

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado  
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



SUZIANNE SILVA TAVARES



**Escola na prisão de mulheres:** o esperar em vivências cotidianas e construção de identidades

Belém  
2025



**Suzianne Silva Tavares**

**Escola na prisão de mulheres: o esperar em vivências cotidianas e construção de identidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Doutorado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.  
Orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém

2025

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

---

T231e Tavares, Suzianne Silva

Escola na prisão de mulheres: o esperar em vivências cotidianas e construção de identidades / Suzianne Silva Tavares. — Belém, 2025.  
174 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2025.

1. Mulheres no cárcere. 2. Escola na prisão. 3. Identidade de gênero.  
4. Cotidiano. 5. Esperança. I. Título.

CDD 22.ed. 371

---

Elaborada por Priscila melo CRB2/1345

**Suzianne Silva Tavares**

**Escola na prisão de mulheres: o esperar em vivências cotidianas  
e construção de identidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em  
Educação – Doutorado da Universidade do Estado do Pará  
como requisito parcial para obtenção do título de Doutora  
em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e  
Educação na Amazônia.  
Orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data da Aprovação: 30/06/2025

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_- Orientador  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

\_\_\_\_\_- Membro Externo  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Carla Poennia Gadelha Soares  
Universidade Federal do Ceará – UFC

\_\_\_\_\_- Membro Externo  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>o</sup>. Antônio Pereira  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

\_\_\_\_\_- Membro Externo  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marta Rosa Farias de Almeida Miranda Silva  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

\_\_\_\_\_- Membro Interno  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

\_\_\_\_\_- Membro Interno  
Prof. Dr. Sérgio Roberto de Moraes Corrêa  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Às minhas queridas filhas, Alícia e Ester, sinônimo de amor, força e perseverança, principalmente nos momentos em que por vezes me vi angustiada para a finalização deste texto, e vocês encheram o meu coração de esperança para seguir em frente e continuar a caminhar por dias melhores para todas as mulheres, em especial, as que vivenciam o cotidiano prisional.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante a minha juventude, o sonho de ingressar na universidade parecia muito distante. Pertencia a uma família pobre, em que minha avó assumiu por anos o duplo papel (materno e paterno) na criação da minha mãe e de meus tios e tias. Estes, por sua vez, para ajudar com as despesas da casa, precisaram trabalhar muito cedo, alguns não concluindo até mesmo os seus estudos, como foi o caso de minha mãe. No entanto, apesar de a educação não ter se constituído um valor fundamental para a minha família, minha mãe, Shirlene Suely, que, por sua vez, também seguiu os passos da minha avó, assumiu sozinha o duplo papel (materno e paterno) na criação das três filhas, às quais escrevo estas linhas com o coração repleto de gratidão e esperança, Suelen e Rosiane.

Minha mãe sempre nos ensinou a construir um caminho pautado em princípios éticos, motivando-nos a não somente concluir o ensino médio, mas a ir além, ingressando na universidade. Para isso, mesmo não tendo tido a oportunidade de concluir os seus estudos e de ter uma formação acadêmica, ela sempre compreendeu a importância da educação para que nós pudéssemos vencer na vida. E foi assim, trabalhou dias e dias em casa de família para conseguir pagar o cursinho pré-vestibular para mim e minhas irmãs. Foi então que eu busquei honrar todo aquele esforço dela para também construir outra perspectiva de vida para a minha família, dedicando-me ao máximo para ser aprovada no vestibular, no curso de Pedagogia.

O ano de 2010 marcou essa grande conquista, pois fui aprovada em terceiro lugar no vestibular da UEPA, que, na época, ainda era o Prosel. Lembro-me como se fosse ontem: foi um dia de tamanha alegria, pois eu era a primeira pessoa da família a ser aprovada no vestibular de uma universidade pública, e isso representou uma vitória muito grande para a minha família, dado o contexto da pobreza, de residir em bairro de periferia e não ter nenhum familiar com nível superior.

E foi assim que eu busquei, a partir dessa conquista e de observar a dura trajetória de vida da minha mãe — que sempre buscou fazer o seu melhor para nós, possibilitando-nos ter as oportunidades que ela mesma não teve —, tornar-me uma mulher corajosa e determinada na vida, sonhando grande. Todos esses ensinamentos e formas de encorajamento me fizeram chegar até este lugar, que, até

então, para muitas pessoas pode parecer um sonho quase impossível por se tratar de alguém vindo de uma família pobre e periférica que conseguiu ser aprovada no doutorado de uma universidade pública. Para mim não era. Na verdade, era mais um desafio que eu me propus a enfrentar para conquistar mais esse espaço na academia e na sociedade.

Mãe, a senhora, com muito esforço e dedicação, trouxe-me até este lugar, sempre acreditou no meu potencial para vencer na vida. Hoje finalizo mais esta etapa de formação, com a graça de Deus e a sabedoria que lhe concedeu para ensinar as suas filhas no caminho bom e de respeito ao próximo. À senhora toda a minha gratidão fraternal.

