‘erro’, que o agressor não é anti-social, mas, ao contrário, adepto de normas pró-sociais. Ela acrescenta ainda que a existência do delito não remete às normas morais, éticas e jurídicas que o definem e sancionam, mas sim ao conjunto de relações e regras de poder na sociedade. O delito seria então um assunto político. Assim as normas jurídicas que sancionam o delito se aplicam em situações de inferioridade social, de vulnerabilidade dos indivíduos e dos grupos sociais delinquentes. Nessa perspectiva, essa mesma pensadora assevera que:

Devido a serem mulheres, não são ouvidas com seriedade, nem são aceitas as suas palavras, suas razões não são válidas e muito

menos se aceitam provas do atenuante a seu favor; Por sua conformação histórica — social e cultural—, como seres vulneráveis, as mulheres precisam de mecanismos, linguagens e formas de comportamento adequadas de autodefesa, nas instituições públicas; Na relação mulher-justiça se expressa e recria a relação da mulher com o poder baseada na dependência vital e na sujeição, na servidão voluntária, na ignorância, em síntese, se trata do domínio patriarcal que as oprime. Nestas condições, as mulheres perdem: como delinquentes são consideradas culpadas. (DE LOS RIOS, 2005, p. 653 - tradução minha)

Essa culpa, no entanto, De Los Rios (2005) enxerga como passiva, como no exemplo em que traz as mulheres que são intituladas amantes de algum homem também delinquente: “No estereótipo cultural das mulheres delinquentes, ressalta-se seu papel de amante, quer dizer, a relação conjugal negativa, de esposa má (amante) de um homem mau: ainda como delinquentes estas mulheres são também vítimas [...]” (DE LOS RIOS, 2005, p. 650). Há que se destacar que, para De los Rios, a mulher não se faz protagonista de atos delitivos por seu papel de serva e respeitadora das normas sociais, e, quando o faz, é tomada por submissão a um ser masculino que a impele ao ato delitivo, isso porque, segundo essa autora, as mulheres, por serem tidas por obedientes e incapazes, não protagonizariam, sozinhas, atos delitivos, já que nunca seriam diretamente identificadas como responsáveis por suas ações:

A inferiorização das mulheres e sua relação de subalternidade com os poderes fazem com que elas sejam conservadoras e que sintam medo de transgredir as normas de inviolabilidade de bens que estão abaixo de sua custódia. Entretanto, outros poderes conjugais ou paternos podem conseguir a transgressão invocando fidelidade, obediência, amor e uma espécie de retribuição. Fraudes em escritórios e roubos em casas, comércios, e empresas têm sido a forma de retribuição de algumas mulheres a seus exigentes amantes, esposos, pais, ou filhos, feitos por temor de perder o outro, por submissão e por obediência. (DE LOS RIOS, 2005, p. 659, tradução minha)

De Los Rios (2005) aponta que, muitas vezes sem se dar conta, é em nome do amor ao companheiro que muitas mulheres transgridem a norma. Akotirene (2019), especificamente sobre a mulher negra, aponta como há um padrão colonial que imputa a tais mulheres as funções de gerentes do tráfico de drogas, ou mesmo “homicidas de companheiros violentos, quando não, pactuam com as coações impostas por filhos e maridos encarcerados para que transportem drogas até o sistema prisional numa faceta hedionda e punitivista das mulheres negras.”

(AKOTIRENE, 2019, p. 60). Cabe aqui recorrer às palavras de Borges (2019), a qual mostra como a criminalização, seja a masculina e especialmente a feminina, implica efeitos bastantes perversos, especialmente se abordada interseccionalmente, observando-se fatores como classe, raça e gênero:

Políticas hoje implementadas têm atingido mais as mulheres, justamente porque o contexto de vulnerabilidades atinge aquelas que têm sido, cada vez mais, as responsáveis pelos cuidados e pelo sustento de seus familiares, e por conta da feminização corrente da pobreza. A falta de acesso à educação, à informação, a direitos sexuais e reprodutivos garantidos e respeitados, a condições dignas de moradia e a empregos dignos tem levado essas mulheres a recorrerem a outros escapes para manter a vida e de seus filhos, de sua mãe e de demais familiares. (BORGES, 2019, p. 120-121)

Ainda que a sobrevivente Carolina não tenha recorrido a esses escapes mencionados no excerto acima, já que ela, sendo inocente, foi associada ao crime de tráfico praticado pelo irmão, pode, em parte, ser vista como exemplo do que está posto por Borges (2019). Isso porque, é uma das muitas chefes de família que acabou criminalizada e presa. Borges, uma pesquisadora feminista e negra, também afirma o seguinte: “continuamos sendo criminalizados por existirmos, pela persistência e pela reorganização do poder do racismo em nossas sociedades. Quem define o crime e o criminoso?” (BORGES, 2019, p. 118). Essa é uma questão fundamental e que pode ser readaptada para quem define o crime e a criminosa e estará presente não apenas no decorrer deste capítulo, mas em toda a tese.

Alves (2001) é outra estudiosa que pesquisou a mulher no sistema penitenciário e discute ideários jurídico-criminais do século XIX. Sua pesquisa destaca que, de acordo com tais ideários, àquela época, “o crime é tarefa eminentemente masculina, ato viril [...]. A mulher, embora ‘serpente’ e naturalmente frágil, aparentemente pouco agressiva, seria autora de crimes que exigiriam mais esperteza e menos força física.” (ALVES, 2001, p. 13). Tal estudiosa complementa que, no contexto daquele século, juízes olhavam com maior complacência para delitos femininos do que para os masculinos e que, na visão dos magistrados, práticas delituosas realizadas por mulheres teriam o aspecto de pecado capital, isto é, decorreriam de origem moral, justificativa que impunha humilhações psicológicas e castigos morais às mulheres criminosas, mesmo quando esses juízes buscavam

apoiar-se na visão lombrosiana, segundo a qual, havia uma predisposição genética na mulher criminosa.

Segundo a sobrevivente ao cárcere Carolina, na única unidade prisional feminina sergipana, as mulheres sofrem muito e ainda mais que os homens e acrescenta: “o sistema prisional não foi feito para receber mulheres. Além disso, a maioria das presas tem depressão por serem abandonadas pelos maridos - que foi o meu caso também.” (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021). Borges (2019) também vai apontar como o sistema prisional é mais severo com as mulheres, destacando que após o movimento que ocorre a partir da década de 90 do século passado, houve reformas de separação entre os sexos no sistema prisional com um suposto viés igualitário, mas que essa igualdade agravou as punições e aumentou as condições de opressão:

Ocorre que a igualdade prisional significou igualdade de repressão e agravamento de punição pela dupla e tripla condição de opressão da maioria esmagadora de mulheres que compõem o sistema prisional. As mulheres têm necessidades diferenciadas e esse uso de respeito a um tratamento igual intensifica o contexto de violência a que essas mulheres são submetidas no contínuo desrespeito aos direitos humanos nas unidades prisionais. Um exemplo é a falta de absorventes, fazendo com que várias tenham que recorrer a expedientes alternativos e insalubres, como o uso do miolo de pão em seus ciclos menstruais. Outro exemplo é o uso de papel higiênico, quando é sabido que mulheres utilizam mais o sanitário para urinar do que os homens, obrigando-as a situações aviltantes de utilização de pedaços de jornais velhos para a sua higiene íntima. (BORGES, 2019, p. 98-99)

Rossi (2017), ao se dedicar a estudar textos de Angela Davis, autora de grande relevância para o feminismo negro, e na linha do que nos apresenta Borges (2019), também aponta como o gênero masculino estrutura o sistema prisional. Assim, a partir da análise histórica das prisões e perspectivas de reforma do sistema prisional norteamericanos, a pesquisadora assevera que o sistema é estruturado pelo gênero masculino e assim

o arranjo da prisão é moldado sem levar em conta as particularidades do gênero feminino, pois é pensada a partir do prisma masculino, o objetivo de recuperação social de condenadas se dá de acordo com os padrões hegemônicos de feminilidade. Neste sistema, as atividades das condenadas na prisão são voltadas ao trabalho doméstico, à culinária, sem muito considerar outras possibilidades de reintegração profissional. (ROSSI, 2017, p. 437)

A fala de Carolina resume como, na atualidade, a prisão para a mulher acaba sendo ainda mais massacrante e punitiva que para os homens, exemplificando como custa ainda mais caro para as mulheres serem parte do sistema que as encarcera:

Aqui em Sergipe só tem uma unidade prisional e sofremos muito mais do que os homens. Nas cadeias femininas só é permitida uma visita dos filhos por mês, por duas horas. No masculino as crianças podem ir toda semana. No feminino não entra espelho, no masculino entra. O sistema prisional não foi feito para receber mulheres. Além disso, a maioria das presas tem depressão por serem abandonadas pelos maridos [...], que foi o meu caso também. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Num sistema que já não é pensado para acolher pessoas do gênero feminino, nascidas em corpos biologicamente femininos, é de se esperar que relegue às pessoas trans um lugar de esquecimento e desprezo. É por isso que recorro às palavras de Beth Fernandes¹⁵, pois essa pesquisadora muito bem contextualiza a questão de separação dos presos por sexo biológico, sem se considerar a especificidades das pessoas trans:

O ordenamento jurídico brasileiro prevê a separação dos presos por sexo. Assim, o estado oferece presídios masculinos e femininos. Neste contexto, aquelas pessoas que pertencem a algum grupo LGBT se veem obrigadas a se enquadrar nesta dicotomia que parte de um conceito de sexo biológico e desconsidera as especificidades de determinados indivíduos, como os transexuais que apresentam identidade de gênero diferente da sua condição biológica. (FERNANDES, 2021, EXCERTO DE FALA DO EVENTO)

Assim como destaca Beth Fernandes, Sposato (2013) também adverte sobre a necessidade de uma maior atenção à questão de gênero, nesse caso pensando a mulher como sujeito do sistema penal. Isso porque, para Sposato (2013), pesquisadora do ramo do Direito, trata-se de uma nova variável que precisa ser adicionada aos estudos clássicos da criminologia, no entanto, ela destaca que tal variável está longe de ser uma mera tendência contemporânea ocasional, pois é preciso conceber

¹⁵ Recorte de apresentação de Beth Fernandes (psicóloga e presidente do Fórum de Transexuais de Goiás), no evento online “Cárceres Femininas: o acesso das mulheres à justiça e o papel das instituições”, em 08 de abril de 2021, promovido pela Defensoria Pública da União (DPU).

a mulher como um novo sujeito em diversos setores e esferas da vida social e assim também no sistema penal, [revestindo essa concepção] de uma dupla significância que reside, precisamente, em refletir acerca dos efeitos ou consequências que a criminalização e a penalização podem ocasionar não só para a mulher, como indivíduo sujeito de direitos, mas também de forma extensiva a toda a sociedade, em uma época de marcada feminização da pobreza. (SPOSATO, 2013, p. 285-286).

Assim, essa pesquisadora adverte que o binômio criminalidade e gênero compreende um olhar sobre os impactos inerentes produzidos quando são mulheres os sujeitos criminalizados. Além disso, outro destaque feito por essa estudiosa diz respeito à seletividade do sistema penal no tocante às mulheres:

Trata-se de admitir que, em alguns casos, o sistema penal seleciona menos as mulheres que os homens. E isto se pode atribuir ao fato de que quando a mulher se desvia do papel imposto socialmente, logo a família, a escola, e todos os mecanismos de controle social informal atuam com maior rapidez e efetividade. O controle formalizado, portanto, o controle penal apenas entra em cena para condutas que superam este filtro inicial, porém quando acionada a sua repercussão no universo feminino adquire feição potencializada. [...] em nossa sociedade ainda patriarcal e dominada por valores machistas, as esferas de controle social informal atuam mais pesadamente sobre as mulheres e meninas que sobre os homens ou meninos. Esta primeira afirmação se coaduna com a necessária constatação de que o âmbito do controle social é amplíssimo e difuso. (SPOSATO, 2013, p. 287)

É muito importante a inclusão das discussões de Sposato (2013) nesse texto, pois ela trabalha o tratamento recebido pelas mulheres no sistema penal, e argumenta que

[...] talvez sofram através dele [sistema penal] um reforço da formação da identidade do ser social mulher que se soma a outras discriminações e desigualdades. Isto porque, apesar dos avanços na direção de uma igualdade entre os sexos do ponto de vista formal, a igualdade entre os sexos nas disposições jurídicas não implica a igualdade material dos sexos perante o direito (Faccio, 1992). As mulheres criminalizadas enfrentam práticas jurisdicionais e institucionais profundamente marcadas por relações patriarcais. (SPOSATO, 2013, p. 288)

Conforme defende Borges (2019), devido ao patriarcado estar baseado na supremacia masculina, isso implica fortes impactos de ordem política, econômica e principalmente de cunho moral no tocante às mulheres, notadamente as negras. Ela afirma então que: “o que teremos com esse cenário de encarceramento é a

realidade de penas mais duras para as mulheres, principalmente negras, ao adicionarmos o elemento racista, frente a delitos mais leves.” (BORGES, 2019, p. 104)

Sposato (2013), na linha das discussões travadas por De Los Rios (2006), acrescenta que, em consequência do tratamento desigual ofertado pelo sistema jurídico, seria a identidade da mulher pautada em suas incapacidades, e assim: “as mulheres estigmatizadas como delinquentes sofrem uma dupla marginalização social, que se remete à construção do outro, diferente biologicamente e - do outro, diferente porque desviante e transgressor da norma.” (SPOSATO, 2013, p. 289). Além disso, Sposato traz a seguinte afirmação categórica, baseando-se nas ideias de Carol Smart (1994), segundo a qual o direito, enquanto detentor de gênero, atuaria “como uma tecnologia de gênero, ou seja, um processo de produção de identidades fixas. A mulher não é o homem, é diferente. E quando a mulher não exerce o papel de mãe ou esposa, é vista e percebida como desviada.” (SPOSATO, 2013, p. 289).

Santos (2016b) aponta que são enfatizados aspectos criminológicos quando se discute o tema da violência, no entanto costuma-se dar pouca atenção à mulher autora de violência¹⁶. Isso ocorre pelo fato de as estatísticas demonstrarem a parcela de atuação feminina como autora de crime ser bastante inferior à masculina, ainda que tenha crescido, em números absolutos, nos últimos anos, a quantidade de mulheres encarceradas.

Com a análise empreendida, a partir do conceito de violência que assume em seu texto, no qual trabalha com narrativas de biografias de jovens autoras de violência, Santos (2016b, p. 49), mostra que não se sustenta “a ideia de que as mulheres estariam incapacitadas, por conta e vontade próprias, de agir com violência”, ainda que não coloque em xeque a assimetria de gênero existente na sociedade brasileira. Por toda a trajetória que se observa na história e pesquisadores que se debruçam sobre mulheres e envolvimento com o crime, é preciso desconstruir a ideia de que o gênero feminino está necessariamente atrelado à posição de submissão e de envolvimento com atos não violentos. Assim, Santos (2016b, p. 51) aponta outras possibilidades que vão de encontro à “tese

¹⁶ Bertaux (2014) *apud* Santos (2014, p.44) denomina de “ilusão cientificista” a utilização de critérios de temas a serem investigados somente se considerados estatisticamente expressivos. Com base nessa ideia, Santos (2014, p. 44) defende que “essa combinação de privilegiar a maior recorrência de fenômenos como condição para seu estudo com o fato de haver ênfase sobre um tipo de violência, o homicídio, contribuem para tornar a mulher praticamente invisível como autora em estudos sobre violência.”

corrente [...] de que a mulher, quando se envolve com crime ou violência o faz não apenas em companhia de um parceiro masculino, mas subordinado a ele, ou então assumindo papéis secundários determinados por um chefe masculino.” É por isso que, em seu texto, ao trabalhar com os relatos de histórias de vida e a análise de suas narrativas biográficas, esse autor afirma que tem sido possível:

encontrar uma variedade de papéis exercidos por mulheres em ações criminosas e atos de violência, em que a subordinação ao homem é apenas um deles. As pesquisas em andamento se ocupam em analisar a variedade desses papéis ocupados pelas mulheres em ações violentas com o objetivo de compreender a complexidade e pluralidade desse fenômeno na sociedade brasileira contemporânea. (SANTOS, 2016b, p. 55)

De Los Rios (2005), ao se referir a mulheres delinquentes, destaca que é em decorrência de um suposto modo de vida doméstico, privado, que lhes atribui funções e relações vitais como doadoras e nutrizes que o conjunto de compulsões as obriga a serem ‘boas’ e obedientes, o que as tornariam infrequentes no mundo da delinquência. Essa autora assevera que a servidão voluntária as faria desenvolver níveis elevados de tolerância à opressão, assim como obediência às normas positivas e ao poder, e a dependência vital as sujeitaria, além disso, à feminilidade dominante, o que seria capaz de conter sua agressão, estando elas limitadas a manifestações consideradas não delitivas.

Entre os trabalhos consultados para esta tese, vê-se que esses são os mesmos argumentos reiteradamente utilizados para justificar o número tão inferior de mulheres em relação aos homens envolvidos em crimes. Há já uma perspectiva que investiga atuações mais protagonistas dessas mulheres e não as vinculam necessariamente a uma figura masculina e dominante, quanto a planejamento e execução de ações delitivas, mas esse é um olhar ainda incipiente para essas questões. De Los Rios (2005) argumenta inclusive que o conceito de liberdade é capaz de definir mulheres que não estão em situação de privação de liberdade. Ela pontua, no entanto, que

no mundo patriarcal de relativas liberdades masculinas e das capacidades naturais dos homens e das instituições tanto para obrigar quanto para proibir as mulheres, elas são presas, ainda que não tenham cometido crime algum. Embora no nível simbólico, o crime ou o fracasso cometido por mulheres, o que as coloca na qualidade de presas é sua diferença genérica em relação ao paradigma patriarcal. [...] as mulheres estão presas, e suas prisões são diversas na sociedade e cultura, porém, pelo simples fato de

serem mulheres no mundo patriarcal, todas compartilham a prisão constituída por sua condição genérica. (DE LOS RIOS, 2005, p. 241-242 - tradução minha)

Ela completa que essa prisão, real e simbólica, daqueles indivíduos que acatam a norma positiva seria uma das formas de compulsão para alcançar sua obediência diária, complementando ainda que ao estudarmos sobre as presas, temos como melhor enxergar as prisões diversas nas quais vivem todas as mulheres. Acho oportuno ainda mencionar que, segundo De Los Rios (2005), o presídio feminino é estruturado por um complexo de relações que implicam diversas formas de apropriação social e cultural, mediadas por outros, dos corpos, subjetividades e autonomia das mulheres presas. Cheskys (2014) aborda bem essa questão, pois, segundo ela, o tratamento recebido em presídios femininos é reprodutor de relações sociais caracteristicamente paternalistas e pautado em um discurso que impõe à mulher obediência e submissão, ela ressalta também a dupla criminalização sofrida nessas instituições:

Ainda que se possa afirmar que a sociedade em geral trata a mulher com maior benevolência, sem excluir a noção de que isso representa uma clara atitude paternalista, quando a mulher pratica um crime, isso gera, contraditoriamente, uma dupla criminalização, porque ao frustrar as expectativas sociais, que esperam da mulher um maior conformismo, aquela mulher realiza uma inversão de papéis, suas práticas se opõem frontalmente àquilo que se espera e determina para elas. É dentro do sistema penal que essas mulheres sofrem as consequências: de um lado pela invisibilização com que o sistema (não) as trata – ignorando suas especificidades enquanto mulheres – e por outro, pela violência institucional que reproduz a violência (estrutural) das relações sociais patriarcais – ao reafirmar estereótipos de gênero que desenham a mulher como submissa. (CHESKYS, 2014, p. 47-48)

Tal estudiosa muito bem pontua uma realidade nada igualitária que cabe aqui citar: “O tratamento às mulheres encarceradas não pode ser impregnado de preconceitos, transparecendo a ideia de que o crime, quando cometido por elas, é mais grave e mais reprovável do que quando cometido por eles” (CHESKYS, 2014, p. 50). Assim, observar que as mulheres recebem tratamentos ainda mais desumanos em virtude de seu gênero ainda é uma realidade desoladora, cruel e injusta que acaba por ser ratificada pelos depoimentos das entrevistadas para esta pesquisa. Cheskis (2014) argumenta a necessidade de se combaterem estereótipos de gênero, os quais desconsideram as especificidades das mulheres e as invisibilizam:

o reforço e reprodução dos estereótipos de gênero pelas diversas instituições sociais, sobretudo pelo sistema penal, não apenas joga as presidiárias na invisibilidade, ao desconsiderar suas especificidades, mas também reproduz a violência das relações patriarcais ao reafirmar a mulher como submissa e, especialmente, ao construí-la como 'o outro' em relação ao homem. Essa reprodução acrítica dos estereótipos, então, contribui para a manutenção de um status quo em que as diferenças parecem ser naturais. Analisar como a construção da diferença de modo prejudicial à mulher tem sido um importante instrumento do patriarcado é uma forma de problematizar essa naturalização através de um olhar crítico à estrutura patriarcal da sociedade. (CHESKIS, 2014, p. 51)

Alves (2001, p. 43), corroborando com a argumentação de Cheskys, destaca que “internas com crimes com requintes de crueldade (assassinatos de crianças por exemplo) são colocadas lado a lado com internas acusadas de pequenos furtos.” Assim, colocam-se na mesma medida as internas e isso implica contrapartidas em todos os âmbitos do cotidiano prisional, isso implicaria ainda a destituição das individualidades, na visão da autora, a generalização de castigos e o consequente enquadramento homogêneo de todo tipo de transgressora da lei. Ainda assim, segundo Alves (2001) o cotidiano da prisão conduziria a outras formas de pensar e agir que possibilitaria à pessoa custodiada construir uma imagem engrandecida de si mesmo, buscando a retratação, reabilitação, que anteciparia uma esperança ampla e profunda para a fase pós-prisional.

No tópico a seguir, fiz um salto para o passado, para poder trazer alguns pontos importantes sobre como se deu a constituição das primeiras unidades prisionais femininas em nosso país.

3.3 Prisões femininas: considerações sobre seu surgimento no Brasil

O tópico anterior trouxe apontamentos sobre a associação crime e mulher, mas não se pontuaram questões específicas sobre o surgimento das primeiras prisões femininas. Desse modo, é oportuno e necessário pensar sobre o surgimento desses estabelecimentos no Brasil, principalmente pelo fato de isso ter implicações diretas em muitas das atuais discussões referentes ao aprisionamento feminino. Angotti (2018) faz um trabalho muito detalhado e aprofundado, no qual pesquisou sobre como foram instituídas as primeiras prisões no Brasil. Essa estudiosa destaca, entre os pontos-chave que pautavam as discussões de

autoridades e especialistas, que havia muitas razões para ser defendida a separação entre homens e mulheres:

As razões dadas para a separação entre homens e mulheres eram inúmeras, sendo as principais a promiscuidade sexual em ambientes nos quais conviviam juntos; a precariedade dos espaços que sobravam para as mulheres nas penitenciárias e cadeias; e a promiscuidade das próprias detentas entre si, pois além dos possíveis envolvimento sexuais entre elas, e de estarem juntas condenadas e mulheres aguardando julgamento, eram presas na mesma cela 'mulheres honestas' e as 'criminosas mais sórdidas'. (ANGOTTI, 2018, p. 138)

De acordo com suas conclusões, há grandes lacunas no tocante à produção de estudos históricos específicos sobre prisões femininas e o surgimento delas:

As lacunas implicam algumas dificuldades para a problematização de várias questões contemporâneas, seja em relação à condição da mulher em geral, seja em relação à situação das mulheres encarceradas. Em primeiro lugar, sabe-se muito pouco sobre as práticas de encarceramento das mulheres, escravas ou não, do século XVI ao XIX. O que motivava o envio de mulheres para as prisões, nesse período, quais tipos de crimes e de comportamentos cotidianos eram alvos de controle e intervenção? Qual era o lugar social que ocupavam as mulheres e em que condições permaneciam nas prisões que, na sua expressiva maioria, eram locais improvisados. (SALLA, ANGOTTI, 2018, p. 8)

Um destaque trazido por esses pesquisadores se refere ao fato de que pouco se conhece sobre, entre outros aspectos, o porquê de ter sido delegada a uma congregação religiosa a administração do primeiro presídio feminino do Rio de Janeiro. Assim, apontam a falta de conhecimento sobre

o jogo de forças no campo político-social e no meio jurídico e criminológico que levou à criação e instalação de presídios de mulheres, no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e em São Paulo, no final dos anos 1930 e início dos anos 1940. E mais, por quais razões a administração desses presídios de mulheres foi delegada pelo Estado para uma ordem religiosa da Igreja Católica, a Congregação Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor D'Angers. Delegação que implicava uma organização interna do presídio consideravelmente diferente daquela existente nos presídios masculinos, na medida em que o projeto penitenciário adotado era de promover para as presas habilidades e capacidades para a vida doméstica, para a condição de maternidade e de esposa, plano todo conduzido pela diretriz religiosa católica. (SALLA; ANGOTTI, 2018, p. 9)

Com sua pesquisa, Angotti (2018) observou que o objetivo das primeiras prisões era, na linha do que explica De Los Rios (2005), incutir nas mulheres sentimentos como o orgulho doméstico e a feminilidade. Consequentemente, também conforme apontado por essa pesquisadora, os primeiros estabelecimentos prisionais destinados a mulheres submetiam-nas a grandes controles e vigilância, e, sendo religiosas as administradoras dos presídios, a religião e a fé seriam elementos imprescindíveis à recuperação daquelas sob custódia do Estado ou com sentenças condenatórias.

Angotti e Salla (2018) mostraram que, ao buscar estimular o sentimento de compaixão feminina com base nos princípios do Cristianismo, e levando em consideração ainda as ideias da obra do criminólogo Lombroso, recorrentemente utilizadas por penitenciariastas da primeira metade do século XX, os idealizadores dos primeiros estabelecimentos prisionais femininos brasileiros entenderam ser necessário confiar a administração de tais estabelecimentos às religiosas da Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor d'Angers. Assim, as questões listadas a seguir estiveram no cerne das discussões que culminaram nessa decisão:

De que maneira recuperar as mulheres desviantes para um 'dever ser' feminino socialmente esperado? Como lidar com as diferentes categorias de delinquentes femininas, impedindo a contaminação de umas pelas outras e promovendo a recuperação de seus caracteres? Como deveriam ser os cárceres femininos que abrigariam os diferentes tipos de criminosas existentes? De que maneira alinhar o encarceramento e a maternidade? A quem entregar a administração desses espaços, considerando que não era recomendada a presença de homens nos cárceres para mulheres? Como estimular a manifestação de características positivas tipicamente femininas sem, contudo, despertar a futilidade atribuída às mulheres? Como anular a sexualidade exacerbada e canalizá-la de uma maneira positiva? De que forma organizar o espaço prisional para receber mulheres delinquentes? Qual a função do trabalho no cárcere para mulheres? Questões como essas e outras estavam presentes no final da década de 1930 e na década de 1940, primeiros tempos dos estabelecimentos prisionais voltados exclusivamente para mulheres no país. (SALLA, ANGOTTI, 2018, p. 133)

Um ponto interessante também abordado por Salla e Angotti (2018) seriam as motivações pelas quais se davam as atividades policiais corriqueiras de recolhimento de mulheres da rua, ao longo do século XIX, inclusive, as que implicavam o movimento mais intenso de encarceramento de mulheres à época:

escândalos, embriaguez, arruaças, prostituição, vadiagem. Essas práticas foram denominadas de prisões correccionais e, na maior parte dos casos, não levavam essas pessoas a serem processadas judicialmente, pois não eram abertos inquéritos sobre esse tipo de ocorrência.

Angotti e Salla (2018) refletiram ainda sobre os embates discursivos que favoreceram a criação dos primeiros presídios destinados a mulheres no Brasil, entre os elementos sobre os quais se tornou oportuno pensar foram as condições nas quais as mulheres estavam sendo encarceradas. Assim, vislumbrou-se adequar o sistema prisional aos tempos de República, por isso, o penitenciarismo, nas palavras de Angotti (2018), visava à modernização das prisões como fundamental no processo de construção institucional nacional e contribuiu para um forte incentivo às reformas prisionais. A autora mostra que José Gabriel de Lemos Brito foi o nome que mais se dedicou a incentivar a construção de prisões exclusivas para mulheres. Lemos Brito foi, inclusive, o idealizador da Penitenciária de Mulheres do Rio de Janeiro, na qual as atividades a serem desenvolvidas pelas detentas seriam a costura, a lavanderia, a cozinha e outras ocupações semelhantes. Para esse penitenciarista, era preciso, nos presídios femininos, rejeitar os trabalhos agrícolas, muito comuns em presídios masculinos. Ele também não foi, de início, segundo Salla e Angotti (2018) favorável ao fato de os presídios de mulheres recentemente criados ficarem sob a responsabilidade de uma congregação religiosa.

Nos registros pesquisados por Salla e Angotti (2018), eles perceberam, como já mencionado anteriormente, que as contravenções penais vinculavam-se a rupturas de expectativas sociais de um dever ser feminino, isto porque o alcoolismo, a desordem e o escândalo estavam entre as maiores causas de detenção no período. Assim, os autores apontam que, por meio da análise por eles empreendida, seria possível associar estereótipos femininos específicos à criminalidade.



Imagem extraída de igarape.org.br

Alves (2001) dá destaque ao fato de os homens em situação de encarceramento, desde o século XVI, terem o tratamento para o chamado “vício da preguiça” com trabalhos em minas e galeras... No entanto, àquela época, para as mulheres era impossibilitado esse tipo de trabalho e as penas corporais, por muito tempo, foram as escolhidas para serem a elas aplicadas. Cabe aqui incluir que, para os primeiros presídios femininos no país, a administração realizada pela delegação de freiras implicava uma organização interna desses estabelecimentos nitidamente diferenciadas das existentes nos presídios masculinos, “na medida em que o projeto penitenciário adotado era de promover para as presas habilidades e capacidades para a vida doméstica, para a condição de maternidade e de esposa, plano todo conduzido pela diretriz religiosa católica.” (ANGOTTI; SALLA, 2018, p. 9).

Alves (2001) aborda ainda o fato de, no final do século XVI, a reeducação de mulheres vagabundas ter sido atrelada à criação de casas de trabalho que, por analogia com as naves, receberam o nome de *Galeras*. Aponta-se, com isso, uma construção cultural e social da imagem da mulher detenta que passaria necessariamente pela imagem construída historicamente pela sociedade. Assim, é apontado como essa visão de trabalho que se destina ao feminino e ao masculino parece a mesma percebida nos idos do século XVI:

O que tem sido chamado de atividades de reintegração social pelo trabalho se reduzem a atividades que envolvem frequentemente subemprego, biscates, trabalhos tradicionalmente considerados de

‘natureza feminina’: bordar, costurar [...], serviços de limpeza, que em nada diferem do proposto no século XVI do trabalho feminino na prisão. (ALVES, 2001, p. 71)

Alves (2001) muito bem resume como está estruturado esse jogo político e institucional que tem como foco encarcerar mulheres, apontando como há uma nítida ineficácia no tocante à proteção das mulheres e a não contribuição para a reintegração efetiva das mulheres:

No contexto de uma sociedade desigual como a nossa, com a violência que experimentamos, com um judiciário cujas possíveis boas intenções esbarram numa ausente vontade política do Estado, com as internas que ‘capturamos’, os resultados de investigações no Sistema Penitenciário em Sergipe constituem mais uma forma de mostrar a ineficácia do sistema penal de proteção às mulheres contra a violência. Muito ao contrário, não previne novas violências, não ouve as necessidades e angústias de internas e mulheres em livramento condicional, não contribui para a transformação das relações de gênero, e para a reintegração das integrantes do sistema à sociedade. (ALVES, 2001, p. 15)

Essa pesquisadora defende que as prisões dispõem de uma espécie de mini tribunal interno capaz de sobrepor penas àquelas já instituídas pelo poder judiciário competente. Alves (2001) mostra que há uma cultura das internas que passa pela percepção de qual o comportamento a ser adotado para deixar menos difíceis seus dias naquele espaço:

Na expressão ‘o comportamento vale tudo’ está contida a máxima da submissão. Por mais irônico que possa ser, o fato de nunca ter sido castigada passa a ser considerado um exemplo de ‘bom comportamento’. Um outro aspecto que se liga aos ‘dias na tranca’ consiste em perceber os momentos de rancor ou de ‘mau humor’ da equipe dirigente ou dos colegas e certa necessidade de solidariedade ou ‘dependência’ das outras colegas para sobreviver. Assim, a noção de privilégios fica identificada à ausência de privações e não propriamente à presença de coisas ou acontecimentos agradáveis. (ALVES, 2001, p. 47)

Também de acordo com o que aponta Alves (2001), são inúmeros os fatores que influenciam nos modos de adaptação das internas, que passariam pelo isolamento e também por formas de bajulação :

[...] vão desde a situação de classe, delito cometido, da ‘amizade’ com membros da equipe dirigente e assim por diante. [...] A fuga ao convívio de outros grupos tanto pode significar medo e horror de ser agredida (espancamento, tentativa de suborno e sedução)

como também a tentativa de preservar o pouco que lhe restou ao adentrar à prisão, uma 'outra' identidade, sentimentos próprios. Ficar 'fora de contato' pode ser uma forma de proteção para 'não se sentir igual às outras'. [...] Determinadas formas de 'bajulações' constituem às vezes boas estratégias de sobrevivência: fornecer elogios à Direção, reportar-se às guardas de forma 'não senhora, sim senhora, pode deixar que eu faço', tentar agradar a companheira (guardando o pãozinho da noite para o café da manhã), assim por diante. Mas o 'comportamento religioso' constitui por vezes o que tem mais chance de aceitação. [...] misto de resistência, defesa e necessidade de configurar uma nova versão de si mesmo, a 'atitude religiosa' se caracteriza na absorção pela personalidade da mulher presidiária daquilo que a sociedade lá fora descreve e classifica de uma interpretação valiosa e adequada do mundo e das pessoas. (ALVES, 2001, p. 49).

Além do isolamento e bajulação, Alves (2001) cita que muitas se valem da afronta direta à ordem estabelecida, e assim se praticam pequenos furtos, brigas, xingamentos que desembocam em punições mais severas, "a chamada 'frieza' de muitas detentas pode ser uma das implicações mais graves da fase prisional e está intimamente relacionada à perda da integridade física e psicológica." (ALVES, 2001, p. 50). Assim, o processo de homogeneização, isto é, de colocar todos na mesma medida, segundo essa pesquisadora, pode implicar na destituição das individualidades, já que todas seriam enquadradas como delinquentes, e na generalização de castigos - o arquitetar uma rebelião por parte de um pequeno grupo faria com que todas elas recebessem a mesma punição. Em síntese, homogeneizar as pessoas em situação de cárcere resulta em contrapartidas negativas em todos os setores da vida cotidiana das internas.

Em resumo, os pressupostos que nortearam a criação das primeiras prisões estabelecidas em nosso país parecem ainda balizar bastante as estruturas de presídios como o Prefem, conforme denotam os apontamentos trazidos por Alves (2001). O docilizar corpos, o ressocializar que não ressocializa, propondo como trabalhos e projetos de reintegração social as ocupações manuais como corte e costura, bordado, os castigos psicológicos que ainda são observáveis, como os episódios de tortura psicológica vividos e relatados por Carolina no seu parto. Assim, ainda que saibamos da efetividade do tribunal difuso da família, marido, homens responsáveis que busca dar conta de fazer a mulher buscar uma voluntária submissão, quando estas transgridem normas sociais, as unidades de privação de liberdade, como os autores deste tópico argumentaram, fazem com que mulheres sejam ainda mais severamente punidas que homens.

Foi proposta deste capítulo apresentar e refletir sobre algumas questões que envolvem o ser mulher e essa relação claramente hierárquica entre homem e mulher, de acordo com a qual o superior é sempre ele. Se não se pontuam como se deram os delineamentos do ser mulher e do próprio homem universal – o branco e europeu – faz parecer que essa diferenciação/hierarquização é algo naturalmente/biologicamente estabelecido. Neste capítulo, também foram destacadas algumas especificidades do crime quando alguém do sexo feminino é responsável por executá-lo, a invisibilidade das mulheres privadas de liberdade, a suposta igualdade de gênero existente entre criminosas e criminosos e ainda sobre como se deu o surgimento das primeiras prisões no Brasil.

O capítulo a seguir se propôs a trazer alguns pontos importantes sobre políticas e legislação educacional. Teve por objetivo também discutir brevemente, no tocante à oferta de educação às pessoas privadas de liberdade, as proposições em detrimento da realidade que se verificam nas prisões.

4. EDUCAÇÃO E PRISÃO: LACUNAS ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO

4.1 O que prevê a Lei no âmbito de políticas educacionais para jovens e adultos e alguns estudos voltados para educação em estabelecimentos prisionais

Há todo um ideário e uma legislação que abarca, direta ou indiretamente, a educação em espaço prisional. Logo, como esse público é formado por adultos – se não se incluem na discussão os espaços para cumprimento de medidas socioeducativas por menores de idade –, é preciso começar falando sobre o que pressupõem as normativas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), isto é, como está configurada EJA como modalidade de ensino no Brasil. Conforme Paiva (2004),

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), as novas construções da realidade brasileira passam a ser incorporadas ao aparato legal, em um movimento semelhante ao que vinha ocorrendo em outros países. No âmbito internacional, a Declaração de Educação Básica para Todos – crianças, jovens e adultos, de Jomtien, na Tailândia, 1990 – é o primeiro marco, seguido da V Conferência de Educação de Adultos, a V Confinteia, em 1997, em Hamburgo, Alemanha, firmando a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro e reconhecendo dois aspectos fundamentais com que as nações, principalmente as mais pobres, conviviam: a maciça existência de jovens na modalidade de educação de adultos, o que já fazia com que fosse designada como educação de jovens e adultos nesses países; e o reconhecimento de que essa educação atuava/podia atuar alterando as construções sociais e esfera dos direitos das populações, se pensada pelo sentido do aprender por toda vida. (PAIVA, 2004, p. 30-31)

Paiva (2004) aponta inclusive que, devido ao ritmo acelerado em que passaram a se apresentar as mudanças na sociedade, era preciso não só ter acesso a direitos já constituídos, os quais eram decorrentes de vitórias de embates travados há séculos entre as classes oprimidas e as privilegiadas, mas passar a entender como se dava o direito a ter direitos, de modo que se atendessem às exigências do mundo contemporâneo. Contextualizando para a realidade específica do Brasil, Costa e Machado (2017)¹⁷, com base no parecer CEB elaborado por Carlos Roberto Jamil Cury, nº 11/2000, fazem um apanhado da

¹⁷ Na verdade, trata-se de sistematização feita por Cury, em parecer da Câmara de Educação Básica/CEB nº 11/2000.

legislação relativa à Educação de Jovens e Adultos, que vai desde o Brasil Imperial à Constituição de 1988. Assim, inseriu-se um recorte desse apanhado, para que fosse associado à discussão pretendida.

Destaque-se o fato de, desde a constituição de 1824, conforme o citado parecer, já existir a presunção de que competia a todo cidadão “a instrução primária gratuita” (Art. 179, 32) (BRASIL, 2000, p. 13). Outro ponto a mencionar é que em 1879, o decreto nº 7.427 estabelecia uma reforma no ensino que criasse cursos noturnos destinados a adultos analfabetos, livres ou libertos do sexo masculino – frise-se –, englobando as mesmas matérias ofertadas pelos cursos diurnos. No entanto, a constituição de 1891 vai retirar de seu texto a questão da gratuidade apresentada na constituição imperial, além de exigir que o direito de voto não possa ser exercido por aqueles não alfabetizados. O documento cita que em 1925, o Decreto nº 16.782/A (Lei Rocha Vaz, como ficou conhecido) determinava que a União deveria difundir o ensino primário, podendo ‘ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos’.

Muitos detalhes desse parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) – poderiam ser elencados neste texto, mas o que se quer agregar à discussão aqui pretendida é que, historicamente, desde 1934, já havia previsão de como a educação geral poderia ser estendida aos adultos, pois “A Constituição de 1934 [...] põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão.” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 59)

Outros momentos e documentos poderiam ser mencionados para demonstrar como ocorreu a trajetória que configurou a EJA e como ela é formatada hoje, no entanto, optou-se por elencar a legislação mais basilar e recente a esse respeito. Por isso, destaca-se a seguir parte do conteúdo da Seção V – da Educação de Jovens e Adultos – constante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96),

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 adultos, que não puderem 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 de regulamento. (BRASIL, 1996, S/N)

Assim, a LDB é responsável por regulamentar o previsto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I e é o documento a partir do qual o entendimento dessa modalidade pode ser melhor resumido e captado¹⁸. Costa e Machado (2017, p. 64) mostram que a educação de jovens e adultos, enquanto modalidade legitimada pela LDB e com base no que asseverou o parecerista do CEB, Carlos Roberto Jamil Cury, passará a ter perfil e feição especiais:

Trata-se pois de um modo de existir com característica própria. Esta feição se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que essas eliminem uma barreira discriminatória [...] significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. (BRASIL, 2000, S/N)

Esse excerto mostra quais resultados a LDB vislumbra que a EJA venha a alcançar, na prática, demonstrando sua função essencialmente reparadora e equalizadora, e corroborando com o princípio encontrado na CF de 1988, “Educação como direito de todos e dever do Estado”. Nesse mesmo sentido, encontram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aspectos que ressaltam a garantia de direitos sociais através do acesso a essa modalidade de ensino.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição

¹⁸ Além da LDB, é possível mencionar vasta documentação que trata da questão da educação de Jovens e Adultos para entender a sua configuração, entre eles: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Declaração e Plano de Ação de Viena; Agenda 21 (capítulo 36); Declaração de Copenhague (compromisso nº 6); Plataforma de Ação de Beijing; Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos, entre outros.

de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2021, p. 05)

Em termos legais, o apanhado apresentado, relativo ao que hoje se entende por Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mostra que sua proposição, nas letras da Lei, constituem importantes instrumentos para reivindicar, por exemplo, o direito a que as pessoas em situação de cárcere também deveriam poder acessar. Por isso mesmo, é preciso considerar a Lei nº 7.210/84, a qual elenca, na sua seção V, referente à Assistência Educacional, todo o aparato para que os detentos acessem educação de nível fundamental, cuja oferta deveria ser de cunho obrigatório:

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

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 1984)

Os artigos da lei mostram como ela se configura, em tese, como um dispositivo legal fundamental para que se transformem as unidades prisionais em espaços onde a oferta de educação seja efetiva, cuja função primordial deveria ser, de fato, a transformação do indivíduo, em situação de encarceramento, seja do ponto de vista educativo, social, profissional, entre outros. No entanto, as séries de obrigatoriedades aí listadas não parecem ter sido efetivadas em grande parte das unidades prisionais. É preciso destacar ainda o que traz a seção IV da mesma Lei, que trata da remição de pena por estudo ou trabalho:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. [\(Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011\).](#)

§ 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de: [\(Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011\)](#)

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; [\(Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011\)](#)

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho. [\(Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011\)](#)

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados. [\(Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011\)](#)

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem. [\(Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011\)](#)

[...]

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011\)](#)

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo. [\(Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011\)](#)

[...]

Art. 128. O tempo remido será computado como pena cumprida, para todos os efeitos. [\(Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011\)](#)

[...]

§ 2º Ao condenado dar-se-á a relação de seus dias remidos. [\(Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011\)](#)

(BRASIL, 2011, S/N)

A seção IV da Lei de Execução Penal aponta muitos aspectos que deveriam implicar num maior incentivo e mais acesso para que pessoas em privação de liberdade fossem estimuladas a buscar, por meio dos estudos, a remição da pena. No entanto, há impeditivos que serão discutidos no decorrer deste capítulo para que, frequência às atividades de cursos escolares ou profissionalizantes, conclusão do ensino fundamental e níveis subsequentes sejam efetivados. Segundo Pereira (2011), a Lei de Execução Penal (LEP) visa a

garantir legalmente direitos às pessoas presas, mas na prática, muitas das ações não foram cumpridas pelo Estado, e a assistência educacional que ainda não é uma realidade na maioria dos presídios, portanto, não [vem] cumprindo na íntegra o que diz o Art. 11, que a educação nos presídios deverá compreender 'a instrução escolar e formação profissional do

preso e do internado', sendo que o ensino fundamental disponibilizado ao preso deve estar em concordância com o 'sistema escolar do Estado'. Quanto ao ensino profissional, deveria '[ser] ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico'. Essa educação tanto pode ser executada pelo Estado como por instituições educativas conveniadas, sempre buscando atender 'as necessidades locais de cada penitenciária'. Também a instalação de bibliotecas nos presídios deve ser uma necessidade 'para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos'. (PEREIRA, 2011, p. 44)

Esse resumo apresentado por Pereira (2011) sintetiza a falta de atenção do estado a uma necessidade que a lei já deveria estar garantindo a partir de sua implementação. Na verdade, como mencionado na introdução deste trabalho, há pesquisas que apontam a existência de estímulos negativos para que a escola da prisão, quando as unidades prisionais dispõem de uma, sejam desestruturadas. Na sequência deste capítulo busquei complementar esse panorama com alguns estudos sobre esse espaço/tema, a partir da inclusão de alguns trabalhos que discutem sobre escolas da prisão e educação ofertada em espaço prisional.

Maeyer (2006), ao analisar a educação que é ofertada aos que estão em situação de cárcere, destaca que foi declarado pela comunidade internacional que "a educação é um direito de todos. Considerar a educação na prisão como privilégio está fora de questão." (MAEYER, 2006, p. 18). Assim, esse estudioso aponta também as contradições que a escola da prisão pode apresentar, principalmente por seu caráter não global. Segundo sua argumentação, é também no ambiente prisional que a educação deveria ser tomada como ferramenta democrática de progresso e, sobretudo, deveria pautar a desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos:

O direito à educação deve ser exercido sob algumas condições: não pode ser considerado como sinônimo de formação profissional, tampouco usado como ferramenta de reabilitação social. É ferramenta democrática de progresso, não mercadoria. A educação deve ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade. A educação não deve ser usada como ferramenta para lidar com conflitos dentro da prisão e esse direito não deve ser aplicado e tolerado apenas para os de boa conduta.

[...] devemos denunciar o que algumas pessoas chamam de 'educação', a saber: práticas que consistem em humilhar internos, em 'quebrar sua personalidade ruim' e em fazer com que executem ações automáticas e tenham comportamentos pavlovianos. Esse tipo de 'reeducação' nada tem a ver com educação. (MAEYER, 2006, p. 22)

Maeyer (2006) vai destacar o fato de a prisão se configurar como perda do direito de mobilidade, mas que isso não deveria significar a perda de dignidade, respeito e educação. Ele afirma, inclusive, que a educação, especialmente a destinada a adultos, sempre tem de começar com algo, e que o ponto de partida deve sempre ser diferente. Assim, a partir desse ponto de partida específico, um relacionamento e em seguida uma comunicação para a aprendizagem deveriam ser criados. Segundo o pesquisador: “acima de tudo, a educação na prisão é uma difícil, mas necessária reconciliação com o ato – ou mesmo com o prazer – de aprender. E é muito maior a possibilidade de se aprender com a ajuda/presença/respeito/simpatia de alguém.” (MAEYER, 2006, p. 27). Mas as realidades e estudos delas decorrentes vão apontar justamente para a ausência dos respeitos e simpatias necessários.

Para Graciano e Schiling (2008, p. 111), no Brasil, a educação escolar nos estabelecimentos prisionais experimenta uma situação de invisibilidade. Isso porque não é entendida como modalidade de ensino específica, formal e administrativamente, por não estar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei Federal Nº 9.394, de 20/10/1996). Segundo os autores, isso implicaria a interpretação de que se insere na modalidade Educação de Jovens e Adultos, afirmada na Seção V do Capítulo II, intitulado Educação Básica, na mesma lei. Para essas estudiosas, o ato educativo no âmbito prisional pode ser compreendido da seguinte forma:

Em linhas gerais, considera-se educativo tudo aquilo que, pautado por normas disciplinares – atividades manuais, pregações morais e religiosas, atividades de cultura e esporte, cursos profissionalizantes (GRACIANO, 2005)-, e, também, os momentos de reclusão e isolamento, pretensamente dedicados à reflexão (FOUCAULT, 1986). No dizer de Foucault (1986, p. 211), o modo de ação da prisão ‘é a coação de uma educação total’, pela ação onidisciplinar que deveria permear este cotidiano. (GRACIANO, SCHILLING, 2008, p. 113)

No que se refere à coação total de que falam Graciano e Schiling, um ponto que chama atenção no texto de Maeyer e que cabe aqui destacar, já apontado em estudos especificamente dedicados ao Prefem, diz respeito a como grupos religiosos ocupam espaços prisionais, com fins não apenas religiosos mas também pedagógicos. Ele ressalta inclusive que há uma tendência à padronização da

aprendizagem e à criação de uma espécie de metajulgamento sobre o que já existe na sociedade e tribunais, o que impede que o detento crie sua própria moralidade, ou mesmo reflita sobre o próprio passado partindo de seus próprios parâmetros e encontrando neles mesmos a possibilidade de soluções. Para Maeyer (2006), esse lugar preenchido por grupos religiosos é bastante prejudicial à educação que deve ser ofertada nas prisões pelas seguintes razões:

pela falta de dinheiro alguns governos toleram ou mesmo apelam para que grupos religiosos ministrem educação na prisão. Textos religiosos são então usados como material de leitura e escrita e para discussões em grupo (quaisquer que sejam as crenças filosóficas dos internos). *Não seria a primeira vez na história da humanidade que o sistema religioso é exortado a garantir a ordem social e moral.* Com essa estrutura de contribuição/redenção, a educação perde seu potencial de dotar os indivíduos para criar sua própria moralidade, a avaliar seu passado com a ajuda de seus próprios parâmetros e encontrar neles mesmos possíveis soluções. Como um espelho da presença da sociedade civil na prisão, os grupos religiosos tendem a padronizar a aprendizagem e criar exclusivamente um novo julgamento (um metajulgamento) sobre o que já existe nos tribunais e na sociedade. Os poucos investimentos dos estados em recursos humanos e materiais e a mínima preocupação da opinião pública com a educação nas prisões deixam uma brecha que alguns grupos religiosos se apressam em preencher, como se a religião precisasse da redenção de algumas pessoas para existir. (MAEYER, 2006, p. 27, *grifo meu*)

Oliveira (2013a) trabalhou com as representações dos presos de uma penitenciária de Uberlândia (MG), através de uma análise contextualizada dessas representações, realizando uma reflexão acerca da educação escolar prescrita e instituída no contexto prisional. Seu trabalho procurou compreender os limites e as possibilidades da educação escolar nas prisões. Entre algumas das conclusões a que ela chegou está a de que o panorama atual da educação escolar nas prisões tem demonstrado tanto fragilidades quanto necessidades emergentes. Mas ela destacou que, a partir da legislação e das diretrizes nacionais vigentes, vislumbram-se possibilidades de implementação de uma política pública articulada pedagogicamente à execução penal. Segundo a pesquisadora, a partir das análises das representações dos presos, ela verificou que:

o cotidiano escolar na penitenciária apresenta contradições quando comparado com os fundamentos que orientam a prescrição normativa. A superação desse quadro poderá ocorrer na medida em que a educação na prisão for politicamente articulada com um viés interdisciplinar capaz de buscar, sobretudo, a implementação

das diretrizes existentes que, se aplicadas, poderão contribuir para potencializar o acesso ao direito à educação nas prisões. (OLIVEIRA, 2013a, p. 966)

Já Oliveira (2013b), cuja pesquisa se dedicou a estudar duas instituições de privação de liberdade da primeira metade do século XIX, apontou que há diversos discursos jurídicos disseminadores de noções de higienização e controle dos espaços urbanos, como a necessidade de (re)educar os desclassificados sociais que, invariavelmente, eram convertidos em espectros da periculosidade. Assim, o pesquisador aponta que tais corpos, por meio, por exemplo, do aprisionamento, precisaram ser adestrados, a fim de serem úteis e produtivos. Esses mesmos pressupostos compõem outros textos, como o de De Los Rios (2005), o qual também argumenta que a prisão é um espaço de vida destinado às mulheres que ela adjectiva de mulheres más, e cujo principal fim é o de convertê-las através do castigo e de uma suposta reeducação, reparando, desse modo, os danos que ocasionam:

A prisão é uma ação sobre o sujeito, uma vez que é um espaço de vida. A prisão é o âmbito criado pela sociedade para separar do resto e enclausurar com seus pares as mulheres más. O castigo da prisão não é estranho às mulheres, as quais genericamente cativas se encontram presas. Langle (1983:161) considera que 'é a mulher a que joga o mais ínfimo papel por ser e haver sido no transcurso da história reclusa da humanidade e portanto reclusa de si mesma'. Como espaço concebido pelo poder que enclausura, a prisão concentra a maldade, tem como fim converter em boas as mulheres más mediante o castigo e a reeducação, e reparar assim os danos que ocasionam. (DE LOS RIOS, 2005, p. 674, tradução minha)

Muitas das pesquisas e estudos aqui elencados mostram justamente o contrário da reeducação ou mesmo reparo aos erros e danos que, em tese, se espera como resultado da pena da prisão. Angotti (2018), em seu brilhante trabalho acerca das prisões femininas no Brasil, muito bem pontua que as prisões nascem com o intuito de moldar as mulheres segundo pressupostos cristãos, docilizadores, domesticadores e feminilizantes no que se refere ao que a sociedade espera e entende como tal:

Na origem dos cárceres femininos brasileiros, havia uma clara preocupação de intervenção disciplinar nos corpos das internas, de modo a domesticá-los e a conter manifestações de corpos descontrolados e não regulamentados. É possível, com base no instrumental analítico desenvolvido por O texto de Onofre e Julião

(2013, p. 51) - A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas - assim como o de Oliveira (2013a) “ênfatiza a necessidade de concretização de políticas públicas de educação como direito humano [...]. Pensar a educação nesse contexto significa repensar a instituição prisão como uma comunidade de aprendizagens”. [além de] identificar a ação da disciplina sobre aquelas mulheres que eram consideradas desviantes e dignas do trabalho de remodelação pessoal a ser praticado no cárcere. O investimento na docilização dos corpos é uma das mais claras funções alegadas para o aprisionamento feminino que, como já apontado, deveria devolver à sociedade mulheres domesticadas e domésticas, cristianizadas, moldadas nas funções socialmente prescritas como femininas. (ANGOTTI, 2018, p. 192)

Seria a escola da prisão um mecanismo que teria sido instituído com os objetivos apontados por Angotti (2018)? Onofre e Julião (2013) entendem que a escola da prisão necessita não só de proposições, mas, principalmente, de políticas públicas concretas “que possam tornar o aprisionamento um momento de aprendizagens significativas e que contribuam com a (re)construção de um projeto de vida para quando o aprisionado recuperar sua liberdade.” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 52). Aqui cabe questionar: até onde é possível vislumbrar, ainda que parcialmente, esse projeto?

Tomei de empréstimo as palavras de Dann para fazer um contraponto a essa questão, pois ele ressaltou que se costuma falar bastante em educação dentro do cárcere e, segundo ele, ali, cerca de 80% das mulheres não têm uma educação formal, então como é que uma lei repentinamente impõe que se o interno ou a interna ler um livro, fizer uma redação ele poderia obter dias remidos? E ele segue argumentando que

[...] Poxa é bem complicado você colocar um negócio desse se você sabe que 80% das pessoas que estão ali não sabem ler, imagina interpretar, imagine escrever, então é meio que sem lógica, então eu te digo: são algumas políticas que são criadas mesmo só pra dizer que tá criando alguma coisa, mas na efetividade ela não tá sendo posta. (EXCERTO DA NARRATIVA DE DANN, 2021)

Convergente às observações de Dann, ao pensar sobre as políticas que são propostas para a educação prisional, como a de levar ensino superior às reclusas, que, na maioria das vezes, sequer sabem ler e escrever, Soares (2021) aponta que essas ações voltadas para a educação são dificultadas ou mesmo impedidas:

A política pública que visa incluir pessoas reclusas no Ensino Superior é relativamente recente. Deu-se somente no ano de 2010,

com a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio para adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade (Enem PPL). O referido exame avalia o desempenho do participante que concluiu o Ensino Médio e, a partir de critérios utilizados pelo Ministério da Educação (MEC), permite o acesso ao Ensino Superior por meio de programas como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Além disso, contribui para elevar a escolaridade da população prisional brasileira. (SOARES et al., 2021, p. 2)

Soares et al. (2021) destacam inclusive que é bastante obstruído o caminho que a pessoa em privação de liberdade precisa trilhar entre a obtenção de uma vaga no Ensino Superior até o frequentar as aulas, pois há complicações que envolvem realizar a matrícula, pela falta de documentos pessoais em muitos casos e alguém disponível para cuidar de toda a burocracia para a pessoa em privação de liberdade. Envolve ainda a obtenção de autorização judicial para participar das aulas quando elas são em espaços externos ao estabelecimento prisional.

Além disso, esse estudante necessita de escolta policial à Universidade, e o Estado, muitas vezes, não tem condições de arcar com ela. Há também a possibilidade de o estudante em privação de liberdade ser monitorado eletronicamente por meio do uso de tornozeleira, mas até esse dispositivo acaba não estando disponível. Além de todos esses fatores, Soares et al. (2021) destacam ainda que, “em alguns casos, o então graduando precisa enfrentar adversidades em função de comportamentos preconceituosos por parte da comunidade acadêmica, o que dificulta a imersão do novo estudante no espaço universitário.” (SOARES et al, 2021, p. 2-3).

De acordo com o que apontam Soares et al. (2021), observa-se que o acesso ao ensino superior, incorporado recentemente aos direitos a que teriam as pessoas em privação de liberdade, é mais uma oportunidade a ser vislumbrada por um percentual bastante reduzido da população carcerária, mediante todas as barreiras a serem superadas para a efetivação do que seria direito daqueles que cumprissem os pré-requisitos exigidos. Cabe incluir o que apontam Tedeschi e Pavan (2019), ao estudarem ações de adolescentes em contexto escolar regular como práticas de resistência. Destaque-se que essas constatações especificamente remetem a uma pesquisa realizada em uma escola de nível fundamental, mas claramente podem ser incluídas na discussão sobre os processos que ocorrem dentro de unidades educativas diversas, nos remetendo ou não à escola prisional,

como relações de forças que se formam em torno das relações de poder – poder que sujeita os corpos e as condutas -, possibilita criar espaços de tensão, de fissuras, de desestabilização e de transformação nas relações de poder instituídas. Desse modo, entendemos o contexto escolar além dos dispositivos de controle e normalização, ou seja, a escola constitui-se em um espaço de lutas cotidianas, de jogos de forças frequentes – forças de sujeição, mas também forças de resistência e de práticas de liberdade. (TEDESCHI; PAVAN, 2019, p. 41)

Conforme aponta Veiga-Neto (2005), é preciso investigar como o sujeito é produzido no interior de saberes e não o produtor deles, isso considerando-se que esse autor, ao se debruçar sobre Foucault, mostra que os saberes seriam teorias sistemáticas manifestadas em discursos científicos tidos por verdadeiros. Assim, Veiga-Neto (2005, p. 65) mostra que, em *Vigiar e Punir*, Foucault busca “o entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam.” Assim, Veiga-Neto (2005) é bastante didático ao apontar que, com essa famosa obra, Foucault mostra como se deu o surgimento de

[...] novas técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, [...] tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante. (VEIGA-NETO, 2005, p. 78)

Foram esses corpos vigiados, demarcados, os pesquisados durante a elaboração desta tese, considerando as trajetórias biográficas concebidas e narradas pelas três pessoas entrevistadas e como esse percurso as afetou e mesmo modificou suas realidades. Isso porque coube refletir como os participantes da pesquisa relataram suas experiências e respectivos graus de humanidade em suas narrativas. Assim, tomou-se o corpo como um território de demarcações, tanto no âmbito das capacidades fenotípicas, bem como pelas linguagens que dão a ele uma capacidade de representação, tendo em vista que o próprio corpo pode gerar demarcações e as significações que se inscrevem nele. Dessa forma, pensar as pessoas com experiência de privação de liberdade, considerando esse viés, foi muito importante, tendo em vista que é propósito da pesquisa buscar desvendar

que posicionamentos e demarcações latentes serão apresentados por essas entrevistadas. Isso, porque, é preciso considerar que:

Todo cativeiro implica uma prisão - um conjunto de limites materiais e subjetivos, tabus, proibições e obrigações impostas à subordinação. Como base, ele tem o poder e serve à sua reprodução. A prisão é uma instituição punitiva e pedagógica: pela punição de poucos, é tão ameaçadora e exemplar, como um futuro para quem ousa transgredir as regras até que passe a tolerância dos poderes. Ao contrário de outras instituições de recriação de poder, a prisão é para dissidentes, transgressores. Se trata do espaço reservado para aqueles que não aceitam e se conformam às regras. Assim, a prisão exclui e aproxima, contém sujeitos no isolamento para os que não internalizam o consenso de acordo com seu lugar na sociedade e cultura, e agem fora da norma. (DE LOS RIOS, 2005, p. 241)

Onofre (2009) aponta que o discurso oficial está muito distante do modo de vida que as práticas de ressocialização fornecidas pela prisão estabelecem; ainda que se pretenda tratamento humanizado, contribuindo com isso a educação escolar, o lado reverso de uma suposta humanização é mostrado:

a escola da prisão [...] apontada como espaço de reeducação e ressocialização do homem privado de liberdade, ao construir uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder e da dominação, acaba por constituir-se em uma organização cujas relações se socializam na delinquência. (ONOFRE, 2009, p. 227)

Mello e Santos (2010, p. 3) trabalham na perspectiva de que a prisão vem atuando com o objetivo de manter a ordem vigente e argumentam que a clausura – isto é, quando os indivíduos são mantidos em ambiente fechado – causa efeitos bastante nocivos à pessoa em situação de privação de liberdade, no entanto, “a prisão não pode apenas enclausurar, ela deve fornecer elementos que contribuam para a transformação dos indivíduos sentenciados.” Assim, entre os papéis que a prisão pode(ria) desempenhar, esses pesquisadores apontam:

Pode servir como um claro mecanismo de adequação dos indivíduos, introjetando nos mesmos valores e regras sugeridas pela instituição prisional, ou até mesmo, levar em consideração as visões sociais a respeito de como deve ser um condenado; ou pode, através de uma concepção educacional libertadora, viabilizar ao sujeito condenado se libertar das amarras que o prendem a uma condição de excluído social. (MELLO; SANTOS, 2010, p. 4)

Esses autores mostram ainda que motivações levam os presidiários (cabe salientar que o texto deles não trata de presídios femininos especificamente) a frequentarem a escola da prisão, entre os quais está a remição e a boa avaliação de comportamento no relatório penitenciário, seja para receber material escolar, o qual pode ser trocado por outros produtos dentro da prisão, para sair do pavilhão e verem outros rostos, além de terem acesso a informações e ainda o natural interesse na participação em atividades socioeducativas. Ou seja, o objetivo que seria a principal razão de ser da oferta dessa modalidade de ensino acaba ficando em último lugar entre as motivações listadas pelos entrevistados. Maeyer (2006) também aponta, conforme relatório da Instituição Unesco para a Educação ao Longo da Vida, em relação à educação prisional que

Em alguns países, a frequência às aulas é obrigatória, organizada pelo estado com professores qualificados, que foram treinados para adaptar seus métodos educacionais ao especial contexto da prisão. Na maior parte dos países, entretanto, a educação é uma opção e compete com a possibilidade de trabalhar (e, portanto, de poder comprar produtos como cigarros etc.). Em muitos outros países não se dispõe de absolutamente nada. (MAEYER, 2006, p. 24)

Para Ireland e Lucena (2013, p. 129), “o presídio se revela como um espaço rico de aprendizagens. Porém, as que se sobressaem dentro dele, em grande parte, não resultam de processos formais, mas das próprias experiências cotidianas de socialização dessas mulheres.” Foi pensando com Ireland e Lucena que busquei analisar as narrativas das sobreviventes ao cárcere que estruturam esta pesquisa.