A Deus, meu amado pai celestial, que iluminou os caminhos da minha mãe para conduzir suas filhas através de sábias palavras de incentivo, carinho e afeto. A minha fé está em ti, ó Pai.

Às minhas amadas filhas, Alícia Tavares e Ester Tavares, a razão por quem eu escrevo esta tese, buscando a cada dia ser uma super mãe, cuidando e educando. Contudo, na reta final para conseguir concluir este texto, por muitas vezes precisei estar um pouco distante, mas sempre com o pensamento em vocês, porque vencer esta etapa representa uma grande conquista para a nossa família. Nos momentos em que me vi preocupada com o tempo, angustiada para inserir as ideias no texto, seus sorrisos e abraços me davam força para continuar a caminhar. Vocês representam a minha maior alegria nesta vida, um elo de amor incondicional.

Às minhas queridas irmãs, Suellen Souza e Rosiane Santos, pela parceria, pela amizade, pelo cuidado e pelas conversas de incentivo. Vocês moram em meu coração e são as melhores tias que minhas filhas poderiam ter. Gratidão.

À minha diva, amiga, uma mãezona no processo de orientação, professora Ivanilde, a quem devo todos os ensinamentos éticos e humanos que me conduziram a ser esta profissional e pesquisadora comprometida com o outro, engajada na luta dos oprimidos e como parte de um todo coletivo que busca construir uma sociedade mais justa e democrática para todos e todas. Gratidão, minha amável orientadora.

Agradeço à Capes pelo apoio e pelo incentivo financeiro para a concretização deste sonho e para o fortalecimento da pesquisa em educação no Brasil.

**A todos vocês, meu amor.**

Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários; sou uno na multiplicidade e na mudança.

Ciampa (1989, p. 61)



## RESUMO

O presente trabalho aborda, no âmbito das ciências humanas e, mais especificamente, no campo educacional, o processo de construção das identidades das mulheres privadas de liberdade no Centro de Reeducação Feminino (CRF), presídio feminino localizado no município de Ananindeua/PA. Apresenta como questão-problema: Como mulheres constroem sua identidade de gênero e o esperar na vivência cotidiana de uma escola prisional no estado do Pará? A pesquisa de campo foi realizada em 2023, com um grupo de seis interlocutoras, todas matriculadas na escola prisional e que se autodeclaram negras, as quais foram entrevistadas e participaram do momento de elaboração dos desenhos, de modo a representar seus sonhos e o cotidiano em cárcere de uma forma menos apreensiva/diretiva. Objetiva analisar como mulheres constroem sua identidade de gênero e o esperar na vivência cotidiana na escola prisional, 'Janela para a Vida', de modo a verificar como os rituais desta escola pensada para homens viabiliza a construção de identidades de gênero; como as desigualdades de gênero vivenciadas no cotidiano carcerário feminino influenciam o fracasso ou sucesso escolar das mulheres no cárcere; como a escola prisional trabalha pedagogicamente questões referentes às mulheres; e, ainda compreender como as mulheres em sua vivência cotidiana na escola prisional fomentam o esperar e superam a lógica do sistema prisional masculino. Consiste em uma pesquisa de campo qualitativa de abordagem dialética sendo desenvolvida a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: técnica do grupo focal com o uso de dinâmicas pedagógicas, roda de conversa, técnica do desenho e entrevista narrativa. A sistematização e análise dos dados foi desenvolvida com base nos estudos de Paulo Freire sobre a técnica da categorização, análise de conteúdo (Bardin, 2007) e a técnica do desenho (campo da representação social). Os desenhos elaborados pelas participantes do estudo foram analisados consoante o uso das categorias temática (identidade de gênero, mulheres no cárcere, educação no cárcere; colonialidade de gênero; cotidiano; esperar), os quais ampliam as discussões levantadas no lócus de pesquisa, representado por sua complexidade e dinamismo. Nessa perspectiva, a pesquisa aponta que, apesar de as identidades dessas mulheres sofrerem as influências das desigualdades de gênero, da violência, da dominação, da invisibilidade, elas também, através do movimento da metamorfose, buscam em seu cotidiano desenvolver relações de amizade e companheirismo que contribuem para a ressignificação de si e do espaço de convivência na prisão. Nesse cenário, o encarceramento demarca, então, não somente um episódio triste na vida dessas mulheres, caracterizado pela desapropriação de si e de sua identidade, mas um desafio entre o seu próprio eu e os seus pares, marcado pelo reencontro com as possíveis transformações que se pretendem alcançar para além das grades.