Maeyer (2006, p. 27) ressalta que, ao se pensar a educação na prisão, é preciso pensar também em “educar para a saúde, o meio ambiente, a não-violência, a formação profissional, a cidadania e assim por diante.” É por isso que esse autor aponta, em seus textos, tantos ajustes e propostas para uma educação destinada a uma população estimada em 10 milhões de pessoas em todo o mundo. Sobre aspectos pedagógicos e formadores da prisão, seria mesmo possível criar novas existência coletivas de vida em sociedade, se a sua forma de educação é apenas o isolamento? De fato, temos um contexto complexo que vai muito além da falta de estrutura e incentivo do poder público, e essa discussão externa está para além do caráter preconceituoso com o público alvo desse possível ensino, e, portanto, teria um contexto de argumentações para um outro estudo.

Este capítulo perpassou questões muito significantes para um panorama da história das prisões femininas. Além disso, tratou também sobre qual educação está sendo proposta para a população em situação de cárcere, discussão que não pôde prescindir do debate em torno da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, contemplou também o que se tem efetivado nesses contextos quanto a práticas de cunho educativos e pedagógicos. No capítulo a seguir, é abordado o conceito de aprendizagem biográfica, do qual me vali para a realização da pesquisa.

5. ENTENDENDO A APRENDIZAGEM BIOGRÁFICA

Segundo Alheit e Dausien (2006), é a partir de uma práxis individual que se pode entender uma dinâmica social e também relacioná-la às características globais de uma situação histórica. Nesse sentido, a individualidade - ou a biograficidade das biografias individuais - coloca processos sociais em prática. No entanto, eles ressaltam que apenas parcialmente tais práticas podem ser algo planejado e explícito. Isso porque, as práticas biográficas dos indivíduos escapam à coordenação, mas a partir delas nasceriam novos modelos e novas configurações de experiências que atuam sobre caminhos possíveis de formação. A presente pesquisa utiliza narrativas numa perspectiva da abordagem biográfica, com o intuito de discutir/refletir a partir de memórias, experiências, lembranças de processos de encarceramento/privação de liberdade das integrantes da pesquisa, suas trajetórias de aprendizagem decorrentes das experiências narradas.

Nesse sentido, é importante destacar que os sujeitos constroem não só suas biografias de gênero individuais, mas também reproduzem protótipos para as biografias das mulheres e dos homens. Isso faz com que se produzam prescrições do mundo de vida para as regras masculinas e femininas da ação biográfica, segundo defendem os autores alemães. Tais protótipos estariam mais ou menos vinculados aos entornos de ação específicos. Alheit e Dausien (2007) chamam de força explosiva social o caminho que seria buscado para desenvolverem-se oportunidades autônomas de ação para mulheres e homens, as quais estariam então vinculadas a um processo de reaprendizagem contraditório e a longo prazo.

Outro conceito caro aos autores se refere ao saber de fundo biográfico¹⁹, que se liga a excedentes de sentido, por justamente não poderem ser

¹⁹ Através dos processos de aprendizagem implícitos que ocorrem após o início da vida dentro e fora das instituições, não são apenas os elementos singulares da experiência que são assimilados como componentes do mundo social, mas também o próprio “sistema de assimilação” que se desenvolveu. Trata-se aqui da formação de estruturas superordenadas e geradoras de ação e conhecimento, que, dependendo das opções teóricas, podem ser interpretadas como estruturas para a aquisição e desenvolvimento de “disposições de aprendizagem” (Field, 2000), estruturas cognitivas no pensamento de Piaget, “sistema de orientação emocional” (Mader, 1997), formação do *habitus* (Bourdieu, 1987) ou construção do sistema de referências do eu e do mundo (Marotzki, 1990). Ao conjunto desses processos, que contribuem para que experiências, aprendizagens e saberes sejam construídos, Alheit e Dausien dão o nome de “saber de fundo biográfico.” (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 28)

completamente contemplados. Esse saber seria o recurso do qual os indivíduos se valem para dar andamento aos seus processos de formação. Assim,

São representadas como saber de fundo biográfico aquelas experiências que não se incluem na linha da reconstrução biográfica, experiências e aspectos contraditórios e resistentes da vida não vivida. Nos relatos das histórias de vida estas experiências são acessíveis parcialmente, pois o esquema de exposição da narração tem que recorrer de maneira necessária àquele saber de fundo necessário e, com isso, atualiza também os componentes da experiência, que ampliam o sentido conscientemente construído, ou o modificam ou, inclusive, em não poucas ocasiões, o reestruturam. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p.47. *tradução minha*)

Assim, a historicidade vivida da experiência faria as pessoas que aprendem buscarem conformidade ou ruptura com o que os mundos de vida acessados por elas lhes apresentam. Alheit e Dausien (2007) mencionam um currículo social que orientaria a vida individual, no qual estariam incluídas as certificações de caráter formal, com suas funções diretivas e reguladoras. Assim, na perspectiva desses autores, não é possível desconsiderar os modelos de trajetórias de vida presentes em cada sociedade.

Eles complementam inclusive que o indivíduo não é livre na construção de sua biografia, a qual está necessariamente atrelada aos companheiros e companheiras de sua interação biográfica, que tomam parte de sua biografia. Os estudiosos alemães apontam que a força de acesso interacionista para descobrir aquelas práticas microscopicamente sutis de produção em todas as situações cotidianas determina seus próprios limites. Assim, a pesquisa, ao se dedicar a pessoas com experiência de situação de cárcere, tem que levar em consideração que a prisão é um espaço que abriga uma grande diversidade, justamente por ser o reflexo da sociedade. É lá também que “redes informais estão desenvolvendo percepção, modos de vida, regras internas e comportamentos comunitários, promovendo interesses comunitários: as pessoas estão se reunindo via grupos religiosos e identidades culturais.” (MAEYER, 2006, p. 27)

Ao teorizar sobre a aprendizagem biográfica, Alheit e Dausien (2007) dão destaque aos fatores individualidade e significado pessoal, pois, de acordo com eles, embora a aprendizagem biográfica se estruture em interações sociais, obedece, sobretudo, a uma “lógica individual”, resultante da estrutura biográfica particular da experiência adquirida. Assim, é enfatizado que a estrutura biográfica não determina diretamente o processo de aprendizagem, pois é uma estrutura

aberta que deve integrar novas experiências em relação ao mundo, com outras pessoas e consigo mesmo. Portanto, contribui de forma essencial para fixar as modalidades segundo as quais as novas experiências são formadas e o modo como elas são “incorporadas” no processo de aprendizagem biográfica. Os autores ainda destacam a necessidade de haver uma criticidade ao se trabalhar com conceitos atuais como os de *aprendizagem auto-organizada*, *autodefinida* ou *autodirigida*²⁰ (já que muitas vezes eles supõem uma pessoa que aprende de forma autônoma, que tem o domínio reflexivo e estratégico de seu próprio processo de formação. Eles apontam que tal imagem de um protótipo de aprendiz não leva em consideração as camadas complexas que compõem a reflexividade biográfica.

Os processos de formação biográfica têm um princípio determinante próprio, no qual são possíveis experiências despercebidas e transformações surpreendentes, que muitas vezes não foram vivenciadas pelo próprio educando ou só podem ser ‘compreendidas’ posteriormente, mas que estão conduzindo seu próprio ‘caminho’. Aqui os termos de ‘movimento investigativo’, de ‘orientação difusa para um objetivo’ são mais apropriados do que o modelo cibernético de ‘condução automática’, que remete novamente a codificações institucionalizadas (por exemplo, de aquisição de conhecimento). Do ponto de vista teórico, é no quadro conceitual da formação [*Bildung*], e não no da aprendizagem, que se pode desenvolver uma compreensão biográfica da ‘autodeterminação’. Para favorecer, ao nível das práticas formativas (incluindo as institucionalizadas), a elaboração biográfica dos processos de aprendizagem, é tão importante considerar os lugares de reflexão e comunicação e neles interrogar-se, de forma interativa, sobre ‘os espaços de possibilidades’ abertos a cada pessoa, como desenvolver ‘instrumentos de condução individuais’. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 28)

Os autores ainda chamam atenção para o fato de, se se sobrepõe o horizonte temporal da situação, haver permanência da suposição de genderismo abstratamente atuante nesses processos. Assim, eles mostram que é preciso considerar o código binário de gênero, o qual foi, sem dúvida, convertido em uma instituição *sui generis* nas sociedades modernas. Alheit e Dausien (2007) reforçam, inclusive, que os entornos de ação mostram estruturas diferenciadas, segundo o gênero e o indivíduo, pois entra nessa conta a seletividade de apropriação das estruturas. Isso porque o processo de apropriação realizado de maneira individual, por via de conexões biográficas, deve ser verificado por meio de sua conexão com

²⁰ Konzertierte, Aktion, Weiterbildung, 1998; Dohmen, 1998; Straka, 1997, autores apontados por Alheit e Dausien para a discussão das aprendizagens autônomas.

a estrutura social. Nessa perspectiva, a lógica de conexão biográfica (junto com a seletividade dos entornos de ação biográfica individuais) produz, ao lado do sujeito, melhor as histórias individualizadas do que unidades coletivas (como, o “nós” mulheres!). Desse modo, com o estabelecimento da individualidade biográfica se regressaria à tese segundo à qual, no plano das realizações, não se pode fundamentar nenhuma tipologia seletiva das histórias de vida de homens e mulheres. Nesse sentido, os indivíduos precisam de um potencial de ação para possibilitar processos de aprendizagem que permitam transições e modificações da própria biografia.

Importaria, portanto, fazer, entre outros, os seguintes questionamentos: a aprendizagem individual ocorre em que culturas de aprendizagem? quais as configurações de modelos supraindividuais - considerando o gênero como o balizador de tais modelos - e de mentalidades e de meios em que ela se desenrolaria? que potenciais implícitos se revelam na família? entre as gerações? Importante incluir nesta discussão também que quando pensamos na palavra aprendizagem, a partir de uma visão de lugar comum, nos vem de imediato a ideia de algo que é resultado daquilo mostrado, orientado, ensinado, algo que seria institucionalmente ofertado mediante a adoção de currículos específicos. Para a perspectiva pretendida neste trabalho, a aprendizagem foi abordada de um outro ponto de vista que não exclusivamente o institucional.

Assim, recorreu-se ao que Alheit e Dausien (2006, 2007, 2011) trazem sobre aprendizagem biográfica, para cujo entendimento é preciso considerar que as estruturas sociais se tornam potências de ação quando se articulam com modelos de orientação do mundo de vida ancorados na vida cotidiana, num sentido comum, conforme os autores defendem. Isso implica dizer que eles trabalham numa dualidade de perspectivas com as que enfocam a formação permanente: a que se centra na nova ordem educativa e a que se centra nos processos biográficos. Assim, buscam descrever as aprendizagens que ocorrem nas biografias, mas que permitem fundamentar o caráter social de tal construção, pensando o quão imprescindível é a cooperação civilizatória nas sociedades modernas.

Ao se trabalhar com as aprendizagens biográficas, é preciso considerar a tensão entre o que se propõe para aprender ao longo da vida atrelando esse aprender ao mundo do trabalho e a uma aprendizagem que promova reflexividade e mesmo emancipação, já que, para Alheit e Dausien (2007), esses pressupostos se apresentam como conflitantes. Esses autores apresentam uma direção

elaborada e sistemática de aprendizagem biográfica, detalhando que mesmo com a mudança dos esquemas de trajetórias de vida²¹, com a tendência à individualização e em razão da pluralidade de modelos de referência, há forte influência das instituições de formação, as quais precisam encontrar seu lugar no que respeita as novas biografias de aprendizagem.

Uma discussão que é cara aos autores alemães é o que eles denominam de dilema da civilidade, pois eles apontam que o civil só se verifica mediante sua perda, isto é, só se pode pensar uma sociedade civil à medida que a confrontamos com a barbárie. Assim, a ideia de sociedade tem que ser contemplada empírica e normativamente. Portanto, conforme pontuado por Alheit e Dausien (2007), dois pressupostos conflitantes permeiam a discussão que quer trabalhar uma educação ao longo da vida voltada para o mundo do trabalho e a reflexividade que necessariamente se postula na visão dessa aprendizagem, além da suposta emancipação dela decorrente. É preciso, ainda conforme os mesmos autores, pensar em uma historicidade vivida, da experiência das pessoas que aprendem, pensando a partir de conceitos como ruptura e conformidade. Isso porque, o viver em um mundo civilizado implicaria estar vinculado a um suposto conjunto coativo de regras, um currículo social, em relação ao qual a vida individual é pautada, e que inclui as certificações de caráter formal, com seu caráter regulador e diretivo. Pensar com os autores alemães implica considerar os modelos de trajetórias de vida presentes em cada sociedade.

Cabe destacar que, para falar de aprendizagem biográfica, é preciso passar por conceitos muitos recorrentes desde as discussões de 1960, período em que se iniciam reformas bastante significativas para a ideia de formação e momento em que se abrem novas políticas de formação que foram estendidas para adultos. Assim, o tripé trabalho, família e formação é importante para pensar como as discussões ocorriam nesse contexto. Alheit e Dausien (2007) pontuam que os fatores que devem orientar a ação educativa já não se referem ao tempo e ao caráter operacional do ensino, ou mesmo à eficiência das estratégias didáticas ou ao conteúdo dos currículos formais. Eles defendem que importa a situação e as condições das pessoas que estão aprendendo²², sempre levando em consideração

²¹ Isso é exemplificado pelos autores a partir da ideia de carreira profissional, a qual demandava uma qualificação muito específica e apontava, de forma linear, para uma localização social progressiva nas sociedades do início do século XX, por exemplo.

²² Bentley, 1998.

seus entornos de aprendizagem não formal e informal. Assim, asseveram que o crucial para a pedagogia

já não é saber como pode ser ensinada uma dada matéria da maneira mais eficaz possível, mas quais são os entornos de aprendizagem que resultam melhores para estimular que as pessoas que estão aprendendo se encarreguem elas mesmas dos processos de aprendizagem, ou dito de outro modo, como 'aprendem' por elas mesmas. (SIMONS, 1992; SMITH, 1992). (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 21)

Esta perspectiva, conforme defendido pelos autores, inclui a transmissão de competências de base como leitura, escrita, cálculo, no entanto estas habilidades básicas devem estar vinculadas a experiências práticas. Assim, as habilidades cognitivas adquiridas devem poder ser vinculadas às competências sociais ou afetivas (Giddens, 1998, p. 125). A adoção dessas opções pedagógicas exige das instituições educativas um alto grau de reflexividade sobre elas mesmas. Devem aceitar, portanto, colocarem-se “em aprendizagem”.

Antes de trazer pontos de discussão basilares para este texto, isto é, o que se toma por aprendizagem biográfica e a ideia de Biograficidade, é preciso tentar estabelecer o que tem sido posto como aprendizagem ao longo da vida e educação ao longo da vida, já que se tratam de expressões tomadas por sinonímicas muitas vezes de modo equivocado.

Battisteti e Mello (2021) trazem uma discussão muito pertinente a esse respeito, já que mostram um histórico de surgimento, uso equivocadamente sinónimo e diferenciações sobre as duas expressões:

Com a emenda da Lei nº 13632/2018, ação do Poder Executivo, alteraram-se os artigos 3º, 37º e 58º da LDB, sendo inserido o conceito de ALV [aprendizagem ao longo da vida] em um sentido de continuidade do direito à educação de todos os brasileiros; da educação de adultos; e da educação especial. Dessa forma, o conceito que até então inexistia legalmente no Brasil ganha seu espaço, o que justifica a necessidade de delimitar as fronteiras entre os conceitos (BRASIL, 2020). Por outro lado, ao pesquisar os conceitos abrangentes fomentados no âmbito internacional, Educação ao Longo da Vida (ELV) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), verifica-se a ausência do debate entre países e possíveis confusões acerca da origem, usos e possibilidades teóricas a partir desses conceitos, que por vezes são utilizados como sinônimos ou esvaziados de sua historicidade. (BATTISTETI, MELLO, 2021, p. 3)

Assim, esses pesquisadores revisitam documentos oficiais e comparam o uso dos conceitos, apresentando as origens e divergências históricas entre ELV e ALV no âmbito das instituições internacionais. Mostram que um marco para essa discussão pode ser atribuído ao documento do “The World Educational Crisis”, mais conhecido como “Relatório Coombs” (1968). Esse documento buscou estabelecer diretrizes para os sistemas educacionais levando em conta a nova dinâmica do mercado econômico e dos novos empregos, apontando como estratégias aquelas que se pautassem em um sistema flexível, dinâmico e inovador. Assim, esse documento traz também a preocupação com a educação de jovens e adultos. Entre os pontos destacados pelos autores, está a mudança paradigmática com que diferentes documentos²³ apresentam os conceitos. Destaque-se o que eles trazem, valendo-se de Gadotti (2016),

A noção de Educação ao Longo da Vida, tal como foi proposta, posteriormente, pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (DELORS, 2010) com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972). A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado (GADOTTI, 2016, p. 54 *apud* BATTISTETI, MELLO, 2021, p.4).

Entre os muitos pontos levantados por Battisteti e Mello, cumpre destacar que está colocada uma “Educação ao Longo da vida ambidestra: entendem-se as necessidades do sistema econômico, mas não se desfaz da mudança social e da emancipação social e coletiva.” (BATTISTETI, MELLO, 2021, p.7). Assim, importaria pensar o processo de aprender de um ponto de vista mais global e menos institucional/escolar, permitindo se valer de diversificados contextos de aprendizagem que permitiriam a valorização de todos eles.

Outro estudioso que se dedica à educação da prisão e cujos estudos podem contribuir com a discussão ora proposta é Maeyer (2006). Segundo ele é óbvia a dimensão social da educação ofertada na prisão, principalmente se se considera o que é recomendando pela V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que ocorreu em 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha, isto é,

²³ Aprender a Ser (FAURE, 1973), “Educação: Um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998).

[...] toda aprendizagem deveria ser baseada nas experiências e conhecimentos dos adultos. Também deve valer para a população prisional. Muito frequentemente, os internos dispõem de um conhecimento alternativo, que pode não ser sempre aceito pela sociedade. Eles conhecem uma forma de organização social com hierarquias cambiantes. Dispõem das artes de sobrevivência, comunicação, organização, negociação e dissimulação. Nem todas devem ser apoiadas, mas integradas ao super alardeado 'reconhecimento de habilidades básicas'. (MAEYER, 2006, p. 3)

Assim, esse conhecimento alternativo a que se refere Maeyer (2006) estaria incluso no que os alemães compreendem como aprendizagem biográfica. É primordial, portanto, para compreender as trajetórias do e das participantes da pesquisa, perceber como essas aprendizagens foram sendo narradas e estruturadas por eles. Destaque-se que ao abordarem o conceito aprendizagem biográfica, Alheit e Dausien (2006) primeiramente destacam que é na chamada 'universidade da vida', valendo-se esses autores do que Field (2000) assim o denomina, que desenvolvemo-nos como seres aprendentes:

Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos [...] Portanto, aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes 'no longo curso' da vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177)

Ao tratar da abordagem sobre histórias de vida, Delory-Momberger argumenta que esta é um ato formador,

[...] na medida em que ela permite revelar e identificar a experiência de formação dos sujeitos, isto é, os saberes e os modos de aprendizagem desenvolvidos por eles sem o conhecimento, em oposição ou ao lado dos modos tradicionais de aquisição dos conhecimentos no sistema escolar e universitário. (DELORY-MOMBERGER, p. 320, 2014).

Assim, importaria pensar o processo de aprender de um ponto de vista mais global e menos institucional/escolar, permitindo se valer de diversificados contextos de aprendizagem que permitiriam a valorização de todos eles. Souza (2021) ressalta que quando são tomados acontecimentos e discursos que constituem o ser que narra, é preciso dialogar com as recordações, experiências e práticas

formadoras que partem de reminiscências. Nisso estariam implicadas formas textuais de dizer de si e sobre si mesmos, em um diálogo constante entre a esfera do vivido e as fertilidades formativas e auto-formativas das experiências e das transformações das subjetividades que compõem o narrador, nas trajetórias e caminhos de vida-formação-profissão.

Alheit (2011) destaca que todos dispomos de um potencial de aprendizagem que estaria oculto e que imporia a necessidade e a chance de nós próprios fazermos a nossa vida, e isso implica num novo modo de compreensão da própria aprendizagem. Também Alheit e Dausien (2007), vão destacar que a biográfica seria “a capacidade que possuímos desde o princípio de utilizar os estímulos que procedem do exterior, de maneira obstinada, para o auto-desenvolvimento, isto é (em um sentido completamente “apedagógico”) para *aprender*”. Assim, por essa ótica, todos nós inventaríamos de forma ativa, bem como os sentidos que as nossas experiências nos proporcionam:

Todos nós aprendemos por meio de impulsos de fora que os neurobiólogos chamam de ‘perturbações’. Contudo, não assumimos obrigatoriamente o ‘sentido’ geralmente associado a esses impulsos, mas inventamos ativamente nosso próprio, muito ‘teimoso’ processamento, que tem a ver exatamente com nossas experiências. (ALHEIT, 2011, p. 37).

Partindo dessa ideia de experimentações cotidianas e dos diversos âmbitos e contextos nos quais é possível desenvolver aprendizagens, Alheit e Dausien trazem noções presentes em documento elaborado pela Comissão da Comunidade Europeia, o Memorandum sobre a educação e a formação ao longo da vida. Nele, tal aprendizagem, denominada *lifelong learning*, não é tomada como apenas uma das faces da educação e da aprendizagem, mas seria “o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem.” (Commission of the European Communities, 2000, p. 3 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177).

Assim, um dos destaques feitos por esses autores é que ao adotarem essa visão de aprendizagem busca-se, em sua diversidade étnica, linguística e cultural, uma forma de vida positiva, isto é, um aprender a viver nessa coletividade, dimensão fundamental nessa nova perspectiva educacional. Isso porque a aprendizagem “deve também se desenvolver ‘lifewide’, quer dizer, generalizar-se para todos os domínios da vida, para isso estabelecem-se, portanto, ambientes de

aprendizagem nos quais os diferentes modos de aprendizagem encontram-se para complementarem-se organicamente” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 178). Já que se espera que tal educação seja concernente a todas as atividades tomadas como significativas para esse ser aprendiz, Alheit e Dausien explicitam como concebem figuras biográficas que possibilitam perlaborar experiências,

Quando [...] tratar-se de ‘aprendizagem’, não se referirá aos procedimentos de aquisição e de apropriação progressiva de saberes ou de competências que se procura alcançar, mas ao processo altamente organizado da perlaboração, da ligação e da (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179)

Um destaque feito por esses autores são as implicações que a rápida mudança social das sociedades ocidentais oferece aos aprendizes, pois as rupturas e as mutações decorrentes de uma acelerada transformação social “exigem, para serem superadas pelos atores sociais, competências e flexibilidade que não podem ser adquiridas no ritmo e nas formas institucionalizadas dos processos ‘tradicionais’ de formação”. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 180). É por isso que esses autores mostram que a finalidade dessa aprendizagem implica inovação e diferenciação, devido a não mais consistir em disponibilizar ou trabalhar com transmissão de “saberes, valores ou competências preestabelecidos, porém em permitir, de algum modo, a ‘osmose dos saberes’, sob a forma de trocas permanentes da produção individual e da gestão organizada do saber”. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 182).

Alheit (1999) explicita que a ideia de aprendizagem ao longo da vida, de acordo com John Field, não estaria diretamente relacionada à treinamento ou educação - conforme estabelecem aqueles responsáveis por pensar as políticas públicas educacionais - mas seria referente ao que indivíduos e mesmo organizações aprendem sem a necessária interferência do Estado. Com isso se permite focar na importância sócio-política da aprendizagem informal. O autor destaca o quão crucial é que as próprias experiências de aprendizagem possam ser visibilizadas em algum sentido através de objetivações auto-reflexivas.

Alheit e Dausien (2007) destacam inclusive que, para a sociedade da informação²⁴, importa um *doing knowledge*, que eles caracterizam como um ‘dar forma à vida’,

²⁴ Segundo Wertheim (2000, p. 71-72), “A expressão ‘sociedade da informação’ passou a ser utilizada, nos últimos anos desse século [refere-se ao séc. XX], como substituto para o conceito complexo de ‘sociedade pós-industrial’ e como forma de transmitir o conteúdo específico do ‘novo paradigma técnico-econômico’.

isso porque esta ideia implica a necessária preparação dos “usuários para responsabilizarem-se pelos processos de aprendizagem que deverão conduzir ao longo da vida [o que] pressupõe, efetivamente, a idéia de uma *lifewide learning*, de uma ‘aprendizagem abarcando todos os aspectos da vida’”. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 183).

Por esse ângulo, a formação tanto é tomada como um trabalho de gestão individual da identidade como a constituição de processos coletivos e relações sociais, ainda como produtos e processos sociais de interação. Com a chamada sociedade da informação, surgem, de acordo com Allheit e Dausien (2007), novas economias de formação, as quais envolvem mudanças no status na formação, muitas e diferentes fases de transição durante a formação, o enfrentamento de maiores complexidades e riscos, a necessidade do uso da criatividade para se reconstruir. Assim, ao pensar o processo de formação, eles acrescentam que não se trata apenas de prolongar a escolaridade de base, é primordial, nesse contexto, que se transformem profundamente as condições e também a qualidade desse novo processo de aprendizagem.

Trata-se muito mais de respeitar e aproveitar nossa capacidade coletiva de aprendizagem que fica inexplorada ou é bloqueada pelas condições sociais, falando de forma mais científica: trata-se do aproveitamento adequado da plasticidade extrema de nossos cérebros – também para processos sociais de aprendizagem – muito além dos períodos de aprendizagem institucionalizados no decurso da vida, portanto de processos de aprendizagem mais ou menos conscientes, mais ou menos informais, intuitivamente ou estrategicamente auto-organizados ao longo de toda a vida. (ALHEIT, 2011, p. 32)

Tendo em vista que, sem a transformação profunda da própria maneira como o indivíduo deve aprender, esse novo olhar pedagógico apenas conduziria a maioria das pessoas atingidas à desmotivação e “a um ajustamento instrumental

[...]transformações em direção à sociedade da informação, em estágio avançado nos países industrializados, constituem uma tendência dominante mesmo para economias menos industrializadas e definem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, que expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade.” Esse autor acrescenta às características básicas que estão atreladas às condições que tornam a sociedade atual a sociedade da informação: informação como matéria prima, os efeitos das novas tecnologias e sua massiva penetrabilidade, flexibilidade, o predomínio da lógica de redes e ainda a convergência de tecnologias. Para esse autor: “processos sociais e transformação tecnológica resultam de uma interação complexa em que fatores sociais pré-existent, a criatividade, o espírito empreendedor, as condições [...]da pesquisa científica afetam o avanço tecnológico e suas aplicações sociais.”

da aprendizagem, que não favorecem, em nenhum caso, a responsabilização das pessoas pela busca das aprendizagens nas fases ulteriores de suas vidas, ao contrário, tende a desviarem-nas disso.” (SCHÜLLER; FIELD, 1999 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 183). Assim, os autores entendem que a questão primordial da Pedagogia nessa sociedade da informação deixou de ser como uma matéria poderia ser ensinada da melhor maneira, mas “quais são os ambientes de aprendizagem que são os melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios aprendentes, ou seja, como o aprender pode ser ‘aprendido’”. (SIMONS, 1992; SMITH, 1992, *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 183).

Com isso, cabe aqui refletir, ainda que muito brevemente, sobre a relação entre biograficidade e sociabilidade. Tal relação conteria a capacidade do sujeito de agregar componentes transformadores do conhecimento social aos próprios recursos do sentido biográfico e, assim, associar-se de uma nova forma a esse conhecimento, isto é, seria a forma como o indivíduo reconstrói sua realidade social como uma biografia e, a ela ligada, a capacidade de atualizar, de fluidificar e de transformar esses componentes do conhecimento social em biografias concretas e individuais. Com isso e segundo os pesquisadores alemães, esse conceito significa mais do que a lógica descrita das construções biográficas concretas. Ao contrário, descreve a estruturação fundamental, ligada ao sujeito das experiências sociais, na relação processual do conhecimento de fundo biográfico e das construções biográficas atuais, e assim descreve ao mesmo tempo o potencial de produção e transformação das estruturas sociais em processos de configuração biográfica. Importante destacar o que esses autores, de um modo geral e sintético, associam à ideia de biograficidade:

A biografia tem precisamente como propriedade integrar, no processo global de empilhamento da experiência vivida, os domínios das experiências que os recortes institucionais e sociais separam e especializam e os (re)unir em uma figura com sentido particular. Essa capacidade de o sujeito perlaborar a experiência vivida pode ser refletida no conceito de biograficidade. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 186)

Souza (2007) também argumenta que por meio da abordagem biográfica

o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no

processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2007, p. 69)

Uma importante discussão apresentada por Dausien e Alheit (2006) é sobre qual seria o papel da formação no percurso de vida dos indivíduos e que implicações ela traria. Esses autores defendem, portanto, que chances de partida e pontos de desvio são estabelecidos pela formação fornecida pela escola em seus moldes tradicionais:

O papel da formação no percurso de vida [...] estrutura, sob a forma de um encadeamento de escolhas efetuadas e de direcionamentos, o desenrolar completo do currículo biográfico. Isso também vale para a norma biográfica [...]: por meio do sistema de formação geral da escola e dos níveis e perfis de qualificação que ele determina, são fixadas as chances de partida e são estabelecidos os pontos de desvio que orientarão o curso da vida vindoura e definirão o posicionamento social dos indivíduos. As formações posteriores terão pouca influência sobre as determinações iniciais (RABE-KLEBERG, 1993b). (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 187)

Com isso, eles pontuam que, em grande medida, é a escola a definidora de percursos profissionais, ou seja, pelas passagens de estatuto posteriores, bem como pela modelagem da biografia profissional do indivíduo. Levando em conta essa argumentação e partindo de uma visão de aprendizagem curricular, a aprendizagem biográfica vai justamente se apresentar como seu contraponto, já que não abre mão das instituições de educação formal. Alheit e Dausien (2007), apoiando-se em Schiersmann (1987, 1993), apontam ainda que a estruturação sexual da sociedade é basilar para o domínio da formação:

O domínio da formação constitui um dos aspectos da estruturação sexual da sociedade. As desvantagens e obstáculos encontrados pelas mulheres no sistema de formação profissional contínua prolongam o sexismo dos processos de seleção e a priorização da formação inicial. A perspectiva crítica abre aqui novos pontos de vista. Para as mulheres, a aprendizagem ao longo da vida não é o instrumento “neutro” de um projeto de carreira, mas faz parte de um projeto de vida que associa intimamente a vida profissional às possibilidades e perspectivas da vida familiar. Essas experiências biográficas de articulação dos diferentes domínios da vida constituem também, inclusive para os homens, uma característica geral da formação continuada. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 27).

Outro ponto que merece ser citado é o fato de como esses processos de aprendizagem, sejam eles formais ou informais, se dariam no curso do tempo, pois Alheit e Dausien (2006) mostram como é específica essa organização temporal se pensamos a aprendizagem biográfica:

O fundamento biográfico de tais motivações de formação conduz a conceber a organização do tempo da existência como uma sequência de decisões, de transições, de episódios de aprendizagem. A temporalidade própria dos processos de formação pode harmonizar-se às estruturas institucionais por fases e delas se aproveitar, porém, pode tomá-las pelo reverso e até pelo seu contrário. A temporalidade biográfica obedece a uma lógica individual que religa passado, presente e futuro, frequentemente passando por cima das periodizações institucionais e dos compartimentos sociais entre os campos da vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 189)

Os autores alemães vão destacar, inclusive, que o contexto de sentido das biografias individuais responde a uma necessidade de formação e desenvolvimento da personalidade estruturada no tempo, que domina, reflexivamente ou como estrutura biográfica implícita, os processos de formação. Ao pensar sob essa perspectiva, eles vão defender que disso resultam novas fases ou novas situações que impõem uma necessidade de reflexividade, reconstrução, sincronização, implementação do “caminho pessoal”, e que são muitas as ocasiões possíveis de confronto com a programação formativa institucionalmente estabelecida. Para eles, conforme os estudos empíricos desenvolvidos segundo métodos de pesquisa biográfica têm demonstrado, os adultos frequentemente utilizam as ofertas de educação continuada não apenas instrumentalmente para seguir caminhos de aprendizagem pré-estabelecidos, mas também para dar a si mesmos espaços temporários nos quais possam desenvolver seus próprios processos de aprendizagem, realizando assim reflexões autônomas e individualizadas.

Delory-Momberger mostra que os teóricos da Alemanha que primeiro se debruçaram sobre a pesquisa biográfica, já haviam vislumbrado como o construir biográfico da experiência é um processo global de aprendizagem, tendo em vista que

‘as histórias de vida constituem narrativas de aprendizagem’ e ‘oferecem uma ligação interna direta com a formação’ (BAACKE; SCHULZE, 1979; HENNINGSEN, 1981). Toda aprendizagem – seja gestual, cognitiva, processual, etc. – insere-se numa trajetória individual em que acha sua forma e sentido em relação a um

conjunto de saberes e competências articuladas numa biografia; todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma ‘história’, de uma biografia de formação. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 343).

Convergente às ideias de Delory-Momberger, Lucena (2014) traz em sua tese de doutoramento a biograficidade enquanto perspectiva teórica, defendendo que “por meio dela seus autores procuram, por um lado, analisar ‘[...] a relação entre [...] a educação e a formação e, por outro, a sociedade pós-moderna e as biografias que nela se desenvolvem” (HERNÁNDEZ I DOBON, 2007, p. 2 *apud* LUCENA, 2014, p. 167). Podemos acrescentar a essa ideia o que Ireland e Lucena (2013) mostram em relação às perspectivas teórico-metodológicas de biograficidade e aprendizagem ao longo da vida, as quais

se ligam mutuamente porque ambas entendem que os sujeitos, por meio das aprendizagens (formais, não formais ou informais) que adquirem com suas experiências de vida e em contextos reais de significação, são capazes de construir, de maneira ativa, a si mesmo e às suas realidades. Dessa maneira, passam de sujeitos passivos a criadores de cultura, protagonistas da história, capazes de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa. (IRELAND; LUCENA, 2013, p. 120-121)

Lucena (2014), ao trabalhar a aprendizagem ao longo da vida nas sociedades contemporâneas, nos ajuda muito a desenvolver esta pesquisa, pois, conforme orientações de uma abordagem metodológica recente no campo da educação, buscou “ampliar o campo de análise dos processos de formação e de aprendizagens [...] numa investigação qualitativa da formação.” (LUCENA, 2014, p. 37). Essa pesquisadora traz uma perspectiva que olha para a aprendizagem em sua complexidade biográfica. Ela trabalha com a história de vida completa, argumentando que “o método biográfico propõe no campo empírico [...] a aplicação de uma técnica que corresponda à tríade em que ele se sustenta [...]: a da subjetividade humana, o da interpretação e o da relação dialética entre a ação e as condições sociais (RÚBIO; VARAS, 1997 *apud* LUCENA, 2014, p. 39). Ela ressalta que, com tal método, vislumbrou-se a possibilidade de demonstrar as potencialidades de egressas e reincidentes do sistema prisional, “para viver as contradições sociais inerentes aos seus contextos de vida e dotá-los de pleno

sentido, em diferentes formatos e de maneira ativa no marco das suas histórias de vida.” (ALHEIT; DAUSIEN, 2010, *apud* LUCENA, 2014, p. 39).

Lucena (2014, p. 40) mostra ainda que, entre os objetivos da pesquisa por ela realizada, está o de compreender diversificados momentos das vidas das integrantes de seu estudo “[...] pela possibilidade que oferecia de serem visualizadas as conexões, transições, rupturas e/ou descontinuidades que colaboraram para assegurar os traços específicos e triviais de suas biografias e que resultaram no conteúdo central das suas narrativas.” Lucena (2014) defende que a utilização da história de vida completa é um método que visa a apreender o ‘vivido’ e o ‘não vivido’ e assim poderia oferecer respostas a questionamentos fundamentais a um estudo que adota tal perspectiva, assim, complementa que:

com a reconstrução das experiências vividas e não vividas, tal como pressupõe [essa perspectiva], permitia-se ampliar o campo de análise [...], sobretudo no que diz respeito às aprendizagens extraídas dessas experiências instáveis, aos sentidos que as mulheres lhes atribuíam e, conseqüentemente, às suas implicações particulares exercidas no processo de reinserção social. (LUCENA, 2014, p. 40-41)

Desse modo, ela mostra que é possível avaliar a repercussão daquilo que foi possível aprender e aquilo que a elas tenha sido negado como possibilidade de aprendizagem, e isso aponta para a relação existente entre “biografia de aprendizagens e reintegração de mulheres com experiência prisional” (IDEM, p. 40). As narrativas biográficas possuem um caráter transitório. Ainda que não se exija, na modalidade de história de vida completa, a incitação de temas, pois, para Alheit e Dausien isso pode interferir na reconstrução de experiências, é importante salientar certas categorias que venham a ser primordiais para a pesquisa: “temporalidades (o antes, o durante e o depois da prisão) e domínios da vida que se pressupõem acentuados em toda e qualquer construção biográfica (família, trabalho, educação/formação, espiritualidade/religião, relacionamento amoroso, etc).

(LUCENA, 2014, p. 42). Essa pesquisadora, ao relatar as dificuldades para encontrar as entrevistadas e, depois de encontrá-las, convencê-las a colaborar com a pesquisa, chegou aos seguintes questionamentos: “se as egressas pareciam se esconder e/ou escapar dos nossos olhos (acadêmicos), não estariam elas de igual modo escapando ou escondendo-se do olhar da sociedade e também do estado?” (LUCENA, 2014, p. 48). Na obtenção de resposta para essa questão, Lucena

(2014) argumenta que “haveríamos que levantar outros questionamentos, do tipo: porque elas se escondem? Ou, ao contrário: por que elas estão aí e nós (academia, sociedade, estado) não as vemos?” (IDEM).

Lucena aponta em sua tese que existem relevantes trabalhos que discutem sobre o direito à educação das pessoas em situação de privação de liberdade, sobre as possibilidades de reintegração oferecidas (bem como os limites delas) e sobre a função social que a educação nesse contexto exerce. No entanto, ela enfatiza que são de pequena monta os trabalhos voltados para “a particularidade feminina e dos processos de aprendizagens desenvolvidas em uma perspectiva ao longo da vida (que ultrapassa aqueles desenvolvidos na educação escolar da prisão)”. (LUCENA, 2014, p. 33).

Uma das conclusões a que chegou Lucena (2014) é que há uma relevante fragilidade no tocante à assistência educacional na prisão, pois esta

[...] embora constitua elemento fundamental no tratamento penitenciário como meio de reinserção social (DIAS, 2010), não representou efetivamente [...] uma oportunidade [para as mulheres que integraram o estudo] de elevarem seus níveis de escolaridade e quem sabe até, de, em função disso, obterem outros ganhos na vida após as grades. (LUCENA, 2014, p. 53).

Ireland e Lucena (2013) ao apontarem sua opção de trabalhar teórico-metodologicamente com a noção de biograficidade, defendem que “ao envolver a relação aprendizagem e biografia, reconhece[m] que os processos educativos e de aprendizagens acontecem de múltiplas maneiras e em diferentes contextos e momentos da vida.” (IRELAND; LUCENA, 2013, p. 114). Por isso, ao adotar uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, entendem que esse processo pode conduzir a

[...] aprendizagens [que] tanto podem produzir efeitos ligados à interiorização das normas e dos valores e, conseqüentemente, à integração em um mundo socialmente aceitável (marcado pelas condutas reguladas, pela aceitação das normas coletivas etc.), quanto provocar um desajuste dessa integração, decorrente dos seus efeitos excludentes, e aproximar os indivíduos de mundos de vida ligados à marginalidade e à delinquência. (IRELAND; LUCENA, 2013, p. 114)

Com isso, podemos ver, ao nos determos nas trajetórias biográficas trabalhadas neste texto, que se ajustar ou não a normas são posições alternantes na vida de quem já passou por um encarceramento e que não há um padrão que

se possa apontar quando nos propomos a estudar esse público. Assim, é preciso ter em mente que, para o indivíduo conseguir se apropriar subjetivamente do mundo social, “a interiorização das estruturas sociais pelos sujeitos só podem ser captadas em uma perspectiva de processo, ou seja, obedecendo a uma temporalidade biográfica mais ou menos satisfatória.” (ALHEIT, DAUSIEN, 2007, *apud* LUCENA, 2014, p. 50). É preciso, portanto, que as aprendizagens sejam analisadas caso a caso e que de cada experiência se observem os estímulos e empecilhos que resultaram nos caminhos percorridos.

No capítulo a seguir, são apresentadas as narrativas dos sobreviventes ao cárcere que integram esta pesquisa e as discussões e reflexões delas decorrentes. O capítulo se propõe também a mostrar como os conceitos de aprendizagem biográfica, entornos de ação e a própria biograficidade estão imbricados em cada uma das trajetórias apresentadas.

6. PESSOAS PÓS-ENCARCERADAS: RECOLOCAÇÃO E O RECONDUZIR DA VIDA

Neste capítulo encontram-se as narrativas das participantes, em cujos dizeres se materializaram suas lutas, dores, vitórias, superações, esperanças, surpresas, marcas de suas trajetórias. Vemos, com estas narrativas, o que Souza (2007) aborda ao falar sobre construção de subjetividades:

[...] ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. (SOUZA, 2007, p. 65-66)

Assim, com as histórias aqui dispostas, foram mobilizadas subjetividades únicas e bastante reveladoras. Muito do que se coloca aqui é surpreendentemente positivo. No entanto, nem só de flores foram constituídas as experiências transcritas neste texto... Essas mulheres e esse homem trans também falam da crueza e sofrimento vividos no cárcere e nos momentos da prisão...

Conforme pontuam Alheit e Dausien (2007), essas trajetórias traduzem uma historicidade vivida, da experiência das pessoas que aprenderam, a partir de conceitos como ruptura, como foi o caso de Dann, ao afirmar que sua prisão se deu decorrente de um efetivo envolvimento com o crime, ou mesmo vivendo em conformidade com regras reguladoras e diretivas da sociedade onde estavam inseridas. Glória e Carolina também foram desvinculadas da sociedade em que viviam, isso porque, o direito a continuar vivendo em um mundo fora das grades, para elas, foi retirado pelo entendimento de que houve uma quebra de contrato em relação ao conjunto coativo de regras, um currículo social, em relação ao qual a vida individual delas costumava ser pautada.

No ambiente do cárcere, Carolina, por exemplo, nos contou sobre o tratamento recebido durante o parto, mostrando como todo um imaginário que, para as mulheres fora do cárcere, gira em torno da delicadeza, atenção e cuidados com as mulheres gestantes, deixou de fazer sentido quando da ocasião de sua prisão. Ser deixada sozinha em uma sala que não tinha qualquer aparato de uma sala de parto, num momento tão sublime, em tese, foi apenas algumas das dificuldades por ela enfrentadas, para falar de uma forma eufêmica sobre o trauma e a dor vivenciados na sua experiência de maternar dentro do cárcere. Borges

(2019), ao defender como é fundamental implicar a categoria gênero como imprescindível para entender o sistema punitivo contemporâneo, aponta que existem, no mundo livre, modos diversificados de violência que o confinamento também reproduz de maneira ainda mais agravada. Ela afirma, portanto, que são reforçadas “características e padrões de violências psicológicas, físicas e domésticas. Negligência médica, negação de acesso ao controle reprodutivo e a remédios são alguns dos desrespeitos a que são submetidas as mulheres encarceradas.” (BORGES, 2019, p. 99). Essa constatação apresentada por Borges é facilmente associada à realidade que nos apresentou Carolina.

Outro ponto levantado por Carolina foi o fato de ela não acreditar em ressocialização. Segundo ela, não há realmente ressocialização, pois, infelizmente, o sistema carcerário tem como principal finalidade o lucro. Além disso, ela também destaca que o sistema penitenciário é uma fábrica de monstros, já que há casos em que a pessoa entra ali por um pequeno delito e, quando da soltura, acaba cometendo crime muito maior do que o que ocasionou a prisão.

6.1 Carolina²⁵: luta, engajamento e superação

*“Ei, você, me diz aí, até quando vou sentir as dores do meu passado?
Ainda escuto o barulho de corrente, cadeado...
Quanto vale saber que meu corpo era marcado?
Que as pretas escravizadas tinham o corpo violado?
Alguns séculos depois de toda essa opressão,
o meu povo ainda luta contra a discriminação...
Um arco-íris foi criado pra entender uma só cor: “parda”!
“moreninha”! E o negro onde ficou?
O meu cabelo é uma afronta porque é crespo ou cacheado,
Trago nele a ideologia dos meus antepassados...
[...]
Ainda sinto as chibatadas dessa triste escravidão...
Eu? Eu quero uma boneca preta pra poder brincar,
soltar os meus cabelos sem ninguém pra criticar...
Dizem que sou feia, mas a sua opinião não escuto,
herdeira de Dandara trago junto meu escudo,
[...]
Usar turbante pra você ainda é uma agressão,
não compreende nossa história, nem nossa religião....
A tortura não acaba, a gente sofre todo dia,
É difícil ser mulher, negra, da periferia...
Estou cansada de pedir apenas por respeito,
tomei de assalto essa cena que é nossa por direito.
[...] está no flow, estou muito bem armada,
O preconceito é só um pente pra minha mente engatilhada!”
(Rap autoral de Carolina)*

²⁵ Adotou-se o nome fictício de Carolina para essa participante, visando a resguardar o sigilo da sua identidade e atendendo à sua solicitação de homenagear a escritora Maria Carolina de Jesus, com cuja trajetória a participante se identifica e a quem muito admira.

Carolina é uma mulher negra, natural de São Paulo, de 39 anos (em 2021), solteira, mãe de 4 filhos, um deles está dentro do espectro autista. Tem curso técnico em Mercadologia, e hoje trabalha como cabeleireira, profissão que a permitiu ficar mais perto do filho autista, tendo se especializado em cabelo crespo e mega-hair, além disso é rapper, escritora e cursa a faculdade de Direito.

Segunda filha de uma mulher que também teve quatro filhos, Carolina ficou órfã da mãe aos 14 anos e seu pai, por ser alcóolatra, não teve como ter a guarda dos filhos quando da ocasião da perda materna. Antes da morte de sua mãe, Carolina ressalta que sua irmã mais velha, a qual só tinha 2 anos a mais que ela, era a responsável pelos serviços domésticos da casa e por cuidar dos três irmãos mais novos enquanto a mãe deles trabalhava em dois empregos, todos os dias da semana. Quando a mãe deles falece, a irmã, nas palavras de Carolina, como uma espécie de vingança, vai embora com o então companheiro, deixando os três irmãos para trás. Sem essa segunda “figura materna”, os três irmãos vão parar em um abrigo e logo em seguida passam pela experiência de morar na rua. É um dos irmãos de Carolina que se envolve com tráfico de drogas, crime do qual Carolina é acusada e que resulta em sua prisão.

Devido à acusação pelo crime de tráfico de drogas²⁶, e associação para o tráfico, foi sentenciada a nove anos e dois meses, no ano de 2011, tendo sido condenada a 9 anos e 3 meses de prisão. Passou 3 anos e 1 mês dentro do presídio e em 2017 recebeu o indulto da pena. Ré primária, tinha que passar dois anos e quatro meses em regime fechado, no entanto acabou cumprindo quase um

²⁶ De acordo com Borges (2019, p. 101-102), “o tráfico é a primeira das tipificações para o encarceramento. Das mulheres encarceradas, 62% estão respondendo por crimes relacionados às drogas, enquanto que entre os homens esse percentual cai para 26%. A Lei de Drogas aprovada no Brasil (Lei nº 11.343, de agosto de 2006) teve impactos diretos no hiperencarceramento do país. [...] ela traz uma distinção no tratamento entre usuários e traficantes. No campo do usuário, a lei se aproxima mais de medidas de saúde pública, ou seja, o usuário não pode mais ser preso em flagrante e responde em penas alternativas, além da assinatura de um termo circunstanciado. Já ao traficante a pena foi endurecida com punição de 5 a 15 anos, e condenados por tráfico não podem beneficiar-se de extinção de pena. A pergunta levantada é: quem define se uma pessoa é usuária ou traficante? [...] quais são as chances de uma mulher negra com uma pequena quantidade de substância ilícita ser considerada traficante e não usuária? Quais as influências sociais, políticas, territoriais, raciais e de gênero para a definição dessa diferenciação? Eu respondo: todas as influências”. Borges faz um destaque que, de tão coincidente, parece se referir às histórias de Carolina e Glória: “diversos são os estudos que demonstram que várias prisões de mulheres são realizadas em operações nas quais o foco eram os parceiros ou familiares dessas mulheres, que acabam sendo detidas por associação ao tráfico.” (BORGES, 2019, p. 103)

ano a mais porque, segundo ela, sua saída foi dificultada, pelo fato de saberem que, ao sair, ela processaria o Estado.

Quando vi a primeira vez um relato de Carolina estava em um evento de um coletivo de mulheres, querendo entender as discussões sobre racismo e toda uma quantidade de informações vindas daquelas mulheres tão singulares, fortes e inteligentes. Carolina estava acompanhada das suas duas filhas e tinha uma forma de falar muito segura, firme, além de se expressar muito bem. Apenas no decorrer do processo de pesquisa, fui conhecendo alguns outros detalhes que compõem a história de vida por trás daquela mulher que parecia tão fortalecida pelas dores do seu passado...

6.1.1 Infância e Escola

Início as reflexões sobre os relatos de Carolina pela sua infância. Ao se reportar como foi a fase da sua vida que se refere à sua infância e à etapa escolar, Carolina nos conta que sua mãe trabalhava todos os dias, durante a semana como cozinheira e aos finais de semana fazendo faxina para poder criar os quatro filhos, já que era mãe solo. Ao se referir a todo esse esforço para sustentar os filhos, Carolina relata que, para a mãe, o primordial era permitir que os filhos tivessem condição de estudar,

Minha mãe sempre incentivou a gente a estudar bastante, que ela sempre dizia que a única coisa que ela tinha pra deixar pra gente de herança era o conhecimento que era algo que ninguém tirava da gente. Então, a gente sempre estudou muito. Todos... tanto eu quanto os meus irmãos, a gente sempre fez aula de língua estrangeira, eu falo italiano fluentemente, a gente sempre fez aula de dança, aula de música, eu toco piano, meu irmão toca bateria, o outro toca violão, e por aí vai...Então ela sempre incentivou isso na gente e isso foi muito importante pra minha vida também né? de ter como base a educação . (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Carolina perde sua mãe quando tinha apenas 14 anos e sua irmã, que era a responsável pelos afazeres da casa e por cuidar dos 3 irmãos mais novos enquanto a mãe trabalhava, foi embora com o marido. Deixados pela irmã mais velha, os 3 irmãos foram mandados para um abrigo, pelo fato de o pai ser alcoólatra e não ter podido ficar com os filhos. Depois disso, eles fugiram e acabaram indo morar na rua, sobre essa experiência ela conta:

e aí eu me vi num mundo que não era mais um mar cor de rosa [...]. Nós passamos um ano morando na rua... Se eu tivesse que comer, eu tinha que tomar conta de carro junto com meus irmãos... e aí foi um momento bem tenso. E aí, o que aconteceu... foi na rua onde eu adquiri conhecimentos que eu tenho hoje, alguns estímulos de vida, posso dizer assim, como por exemplo: eu entendi o que era respeito, foi a rua que me ensinou, porque a gente ouvia muito os mais velhos contarem algumas coisas. Eu aprendi o que era dividir, porque a fome, ela ensinava isso né? Às vezes a gente ganhava alguma coisa pra comer, mas a gente não comia tudo, sempre a gente guardava um pedaço, porque mais tarde - não sei se você já reparou - os moradores de rua, eles andam em bando à noite, pelo dia é muito difícil você ver, e quando vê eles estão separados, mas à noite sempre eles andam em bando, porque eu aprendi que isso era uma forma da gente se proteger, aprendi que morador de rua ele não era bandido, aprendi que o morador de rua (na minha época não tinha o crack, droga era cola né?), aprendi que o morador de rua ele cheirava cola pra passar a fome, que o morador de rua, ele anda bêbado pra passar o frio e esquecer dos problemas, mas graças a Deus eu nunca usei nenhum tipo de droga, mas eu via tudo isso. Aí comecei a aprender a amar as pessoas, a dividir né? o companheirismo que a gente tinha de guardar um pedaço do pão, pra talvez outras pessoas que tivesse ali no bando e não tivesse nada pra comer, então tudo que eu aprendi, hoje, na vida, foi a rua que me ensinou e me ensinou da maneira mais cruel. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Esse trecho nos aponta aprendizagens sobre companheirismo, a importância da rede de solidariedade, o pensar no outro, decorrentes de uma vivência bastante dura... Carolina nos mostra que sua biografia é muito marcada pela dor de injustiças sociais e que isso a obrigou a se tornar a mulher forte que ela nos narra. É muito emblemático o trecho em que ela frisa: “aí aprendi a amar, a dividir né?”... Ela aponta que o seu aprender a amar não parte de nenhuma teoria... E uma prática como a narrada por Carolina, certamente, não foi facilmente vivida.

Ela conta que conseguiu sair da rua após ter encontrado e ter sido reconhecida, totalmente ao acaso, por uma dona de uma das casas em que a mãe fazia faxina e onde Carolina chegou a ir acompanhando a mãe. A mulher a reconheceu e disse que a ajudaria e a chamou para trabalhar na casa dela. Assim, ofereceu-se ainda para pagar um aluguel do local onde Carolina e os irmãos fossem morar. Além disso, impôs como condição que ela deveria voltar a estudar, mais um fator que possibilitou a Carolina seguir com sua educação formal. Carolina se refere a essa mulher com muita gratidão, e diz que conseguiu concluir um curso técnico graças à ex-patroa da mãe, que a incentivou bastante, afirma ainda que

não teve como pagar o que essa senhora fez por ela. Ao refletir sobre o que a escola significou para ela, a define como uma faca de dois gumes:

A escola ela é importante porque ela te traz conhecimentos, porém ela é uma faca de dois gumes, sou muito a favor da educação, *né?* porém tudo que o jovem aprende de ruim, ele aprende na escola, não tô falando dos professores, nem da construção do que é a escola, mas tudo que o jovem aprende de ruim, ele aprende na escola, por quê? Porque é o lugar que ele está longe do olhar dos pais *né?* Então, lá, ele aprende a beber, lá ele aprende a usar droga, é a realidade, pode ser a melhor escola do mundo. Lá, ele aprende o que é a maldade, aprende o que é a fofoca e aprende a se defender. [...] E hoje em dia acho que as coisas pioraram um pouco mais, porque é muito difícil respeitar os professores. Não adianta a gente querer passar um pano e dizer que na nossa época não passou, porque a gente sabe que é assim. Mas a escola, se a gente pensar nos ensinamentos que o professor traz pra gente, a gente vê que isso é importante pra nossa vida, mas eu tô falando dos alunos em si, dentro da escola. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Ela destacou que, da sua experiência com a escola, do convívio diário não traz memórias boas ou agradáveis, porque, apesar de sempre ter gostado de estudar, sempre foi de brigar, de ter muita revolta e de ser o tipo que “tirava muita satisfação”. Aqui, cabe pensar com Alheit e Dausien (2007) que, ao experimentamos situações, vamos, conseqüentemente, adquirindo habilidades, testando emoções e sentimentos. Então, através de conversas com os amigos, ou mesmo ao assistir à televisão, aprendizagens normalmente não muito levadas a sério ocorrem. Nessa perspectiva de aprendizagem biográfica, importaria pouco se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada, mas sim nos atermos ao fato de que somos esses seres que aprendem ‘no longo curso’ da vida. Trago essas observações para pensar como, mediante esse espaço negativo que o contexto escolar representou para Carolina, ela conseguiu cumprir e vencer etapas que a educação formal lhe exigiu, como a formação em curso técnico, ingressar em faculdade e escrever desde os 14 anos? Sobre o que significa o escrever para Carolina, ela destaca:

Sobre o escrever...eu escrevi dois livros, participei de mais dois, *né?* Então tenho quatro livros aí na minha história, *né?* e tô tentando lançar um outro livro agora, que é o [...] **título omitido para preservar a identidade de Carolina**]. E quando eu escrevo - eu não tenho tanto tempo de muita coisa - , mas todos os dias eu reservo um hora pra eu ler alguma coisa, escrever algo, porque é importante pra mim... a escrita ela leva a nossa mente além, sabe?

Além de tudo aquilo que você pensa, além de tudo aquilo que você acredita, os pensamentos eles vão muito longe, então eu tenho isso comigo... eu gosto! Sou apaixonada pela escrita, as palavras elas me fazem refletir. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021).

Esse lugar de escritora, que Carolina toma para si, foi basilar para constituir a rapper, a ativista e a estudante de Direito que ela se tornou. Além disso, a escrita foi também um lugar de refúgio do qual ela se valeu e continua a se valer para enfrentar todas as batalhas que sempre teve e continua a enfrentar. Cabe frisar, de acordo com a própria Carolina, que driblar o racismo sempre esteve entre suas lutas diárias, desde quando era muito jovem:

eu sofria muito preconceito, eu sempre fui aquela aluna feia *né?* o patinho feio, que os meninos tiravam onda, sabe? que as pessoas não queriam amizade, porque eu não tinha mãe, eu era do movimento hip hop, que é, infelizmente, um movimento marginalizado. Então, as pessoas não queriam estar à minha volta não, lá da escola. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Ao que parece, a nossa sociedade quer maquiar o racismo como uma patologia a ser erradicada, conforme Almeida (2019), o racismo é, na verdade, uma manifestação normal de uma sociedade, “e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.” (ALMEIDA, 2019, p. 18). Esse estudioso vai destacar que seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, as expressões do racismo no cotidiano expressam algo mais profundo, que se desenvolve visceralmente nos âmbitos políticos e econômicos da sociedade. Borges (2019) também vai destacar, apoiando-se no pensamento do antropólogo Michel Wieviorka a partir do estudo dele dedicado ao racismo, que:

a discriminação [seria] uma das expressões do fenômeno político-social e ideológico. Nessa conceituação, a expressão discriminatória ‘corresponde de preferência a uma lógica de hierarquização’. Por isso a necessidade de exploração do grupo-alvo, por ter a discriminação racista perpassado todas as áreas e relações sociais e institucionais, por isso precisa ser inferiorizado, um partícipe não participante da sociedade. (BORGES, 2019, p. 47)

As vivências de Carolina, seja no ambiente escolar, seja durante o episódio de sua prisão, seja dentro do cárcere, demonstram como, na prática e de uma situação individualizada, a tecnologia do racismo reproduziu formas de

desigualdade e violência que moldaram a vida dessa sobrevivente ao cárcere. Isso evidencia, entre outras coisas, que uma aprendizagem marcante e fundamental na trajetória de Carolina foi e continua sendo superar as adversidades e os estereótipos impostos pelo racismo para atingir os objetivos que ela elegeu como primordiais, como, por exemplo, a conclusão da educação básica e do curso técnico.

A partir dessa fala, percebe-se também que Carolina entende o seu corpo como um território de demarcações, no exemplo acima, muito claramente no âmbito das capacidades fenotípicas, tendo em vista que o próprio corpo gerou demarcações de resistência e aceitações das quais resultaram as significações e marcas do racismo que se inscrevem nele. Assim, Carolina, sendo uma mulher negra, já traz episódios em que o racismo marcou sua vida na fase da infância e adolescência. Conforme apontam Alheit e Dausien (2007), o indivíduo não é livre na construção de sua biografia, já que ela está necessariamente atrelada à interação com as biografias de companheiros e companheiras de sua jornada e Carolina enfatiza que a pessoa que é hoje, não por merecer, mas por ter passado por todas essas situações críticas, e que ela adjetiva de necessárias, a tornaram a mulher que ela se tornou. Aqui, cabe reiterar o que evidenciam Alheit e Dausien (2007), quando abordam a construção biográfica dos indivíduos

A sociabilidade da construção biográfica também significa que os indivíduos – mulheres e homens – constroem reciprocamente suas biografias. Em outras palavras: a construção biográfica de gênero não resulta de processos hermeticamente separados, mas da relação nas interações cotidianas de mulheres e homens, seja essa relação estabelecida dentro de um determinado casal, no local de trabalho, no contexto familiar ou em outros campos sociais, ou é representado apenas simbolicamente, através das imagens de homens e mulheres, das estruturas de demandas, julgamentos, etc., do mundo concreto da ação. (ALHEIT, DAUSIEN, 2007, p. 44)

Isso nos levou a observar que a figura da mãe ausente, o afastamento da irmã mais velha num dos momentos mais críticos de sua adolescência, as situações de preconceito vivenciadas no ambiente escolar, o fato de ter ido trabalhar com serviços domésticos ainda na adolescência a fizeram forçar um amadurecimento do qual ela nunca pôde abrir mão quando, por exemplo, restou-lhe a responsabilização por seus irmãos e também quando da constituição da sua família, na fase adulta, em que, assim como sua mãe, passou a ser a única provedora de seu lar. Carolina, com as narrativas sobre o período de antes da

prisão, apresentou relatos que envolvem acontecimentos e discursos que constituem o ser que narra, dialogando com as recordações, experiências e práticas formadoras que partem de reminiscências, na linha do que aponta Souza (2007). Nisso mostraram-se implicadas formas textuais de dizer de si e sobre si mesma, em um diálogo constante entre a esfera do vivido e as fertilidades formativas e autoformativas das experiências e das transformações das subjetividades que compõem a Carolina narradora, nas trajetórias e caminhos de vida e formação.

6.1.2 A prisão: encarceramento e outras vivências

Em relação à sua prisão, Carolina relatou que seu irmão era envolvido com o tráfico e, no dia da batida policial, ela, por uma infeliz coincidência, estava em casa e acabou sendo acusada de cúmplice dos crimes com os quais afirma não manter qualquer relação, e contou a forma brutal com que se deu a abordagem policial. Ela detalhou que no dia em que foi apreendida passou horas sendo interrogada, através de violência física e a tentativa de depoimentos forçados e delações. Carolina afirma não ter como “atender ao solicitado” pelos policiais que a torturaram de forma tão cruel e injusta, já que não mantinha qualquer relação com o crime que vinha sendo cometido pelo irmão:

Estava arrumando a casa quando escutei um barulho forte no portão. Meu cachorro latiu e fui olhar. Era um monte de homem encapuzado. Chutaram a porta e se identificaram como policiais do Denarc [Departamento de Narcóticos], dizendo que tinham um mandado de busca e apreensão. Eu deixei entrar, achava que não tinha nada em casa. Eles reviraram tudo e fiquei esperando. Só falei para tomarem cuidado com meus filhos pequenos dentro do quarto. Mesmo assim entraram e pegaram as crianças pelo braço, mandando elas se levantarem. [...]e eu e meu irmão passamos o dia todo sendo torturados. Os policiais perceberam que quanto mais me batiam, mais faziam meu irmão sofrer. Ele dizia o tempo todo que eu não tinha nada a ver, e eles me batiam cada vez mais, mas eu não tinha o que falar porque não sabia de nada. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Ela conta ainda que, naquele dia, por muitas vezes achou que tivesse morrido, pois já estava certa que não tinha mais como suportar. Acrescenta que por duas vezes chegou a desmaiar e ser acordada com um tiro perto do rosto - foram tiros perto do rosto de uma mulher indefesa que carregava um bebê em seu ventre.

Conta que não consegue esquecer nem um minuto do que viveu e sofreu naquele dia:

Me tiraram de casa pelos cabelos, na frente dos meus filhos, no meio da rua pra todo mundo ver. Apontaram arma para a cabeça do meu filho mais velho, que é autista. Até hoje ele tem medo da polícia. Teve que fazer um tratamento psicológico muito sério. Meus filhos gritavam o tempo todo. Passei 15 dias vomitando sangue, quando cheguei no Presídio Feminino [Prefem], [...] Eu estava toda roxa e perdi meus dentes da frente de tanto soco e paulada. Hoje, uso uma prótese. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Tendo sido acusada de integrar uma quadrilha de tráfico de drogas, ela afirma que em seu processo consta ter sido encontrado um caderno com contabilidade de tráfico. Ela relata que por conta de ser cantora de rap, estava trabalhando na organização de uma festa: “as contas eram para isso. No dia da audiência, consegui duas testemunhas do movimento hip hop para provar que o caderno era para a festa. A juíza não acatou a escuta das minhas testemunhas” (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021). Assim como relata Carolina, De Los Rios (2005) argumenta que, pelo simples fato de ser mulher, lhe é retirado o direito de ser ouvida com seriedade:

Devido a serem mulheres, não são ouvidas com seriedade, nem são aceitas as suas palavras, suas razões não são válidas e muito menos se aceitam provas do atenuante a seu favor; Por sua conformação histórica — social e cultural—, como seres vulneráveis, as mulheres precisam de mecanismos, linguagens e formas de comportamento adequadas de autodefesa, nas instituições públicas; Na relação mulher-justiça se expressa e recria a relação da mulher com o poder baseada na dependência vital e na sujeição, na servidão voluntária, na ignorância, em síntese, se trata do domínio patriarcal que as oprime. Nestas condições, as mulheres perdem: como delinquentes são consideradas culpadas. (DE LOS RIOS, 2005, p. 653 - tradução minha)

Ela foi acusada pelo crime de tráfico de drogas, e associação para o tráfico e sentenciada a nove anos e dois meses por tráfico e associação ao tráfico, no ano de 2011, tendo sido condenada a 9 anos e 3 meses de prisão. Passou 3 anos e 1 mês dentro do presídio e em 2017 recebeu o indulto da pena. Ré primária, tinha que passar dois anos e quatro meses em regime fechado, no entanto acabou cumprindo três anos e um mês porque, segundo ela, sua saída foi dificultada, pelo fato de saberem que, ao sair, ela processaria o Estado.

O que mais me chamou atenção ao ver Carolina falar foi o sorriso que sempre levava no rosto ao relatar situações extremamente duras, como a revista vexatória a que ela e as demais internas tinham que passar durante a saída do pavilhão. Tal “procedimento”, segundo ela, incluía tirar roupas íntimas e se abaixar diante de um espelho (informação um tanto quanto chocante, pois são cenas que a gente não gosta sequer de pensar como críveis). Sobre essa revista, Borges (2019), faz as seguintes observações, destacando o caráter sexista do sistema prisional:

Um elemento que explicita sobremaneira o caráter sexista como estrutura punitiva no sistema prisional são as revistas, chamadas de ‘revistas vexatórias’. O nome não existe por acaso. O que se tem nessa prática é muito mais do que uma suposta prevenção e resguardo à segurança de agentes penitenciários, há uma explícita política de controle do corpo de outrem pelo exercício do poder e da humilhação. Muitas mulheres relatam deixar de visitar os seus parceiros, suas filhas e seus familiares presos pelos níveis degradantes a que são submetidas nessas revistas. [...] é uma prática que atenta contra a dignidade humana e humilha familiares, principalmente mulheres, e também as pessoas em situação prisional (BORGES, 2019, p. 100-101)

Entre as diversas formas de violência a que as pessoas sobreviventes ao cárcere são submetidas, Carolina destaca também a vistoria que acontece nos pavilhões, realizada de forma a, muitas vezes, a gestão sequer tomar conhecimento do que ocorria com as internas.

A direção que ali estava a todo momento não sabia o que *tava* acontecendo, porque até isso é uma opressão, porque quando eles vão fazer a fiscalização na unidade prisional, entram os fiscalizadores, *né?* Os guardas prisionais entram também, aí eles vão também, só que é pra ver quem é que *tá* denunciando, porque quem denuncia, quando os fiscalizadores vão embora, é pau e tranca! Ali tem uma cela separada, você fica ali e você não sabe se é dia ou noite. E as outras tinham medo e eu disse ‘não, eu vou pedir socorro’, eu falei pra ela: ‘eu fui casada 15 anos e meu marido nunca viu uma atrocidade dessa, imagine um guarda que eu não sei nem quem é na minha vida!’ (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Mas mediante às opressões sofrimentos experienciados, há uma vivência associada às redes de solidariedade estabelecidas no Cárcere, apontada por Carolina no excerto a seguir:

Para minha surpresa, as presas cuidaram de mim quando cheguei na unidade prisional. Deram remédio, conversavam comigo. Fui vendo aquelas mulheres com outros olhos e comecei a lutar pelos nossos direitos. Disseram que eu estava ensinando as meninas a se revoltarem contra a direção. Comecei a ser perseguida por isso. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Aqui, Carolina nos dá um exemplo ilustrativo de que o indivíduo não é livre na construção de sua biografia, já que está atrelada à interação com as biografias de companheiros e companheiras de sua jornada e isso aponta ainda para como ela aprendeu a enxergar humanidade naquelas mulheres. Tal humanidade, muitas vezes, não é nem cogitada para quem não mantém qualquer tipo de contato com o mundo atrás das grades. E isso, possivelmente, contribuiu para tornar Carolina versada sobre as problemáticas envolvendo o sistema prisional, com o conhecimento de causa de quem viveu aquilo de uma forma bastante intensa. Foi enfática, inclusive, ao apontar que o sistema prisional é muito bom em observar os deveres das presas, mas costuma achar muito cômodo esquecer quaisquer possíveis direitos delas.

Carolina se apoia na defesa de pessoas em situação de cárcere até hoje, possivelmente para se manter ativa na aprendizagem que ela percebeu como de fundamental importância desde que foi colocada na prisão, para denunciar e batalhar por justiça e tratamento minimamente digno para aquelas pessoas. Além de buscar defender os direitos das pessoas privadas de liberdade, Carolina também busca dar suporte a familiares dos detentos e detentas, estando envolvida ainda em uma ONG que procura apoiar aquelas pessoas que já cumpriram suas penas. Isso porque, ela ressalta que não há apoio do Estado e muito pouco também da sociedade civil em geral para reinserir e ressocializar efetivamente essas pessoas.

Destacou como a mulher negra é triplamente condenada. Sobre essa forma indireta de abordar o racismo, Carolina nos conta sobre como se tornou tranquista (cabeleireira especialista em trançar cabelos, especialmente os de mulheres negras) ao se mudar de São Paulo, onde largou tudo e largou emprego para vir para Sergipe, ela menciona que depois de ter trabalhado 3 (três anos) na fábrica da Nestlé lá no sudeste, teve bastante dificuldade de conseguir emprego em Aracaju. Passou por funções como o de saladeira na cozinha da Boa Luz (antigo Hotel e Fazenda na Cidade de Laranjeiras) e depois que o chefe descobriu que ela tinha uma formação e conhecimento de informática, a colocou como recepcionista. Ela

diz que saiu desse emprego por conta de essa Fazenda ter ido à falência. Em seguida trabalhou numa churrascaria de um posto de gasolina que era um ponto de parada de ônibus e caminhão (“era muito pesado, meu filho era muito pequeno). Nessa função, trabalhava das 5h da manhã, até 13h. Teve que sair quando o filho, que está no espectro do autismo, precisou de uma maior atenção de sua parte e ela precisou parar de trabalhar para cuidar do filho:

Sobre a profissão de cabeleireira, eu fazia prancha no cabelo das vizinhas e elas: por que você não faz um curso? EU, ah! Não, um curso? E aí eu tinha que arrumar um jeito que eu ganhasse dinheiro, mas que eu ficasse mais perto dele [do filho], foi aonde eu decidi fazer o curso de cabeleireira, porque eu conseguia trabalhar de cabeleireira em casa, cuidando do meu filho. E aí me deu um despertar assim porque eu comecei a compreender porque é que ninguém gostava de mexer nos cabelos crespos... tentava entender isso, né? Se a escova era R\$ 30,00, o povo dizia que era R\$ 50,00 pra pessoa não fazer porque tinha o cabelo crespo E aí eu fui estudar o cabelo crespo, eu comecei a me especializar e hoje eu sou megahista, então eu trabalho tudo na área do cabelo crespo e cacheado, mas também sou especializada em mega-hair que é o que eu mais faço hoje... [...] meu primeiro emprego foi vender manga e jenipapo na feira – num carro de mão – meu filho tinha quatro meses na época e aí eu vendia manga, vendia jenipapo pra poder pagar o aluguel da minha casa, porque eu já não conseguia mais morar com a minha avó, eu sempre pensei de ter o meu canto. E aí eu ia vender manga e jenipapo, aí depois [...] (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Além disso, citou Angela Davis para concordar com a obra “Estariam as prisões obsoletas?”²⁷, que apresenta uma realidade na qual o cárcere é naturalizado e traz a proposição de fechamento das prisões. Carolina frisou ainda que o produto do cárcere é a morte. Foi assertiva ao afirmar que quanto mais se criminaliza, mais crescem os índices de criminalidade, além de defender não a necessidade de reforma do sistema penitenciário, mas sim, assim como defendido por Angela Davis, a sua abolição.

6.1.3 Maternidade e prisão

Carolina relata que, no dia em que ocorreu a sua prisão, informou aos agentes da polícia que estava grávida de dois meses, e que pediu pelo amor de Deus para que eles parassem de torturá-la. Ela destaca que, após esse pedido,

²⁷ DAVIS, Angela. Are prison obsolete? New York: Seven Stories Press, 2003.

eles aumentaram ainda mais a crueldade “ofertada”: ‘Dá um choque nela então, para ver se o traficantezinho sai’, foi a fala de um dos agentes da polícia.

Falou sobre as violências obstétricas a que foi submetida quando de seu parto. Sobre esse fato, ela relata que no dia em que deu à luz não havia viatura para levá-la à maternidade e acrescenta que, mesmo na maternidade, não lhe foi oferecido sequer um copo com água.

Eu pensei que eu fosse morrer. Quando cheguei na maternidade, fiz o exame de toque algemada, eu fiquei: ‘como é que uma mulher grávida, com aquele aparato policial todo, com medo, foge?’ Eu tive o meu filho algemada, eu não tive o direito de segurar o meu filho nos braços, de amamentar [...] E eu tive o meu filho no cárcere, foi uma das piores experiências da minha vida até hoje eu carrego sequelas disso, tanto psicologicamente, tanto na vida, né? (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Ela destaca que, após o parto, ficou muito mal e que lhe deram vários remédios e mesmo assim ela não conseguia recuperar-se. E ressalta a importância de uma lei²⁸ recente, a qual proíbe uso de algemas em gestantes durante o trabalho de parto, editada pelo STF em 2008, Sumúla Vinculante nº 11. Tal dispositivo legal determina que as algemas só poderiam ser usadas em casos de resistência, fundado receio de fuga ou perigo à integridade física de alguém.

O fato de não ter, até o momento em que narrou sobre sua vida para essa pesquisa, a guarda do filho que nasceu em seu período de aprisionamento é uma situação muito dolorosa para Carolina. Ela mencionou que o seu medo lá dentro foi na maternidade. Por conta das agressões que sofreu no momento da prisão, achou que fossem matá-la e relata: “Eu morria de vontade de comer melancia, sentia o gosto na boca, mas não pude comer. Nunca gostei de ser dona de casa,

²⁸ A lei é considerada resultado das chamadas Regras de Bangkok, estas voltadas ao tratamento de mulheres presas, traduzidas e publicadas no site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) com o objetivo de democratizar o acesso à informação da população em relação a uma lei da qual o Brasil é signatário. O Brasil participou da elaboração e da aprovação das Regras de Bangkok (estabelecida pelas Nações Unidas), ainda em 2010. O tratado é considerado marco normativo internacional sobre essa questão. Dentre as 70 medidas, a norma de número 24 estabelece a não utilização de instrumentos de contenção em mulheres em trabalho de parto, durante o parto e nem no período imediatamente posterior. No entanto, essa, assim como outras leis, com o entendimento, seguiram sem cumprimento. A lei 13.434 alterou o artigo 292, do Código de Processo Penal (CPC) proibindo o uso de algemas em mulheres grávidas durante atos médico-hospitalares preparatórios para a realização do parto e durante o trabalho de parto, bem como em mulheres durante o período de puerpério imediato. Artigo “Mulher presa não pode estar algemada durante o período do parto” Disponível em: <https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/449976490/mulher-presa-nao-pode-estar-algemada-durante-o-periodo-do-parto>. Acesso em 15 jul. 2021.

mas lá dentro sentia uma saudade de fazer uma faxina em casa.” (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Ao falar sobre o tratamento recebido durante o parto, Carolina mostra como todo um imaginário que, para as mulheres fora do cárcere, gira em torno da delicadeza, atenção e cuidados com as mulheres gestantes, deixou de fazer sentido quando da ocasião de sua prisão. Ser deixada sozinha em uma sala que não tinha qualquer aparato de uma sala de parto, num momento tão sublime, foi apenas algumas das dificuldades por ela enfrentadas, para falar de uma forma eufêmica sobre o trauma e a dor por ela vivenciados na sua experiência de maternar dentro do cárcere.

Retomemos o que foi mencionado acima sobre a necessidade de incluir nesta discussão a referência ao gênero como uma condição estrutural, social e do mundo de vida, de uma persistência considerável. Como ilustrado pela história de Carolina, dificilmente há espaços sociais, sejam quais forem, livres da definição (binária) das regras de gênero, e isso fica ainda mais nítida ao pensarmos a trajetória de mãe e mulher de Carolina enquanto esteve custodiada. Desse modo, o presídio feminino e outros setores a serviço dele (como foi a unidade hospitalar onde ocorreu o parto de Carolina), foram entornos de ação que permitiram vivências (bastante cruéis, por sinal) e impactos muito específicos na trajetória biográfica dela, principalmente pela desumanidade com que foi tratada a mulher e mãe Carolina.

Parece convergir para o relato de Carolina, as palavras de Akotirene (2019) quando afirma que os pedidos de socorro de mulheres negras são invalidados por lágrimas que carregam as marcas do desprestígio, negando-lhes as assistências políticas, epistemológicas e policiais.

6.1.4 Impressões do pós-prisional e ressocialização

É surpreendente ver que Carolina se refira ao Prefem positivamente, como um espaço que teria proporcionado a ela coisas boas, após sua saída. Cabe destacar que ela mesma, quando lhe foi solicitada ajuda para contactar as outras entrevistadas, foi categórica ao afirmar, depois de citar uma possível colaboradora da pesquisa: “tem gente que não gosta de falar sobre o que viveu lá dentro, talvez ela não te ajude muito...” (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021). Para ela, parece

também não ser fácil falar de forma aprofundada sobre o que de mais difícil tenha vivido lá dentro...

Nessa época de pandemia, o meu trabalho, ele me proporcionou muitas coisas boas, por exemplo, eu fiz várias lives aí [...] que foi vista (*sic*) em três países diferentes falando sobre o movimento hip hop na minha vida, *né?* Eu fiz live e show pra várias pessoas do Brasil e do mundo, *né?* então me deu um leque de possibilidades, *né?* até o PREFEM, *né?* Isso me proporcionou muita coisa boa, agora... de uns tempos pra cá, que não é bom a gente tá isolada do mundo, mas/porém eu recebi um prêmio do secretário de justiça, *né?* dentro do Projeto Penarte que é um projeto que leva as internas pra o teatro, pra fazer arte, e eu voltei como egressa do sistema prisional, mas fui homenageada no meio das meninas, isso foi muito massa! Recebi também uma homenagem na Alese [Assembleia Legislativa de Sergipe], recebi uma comenda na Alese, recebi prêmios, eu tenho 3... 4 prêmios do movimento hip hop, que eu também recebi uma comenda, *né?* Então hoje eu tenho uma estantezinha na minha casa onde eu guardo todos os meus troféis (*sic*) *né?* que são esses prêmios importantes que eu levo no coração. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021).

Carolina fala com muito orgulho de ser integrante de uma Frente pelo Desencarceramento, cuja pauta principal é o abolicionismo penal, porque a partir dela está batalhando por uma base mais direcionada e construtiva para a população negra. Ela afirma que, pelo seu conhecimento de causa e da sua posição de participante da mencionada Frente, não acredita em ressocialização. Vários exemplos reforçam essa incredulidade de Carolina, um deles foi o fato de ter ficado um ano a mais presa por não ter advogado e a constatação a que chegou quando recebeu a liberdade: “Em 2013, recebi minha liberdade. Pensei: 'Ufa, que bom'. Mas a liberdade se torna um problema na nossa vida. Voltamos à sociedade, mas a sociedade não contribui para a ressocialização. Quem vai dar emprego para uma ex-presidiária?” (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021).

Ela rememora, no entanto, como vem dando a volta por cima quando o assunto é a própria ressocialização, que está ocorrendo por força de apoios não estatais. Sobre quando não estava conseguindo cursar a faculdade de Direito, Carolina relata:

Nesse meio tempo tive que trancar a faculdade duas vezes porque é muito difícil pagar as contas, ser mãe solo e ainda estudar. Por mais que lutasse, tivesse bolsa, tem que comprar livros, a passagem de ônibus, e outros gastos. Dava comida para os meus filhos ou continuava na faculdade. Acabei perdendo a bolsa por

causa de falta [às aulas]. Me desesperei. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Quando estive na situação de se ver obrigada a trancar o curso, integrantes da Frente da qual ela participa fizeram uma vaquinha na internet para custear os últimos dois anos de faculdade que ela ainda precisa cursar. Foi obtida uma quantidade de doações significativa, e um doador específico se habilitou a pagar seus estudos até o final da graduação: “Não acreditei [...] Com o dinheiro arrecadado, vou montar uma fábrica de roupas para egressas trabalharem, já que não somos incluídas no mercado formal”. Com esse exemplo, Carolina mostra que a ressocialização é viável apenas por meio de ações de grupos como o que ela integra, em que pessoas que sobreviveram ao cárcere se unem em prol da causa e não partindo de discursos, da letra de Leis ou de órgãos governamentais. Um outro fato que ela narra e é exemplar dessa sua visão é o fato de ser impedida de tomar posse em concurso no qual foi aprovada:

Eu passei num concurso público para ser agente prisional. [...] Mas nunca pude assumir porque só posso prestar um concurso público oito anos depois do fim do meu processo. Eu chorava tanto. Estudei tanto para quê? Isso tudo me fez enxergar que não existe ressocialização. (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Segundo ela, não há realmente ressocialização, pois, o sistema carcerário tem como principal finalidade ganhar dinheiro. Além disso, ela também destaca que o sistema penitenciário é uma fábrica de monstros, às vezes, a pessoa entra ali por um pequeno delito e quando sai, vai acabar cometendo outro delito muito maior do que o que ocasionou a prisão.

Ela destaca que ainda não percebeu algo que esteja voltado realmente para a educação do nosso país, ações e programas com tenham interesse que essas pessoas sejam alguém. Assim, enfatiza que hoje se observa um índice de abandono escolar, percebe-se que os adolescentes não chegam nem ao ensino médio completo, porque muitas das vezes, na metade do caminho, eles têm que parar de estudar pra ajudar o pai ou a mãe em casa e aí não conseguem conciliar – “A gente luta muito pela educação, porque a partir dela, a gente consegue uma base construtiva mais direcionada diretamente pra população negra no país”.

Em um outro momento do seu relato, Carolina diz que não mereceu passar por tantas crueldades, mas que teria sido necessário para ela viver aquilo, pois hoje ela se tornou a pessoa que é por conta desse tipo de vivência. Ao parar parara

refletir sobre essa necessidade a que Carolina se refere, questiono-me: quem merece passar por isso? Que autoridade é concedida a um ser humano que trata outro de igual valor, no momento de parto, da forma como Carolina foi tratada? Sofrer tamanha brutalidade certamente tornou Carolina mais forte? Uma mulher negra e de periferia a levou a um lugar de expiação ainda mais cruel para pagar por um crime não cometido por ela. Esse lugar foi a partir de onde ela sentiu a necessidade de se fazer líder de movimentos sociais em defesa dos companheiros de cárcere e isso se configura como uma aprendizagem que currículo oficial nenhum permite emergir. Segundo Ireland e Lucena (2013), é preciso considerar que os indivíduos custodiados em instituições de privação de liberdade são submetidos a processos de subjugação e dominação, e por isso mesmo, a dinâmica desses espaços impõe a necessidade de “construir novas estratégias de sobrevivência, novas sociabilidades e, conseqüentemente, a aquisição de novas e diferentes aprendizagens.” (IRELAND; LUCENA, 2013, p. 115). Isso ilustra também o que Sposato (2013) aponta quando se refere ao fato de práticas jurisdicionais e institucionais direcionadas a mulheres tidas por criminosas serem extremamente marcadas por relações patriarcais.

Carolina se apresentou como aluna do curso de Direito e integrante da Comissão de Direitos Humanos da OAB. Falou de como sempre foi autodidata, por isso mesmo assídua frequentadora da biblioteca do presídio, além de bastante questionadora das questões a ela ligadas. Mencionou que, em certa feita, pôs em xeque a informação legal que um importante visitante havia repassado e que ela, por ter lido em livros jurídicos a informação capaz de derrubar o argumento do visitante, o questionou em meio aos demais presentes, por essa razão, ela teria sido chamada à sala da direção do presídio para se explicar. Hoje, uma artista do hip hop, Carolina fala com entusiasmo sobre a sua faceta de rapper:

Ser rapper... (desde os meus quatorze anos que eu escrevo, né?)... que que é escrever um rap? a sigla RAP ela quer dizer Ritmo Alternativo Protestante né? Então a gente protesta tudo aquilo que a gente vive, então a gente começa a escrever sobre as nossas vivências e isso me ajudou demais, né?, a passar por vários obstáculos. Então desde os meus 14 anos que eu escrevo e transformei a minha escrita em Música, né? e isso me faz refletir, isso me faz um bem muito grande, hoje eu tenho [o rap] como um trabalho também, porque eu ganho dinheiro pra isso.[...] até mesmo dentro da prisão me ajudou muita coisa, sabe? Eu entender alguns parâmetros, entender de que forma eu precisava agir, então por isso que eu digo que eu sou apaixonada pelo movimento hip hop, porque é um movimento de resgate, o movimento hip hop... ele

resgata vidas. E ele tem como base a educação, né? Então... assim como a minha resgatou resgatou de vários jovens aí nas periferias do muno inteiro, sabe? Então para mim é muito importante (DEPOIMENTO DE CAROLINA, 2021)

Chegou a se lançar em uma campanha como vereadora, que foi impugnada pela justiça eleitoral, mais um impeditivo para sua efetiva ressocialização e para que ela contribua e possa se fazer ainda mais ouvida nas suas lutas por grupos vulneráveis.

Vê-se que, por toda a articulação e desenvoltura de Carolina, ela é um exemplo fora da curva, um exemplo bom. A prisão, mesmo com toda a carga negativa que representou para ela, foi de onde ela saiu mais forte. Além disso, Carolina é uma mulher engajada envolvida em grupos que buscam defender os mais vulneráveis, especialmente aqueles em situação de privação de liberdade. Uma profissional e artista do Rap engajada, mãe na luta diária, uma mulher que ousa e que está sempre buscando um espaço de empoderamento e de justiça. Seria Carolina, de fato, uma mulher presa injustamente? Por toda a trajetória que ela vem mostrando, a inclinação é acreditar nisso veementemente, mas isso é uma questão secundária quando ela passou mais de 3 anos presa e pagou por um suposto envolvimento com o tráfico.

Em Carolina foi possível observar uma pessoa cuja trajetória biográfica demonstra resistência e força. Assim, foi possível perceber também que, mesmo de forma bastante dura, conseguiu viver e se destacar de maneira positiva no meio em que a retirada de direitos é algo com que se lidar todos os dias, valendo-se de sua faceta artística, sua experiência de moradora de rua, sua fome de conhecimento e seu autodidatismo.

Pensando com Ireland e Lucena (2013), a partir do exemplo de Carolina, sua história demonstra “interiorização das normas e dos valores e, conseqüentemente, a integração em um mundo socialmente aceitável (marcado pelas condutas reguladas, pela aceitação das normas coletivas etc.)”. (IRELAND; LUCENA, 2013, p. 114). Destaque-se o fato de ela já ter adentrado o sistema prisional com níveis de escolaridade mais avançados que a maioria das outras pessoas que se encontra em privação de liberdade²⁹. Assim, Carolina apresenta um perfil que se empenhou e se dedicou para a obtenção de educação formal. Na

²⁹ Borges (2019, p. 88), conforme dados extraídos do relatório “A aplicação de penas e medidas alternativas”, divulgado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), de 2015, aponta: “90,3% dos acusados são homens e 9,7% são mulheres. Desses 75,6% possuíam, no máximo ensino fundamental completo”.

trajetória de Carolina não se percebe um desajuste dessa integração a um mundo dito socialmente aceitável, decorrente dos seus efeitos excludentes, ainda que vejamos as barreiras de reintegração ao mercado de trabalho formal, como é observado nos seus relatos.

Carolina, com todas as narrativas trazidas, sejam relativas ao período anterior, durante ou pós à prisão, apresentou relatos que envolvem acontecimentos e discursos que constituem o ser que narra, dialogando com as recordações, experiências e práticas formadoras que partem de reminiscências, na linha do que aponta Souza (2007). Nisso mostram-se implicadas formas textuais de dizer de si e sobre si mesma, em um diálogo constante entre a esfera do vivido e as fertilidades formativas e auto-formativas das experiências e das transformações das subjetividades que compõem a Carolina narradora, nas trajetórias e caminhos de vida e formação. No tópico a seguir, trago as narrativas de Dann, um contemporâneo do cárcere de Carolina.

6.2 Dann³⁰ - “Lá dentro tudo é dificuldade” - sua história no crime e seu processo de reinserção

6.2.1 Dann e sua autoapresentação

Ao contrário de Carolina, Dann contou que a motivação de sua prisão, a qual resultou em 12 anos de condenação, dos quais 3 foram cumpridos em regime fechado, foram os crimes de formação de quadrilha, sequestro, porte ilegal de armas e corrupção de menor. Hoje, Dann, que nasceu biologicamente uma mulher e por isso cumpriu sua pena no PREFEM, é um chefe de família e vive com a companheira e seus dois filhos, os quais são biologicamente da sua companheira. Dann, atualmente, se apresenta da seguinte forma: “sou homem trans, 36 anos, pai (Morgana -8; Igor- 14 anos, filhos de minha companheira), formado em Serviço Social, graduando em Psicopedagogia.” (EXCERTO DE NARRATIVA DE DANN, 2020).

Dann relatou que foi usuário de crack, mas salienta não ter sido esse o motivo pelo qual se envolveu no mundo do crime. Dann explicou que uma amiga sua estava envolvida em uma quadrilha de sequestradores com a qual ele acabou

³⁰ Dann fez questão de que o apelido decorrente de seu nome social (Danilo) fosse mantido nesta pesquisa.

se envolvendo. Dann destaca ainda que sua pretensão de sempre se sentir aceito foi o balizador de seu envolvimento nessa ação, já que não tinha premeditado seu envolvimento com o crime.

O que me enveredou a cometer esse crime não foi, dizer assim... que eu *tava* passando necessidade, ou foi pra comprar drogas, porque na época eu era usuário de drogas, *né?* - usava cocaína e crack -, mas eu trabalhava, eu fazia pesquisa política e eu conseguia sustentar meu vício, na medida do possível, é claro, mas nunca pensei em cometer nenhum ato ilícito para conseguir... é... é... qualquer tipo de entorpecente, então eu sempre buscava trabalhar, nem que fosse para carregar alguma coisa, pra limpar seja lá o que fosse, mas nunca pensei em roubar, traficar, etc... Porém, nessa época, *né?* eu já morava sozinho e então eu queria *tar* sempre... me sentir pertencente a algum meio e mediante a isso eu me envolvia com um público muito vasto de pessoas de classe média, classe alta, classe baixa... Então, eu tinha uma amiga de mais de 15 anos, e ela já *tava* cometendo esses delitos, *né?* De sequestro, já tinha ido pra Salvador, já tinha passado por Sergipe e eu não sabia, *né?* E ela sempre postava e dizia que *tava* trabalhando com eventos... E eu *tava* fazendo pesquisa política em Maceió e aí ela disse “Danilo, venha pra cá! Vai ter um evento aqui, você já ganha uma grana e depois você retorna”. Eu disse: “Ah! Tranquilo”. E assim eu fui, chegando lá foi que ela veio me dizer o que era que ia realmente acontecer, só que como estávamos em sete veio aquela coisa *né?* “Se você não for, você é frouxo!”... Por isso que eu não coloco a culpa em ninguém, eu coloco a culpa em mim mesmo, porque eu não tive o controle emocional e nem... eu não pensei nas consequências, então me deixei levar... por algumas emoções, *né?* Então acabei cometendo esse ato junto com eles. [...] e eu fiquei só na parte de ir no banco, *né?*, que como foi sequestro, formação de quadrilha e porte ilegal de armas e corrupção de menor, então eu fiquei responsável em, junto com essa minha amiga, só fazer o resgate do dinheiro, mas um dos envolvidos acabou que... não seguindo o plano à risca e ele deixou o carro da vítima próximo ao local, o que fez com que a polícia identificasse através do GPS e encontrar a nossa localização, então, eu não lembro o dia ao certo, [...] a gente foi preso por volta da madrugada e aí foi assim que a gente foi descoberto. (DEPOIMENTO DE DANN, 2022)

Ele destaca que a quadrilha foi descoberta pela COPE, por conta de um dos participantes da ação ter abandonado o carro utilizado no crime em um local próximo de onde estava a quadrilha.

Apesar de sua culpa e por ser consciente dela, já que relata muito naturalmente sobre o crime cometido, Dann é um caso positivo quando se pensa em ressocialização, pois já ingressou com praticamente dois cursos de nível superior (Música e Administração) e buscou se valer de todas as oportunidades que lhes eram oferecidas no período em que esteve preso - entre os cursos de

corte e costura, auxiliar de eletricista, pedreiro polivalente, pintor, técnico em manutenção de ar-condicionado, tendo se formado em Serviço Social e buscando uma pós-graduação em Psicopedagogia, como mencionado acima.

Cheguei até Dann, que reside com sua família e vive no estado de São Paulo, após vê-lo falar em um uma semana jurídica organizada pelo Centro Acadêmico de Direito da Universidade Federal de Sergipe. Ele compunha a mesa com outras autoridades, entre as quais, um dos diretores do Prefem. Após o evento, naquele mesmo dia, ainda tive a intenção de falar pessoalmente com Dann e cheguei a me aproximar, mas acabou não havendo oportunidade para termos uma conversa presencial. Meses depois, perguntei a Carolina se ela o conhecia e se poderia me passar o seu contato, prontamente Carolina me informou que ele estava morando em São Paulo e me repassou o contato. Dann foi extremamente receptivo e se mostrou solícito quanto à colaboração para a pesquisa.

6.2.2 Transgenerificando-se - vivências de um homem trans

Sobre o processo de transgenia, Dann relatou que desde os 12 anos de idade já sentia que o corpo em que tinha nascido não era um corpo com o qual se identificava. Além disso, sua mãe também já identificava que a filha não se percebia conectada com o sexo biológico com o qual tinha nascido. Sobre seu processo de transgenia, Dann nos conta:

Me identifico como homem trans desde os meus 12 anos, mais ou menos, foi quando minha mãe praticamente já descobriu, né? [...] Só que naquela época a gente não entendia o que era transsexualidade, né?... Se falava muito sobre lésbica, só essa parte, então eu sempre dizia assim: ah! eu sou uma lésbica masculina, por não ter esse entendimento. Com o passar dos anos [...] eu descobri o João Nery. Então, eu sempre fui um homem trans, eu sempre me perguntava: por que eu nasci nesse corpo se eu não me identifico com ele? Meu nome ainda não é retificado [...] eu não sou que nem aqueles homens trans de achar que a sociedade está sempre contra mim por causa do meu nome [...] meu gênero está pra mim e não pra sociedade. (EXCERTO DA NARRATIVA DE DANN, 2021)

Dann, no seu processo de transgenia, nos conta como o seu ser mulher foi aquilo a que mais foi dado relevo durante o período em que esteve no ambiente prisional. Conforme Rago (2013) salienta, mulheres estão sempre em busca de espaço em um mundo cujas formas sociais, atividades profissionais e expressões

artísticas foram mediadas pelos homens, ela acrescenta ainda que é com os feminismos que se abrem “possibilidades de subjetivação e de existência para as mulheres”. (RAGO, 2013, p. 31) E, dentro da prisão, Dann ser associado e identificado apenas como mulher pela gestão e agentes da lei fez com que a possibilidade de existência do seu ser homem fosse tolhida duplamente. Conforme aponta Scott (2004) “processos de diferenciação social produzem exclusões e escravizações que são então justificadas em termos de biologia ou de raça”. (SCOTT, 2005, p. 19).

Dann conta que, no presídio, viver a sua sexualidade era extremamente complicado, pois era tratado no feminino pelo sistema institucional (guardas e integrantes da direção) – destacando que as internas entendiam a necessidade de respeitar o gênero dele, dirigindo-se a ele no masculino. Relata também que as guardas tolhiam liberdades como usar cueca ou mesmo um binder (protetor para apertar os seios), além de ter que parar de tomar os hormônios masculinos, mesmo tendo receita médica e acompanhamento do endocrinologista, o qual indicou Testosterona e Deposteron, para tal fim. Trago para discussão a esse respeito o que Cheskys (2014) apresenta no que se refere a como os estereótipos impõem padrões muito específicos e restritivos às mulheres, contribuindo negativamente para a ocupação de novos espaços e para a mudança de situações de opressão.

Ela ressalta que “os estereótipos [...] continuarão naturalizando valores desvantajosos para os grupos oprimidos, reforçando a opressão em todas as instituições sociais nas quais estão enraizados.” (CHESKYS, 2014, p. 29). Isso é emblemático no relato que nos é apresentado por Dann no que se refere [à falta] de respeito ao seu gênero em um episódio específico que envolveu uma apresentação cultural organizada pela gestão do presídio. Dann me forneceu um vídeo no qual mostra diversas situações vividas por ele, em uma das cenas, após a fala da sua mãe orgulhosa de ver sua atuação como ator. Na cena, extraída de uma reportagem de um jornal local, identifica-se como mulher, conforme excerto a seguir: “A senhora sempre me ensinou que é errando que se aprende. Então, hoje eu tô aprendendo, mãe, e eu vou sair daqui desse PREFEM **uma nova mulher**, e vou voltar ao PREFEM pra ressocializar junto com essa galera.” (Fala de Dann retirada de vídeo fornecido pelo entrevistado - **grifo meu**)

Dann demonstra sua flexibilidade exigida pela gestão do presídio, que, solicitou a ele adequação a pronomes femininos para que sua fala fosse incluída em matéria jornalística, mas tal fala se configura como mais um exemplo que

demonstra, claramente, a falta de respeito ao gênero de Dann. Por essa razão, valho-me do que Alheit e Dausien (2007) defendem. Esses estudiosos afirmam que, ao (re)construir a própria biografia, o indivíduo também reconstrói, ao mesmo tempo, sua respectiva história como mulher ou como homem (num determinado contexto social e de mundo da vida). Assim, eles argumentam ainda que as reconstruções empíricas de narrativas biográficas mostram que a história de "tornar-se generificado" está inextricavelmente entrelaçada com a configuração única da experiência biográfica. Dessa forma, a construção social do gênero é reconstruída de forma inversa através de todo processo de transformação individual e histórica. Por isso, a desconstrução não pode significar a supressão da categoria gênero, mas em todo caso sua transformação, especificamente para o caso narrado por Dann.

Dann também relatou que após ter conseguido sua liberdade, entrou com processo para registrar seu nome social e encontrou muitas barreiras - inclusive a juíza chegou a questionar se ele não estava em busca no nome social para fugir de alguma dívida. Sobre o registro do nome social, em 2021 o veredito ainda não havia saído, mesmo mais de 2 anos depois de iniciado o processo. A decisão de Dann de buscar o registro de sua identidade transgênero denota uma ambivalência que é reforçada quando ele diz que não é um nome social que vai defini-lo, pois ele constrói sua realidade como pessoa autodenominada Dann e que não nega completamente, e certamente não teria como negar, a mulher que seus entornos de ação (como o presídio enquanto instituição, por exemplo) exigiram dele. Assim, foi essa mesma mulher que enfrentou os mais diversos desafios para poder ter direito a viver o seu eu masculino.

As vivências e trajetórias de Dann e seu biológico feminino, portanto, permanecem disponíveis, criando possibilidades de estabelecer comparações e referências para os projetos de ações futuras, já que o saber de fundo biográfico permanece reflexivamente disponível como potencial de ação.

Conforme afirma Louro (2018, p.16): “Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados”. No entanto, pelo fato de o corpo feminino sempre ter sido atrelado à docilidade, submissão e fragilidade, e ainda que muitas transgressões de fronteiras tenham sido efetivadas, os resquícios das exigências aos corpos femininos ainda são bastante perceptíveis mesmo no século atual.

É preciso lembrar, portanto, que, ao pensar a pesquisa, inicialmente, não se colocou em questão o fato de homens trans cumprirem sua pena em presídios femininos, na maioria dos casos. No entanto, o caminhar da pesquisa me conectou a narrativas de um homem trans, abrindo possibilidades para essa discussão. Diante disso, foi preciso estabelecer que, neste trabalho, ao pensar a feminilidade e a masculinidade, estão sendo tomadas posições do sujeito “não necessariamente restritas a machos ou fêmeas biológicos.” (SCOTT, 1992, p. 89).

Deste modo, tomaram-se como base pressupostos teóricos que se distanciam dos determinismos sexuais biológicos, bem como, de gêneros que se limitam à lógica binária. Assim, foi preciso levar em consideração que ao longo da história, as diferenças sexuais biológicas se apresentaram governadas por uma teologia e defesa de uma natureza primeira, que por sinal, serviram de base para justificar e hierarquizar os papéis das mulheres e homens na sociedade. Sob este prisma, as relações de gênero são aqui vistas como campo de produção, fluídas e transitórias que, segundo Butler, “não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2018, p. 26).

Sendo assim, está sendo considerado que o desenvolvimento social de uma mulher ou homem é contingente à sua construção cultural e histórica, não é, ou pelo menos, não deveria ser, determinado por uma condição da genitália biológica. Butler (2021) ainda contribui afirmando que:

O problema, na verdade, nunca foi a biologia enquanto tal, mas apenas um modo de descrever a diferença sexual biológica governada pela teleologia natural. A separação clara entre as duas dimensões foi importante para afirmar que nenhuma teleologia governa o desenvolvimento social de uma mulher a partir da condição biológica de ser fêmea. Um homem social poderia emergir de uma fêmea biológica; uma mulher social poderia emergir de um macho biológico. (BUTLER, 2021, p. 367)

Dann apresenta nesse excerto a faceta de um universitário engajado com causas sociais, como a luta contra a LGBTfobia. Assim como as outras duas participantes da pesquisa, Dann se mostra muito articulado e é defensor fervoroso da necessidade de melhorias nas políticas públicas e na luta pela ampliação de direitos da população LGBTQI. Segundo Dann:

Faço parte do Projeto TransZen, um projeto onde reuni pessoas de vários Estados, em diversos segmentos profissionais voltado a saúde e social, tendo como iniciativa promover acolhimento e

saúde para aqueles que estão mais vulnerabilizados. Os atendimentos ocorrem via vídeo conferência, tendo o entendimento que muitos de nós (pessoas trans, não binários, lgbtqi) são excluídos de circuitos familiares e não podem contar com redes de afeto e apoio. (DEPOIMENTO DE DANN, 2021)

É perceptível nesse relato, possivelmente em decorrência de sua própria experiência de homem trans, a preocupação de Dann em integrar uma rede de apoio a pessoas LGBTQI, demonstrando o quanto entende que tais ações de acolhimentos são necessárias e geralmente inexistentes para essa população.

6.2.3 Dann e sua faceta docente e envolvimento com ações pedagógicas dentro do cárcere

Dann revela também que já entrou no presídio com uma boa bagagem educacional, e, por conta disso, pôde se tornar uma espécie de “escrevedor de cartas”, “ponte com o mundo externo” da qual se valiam as colegas:

vou dizer que eu sou artista, *vamo* dizer assim, sou musicista, então eu escrevia muito, então, o que é aconteceu lá dentro? Eu acabei me tornando o carteiro, como lá não entra dinheiro, eu escrevia cartas para as meninas que não sabiam escrever para os seus maridos. (DEPOIMENTO DE DANN, 2021)

Dann acrescenta ainda que dessa função de “escrevedor de cartas” ele conseguia barganhas e certas mordomias, como a limpeza do cubículo, biscoitos, cigarros que recebia para fazer outras trocas, pois ele mesmo não fumava, entre outros produtos que aceitava em pagamento à sua função de carteiro. Contou, inclusive, que após um ano na “função” de carteiro das colegas, recebeu o convite para ser um alfabetizador³¹ dentro da prisão:

[...] Após um ano, a direção me chamou para alfabetizar, aquela coisa: 3 dias trabalhados, 1 dia remido, aí eu comecei a fazer o trabalho de alfabetização lá com as meninas, aí depois veio o Penarte e todas essas coisas, mas acho que onde eu mais me identifiquei foi quando eu fiquei na biblioteca mesmo, porque aí eu conseguia fazer essa transmutação e justamente em uma época aonde iria se fazer o ENEM. (DEPOIMENTO DE DANN, 2021)

³¹ Segundo Maeyer (2006, p. 24), baseado no Relatório de Pesquisa do Instituto da UNESCO para a Educação ao Longo da Vida e que descreve a situação da educação prisional no mundo, “A alfabetização é um elemento chave na educação prisional, não apenas em países com taxa de analfabetismo alta, mas também nos países ocidentais em que há muitos estrangeiros nas prisões.”

Ao falar sobre essa questão do ENEM, Dann toca num ponto muito importante para o que este trabalho se volta, pois mostra, do ponto de vista de alguém que de fato experienciou o sistema prisional de dentro, uma espécie de realidade idealizada, pintada para os externos àquele contexto:

Se fala muito de educação dentro do sistema, a gente sabe que ali é onde vamo botar que assim 80% das mulheres não têm uma educação formal, então como é que você vai dizer que chega uma lei agora [e diz que] se o interno ou a interna leu um livro, fazer uma redação ele vai ter dias remidos? [...] Poxa é bem complicado você colocar um negócio desse se você sabe que 80% das pessoas que estão ali não sabem ler, imagina interpretar, imagine escrever, então é meio que sem lógica, então eu te digo: são algumas políticas que são criadas mesmo só pra dizer que tá criando alguma coisa, mas na efetividade ela não tá sendo posta. (EXCERTO DA NARRATIVA DE DANN, 2021)

A partir dessa fala, Dann mostra como acredita que a direção não estava disposta a apoiar ações que proporcionassem uma educação formal e aprendizagens, também formais, efetivas às internas, além de afirmar que a realidade mais crua era maquiada e não era verdadeiramente exposta. Mas nem só de situações indesejáveis é composto o relato de Dann, ele nos conta que, entre as ações e que pôde participar e em relação à qual demonstra muito orgulho e satisfação, está o fato de ele ter se tornado um dos autores do Livro³² "Outras Vozes", publicado pelo Ministério Público de Sergipe em 2012. Tal obra foi resultado de uma oficina literária realizada por Araripe Coutinho, o qual assevera: "as detentas têm se mostrado escritoras em ação. Elas falam sobre suas vidas, são verdades sociais duras, às vezes pedimos um intervalo, não dá para continuar, é tudo muito forte e verdadeiro", comemora o poeta. (EXCERTO DE REPORTAGEM DO G1, disponível em: <http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2013/04/detentas-lancam-livro-outras-vozes-nesta-terca-feira-em-aracaju.html>).

Ainda da relação cárcere e aprender/pesquisar, Dann cita como exemplo o estudo de caso de seu TCC, cuja autorização foi negada pela direção, já que Dann queria indicar quem iria entrevistar e como iria abordar o seu objeto de pesquisa. Ele ressalta sua pretensão de que, antes de seu texto ser publicado, a direção ou a

³² "O Projeto Florescer é uma iniciativa da procuradora de Justiça Maria Cristiana Foz Mendonça. 'O projeto visa a tirar as presas da ociosidade que é considerado um dos grandes problemas da reclusão. O projeto tem revelado importantes talentos e avanços na área da literatura e da psicologia. O objetivo é fazê-las sair do encarceramento social e descobrir a liberdade dentro delas, muitas sentenciadas há mais de 30 anos', explica a idealizadora do projeto.

assistente social não tivesse acesso a ele (nas palavras dele: “eu ia botar tudo no ventilador mesmo, *né?*”). Por essa razão, não conseguiu desenvolver seu trabalho como estagiário no PREFEM e com as ex-colegas:

e o que acontece no PREFEM é isso: é muito vídeo, muita história, meio que “Alice no País das Maravilhas”. Eu sempre digo: não acredite em nenhuma pesquisa que foi feita dentro do presídio (vou dizer da minha época) feminino, porque eram escolhidos de dedos, eu mesmo era uma das pessoas que eu era mais escolhida, porque antes de a gente ir pra pesquisa, a diretora já dizia: “você tem que falar isso, isso e isso”. Então, se saísse outra coisa na pesquisa, você já sabia que viria um castigo, que você seria colocado na tranca, você perderia a sua visita, então sempre eram cartas marcadas. (EXCERTO DA NARRATIVA DE DANN, 2021)

Dann reforça que, mediante as situações de arbitrariedades que vivia cotidianamente, o que o sustentava era sua ligação a ações pedagógicas voltadas para a educação de outras internas:

Então assim eu fui ceifado de tudo, então eu digo assim, que foi bem complicado, mas eu tentei fazer com que a educação... era a única coisa que *tava* me sustentando *né?* porque eu devorava livros e tentava passar esse conhecimento. Então, assim, quando eu consegui minimamente alfabetizar algumas internas, e quando eu saí que elas, depois, tipo, 3, 4 anos que elas *tavam* aqui no mundão (é assim que a gente chama), [...] e assim, V. falou: “oh! Dann hoje eu já sei assinar meu nome”, era muito gratificante. (DEPOIMENTO DE DANN, 2021)

Cabe aqui aludir ao apontado por Maeyer (2006), quando menciona que a educação em ambiente de privação de liberdade acaba sendo restrita aos de boa conduta e defende que “a educação não deve ser usada como ferramenta para lidar com conflitos dentro da prisão e esse direito não deve ser aplicado e tolerado apenas para os de boa conduta.” (MAEYER, 2006, p. 27)

Dann demonstra seu desapontamento ao relatar que não era pretensão da gestão do presídio dar continuidade a ações como a que ele desenvolvia, ou seja, de alfabetizar as internas, e questiona o porquê de haver uma gama de estagiários de Pedagogia aptos a atuar dentro do sistema e de, mesmo assim, não haver abertura e incentivo para isso. Acrescenta ainda que mesmo a universidade, muitas vezes, estando disposta a atuar dentro do sistema, há uma explícita barreira imposta pela gestão para que não se efetive essa parceria. Deste modo, compreendemos, a partir desses exemplos, o quanto Dann reconhece que o acesso à educação e conhecimentos é das oportunidades mais relevantes, não

apenas para preparar e reinserir o sujeito na sociedade, mas para torná-lo cidadão, atuante e crítico.

A partir do que foi trazido por Dann, é válido reiterar que a Educação é, ou pelo menos deveria ser, um direito de todo cidadão brasileiro, tal como expressa nossa Constituição Federal desde 1988. É dever do Estado e da família promover o incentivo para desenvolvimento da pessoa, tanto para o preparo do exercício da cidadania, quanto para sua qualificação para o trabalho, e deve ser ofertado independentemente de sua situação transitória. Deste modo, a educação é ou pelo menos deveria ser um direito e não privilégio de poucos, inclusive no espaço prisional, tendo em vista que, conforme a própria Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84) na sua seção V, que trata da Assistência Educacional, todo o aparato para que os detentos acessem educação de nível fundamental deveria ser de oferta obrigatória. Tal obrigatoriedade e mesmo estímulo não é o que tem sido verificado, conforme o narrado por Dann.

6.2.4 A liberdade e reintegração de Dann

É perceptível que Dann aborda a própria trajetória como exemplo a ser seguido, pois, entre os eventos em que foi convidado a falar, sempre intitulava sua fala de Superação. Dann, a exemplo da ocasião em que pude ouvir sua fala, mantém um bom relacionamento com autoridades do presídio e sua vida, hoje, é tomada como exemplo a ser seguido por outras pessoas que venham a passar pelo sistema prisional, pois ele é a personificação de um sobrevivente ao cárcere que conseguiu, efetivamente, superar os erros e crimes do passado e reintegrar-se à sociedade por meio de uma educação formal.

Ele destaca que foi por uma força de vontade muito grande e por vontade de dar orgulho à mãe, que ele buscou provar a ela que sempre foi merecedor da vida pela qual a mãe tanto batalhou para proporcionar a ele:

O que me manteve firme no meu propósito acho que foi a mim mesmo, a mim e a minha mãe... eu sempre tive uma coisa de querer sempre mostrar à minha mãe que ela não estava errada ao ter me colocado no mundo, apesar de ter passado por tantas coisas. Eu não morei sempre com ela, eu morei com minha madrinha, com minha tia, com minha vó, com meu pai, até morar um tempo com ela, e com ela eu morei só dos 12 até os 17 mais ou menos... Então eu *tava* sempre querendo provar pra ela que eu era merecedor de estar em vida e aí quando aconteceu isso ela foi a

peessoa que mais me apoiou *né?* Até porque só tinha ela mesmo assim... [...] Então, quando eu saí, eu precisava provar pra ela que meu nascimento não foi em vão, que a minha prisão não iria ser passada em vão e que eu ia tirar dessa história uma outra história, uma outra forma... pra reescrever, não só pra, mas também, como, pra ela! (DEPOIMENTO DE DANN, 2022)

Ele destaca que a mãe o apoiou, mesmo a história de mãe e filho tendo sido marcada por lapsos que implicaram momentos de distanciamentos entre os dois. Dan ressalta, portanto, que essa relação foi fundamental para que sua intenção de se manter alinhado à uma vida não associada ao crime fosse efetivada. Ele dá relevo, inclusive, ao fato de a mãe ir vê-lo mensalmente na prisão para levar mantimentos básicos e ser o contato e afeto vindo de fora das grades.

Dann hoje trabalha como cuidador social na cidade de Campinas, estado de São Paulo, e assiste os usuários do Centro de Referência onde atua. Dann, em seu relato, nos informa suas diversas experiências de atuação como estudante e trabalhador:

Na faculdade (2016 à 2020) na época de estágios atuei na Secretaria de Assistência Social de Barra dos Coqueiros e de Aracaju, no estado de Sergipe. Na Barra dos Coqueiros, atuei no acompanhamento das equipes multidisciplinares no grupo PCD (pessoas com deficiência), grupo de gestantes; idosos e SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos) na elaboração de relatórios; alimentação do sistema SISC (PAIF); auxílio em visitas domiciliares. Resultados atingidos: Elaboração do Projeto Geração de Renda (realizado); elaboração da campanha para pessoas com deficiência (realizado); projeto qualidade de vida para pessoas com deficiência (realizado); projeto metamorfose trans. Em Aracaju atuava no acompanhamento das equipes multidisciplinares, no Programa Acessuas Trabalho, Prefeito Amigo da Criança e Criança Feliz. Resultados atingidos: Aplicação de atividades usando metodologias aplicadas como: plano individual e roda da vida; alimentação de sistema SISC, Acessuas Trabalho, Prontuário Eletrônico; elaboração de relatórios. Na vida profissional intercalante atuei como Gerente Geral e Auxiliar de Cozinha, fazia o controle de estoque, contato com clientes, seleção de funcionários. Atendimento ao Cliente, Caixa. Fui Pesquisador Externo, atuava na coleta de dados estatísticos. Utilizando instrumental escrito, assim como digital; Digitação; Alimentação do sistema; Supervisão de Campo. Assim como, Atendente de Telemarketing, atuava no atendimento, esclarecimento, vendas e resoluções de atividades, via telefone com clientes. Atuei como Auxiliar de Manutenção, exercia a manutenção e limpeza de ar condicionado; ligações elétricas 110 e 220 volts; sistemas hidráulicos; limpeza, organização e conservação de ambiente. Auxiliar de Serviços Gerais, fazia a limpeza interna e externa dos ambientes, assim como laboratórios. Atuei como Auxiliar de Produção, na área de

Seu lado atuante e engajado se verifica ainda com seu envolvimento com o Projeto Geração de Renda, escrito por ele, durante o período em que esteve na Secretaria Municipal de Assistência Social Barra dos Coqueiros, em agosto de 2019. Dann se intitula como um fanático por conhecimento que permeia por tudo, e, à época da entrevista, fazia uma pós-graduação em Psicopedagogia, e buscava trabalhar em seu TCC com pessoas trans com síndrome de Down.

Dann se mostrou uma grata surpresa nesse processo em que foi me fornecendo uma narrativa que eu chamaria de revolucionária. Não me refiro apenas à sua sexualidade, mas ao seu processo de aprendiz, de cidadão consciente de direitos, e também da retirada deles, quando em privação de liberdade e no mundo fora do cárcere, revelou sua luta pela estruturação familiar e pela defesa de diferentes ideais, denotando uma postura de muita força para enfrentamento às adversidades que se lhe impuseram. Dann, réu confesso, demonstrou que seu crime não definiu o ser que ele se tornou, ao contrário, ele aponta que o fato de ter cometido ato delituoso o fortaleceu e o forçou a buscar saídas outras, que não mais o associassem a práticas delitivas, e sim a um mundo em que o direito à liberdade fosse uma conquista pela qual batalhar. No tópico a seguir trago as narrativas da participante Glória.

6.3 Glória – quando a expressão “amor bandido” é realidade concreta...³³

Glória é uma mulher baiana de Juazeiro, com 42 anos à época em que foram disponibilizadas suas narrativas. Mãe de três filhos (de 24, 18 e 17 anos, respectivamente, em 2020), trabalhava no ramo da estética, com bronzamento artificial, alguns serviços de cabeleireira e sobrancelhas. Comecei a ter contato com Glória por meio de Dann, que me passou seu número telefônico. Glória é, assim como Carolina e Dann, muito articulada e tem nível superior incompleto. A princípio, nos primeiros contatos para a pesquisa, foi categórica que não tinha aprendido nada em sua passagem de um ano e dez meses pelo sistema prisional, pois já havia ingressado ali com parte do curso de graduação em Letras. Essa ideia de não aprendizado trazida por Glória ilustra o que Souza (2014) nos aponta ao

³³ O nome Glória é um nome fictício e foi escolhido para manter o sigilo da identidade dessa participante da pesquisa.

afirmar que o indivíduo, quando lembra e narra, isto é, quando (re)constrói, atribui possibilidades de articulação a 'componentes do saber' para além dele mesmo. Isso implica dizer que, quando narra histórias de sua vida, o indivíduo está também se descobrindo e se construindo.

Assim, a fala de Glória sugere que ela concebe a aprendizagem como algo que é resultante daquilo mostrado, orientado, ensinado, algo que seria institucionalmente ofertado a ela e não, como Dausien e Alheit mostram por meio do conceito de biograficidade.

6.3.1 Relação afetiva e a alegada inocência

Glória relata que foi presa em virtude de estar associada a um mecânico de barcos natural do Amazonas, enfatizando que, no início do relacionamento, não imaginava que o namorado estava envolvido com algo ilícito. Ela destacou que quando estavam se conhecendo, bem no início da relação, ele contou a ela que precisava ir ao Amazonas para se desfazer de equipamentos de uma oficina que o pai possuía no norte do país (o pai, segundo ele tinha dito a ela, teria sido assassinado. Após o assassinato do pai, o namorado de Glória teria assumido os negócios na oficina no Amazonas). Eles se conheceram em 2009 e ele teria vindo aventurar um emprego de mecânico de barcos. Segundo Glória, ela acreditou na história contada pelo mecânico. Ela diz que eles se falavam muito por telefone e que ela, nessa fase de início de namoro, não via nada suspeito nele. E quando ele fez uma segunda viagem ao Amazonas, ela relata que:

[...] quando ele retornou para Aracaju, [...] falando que não queria ficar aqui, apesar de ter vendido todos os equipamentos [da oficina do pai] ele não conseguiu fixar aqui. Daí eu fiquei suspeitando de alguma coisa né? Dele... achei muito estranho dele ter carro e viajar sempre, uma pessoa que *tava* com uma situação difícil, aí ele contou um pouco da vida dele, que ele tinha um sonho de ter uma transportadora, queria comprar o primeiro caminhão e começar com viagens de caminhão e depois colocar a transportadora, aí ele falou pra mim que já tinha vendido droga e que era pra juntar dinheiro, mas ele gostava mesmo era do garimpo e da oficina mecânica de barcos. (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021)

Assim, o crime de Glória seria saber que o parceiro teve envolvimento com o tráfico de drogas, mas não ter dado a devida atenção a esse fato e não tê-lo denunciado.

Glória destaca que essa relação com o responsável por sua prisão foi bastante intensa e que o namoro dos dois chegou à fase de noivado (registraram o pedido de casamento no civil, mas não chegaram a concretizá-lo). Ela disse que percebeu que o andamento do relacionamento estava indo muito rápido e que talvez não fosse o que ela estava querendo de fato e chegaram a terminar, por vontade dos dois, e já com essa decisão tomada e de passagens aéreas compradas, a prisão acontece.

[...] então foi quando aconteceu o inesperado... ele tinha levado droga pra minha casa... tinha acho que 200 (duzentos) gramas de cocaína, aí cinco horas da manhã do dia 02 de setembro de 2009 a minha casa foi invadida... eu fui arrancada da minha cama, né? Ele foi espancado, né? atiraram pra cima... fizeram o que quiseram dentro da minha casa. Não perguntaram nada! Simplesmente queriam desenterrar 20 quilos de drogas - que eu não sei de onde, ééé... inventaram isso...- porque a polícia inventou muita mentira no inquérito... e eu sou muito revoltada com isso, não confio mais na justiça de Sergipe, achei muita covardia e brutalidade, foi esse o principal motivo que me fez respirar naquele lugar, porque a vontade todos os dias era de sumir pra provar pra esses covardes que se dizem policiais/investigadores, que não são, na verdade, eles fizeram o que quiseram, inventaram o que quiseram... e foi isso que me levou a ter forças pra superar... (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021)

Glória aponta sua revolta quanto à condução do seu inquérito, pois ela destaca que muitas informações foram inventadas, a exemplo da quantidade de drogas encontrada num sofá da varanda da casa de sua família. Sobre esse fato, tomo de empréstimo o que Borges (2019) aponta como situações comuns a diversos relatos de mulheres em situação de cárcere, como “buscas e ‘apreensões’ e invasões sem mandado de busca em seus domicílios; tortura e humilhação para obter informações das quais sequer elas têm conhecimento; relatos da prisão pela proximidade com algum familiar envolvido com o tráfico.” (BORGES, 2019, p. 107). Destacou principalmente que, pela droga ter sido levada para sua casa pelo seu companheiro, ela não teve qualquer envolvimento com o crime, já que, na realidade, sequer tinha conhecimento sobre as ações ilegais ainda praticadas pelo então companheiro. Desse modo, seria uma das invenções do inquérito o seu conhecimento quanto ao material ilícito encontrado em sua residência. Ela relata, inclusive, que, na época, quando houve o flagrante em sua casa, trabalhava em três turnos em sua lanchonete e que o companheiro teria aproveitado as oportunidades em que ficava sozinho na casa para levar a droga para o local.

[...] então, nos últimos dias antes dele viajar, ele ficou em casa uns dois dias ou três, não tenho uma lembrança precisa de quantos dias ele ficou, aí minha mãe resolveu jogar uma panela de pressão no lixo, então nos momentos que ele estava sozinho, ele aproveitou, pegou essa panela de pressão, colocou esse resto de droga, que ele disse que era um resto de droga que ele já tinha vendido, essas informações eu tive numa visita que eu fui fazer pra ele no tempo que era permitido às mulheres que estavam encarceradas era permitida ir visitar (né?) os seus parceiros e em uma dessas visitas, em uma dessas visitas, não! Só fui uma visita, essa única visita que eu fui, que foi pra poder conversar com ele cara a cara, que depois da prisão a gente não teve como se ver mais, aí ele me falou que tinha levado essa droga, que tinha sido um resto de droga que ele ia levar com ele, pra consumo... pra vender... pra ele fazer o que ele quisesse... e aí ele falou que tinha pegado essa panela que tava na porta de casa, na calçada pra ir pro lixo, e colocou no sofazinho que tinha do lado de fora da minha casa, na varanda, num tava dentro, dentro assim da porta pra dentro, tava na varanda, na frente da casa... no hall... (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021)

Glória foi enfática ao dizer que cortou relações com o então companheiro responsável por levar a droga para sua casa: “eu não quis mais, é... nenhum tipo de relacionamento com ele, não me comunicava com ele por carta, nem por telefone, e mesmo depois que eu saí eu não falei com ele, eu não tive contato mais nenhum.” (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021).

Ao refletir como acabou presa, Glória mencionou também a sua história com o namorado à época em que me concedeu entrevista, o qual ela conheceu um pouco antes do mecânico de barcos, e com quem não levou o romance adiante por conta de ter se apaixonado pelo amazonense. Por não ter feito a melhor escolha romântica à época, Glória parece se mostrar arrependida de ter se envolvido com quem foi diretamente responsável por sua prisão. Isso porque, o atual namorado, sendo uma pessoa que dispõe de um emprego fixo, como servidor público e sem qualquer passagem pelo sistema prisional, certamente, não teria “proporcionado” a ela essa passagem injusta pela prisão.

Possivelmente, a confiança depositada no então companheiro de que o envolvimento com ações ilegais teria ficado no passado tornou Glória vulnerável a ser considerada cúmplice dele e a sua convivência com um criminoso, independentemente de seu real envolvimento com o crime, foi motivação suficiente para a sua prisão. O exemplo de Glória reafirma inclusive o que De Los Rios (2005) aponta quando trata das mulheres que são intituladas amantes de algum homem delinquente, pensando sob o prisma de um estereótipo cultural, segundo o qual as

mulheres teriam posicionamentos passivos. De acordo com a autora mexicana, as mulheres delinquentes teriam salientados o seu papel de amante, isto é, “a relação conjugal negativa, de esposa má (amante) de um homem mau: ainda como delinquentes estas mulheres são também vítimas, já que nunca seriam apontadas como responsáveis por suas ações.” (DE LOS RIOS, 2005, p. 650).

Há que se destacar que, para De los Rios, a mulher não se faz protagonista de atos delitivos por seu papel de serva e respeitadora das normas sociais, e, quando o faz, é tomada por submissão a um ser masculino que a impele ao ato delitivo, isso porque, segundo essa autora, as mulheres, por serem tidas por obedientes e incapazes, não protagonizariam, sozinhas, atos delitivos. No inquérito da investigação do suposto crime, Glória foi apontada como integrante de uma quadrilha de tráfico de drogas. Outra aprendizagem decorrente de sua trajetória e que ela leva para a vida ao relatar as circunstâncias como se deu sua prisão é que o estar associada a um criminoso foi um ponto chave para desestruturar e marcar toda a sua vida - ela parece ter se dado conta de ter aprendido isso como resultado da experiência que culminou em sua privação de liberdade, quando reforça que não mais teve contato com o ex-noivo amazonense, que só fez uma visita a ele, porque precisava tentar entender o porquê da invasão policial da sua residência e, conseqüentemente, da sua prisão.

6.3.2 O pedagogizar no cárcere

Assim como Dann, Glória fala sobre a experiência de ter trabalhado na biblioteca do presídio, onde catalogava livros, conhecimento esse que ela afirma ter adquirido quando de suas atuações anteriores e pré-prisionais em um escritório de contabilidade, em escritório de advocacia e também sindicato de Auditores Fiscais de Sergipe. Ela destaca que, em decorrência de suas experiências de trabalho, tinha noção de como catalogar livros por gênero, data, autor.

Ela contou que, assim que foi transferida do presídio do bairro América para o Prefem, logo começou a trabalhar na biblioteca, e que também atuava nas funções de apoio, com distribuição de material de limpeza para a higienização das celas e também de kits de higiene pessoal. Glória é uma mulher parda de boa aparência, cujo perfil condiz com o que foi abordado na introdução deste trabalho, o qual reitero a seguir: essa instituição, que se quer ressocializadora, reproduz padrões vistos em outros ambientes claramente seletivos no que se refere à

padronizações de beleza e raça. Cabe aqui trazer Borges (2019) quando ela menciona que o racismo perpassa todas as instituições e relações sociais:

[...] por ser estrutura, o racismo perpassa todas as instituições e relações na sociedade. Mas o sistema criminal ganha contornos mais profundos nesse processo. Mais do que perpassado pelo racismo, o sistema criminal é construído e ressignificado historicamente, reconfigurando e mantendo essa opressão que tem na hierarquia racial um dos pilares de sustentação. (BORGES, 2019, p. 44)

Uma das sobreviventes ao cárcere, que estava no grupo que acompanhei durante a visita que fiz ao Prefem, em agosto de 2021, destacou que as detentas que costumam receber pagamento para trabalhar em tarefas administrativas e de apoio e limpeza dos espaços são sempre as “mais bonitinhas e clarinhas” – um fator estetizante e de preconceito, mais uma vez, impondo uma regra excludente naquele espaço. Borges (2019) também chama atenção para o fato de haver uma forte e nítida diferença de tratamento em se tratando de mulheres brancas e negras:

Mesmo na lógica dos presídios, há forte diferença de tratamento – oportunidades para remissão de penas e de punições – entre mulheres negras e mulheres brancas. ‘mulheres brancas, em virtude da maior escolaridade, recebem os melhores cargos de trabalho dentro da prisão, ao contrário das negras, em sua maioria com serviços pesados e de limpeza, consequentemente, prejudicadas pelo benefício de do indulto e da remissão de um dia de pena por cada três dias trabalhados’. (BORGES, 2019, p. 96)

De fato, também observei que as internas que circulavam livremente ali e tinham alguma função de apoio nas dependências do presídio, a primeira impressão era a de um local que não abriga a população negra, já que as que circulavam entre as agentes eram majoritariamente as “clarinhas”. Assim, a situação salientada por Borges (2019) é percebida também na realidade do Prefem e traduzida na narrativa de Glória, ainda que de maneira implícita. A ressalva quanto ao possível critério que determinou a escolha de Glória para, rapidamente, assumir funções remuneradas dentro do Prefem não lhe tira o mérito de sua atuação dentro da biblioteca, principalmente porque é preciso considerar que ela era qualificada, especialmente se se considera o universo em que mulheres analfabetas são a maioria da população. As ações de Glória, decorrentes de seu trabalho dentro daquele espaço, acabaram contribuindo com o incentivo à leitura

dentro das celas. Isso porque ela passou a ser responsável por pesquisar entre as colegas internas suas preferências de leitura, anotava e saía, conforme o dia e pavilhão, distribuindo os livros solicitados.

Eu fazia uma fichinha, no computador, e, manualmente, uma vez por semana, eu ia, de cela em cela, anotava o nome da detenta, né? e ela me dizia o que queria, se ela queria um romance, se ela queria uma revista, se ela queria um livro de poesia, um livro de aventura, ela escolhia o que queria né? Ela escolhia o gênero... Então eu vinha, com a minha sensibilidade mesmo, eu escolhia o livro/o título e levava. Elas passavam o fim de semana. [...] Aí o final de semana a gente passava lendo e era uma diversão, apesar de ser um lugar como aquele, eu me envolvi bastante com isso. Então assim os livros que eu gostava de ler, eu indicava, e depois a gente fazia uma roda de conversas e debatia sobre os livros, o que entenderam. (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021)

Assim como Dann, Glória também, por sua formação incompleta em Letras, depois de começar a atuar como uma espécie de bibliotecária na prisão, percebeu que outras custodiadas tinham interesse em participar das ações de leitura que ela coordenava. Assim, procurou a direção e se propôs a trabalhar alfabetizando algumas das internas, e aponta essa experiência como algo satisfatório:

E daí algumas se interessavam tanto porque não sabiam ler... e daí o que aconteceu... eu fiz um acordo com a diretora e com a coordenadora do núcleo de reintegração/reinserção, aí eu comecei alfabetizar algumas meninas daquelas e foi satisfatório, né? saber que uma adulta aprendeu a escrever o seu nome, fazer a sua assinatura, através de mim... (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021)

A partir desse trecho, Glória, assim como Dann, mostra uma experiência positiva de sua passagem pelo cárcere, e destaca como, de sua função de bibliotecária, assumiu então um papel de pedagoga. Mais uma vez, o seu narrar aponta uma aprendizagem outra que ela, ao iniciar a sua narrativa, não tinha enxergado que sua passagem pelo cárcere tivesse lhe proporcionado. Esse aprendizado envolveu leitura e alfabetização, competências tão valorizadas nas instituições formais, e a fez utilizar o seu tempo de uma maneira em que a ociosidade foi substituída por uma atividade que ela entendeu como produtiva e a qual ele teve orgulho em desempenhar.

Ela destaca ainda que tinha a pretensão de voltar, após o cumprimento da pena, a cursar Letras, mas que, um agente prisional que também era professor de Matemática a estimulou a cursar, em vez de Letras, Matemática, porque se ela

quisesse voltar para o mercado de trabalho, por conta do déficit de profissionais nessa área, ela encontraria mais oportunidades de absorção pelo mercado.

6.3.3 Glória, sua recolocação no mercado de trabalho, e as dificuldades decorrentes dos seus antecedentes criminais

Glória, após ter saído da prisão, acabou não levando adiante o projeto de cursar matemática por ter sido aprovada em seleção da empresa de telemarketing, na qual rapidamente ascendeu de atendente para backoffice e, logo em seguida, para supervisora. E destaca que, em sua fase de privação de liberdade, não foi fácil a convivência e que teve algumas desavenças com as colegas internas. Um dos destaques que ela faz é um paralelo de como conseguia se relacionar com as internas do PREFEM e com a sua progressão dentro da empresa de telemarketing, onde trabalhou após sua saída da prisão:

Como eu já tinha esse convívio, o que me ajudou muito a trabalhar naquele lugar e a gostar daquilo foi o convívio com as internas, então assim você convive no meio de pessoas com personalidades fortes, histórias diferentes, e começa a desenvolver o lado de liderança, mais ou menos assim, eu gostava muito de organizar as coisas... e dentro do presídio também eu já fazia roda de leitura, eu lia histórias, e isso eu levei pra lá, pro meu emprego. Então, não foi difícil lidar com pessoas, né?... trabalhar com gestão de pessoas, que quando eu fui pra supervisão foi muito fácil, apesar do sistema ser um bocado difícil, né? Cê tinha que aprender tudo, fazia o treinamento, mas o que mais me empolgava era lidar com as pessoas, então não tive dificuldade... foi muito fácil, o que muitos profissionais lá, supervisores quebravam a cabeça no feedback com o operador/subordinado, eu fazia rindo e brincando, porque pra ter uma conversa com uma das meninas do presídio era muito complicado, por causa que algumas eram muito violentas, outras eram ignorantes né?... meio brutas assim, e às vezes eu tinha que apaziguar muitas confusões, e tinha muito atrito. (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021)

Como aponta Lucena (2014), é necessário haver a valorização das experiências e aprendizagens informais (aprendizagem da convivência) nos processos formativos existentes em contextos prisionais. Temos o exemplo de Glória como emblemático disso, pois mostra, na prática, que do convívio difícil dentro do PREFEM adquiriu a desenvoltura que lhe permitiu ascender rapidamente dentro da empresa de *call center*. Aprendizagens desse tipo não costumam ser objetiva e explicitamente ensinadas/trabalhadas e reforçadas nas instituições de

educação formal, mas vemos como primordiais, especificamente como no exemplo de Glória, e que seriam importantes compor os currículos da educação básica.

Ela relata que, após ter sido demitida do emprego da empresa de *call center*, devido à crise de 2015, conseguiu comprar uma moto e passou a vender produtos da área cosmética, e depois de ter conseguido uma boa renda dessa venda de cosméticos, abriu, em parceria com um novo namorado, uma oficina mecânica de carros. Quando o relacionamento desgastou, o namorado acabou ficando com a oficina e ela conseguiu um emprego por meio do CCEP (Conselho na Comunidade na Execução Penal do Estado de Sergipe):

aí eu consegui o contrato com a prefeitura de Aracaju novamente, só que com a Secretaria de Meio Ambiente, eu ficava lá na Secretaria, na parte de Serviços Gerais, na copa. Depois eu fui pra Farmácia Viva, trabalhar com as mudas de plantas de Farmácia, de plantas medicinais, outro aprendizado... fizemos cursos, treinamento, daí eu fui pra SergipeTec, o secretário conseguiu um espaço lá e nós começamos a produzir. (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021)

Quando passa a falar “em outros aprendizados”, a narrativa abre espaço para que Glória reflita sobre o que significaram as vivências dentro do presídio e o que a ela foi agregado em termos de crescimento e experiências. Após ser encerrado o contrato em que trabalhou, de 2016 a 2018, pela Prefeitura de Aracaju, Glória conta que fez muitas entrevistas, tendo obtido muitos não das empresas. Ela atribui o seu insucesso ao fato de terem sido consultados seus antecedentes criminais, pois, pelo seu perfil, que rapidamente conseguiu progredir dentro da empresa de *call center*, a ela não foi dada a chance de mostrar seu potencial de trabalho.

E depois que eu saí a minha vida tá como uma onda né? Vêm coisas boas... vão coisas boas, mas, assim, não tive nenhum problema mais com a justiça, não passei necessidade, progredi, eu acho que pro meu lado profissional e pessoal também, né? Eu desenvolvi bastante, e hoje, por incrível que pareça, o que eu sempre gostei na minha adolescência e na minha infância, que é computação, né? hoje eu estudo Análise e [Desenvolvimento de] Sistema de Dados, tô no segundo período [...] eu faço Ead. (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021).

Sobre o curso de Análise de Desenvolvimento de Sistemas, ela destacou os projetos que pretende desenvolver após concluí-lo:

e eu sempre tenho essa questão de estudar assim uma coisa que eu gosto, porque pode ser que eu volte pra o mercado de trabalho, agora que eu não devo mais nada pra Justiça... E esse curso que eu escolhi, de Análise de Sistema de Dados, foi justamente pra eu poder, mais na frente, montar plataforma em cursos online, fazer materiais pra ensinar mesmo né? e trazer conteúdo da vida mesmo da estética para ajudar outras pessoas. Sempre pensei assim no coletivo. (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021)

Em 2021, ela atuava com o ramo de estética, tendo se especializado em bronzeamento artificial, sobrancelhas e cílios e conseguiu, inclusive, montar um espaço em Nossa Senhora do Socorro. Comprou diversos aparelhos, como equipamentos para manicure e cabeleireira, e reuniu amigas que conhecia antes da prisão, as quais também vinham passando por dificuldades financeiras, para trabalharem com ela. Com a pandemia de Covid-19, ela enfatizou que o negócio foi bastante afetado e que a demanda diminuiu bastante, o que dificultou levar o projeto adiante. Na época, ela mencionou que, além do espaço de estética, vinha se mantendo devido à renda extra que obtinha alugando a sua casa em site para aluguel de temporadas, e com trabalhos de pesquisa como cliente oculto. Sobre o trabalho de cliente oculto, ela reforça seu lado mais bondoso e espírito cooperativo e afirma que tentou ajudar outras pessoas, mas que elas não se desenvolveram o suficiente para continuar realizando esse trabalho. Ela acrescentou que quando era supervisora na empresa de *call center* conseguiu entrevistas para Carolina e para Dann, os quais não conseguiram a vaga, e enfatiza que seu intuito era, algum modo “poder ajudar com o que eu faço, né? Porque nessa área de estética tem espaço para todo mundo [...] Eu penso assim: no Empreendedorismo né? Eu sempre quis trazer pessoas para trabalhar comigo e ensinar o que eu sei”. (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021).

Quando voltamos a nos falar em 2022, Glória informou que estava em uma empresa de Call Center e logo após que havia mudado de emprego. Ela relatou, mais um vez, que continua na batalha diária para sobreviver e vencer um dia de cada vez.

6.3.4 Do convívio familiar pós-cárcere

Glória relata que convive, na mesma casa, com a avó, que tem um câncer metastático, com a mãe diabética e com uma tia com Síndrome de Down, e que, em seu tempo livre cuida da mãe e da avó. Os filhos não vivem mais com ela, a

filha mais velha mora com a avó paterna, já o casal de filhos do seu segundo relacionamento foi morar com o pai, após sua prisão e quando da sua saída do cárcere se mantiveram com ele. Ela fala com muito orgulho do fato de sua filha mais velha ser fisioterapeuta e estar fazendo pós-graduação na área:

E os meus filhos... a mais velha vive com a avó, acostumou com a avó, tá fazendo pós-graduação em Fisioterapia, o casal mais novo, que é do meu segundo casamento, teve que ir morar com o pai, por causa do meu problema, eles moravam comigo, mas depois da prisão, a avó tomou conta... (DEPOIMENTO DE GLÓRIA, 2021)

Glória dá muita ênfase quando menciona que a filha continua se capacitando na sua área de formação, denotando seu orgulho por ela ter seguido progredindo em seu caminhar acadêmico-profissional. Também sobre sua relação mãe-filhos, ela toca muito brevemente e não aborda aspectos mais específicos e marcantes do seu maternar. Assim, a sua faceta mãe é muito pouco explorada pela sua narrativa, ainda que Glória pareça querer associar sua postura pós-cárcere ao esforço de se doar ao cuidado e atenção com seus familiares. No caminho do que indica Reif (2016), Glória salienta que, ao sair da prisão, abraçou uma nova oportunidade e trouxe em suas falas a família como motivação para não culminar em reincidência.

Com sua história, Glória nos apresenta um corpo potente de quem resiste, existe e luta contra os inúmeros desafios e (des)arranjos sociais. Uma das pessoas que ela considerou, outrora, seu amor a fez passar, muito provavelmente, pelo momento de maior dor e sofrimento que ela já havia enfrentado na vida. Foi afastada não só do convívio social da mãe, tias e de outros familiares, mas principalmente dos filhos com quem, aparentemente, Glória mantinha uma relação bastante próxima. Além disso, perdeu emprego e viveu dias de muita angústia e privações dentro do cárcere.

Da sua experiência dentro da prisão, Glória destaca que lidar com temperamentos difíceis de pessoas violentas a ajudou com sua atuação de supervisora, conta também que o trabalhar com ações pedagógicas também muito contribuiu para que sua vida na prisão fosse mais leve. Mas chama atenção o fato de Glória ter falado muito pouco sobre situações atormentadoras. Mais uma vez, o não dito diz muito, porque se se lidava com pessoas violentas, violências foram vivenciadas/presenciadas e Glória menciona muito brevemente esse aspecto de sua passagem pelo sistema. Assim, com a narrativa de Glória, cabe lembrar que

existem princípios determinantes próprios dos processos de formação biográfica, disso resultam possíveis experiências despercebidas e transformações surpreendentes, que muitas vezes não foram vivenciadas pelo indivíduo ou que ele só teria como compreender em momentos posteriores às vivências. No entanto, tais experiências são condutoras do 'caminho' do sujeito, como nas narrativas construídas e apresentadas por Glória.

Neste capítulo, foram apresentados e discutidos aspectos e eventos das trajetórias construídas e narradas por cada um dos sobreviventes ao cárcere que deram vida a este texto. Em que pese o ambiente prisional ser antieducativo por natureza e se configurar como um espaço de retirada de direitos, foi possível perceber, conforme indicam Alheit e Dausien (2007), a possibilidade de emergência de aprendizagens diversificadas, até como alternativa para lidar com as experiências de privação, e ainda como um modo de abreviação e abrandamento da pena. No capítulo a seguir, estão os arremates relativos às trajetórias e discussões desenroladas em todo o texto...

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que aprendizagens biográficas foram evidenciados nas falas sobre as trajetórias construídas e narradas por cada participante ao evidenciarem processos sociais experienciados? De que espaços dispuseram para socializações e partilhas de modos próprios como viveram e vivem, se desenvolveram, aprenderam, enfrentaram conflitos, buscaram alternativas para superar as adversidades - que não foram poucas - das suas vidas?

Antes de trazermos a reflexão sobre as aprendizagens imbricadas nas trajetórias que deram vida a este texto foi preciso pensar que, conforme Maeyer (2006), a prisão é causa e consequência da pobreza; o que não implicaria afirmar que as pessoas pobres sejam mais perigosas que as não pobres! Em geral, ser pobre implica uma forma de exclusão global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares, com ausência de relacionamentos. Ao partir de realidades assim, quando se chega à prisão, a melhor atitude, segundo o mesmo pesquisador, seria a de acatar a norma específica do local: “um ‘bom’/ uma “boa interno(a) do sistema é alguém que apenas respeita as regras, o ritmo, as decisões dentro da prisão e que não assume qualquer responsabilidade, agindo assim, seu potencial de tomada de decisão é quase nulo.” (MAEYER, 2006, p. 18). Mesmo diante de uma realidade que basicamente impelia as pessoas encarceradas a não tomarem decisões, vimos, por meio das narrativas aqui apresentadas, algumas resistências a esse sistema e aos discursos nele vigentes, principalmente nas narrativas de Carolina e Dann.

Nessa perspectiva, creio ser possível elencar, entre as mais salientes aprendizagens pontuadas, a exigência de reativação de um comportamento feminino e de um ser mulher quando o íntimo e outras características visíveis de um homem trans evidenciavam a sua necessidade de viver sua sexualidade masculina. Desse modo, tal como foi possível construir diferentes categorizações legais e morais para aprisioná-lo, especificamente dentro das perspectivas morais e binárias de gênero, também é possível desconstruir esse desejo de controle social que historicamente tem disciplinado e rotulado os corpos. Sendo assim, é claramente perceptível o quanto Dann foi persistente na defesa desse processo complexo que é a autoidentificação, seus movimentos de escutas, falas e persistências contra as limitações da prisão foram fundamentais para seu processo de valorização e ressignificação consigo mesmo e com o social.

Há que se destacar ainda a compreensão da ideia seletiva de pureza e cuidados para com uma mulher nos momentos antecedentes e durante o parto: a desumanidade com que Carolina foi tratada mostra como, para os agentes prisionais e demais atores envolvidos no episódio do seu parto, a função dela era fazer força para “expulsar o traficantezinho”, nas palavras deles... agressão que invalida a trajetória de uma mãe que criava seus 4 filhos, numa vida honesta e sem envolvimento com o crime, que sempre estudou e, após a experiência de aprisionamento, se viu inclinada a se dedicar à defesa da causa das pessoas injustamente tratadas no ambiente do cárcere. Vimos também a desenvoltura de liderança e gestão de conflitos adquirida por Glória ao lidar com situações críticas dentro da prisão; as inclinações pedagógicas de Dann e Glória quando lidavam as ações de leitura e com a alfabetização de colegas em situação de cárcere...

Um outro fato que é possível mencionar nestas minhas palavras finais se refere aos três colaboradoras da pesquisa terem relatado dificuldades quanto à recolocação no mercado de trabalho - frise-se o fato de Carolina nos contar, por exemplo, que foi admitida em um salão de beleza mas que chegou a trabalhar 3 (três) meses sem recebimento de salário pelo fato de a proprietária do estabelecimento utilizar a sua passagem pelo sistema prisional como forma de chantageá-la para mantê-la em um regime similar ao escravocrata. Mas ao pensarmos que hoje eles não mais se associam a mundos de vida ligados à criminalidade, e estarem conseguindo sustentar a sua família, com empregos formais e não formais - o que coloca essas mulheres e esse homem trans como exemplos fora da curva, não implica dizer que eles passaram por um fácil processo de recolocação na sociedade, após a prisão. No entanto, como pessoas que se encontram com atividade remunerada, eles apresentam uma situação não tão comum entre aquelas com experiência de passagem pelo cárcere em geral. Outro destaque a ser feito, é que Dann frisou que a Política do Enem se mostrava bastante desconectada de um contexto no qual a maioria das pessoas sequer sabia assinar seu nome. Esses sobreviventes ao cárcere, portanto, saem da estatística que implica analfabetismo e baixíssima ou nenhuma escolaridade da população carcerária.

Como frisou em seu parecer, a professora Marizete Lucini apontou que este campo precisa de outros olhares, de outros dizeres sobre essas vidas humanas que merecem ser narradas. Como essa professora muito bem destacou, seria muito importante para um mundo em que algumas vidas muito específicas

merecem os holofotes da mídia, o respeito, o luto, estabelecer o senso comum e prático de que todas as vidas importam, e assim, fácil seria concluir que

todas merecem ser narradas porque além de permitir ao sujeito constituir-se na narração, nos diz de quem são e como vivem suas vidas. Somos seres de palavras, primeiro palavras que nos disseram sobre nós mesmos e depois palavras que dizemos sobre nós mesmos, e assim nos inventamos e reinventamos. Organizamos ou desorganizamos formas de estar no mundo, formas de agir sobre e com esse mundo, o qual também o dizemos com palavras. (LUCINI, 2021, S/N)

Pensar que, dentro da prisão, como nos disse Dan, nem todas poderiam falar, fosse em relatos/entrevistas para trabalhos acadêmicos, fosse em entrevistas jornalísticas, implica dizer que a maquiagem nesse universo prisional é feita de tal modo que a violência claramente utilizada se torna ingrediente “naturalmente associado” à limitação ao direito de fala... Estar limitado a falar, mais especificamente a não falar, aquilo que verdadeiramente afeta e envolve as suas vivências ali demonstra o quanto há uma necessidade de se forjarem biografias outras autorizadas pelos diretores das unidades e que, se é assim, a elaboração de saberes, nesse contexto traz não ditos que necessitam de muita atenção, ler as entrelinhas faz parte de pensar para além das falas e narrativas obtidas...

Ainda que, nas narrativas sobre suas existências através do tempo, tenham reconstruído acontecimentos cruciais por eles vivenciados e transmitido a experiência que adquiriram, é perceptível o pouco aprofundamento que elas e ele dedicam às vivências que experienciaram. Quando foi solicitado, por exemplo, que explicitassem certos momentos, como a orientação sobre o que falar por parte da direção, ou rememoração sobre que situações específicas que implicavam trancas, os relatos pareciam sucumbir ou mesmo pareciam ser convenientemente esquecidos, já que pouco era dedicado a isso.

Os percursos aqui evidenciados não apontam o espaço Prefem como uma escola do crime, mas a ressalva maior a se fazer é que temos apenas três trajetórias dentro de uma instituição que já custodiou milhares de vidas. Logo, por meio de uma pesquisa qualitativa, o objetivo do trabalho não foi trazer representatividade de um universo tão diverso e complexo e não é possível afirmar ou negar que em algum grau não haja uma escola do crime implicada nas relações que ali são construídas. No entanto, cabe ressaltar que, segundo a sobrevivente Carolina, o sistema penitenciário é uma fábrica de monstros, tendo em vista os

casos em que a pessoa entra ali por um pequeno delito e, quando da soltura, acaba cometendo crime muito maior do que o que ocasionou a prisão.

Em relação aos três participantes em torno dos quais emerge o trabalho, a partir das vivências aqui apresentadas, ousaria dizer que o PREFEM é colocado como instituidor e legitimador de papéis sexuais. Quando Dann, por exemplo, se viu obrigado a se valer do uso de pronomes e adjetivos no feminino por conta de sua genitália, foi retirado dele o direito de se valer de sua identidade de gênero em situações como entrevistas a meios de comunicação e mesmo nas relações cotidianas com os agentes da Lei. Ainda que as colegas em privação de liberdade tivessem aprendido a respeitar o seu gênero, as relações agentes da lei - custodiado impingiam-lhe sempre a necessidade de lembrar a ele que, naquele espaço, ele era visto e entendido precipuamente como uma mulher e jamais um homem trans.

Ainda pensando sobre a legitimação de papéis sexuais dentro da prisão feminina, retomo o caso de Carolina, por exemplo, quando nos relata sobre o tratamento recebido durante o parto, mostrando como todo um imaginário que, para as mulheres fora do cárcere, gira em torno da delicadeza, atenção e cuidados com as mulheres gestantes, deixou de fazer sentido quando da ocasião em que deu à luz a seu filho. Ser deixada sozinha em uma sala que não tinha qualquer aparato de uma sala de parto, num momento tão sublime, em tese, foi apenas algumas das dificuldades por ela enfrentadas, para falar de uma forma eufêmica sobre o trauma e a dor vivenciados na sua experiência de maternar dentro do cárcere.

Cabe aqui reiterar o que nos aponta Sposato (2013), quando afirma que os efeitos de penas detentivas são prejudiciais, especificamente quando se trata de condenadas, pois ao tratar dos efeitos e da intensidade deles, impostas pelo sistema penal, especificamente quando pensamos a prisão, esta pode impingir à mulher custodiada consequências ainda mais penosas, decorrentes do ideário que é exigido do ser mulher e do qual falamos anteriormente. O exemplo de Carolina valida ainda o reforço da formação da identidade do ser social mulher, do qual nos fala Sposato (2013), por possivelmente as mulheres sofrerem por parte do sistema penal discriminações e desigualdades outras decorrentes da exigência identitária do sistema. Ressalte-se o fato de a mesma pesquisadora afirmar que se verificam avanços no tocante a uma suposta igualdade entre os sexos do ponto de vista formal, mas que, juridicamente falando, a igualdade entre os sexos não implica

uma igualdade material no âmbito do Direito. Assim, para as mulheres criminalizadas, como foi o caso de Carolina, as práticas jurisdicionais e institucionais enfrentadas são eminentemente balizadas por relações patriarcais. Assim, é preciso pontuar que, na linha do que Defende Cheskys (2014), não se pode pautar o tratamento dado às mulheres encarceradas por preconceitos de gênero, passando assim a modificar a percepção segundo a qual o crime, quando praticado por elas, seria considerado mais grave e reprovável do que quando realizado por eles.

Além disso, pensando com Ireland e Lucena (2013), nos casos específicos de Glória, Dann e Carolina, as aprendizagens por eles narradas evidenciam “interiorização das normas e dos valores e, conseqüentemente, a integração em um mundo socialmente aceitável (marcado pelas condutas reguladas, pela aceitação das normas coletivas etc.)”. Vale ressaltar que os três participantes da pesquisa já entraram no sistema prisional com níveis de escolaridade, que variavam de curso em nível técnico (Carolina) e com nível superior incompleto (Dann e Glória), mostrando-se pessoas que se empenharam e se dedicaram para a obtenção de educação formal e aqui cabe incluir o que Alheit e Dausien (2007) apontam quando falam que a aprendizagem biográfica não pode prescindir de instituições formais de educação. Esses autores salientam que essas instituições são as balizadoras dos percursos de vida, ou seja, na visão dos autores, indicariam previamente o futuro profissional e acadêmico do indivíduo.

Nas trajetórias aqui explicitadas, verificamos um alinhamento a esse argumento, já que as histórias das três participantes indicam que a escolaridade que elas tinham antes de suas passagens pelo sistema prisional permitiram que suas vidas, após o cárcere, fossem recolocadas no eixo, do ponto de vista educacional e de trabalho. Nas trajetórias de Dann, Carolina e Glória não é observado um desajuste dessa integração a um mundo dito socialmente aceitável, decorrente dos seus efeitos excludentes, ainda que vejamos as barreiras de reintegração ao mercado de trabalho formal, como relatado por todos eles. Assim, eles hoje não mais se associam a mundos de vida ligados à marginalidade e à delinquência.

As trajetórias aqui reveladas vão mostrando visões de como os três participantes foram dando coerência aos fatos das suas vidas. Foi isso que nos permitiu acompanhar as construções de significados e ressignificações dos sentidos experienciais dos fatos e sensações experimentados por eles (muitas

vezes não consideradas, a princípio, experiências significativas, como o emblemático exemplo de Glória). E, passando pela estruturação narrativa, foram a partir desses sentidos que não só eles puderam enxergar que sujeitos vinham sendo, mas como se tornaram os seres que são.

É por isso importante salientar que o mundo atual nos exige compreender não apenas o mundo em que vivemos, mas, principalmente “a criação de instantes de suspensão de sentidos já criados e abertura de possibilidades de sua ressignificação.” (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 17). Vimos nas trajetórias de Dann, Carolina e Glória como muitas ressignificações foram ganhando vida no desenrolar das narrativas, e como esses sobreviventes foram muitas vezes, literalmente, forçados a existir e resistir, apegando-se às novas maneiras de ressignificar suas vidas. Foi assim com as experiências de alfabetização de Dann e Glória, foi assim com o período em que conviveu com seu filho recém-nascido na ala das mães para Carolina, foi assim, também para Carolina, quando sobreviveu a todo o espancamento policial por ocasião de sua prisão, foi assim para Dann quando teve tolhida e desrespeitada a sua sexualidade, foi assim para Glória quando viu um inquérito em que muitas informações, conforme seu relato, eram inverídicas.

As histórias de cada um dos três participantes desta tese mostraram como eles fizeram experiência com algo que lhes aconteceu, que os alcançou; que deles se apoderou, que os transformou. Assim, reitero o que Heidegger, citado por Bondía (2002), destaca quando aborda que ao ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que sejam os indivíduos aqueles responsáveis por fazê-las acontecer, ‘fazer’ significaria sofrer, padecer, tomar o que se alcança de modo receptivo, aceitando, à medida que o indivíduo se submete a algo. O fazer experiência a que se refere o alemão implicaria, pois, “deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.” (HEIDEGGER, 1987, p. 143 apud BONDÍA, 2002, p. 25)... As trajetórias aqui transpostas apontam que com o transcurso do tempo e, após uma estruturação narrativa, essas experiências foram de fato experienciadas e evidenciaram seu caráter transformador. Na sua dimensão vivida, as aprendizagens aqui refletidas estiveram ligadas ao contexto de uma biografia concreta e também foram a condição e instrumento mediador em que as construções biográficas, como formas reflexivas de experiência, puderam

desenvolver-se e transformar-se. Sem essas biografias não haveria tais aprendizagens, sem tais aprendizagens não haveria biografias tão potentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHEIT, Peter. "On a contradictory way to the 'Learning Society': a critical approach". In: **Studies in the Education of Adults**. 31 (1), 1999, p. 66-82. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/On-a-contradictory-way-to-the-%E2%80%98Learning-Society%E2%80%99%3A-A-Alheit/6699070e97aaf3adc498c9cba44f2283d5d141e8>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa** [on-line]. 2006, 32(1), 177-197. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832111>>. Acesso em: 14 out. de 2019.

_____. **En el curso de la vida** - Educación, formación, biograficidad y género. Edición de Francesc J. Hernández. Valencia, Editorial Denes, 2007.

ALHEIT, Peter. "Biografização" como competência-chave na modernidade. In: **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/297/0>>. Acesso em: 21 mar. de 2019.

ALMEIDA, Sandra Maciel de. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade**: um estudo de abordagem etnográfica. 2013. 167f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_ba42190dfc363fc253ab70a9d314c85a>. Acesso em 01 mai. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Amy Adelina Coutinho de Faria (Org.). **"De gente a gente só tem o nome"** – A mulher no sistema penitenciário em Sergipe. São Cristóvão – SE: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2001. 95 p.

ALVES, Yara Elizabeth. **A efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres presas**. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30584/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Yara_Elizabeth_IMPRESS%C3%83O-mesclado.pdf>. Acesso em 30 abr. 2020.

BAPTISTA, Cristiana Moniz de Aragão. **Das tramas do corpo ferido**: dor e sofrimento em narrativas de mulheres. 2006. 161f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunid. e Ecologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/amp/78977738-Cristiana-moniz-de-aragao-baptista-das-tramas-do-corpo-ferido-dor-e-sofrimento-em-narrativas-de-mulheres.html>>. Acesso em 15 mai. 2020.

BARBOSA, Elaine. **Aprendizagens decoloniais a partir das cartas de mulheres encarceradas**: um estudo sobre o movimento negro educador. 2018. 138 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6715375>. Acesso em 03 abr. 2020.

BARROS, Maria Aparecida; PINHEIRO, Alexandra Santos. Pelo direito de recontar-se: uma análise das narrativas orais de mulheres em situação de prisão. In: **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 240-262, 2015. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3662>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. In: **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015 (p. 97-126). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00097.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2020.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993.p.197-221.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Projeto denominado Lei João W. Nery, Lei de Identidade de Gênero** - PL 5002/2013. Dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o art. 58 da Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1059446.pdf>> Acesso em 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de execução Penal**. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm> Acesso em: 27 out. 2020.

BREITMANN, Miriam Ida Rodrigues. **Mulheres, crimes e prisão: o significado da ação pedagógica em uma instituição carcerária feminina**. 1989. 536 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. In: **Psicologia**: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 525-535.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a11.pdf>> . Acesso em 03 abr. 2020.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: Louro, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-167.

CACERES, Juliana Gonçalves. **À margem das fronteiras legais**: Trajetórias sociais de mulheres envolvidas com o tráfico de drogas na penitenciária feminina do Distrito Federal. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26296/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20PRONTA%21%21%21%21%21%21%21%21%21%21%21%21%21%21%21%21%21%21.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2020.

CALEIRO, Regina Célia Lima. **História e crime**: quando a mulher é a ré. 1998. 149 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo, 1998.

CALICCHIO, Maria das Graças de Mendonça Silva. **Sentidos da sexualidade em mulheres privadas de liberdade**: a interface de uma educação sexual emancipatória. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_d094ad3df0b9892_d62cae5e049acb0da>. Acesso em 12 abr. 2020.

CARDOSO, Clarice Marques. **Histórias das mulheres privadas de liberdade em Manaus**: vidas marcadas pela pobreza, violência e abandono. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5943>>. Acesso em 17 abr. 2020.

CARVALHO, Claudia Cristina Ferreira. **Os Espelhos das Exclusões Radicais**: o mundo prisional feminino brasileiro visto do outro lado da linha abissal. 2017. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2017. Disponível em <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/8e64eb5ad29787a938301df14fc8756b.pdf>>. Acesso em 17 abr. 2020.

CARVALHO, Odair Franca de. **Entre a cela e a sala de aula**: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2014. 279f. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13675>>. Acesso em 20 abr. 2020.

CHESKYS, Débora. **Mulheres invisíveis**: uma análise da influência dos estereótipos de gênero na vida de mulheres encarceradas. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014. 134 f. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35084/35084.PDF>>. Acesso em 20 set. 2019.

COLARES, Leni Beatriz Correia; CHIES, Luiz Antonio Bogo. **Mulheres nas so(m)bras**: invisibilidade, reciclagem e dominação viril em presídios masculinamente mistos. Rev. Estud. Fem., v. 18, n. 2 (2010). Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000200007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 10 abr. 2020.

CORTINA, Camila Lorenzoni. **A "cela de aula" – educação escolar na prisão**: a percepção dos apenados acerca dos processos educacionais. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018. Disponível em: <<http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000100/0001008e.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2020.

COSTA, Ênio Silva da. **A desconstrução do sujeito**: narrativas e modos de vida dentro da prisão. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Temas Sociais, 2004.

CUNHA, Elizangela Lelis da. **Educação ou castigo**: um estudo sobre mulheres reeducandas. 2011. 174f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101516/cunha_el_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em 15 mar. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. In: **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.27 - n.01, p.333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100015&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=DELORY%2DMOMBERGER%2C%20Christine.,Educ.&text=O%20objetivo%20do%20artigo%20%C3%A9,biogr%C3%A1fica%20no%20dom%C3%ADnio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. **As histórias de vida**: Da invenção de si ao projeto de formação. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. 362p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida).

DE LOS RIOS, Marcela Lagarde. **Los cautiverios de las mujeres**: Madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4ª ed. Universidad Autónoma de México: Cidade do México, 2005, p. 641-684.

FAGUNDES, Nádia Martins. **Execução penal em Sergipe**: um percurso sociológico pelas práticas judiciais e o confinamento prisional. 2009, 111f.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009. Disponível: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6302/1/NADIA_MARTINS_FAGUNDES.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

FELDENS, Dinamara Garcia. **Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser**. Maceió: EDUFAL, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Carlos. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 427-463.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana ; tradução Rosemary Costhek Abílio. - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2016. (Coleção obras de Michel Foucault)

FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Crisoneia Nonata de Brito. **Programa Mulheres Mil: uma oportunidade de reinserção social cidadã às reeducandas da penitenciária feminina do Distrito Federal**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/20061>>. Acesso em 30 abr. 2020.

GOMES, Priscila Ribeiro. **Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual De Campinas,, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250810>>. Acesso em 09 mai. 2020.

GODOI, Rafael. **Penar em São Paulo: Sofrimento e mobilização na prisão contemporânea**. Rev. bras. Ci. Soc., 2016, vol.31, n. 92. p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092016000300508&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 16 abr. 2020.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. **A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades**. In: Estudos de Sociologia, Araraquara, v.13, n.25, p.111-

132, 2008. Disponível em: <<https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/Graciano-e-Schilling-2008.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2020.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano: A escola na prisão.** 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

GUIMARAES, Caroline Kruger. **Presídio de fronteira: reintegração social das detentas no sistema carcerário em Corumbá/MS.** 2014. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Corumbá, 2014. Disponível em: <<https://ppgefcpa.ufms.br/caroline-kruger-quimaraes-2014-1/>>. Acesso em 10 mai. 2020.

IRELAND, Timothy D.; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. **O presídio feminino como espaço de aprendizagens.** *Educ. Real.*, Mar 2013, vol.38, no.1, p.113-136. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/08.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2020.

JOHN, Valquiria Michela. **Mundos possíveis e telenovela: memórias e narrativas melodramáticas de mulheres encarceradas.** 2014. 200f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102302>>. Acesso em 10 mai. 2020.

LOBO, Edileuza Santana. **A escola por trás dos muros da prisão: percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana.** 2009. 172f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9011>. Acesso em: 10 mai. 2020.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. **Biografias de aprendizagens de mulheres encarceradas.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

_____. ... **“É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!”:** Interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano. 2014. 323f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7741?locale=pt_BR>. Acesso em: 11 mai. 2020.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania:** revista brasileira de educação de jovens e adultos, Brasília, n. 19, p. 17-37, jul. 2006.

MAEYER, Marc de. **A educação na prisão não é uma mera atividade** . *Educ. Real.*, Mar 2013, vol.38, no.1, p.33-49. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/04.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MARQUES, Aline Fernandes. **Têm mulheres na prisão, tem prisão nas mulheres**: uma análise das atividades laborais e educacionais desempenhadas por mulheres presas em estabelecimentos prisionais mistos de Santa Catarina. 2019. 187f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/6991/1/Aline%20Fernandes%20Marques.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Narrativas, identidades e ação política na modernidade. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a15.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

MEDEIROS, Jane Maria da Silva Nobrega. **O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade**: vivências e perspectivas. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/bitstream/1/1032/1/DISS_2016_Jane%20Maria%20da%20Silva%20Nobrega%20Medeiros.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2020.

MEDEIROS, Regina Aparecida Correa. **Ditos e não ditos sobre a escolarização em espaços privativos de liberdade**. 2017. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017. Disponível em: <https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/a59225748539404091c496e435f5ad75.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). (2010). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. (29ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

MONASTERO, Leda Fleury. **Mães em situação de encarceramento e a relação com seus familiares: um estudo em unidades prisionais na cidade de S. Paulo**. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20178/2/Leda%20Fleury%20Monastero.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MONTEIRO, Angélica; LEITE, Carlinda and BARROS, Rita. **“Eu ganhei mais o gosto de estudar”**: o *e-learning* como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. **Educ. Soc.**, Jan 2018, vol.39, no.142, p.129-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302018000100129&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MORAES, Marileia Gollo de. **Mulheres analfabetas e inscrições de suas heranças**: aproximações e distanciamentos na educação das suas filhas. 2018. 157f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em:

<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6067>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

NASSIF, Nycia Nadine Negrão. **Educação entre as grades** – O espaço escolar na prisão e o disciplinamento dos apenados. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.fadergs.edu.br/nycia_nadine.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

NERY, João Walter; MARANHÃO FILHO, E. M. D. A. Transhomens no ciberespaço: micropolíticas das resistências. In: **Visibilidade Trans**, v. 2, p. 139-165, 2013.

NEVES, Edmar Souza das. **Minha história conto eu: escola e cultura prisional em instituição Carcerária no Amapá**. 2017. 181.f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1653/2/Edmar%20Souza%20das%20Neves.pdf>>. Acesso em : 15 abr. 2020.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira. **A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000400009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 abr. 2020.

OLIVEIRA, Jailton Alves de. **Escolas de todas as perdições e degenerescências: Casa de Detenção da Corte e Penitenciária Nacional de Buenos Aires como espaços educativos (1856-1889)**. 2013. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_2-340-ME.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria C. (Org). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

_____. **Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido**. Reflexão e Ação 17 (1), p. 227-244, 2009. 10, 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas**. Educ. Real., Mar 2013, vol.38, no.1, p.51-69. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación, traducido del portugués por Dora Lilia Marín Díaz, **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 25-40.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: Questões atuais em cenários de mudança. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.

PEREIRA, Leiva Custodio. **Educação e prisão**: o valor da escola para os jovens e adultos presos no Centro de Ressocialização de Cuiabá/MT. 2012. 231f. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/897>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. In: **Revista de Educação Popular**, v. 10, 14 out. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PINEL, Wallace Roza. **Educação em prisões**: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do Distrito Federal. 2017. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31520>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PRECIADO, Paul Beatriz. Manifesto Contrassexual. São Paulo: N-1 Edições, 2014, 224 p.

_____. Ser 'trans' é cruzar uma fronteira política. In: **El País**. Ed. Online. 19 abr. 2019. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743132497.html>> Acesso em: 10 set. 2020.

PRÉVE, Ana Maria Hoepers. **Mapas, prisão e fugas**: cartografias intensivas em educação' 01/09/2010 300 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251335>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se**: Foucault e a escrita de si de Ivone Gebara. Seminário Michel Foucault - UNESP de Marília-SP, maio de 2010. Disponível em: <http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-A_aventura_de_contar_se.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

_____. **A aventura de contar-se**: Feminismos, escrita de si e invenções de subjetividade. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2013.

RAGO, Luzia Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte - MG: Autêntica Editora, 2019.

RAMOS, Ellen Taline. **Educação Escolar e Formação de Mulheres Presas**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP, 2013. Disponível em: <<https://www.sapientia.pucsp.br/handle/handle/10387>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RANGEL, Hugo. **Estratégias sociais e educação prisional na Europa**: visão de conjunto e reflexões Hugo Rangel. Ver. Bras. Educ. [online]. 2007, v. 12 n. 34,

jan./abr. 2007. p. 81-93. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a07v1234.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RESENDE, Selmo Haroldo de. **A construção discursiva dos fins educativos da prisão**. 1996. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

_____. RESENDE, Selmo Haroldo de. **Vidas Condenadas: O Educacional na Prisão**. 2002. 157f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

REIF, Karina Schuh. **Em liberdade: narrativas biográficas de mulheres com experiências de encarceramento**. 2016. 89f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2016. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6919>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RIBEIRO, Nilva Ferreira. **A escola da prisão "qual educação"**. 2004. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert-Nilva_Ferreira_Ribeiro.pdf?13383_91298>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ROSA, Camila Simões. **A interseccionalidade e suas contribuições para a compreensão do encarceramento de mulheres negras**. 2018. 181f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10687/Camila%20Sim%c3%b5es%20Rosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ROSA, Marinês da. **Mulheres na máquina do abandono: a escuta de Debora Diniz num presídio feminino**. Rev. Estud. Fem., 2018, vol.26, no.1. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2018000100800&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06 mai. 2020.

ROSENTHAL, Gabriele. **História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar**. *Civitas*. v. 14 n. 2, p. 227-249, 2014a <10.15448/1984-7289.2014.2.17116>.

_____. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre, Edpucrs, 2014b.

ROSSI, Rodrigo. Resenha: DAVIS, Angela Y. **Are prisons obsolete?** Open Media. New York, 2013. Revista Latino Americana de Geografia e Gênero, v. 8, n. 1, p. 435437, 2017. ISSN 21772886.

SANTANA, Viviane Rocha de. **'Aceitar Jesus, porque Satanás atenta...': as conversões neopentecostais no presídio feminino de Sergipe**. São Cristóvão, SE, 2013. 126 f. Dissertação [Mestrado em Sociologia], Universidade Federal de Sergipe, 2013. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/6270>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

SANTOS, Leonardo Moraes dos; MELLO, Fábio Mansano de. Reflexões Sobre a Educação Escolar no Sistema Prisional. In: **Anais do Encontro Dialógico Transdisciplinar** – Enditrans Tecendo conhecimentos em complexidade: desafios e estratégias. 2010, Vitória da Conquista. Anais eletrônicos Vitória da Conquista: UESB. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6547643-Reflexoes-sobre-a-educacao-escolar-no-sistema-prisional-fabio-mansano-de-mello-1-leonardo-moraes-dos-santos-2.html>> Acesso em: 05 abr. 2020.

SANTOS, Pollyana dos. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade**. 2014. 227f. Tese [Doutorado em Educação], Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129426>>. Acesso em 15 abr. 2020.

SANTOS, Elen Alves dos. **As adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa : um diálogo sobre as questões de gênero, escolarização, sociedade de consumo e ato infracional**. 2016, 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016a. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/22693>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

SANTOS, Hermílio. Mulheres como autoras de violência: Evidências e agenda de pesquisa. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 42-58, jan.-mar. 2016b. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/civitas/v16n1/1984-7289-civitas-16-01-0042.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SANTOS, Ruth Conceição Farias. **Representações dos aprisionados (as) e técnicos (as) sobre os programas de ressocialização (atividades de educação e trabalho) no sistema prisional do estado de Sergipe**. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SANTOS, Sílvio dos. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos**. 2002. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, Héllen Thaís Dos, GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Unesp: Águas de Lindoia, 2014. Disponível em <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SANTOS, Aldenise Cordeiro. **Mulheres as margens do triunfo**: composições de professoras na escola. 163f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2018. Disponível em <<http://openrit.grupotiradentes.com:8080/xmlui/bitstream/handle/set/2512/MULHERES%20NAS%20MARGENS%20DO%20TRIUNFO.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SCOTT, Joan. História das Mulheres, In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: Novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

_____. O Enigma da Igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 11-30, janeiro-abril/2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SILVA, Manoel Bezerra da. **Educação na Prisão**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1028>>. Acesso em 15 abr. 2020.

SILVA, Maria Cristina da. **A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula**. 2012. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA3F95>> Acesso em: 16 mai. 2020.

SILVA, Mazukyevics Ramon Santos do Nascimento. **Que pode a educação na prisão?** 2011. 289f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4358>>. Acesso em 15 abr. 2020.

SILVA, Suely Sampaio da Rocha. **Os alcances e limites da educação formal na perspectiva de ressocialização no presídio feminino Ana Maria do Couto May**. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ed6cd5073bef29001648b757525a30c6.pdf>> Acesso em: 16 mai. 2020.

SILVA, Marcos Vinícius Moura (Org.). **Produto 5 - Relatório Temático sobre as mulheres privadas de liberdade, considerando os produtos 01, 02,03, 04**. Brasília - DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública; Departamento Penitenciário Nacional, 2019, 82 p. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/copy_of_Infopenmulheresjunho2017.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SILVEIRA, Bruna Fernanda Santos. **“Mulher não pode fazer o que eu fiz”**: gênero e educação da prisão no estabelecimento penal feminino de Corumbá, Mato Grosso do Sul. 2019. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019. Disponível em: <<https://ppgecpan.ufms.br/category/dissertacoes-defendidas/2019-dissertacoes-defendidas/>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SILVEIRA, Fatiane Nogueira. **Experiência Charneira**: um estudo narrativo com mulheres em situação de privação de liberdade. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense, Pelotas-RS, 2017. Disponível em: <http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos_sql_hom81/00002d/00002dac.pdf>. Acesso em 16 abr. 2020.

SOARES, C. P. G.; GOMES, M. S. B. M.; CORVELLO, C. Da prisão à universidade: um relato autobiográfico. Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-20, jan/dez 2021. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4662/1138>>. Acesso em 30 mar. 2021.

SPOSATO, Karyna Batista. Mulheres presas no Brasil: um retrato da desigualdade. In: **CesContexto**, v. 4, p. 285-297, 2013.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 303-335.

SOUSA, Antonio Rodrigues de. **A instituição carcerária**: um olhar sobre a pedagogia da prisão. 2000. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2000.

SOUZA, Eliseu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 20 jun. 2020.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Educação** | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>>. Acesso em 10 jun. 2020.

SOUZA, Maria Celeste Fernandes, NONATO, Eunice Maria Nazareth and BICALHO, Maria Gabriela Parenti. **Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino**. *Educ. Soc.*, Jan 2017, vol.38, no.138, p.45-61. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000100045&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 12 abr. 2020.

SUESS, Aimar. Análisis del panorama discursivo alrededor de la despatologización trans: procesos de transformación de los marcos interpretativos en diferentes campos sociales. In: MISSÉ, Miquel ; COLL-PLANAS, Gerard (ed.). **El género desordenado** – críticas en torno a la patologización de la transexualidad. Barcelona/Madrid: EGALES, 2010

TAVARES, Daiane de Oliveira. **Imagens da prisão feminina: ilustrações presentes no jornal Só Isso!**. *Educ. Real.*, Mar 2013, vol.38, no.1, p.137-153. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-6236201300100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 12 abr. 2020.

TAVARES, Suzianne Silva. **Educação no Cárcere**: Processo de Reinserção Social de Mulheres. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade do Estado do Pará, Belém-PA, 2017. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/suzianne_silva_de_oliveira.pdf>. Acesso em 10 mai. 2020.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. **Práticas de resistência de alunos em uma escola pública**: uma outra possibilidade de ver a indisciplina e a 'defasagem'

de aprendizagem. *Acta Sci. Educ.*, v. 41, e 43853, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43853>. Acesso em 12 set. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2005.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/mg3c9/pdf/messeder-9788523218669-14.pdf>>. Acesso em 11 mar. 2021.

VERISSIMO, Marise da Silveira. **Marias do Socorro**: mulheres presas, mulheres torturadas. 1998. 181f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/112235/110668.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 11 mai. 2020.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte**. *Educ. Real.*, Mar 2013, vol.38, no.1, p.93-112. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362013000100007&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 11 mai. 2020.

_____. **A construção da memória da cultura escolar prisional**: uma análise do espaço, das práticas pedagógicas e das interações no Colégio Estadual Mário Quintana. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11560/Tese38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 12 mai. 2020.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. In: **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf> Acesso em 27 jan. 2020.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schimidt. “Deixa eu te contar uma coisa...”: possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. In: *Rgo Revista Gestão Organizacional* | VOL. 6 - Edição Especial - 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1521/1176>>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

ZANINELLI, Giovana. **Mulheres encarceradas**: Dignidade da pessoa humana, gênero, legislação e políticas públicas. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Estadual do Norte do Paraná: Jacarezinho-PR, 2015. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/pos-direito-teses-dissertacoes-defendidas/dissertacoes-defendidas-1/6854-giovana-zaninelli/file>>. Acesso em 01 mai. 2020.

APÊNDICE

CAROLINA

Que situações implicariam a tranca no seu caso? No seu puerpério, poderia dar exemplos sobre o que mais te marcou (ruins e bons (se houve)).

GLÓRIA

Muitas coisas aconteceram desde as últimas trocas que pudemos ter, a Covid afetou a todos nós, seja psicologicamente, seja socialmente, seja financeiramente, seja nas nossas rotinas e ainda me encontro aqui nas batalhas diárias para concluir o meu curso... Não sei como está, mas gostaria que esse pedido a encontre bem e que sua família esteja igualmente bem... Esse ano será o meu prazo final para entregar o meu texto e relendo o rico e valiosíssimo material que vc me disponibilizou, pensei em quanto ele ainda me instiga e o quanto o texto final pode ganhar com ele... Assim, com um pouco de falta de jeito para o pedido, gostaria de, mais uma vez, solicitar que pensasse um pouquinho sobre as questões abaixo:

Você já me contou fatos e situações muito relevantes a respeito das experiências que teve quando viveu a situação de encarceramento. Hoje, você é uma pessoa que tem como palavras de força a superação e a volta por cima! Assim, pensando como um sobrevivente ao cárcere que sequer cometeu crimes, **poderia, por gentileza e mais uma vez, narrar histórias que, ainda que cruéis, duras e injustas, tenham feito parte da sua história?**

Poderia falar um pouco mais sobre situações que tenham te marcado, positiva ou negativamente, vividas ou vistas por você que envolvam ou não outras companheiras em situação de encarceramento naquele período?

DANN

Muitas coisas aconteceram desde as últimas trocas que pudemos ter, a Covid afetou a todos nós, seja psicologicamente, seja socialmente, seja financeiramente, seja nas nossas rotinas e ainda me encontro aqui nas batalhas diárias para concluir o meu curso... Não sei como está, mas gostaria que esse pedido o encontre bem e que sua família esteja igualmente bem... Esse ano será o meu prazo final para entregar o meu texto e relendo o rico e valiosíssimo material que vc me disponibilizou, pensei em quanto ainda me instiga e

o quanto o texto final pode ganhar com ele... Assim, com um pouco de falta de jeito para o pedido, gostaria de, mais uma vez, solicitar que pensasse um pouquinho sobre as questões abaixo, mas antes, queria te trazer a lindeza que é algumas falas de professores e autores com quem caminho:

“Todas as vidas importam, todas merecem ser narradas porque além de permitir ao sujeito constituir-se na narração, nos diz de quem são e como vivem suas vidas. Somos seres de palavras, primeiro palavras que nos disseram sobre nós mesmos e depois, palavras que dizemos sobre nós mesmos e assim nos inventamos e reinventamos. Organizamos ou desorganizamos formas de estar no mundo, formas de estar em relação, formas de agir sobre e com esse mundo que também o dizemos com palavras.” (LUCINI, 2021, S/N)

Pensando com Alheit e Dausien (2007), o indivíduo não é livre na construção de sua biografia, já que está atrelada à interação com as biografias de companheiros e companheiras de sua jornada. Souza (2007) nos mostra “Ao lembrar e narrar, ou seja, ao (re)construir, atribuímos, no entanto, algumas possibilidades de articulação a ‘componentes do saber’ para além de nós próprios”...

Você já me contou fatos e situações muito relevantes a respeito das experiências que teve quando viveu a situação de encarceramento. Hoje, você é uma pessoa que tem como palavras de força a superação e a volta por cima! Assim, pensando como um sobrevivente ao cárcere, **poderia, por gentileza e mais uma vez, narrar histórias que, ainda que cruéis, duras e injustas, tenham feito parte da sua história?**

Vou mais além na minha solicitação: Poderia falar sobre o que entre suas vivências o desviou das normas sociais e das leis?

Poderia falar um pouco mais sobre o seu envolvimento com o crime? Como você foi descoberto? o episódio da sua prisão? O que te fez se manter firme no seu propósito de ressocializar-se e não mais se associar ao crime, após o cumprimento de sua pena?

Poderia falar um pouco mais sobre situações, conforme você menciona no seu relato, que era obrigado a calar quando algum pesquisador/algúem da imprensa buscava essas informações tanto com você como com outras companheiras em situação de encarceramento naquele período?

Seu olhar sobre o tratamento recebido, do seu lugar de homem trans, em outras rotinas que possa resgatar, do ponto de vista da justiça e injustiça vividas...