**Palavras-chave:** mulheres no cárcere; escola na prisão; identidade de gênero; cotidiano; esperar.

## ABSTRACT

This paper addresses, within the scope of human sciences and, more specifically, in the educational field, the process of constructing the identities of women deprived of liberty in the Women's Reeducation Center (CRF), a women's prison located in the city of Ananindeua/PA. It presents as a problem-question: How do women construct their gender identity and hope in the daily life of a prison school in the state of Pará? The field research was carried out in 2023, with a group of six interlocutors, all enrolled in the prison school and who declare themselves black, who were interviewed and participated in the moment of elaboration of the drawings in order to represent their dreams and daily life in prison, in a less apprehensive/directive way. The aim is to analyze how women construct their gender identity and hope in their daily lives at the "window to life" prison school, in order to verify how the rituals of this school designed for men enable the construction of gender identities; how gender inequalities experienced in the daily lives of women in prison influence the failure or success of women in school; how the prison school pedagogically addresses issues related to women; and also to understand how women in their daily lives at the prison school foster hope and overcome the logic of the male prison system. It consists of a qualitative field research with a dialectical approach being developed based on the following methodological procedures: focus group technique with the use of pedagogical dynamics, conversation circle, drawing technique and narrative interview. The systematization and analysis of the data was developed based on Paulo Freire's studies on the technique of categorization, content analysis (Bardin, 2007) and the technique of drawing (field of social representation). The drawings produced by the study participants were analyzed according to the use of thematic categories (gender identity, women in prison, education in prison; gender coloniality; everyday life; hope), which broaden the discussions raised in the research locus, represented by their complexity and dynamism. From this perspective, the research indicates that although the identities of these women are influenced by gender inequalities, violence, domination and invisibility, they also, through the movement of metamorphosis, seek in their daily lives to develop relationships of friendship and companionship that contribute to the resignification of themselves and the space of coexistence in prison. In this scenario, imprisonment is not only a sad episode in the lives of these women, characterized by the dispossession of themselves and their identity, but also a challenge between themselves and their peers, marked by the rediscovery of the possible transformations that they hope to achieve beyond the bars.

**Keywords:** women in prison; school in prison; gender identity; daily life; hope.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1	Motivações e objetivos do estudo	12
<b>2</b>	<b>O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>29</b>
2.1	Estado do conhecimento: estudos sobre o processo de construção de identidade de mulheres privadas de liberdade em interface com a educação	31
2.2	A escola prisional Janela para a Vida: libertando corpos e mentes	40
2.3	Tipo e abordagem da pesquisa	43
2.4	Participantes da pesquisa	54
2.5	Procedimentos metodológicos	54
2.5.1	Técnica do grupo focal com o uso de dinâmicas pedagógicas	54
2.5.2	Roda de conversa	56
2.5.3	Uso da técnica do desenho	56
2.5.4	Entrevista narrativa	59
2.5.5	Sistematização e análise dos dados	59
2.5.6	Cuidados éticos	61
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CÁRCERE: APORTES TEÓRICOS</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: TECITURAS DA CONSTITUIÇÃO DO SER MULHER</b>	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>AS PERCEPÇÕES DAS MULHERES NO CÁRCERE</b>	<b>97</b>
5.1	“Eu pensava que eu era feliz, mas não era; não era feliz”	99
5.2	“E aqui também é um lugar onde há muito sofrimento, muita tristeza”	112
<b>6</b>	<b>CONDIÇÕES DO CÁRCERE FEMININO</b>	<b>118</b>
6.1	“Nós temos que nos colocar no nosso lugar de presa”	120
6.2	“Ser mulher no cárcere é tu olhar para ti e ver que tu é uma pessoa resistente, tu tem a resistência feminina, tu consegue ser forte aqui dentro de um lugar desse”	134
<b>7</b>	<b>AS PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA NO CÁRCERE</b>	<b>140</b>
7.1	“O cárcere é o recomeço de uma nova vida”	145
<b>8</b>	<b>TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>167</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Motivações e objetivos do estudo

A educação de mulheres no cárcere é plena de desafios em função do público atendido: são mulheres em situação de privação de liberdade, com histórias de vida marcadas por estigmas e marginalizações, seja por questões de classe, etnia ou gênero, que apontam demandas no seu desenvolvimento escolar as quais vão além do caráter pedagógico, envolvendo dimensões psicológicas, sociais, éticas e políticas.

O preconceito, as desigualdades de gênero, classe e raça permeiam a organização do ensino na prisão. Isso parte de um processo para além da transmissão de conteúdos curriculares, envolvendo conhecimento das trajetórias de luta e invisibilidade da mulher na sociedade brasileira, seus enfrentamentos e políticas existentes para o combate ao preconceito, desigualdades de gênero, classe e raça.

O processo educacional de mulheres privadas de liberdade extrapola as dimensões exclusivamente formativas voltadas para a escolarização/ alfabetização/ letramento e é, sem dúvida, uma seara desconhecida, relacionando conhecimentos pedagógicos, jurídicos e *da mulher*.

Neste cenário, o interesse pela temática emerge durante a graduação pelo interesse inicial de pesquisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por se tratar de um campo bastante peculiar e, também, silenciado pelas políticas públicas educacionais, somando-se isso ao desafio de abordar um tema “polêmico” ligado à área sociológica.

No ano de 2014 realizamos uma pesquisa de campo no Centro de Reeducação Feminino de Ananindeua (CRF) para fins de Trabalho de Conclusão de Curso a qual demarca o meu perfil de pesquisadora nesta linha de estudo sobre educação no cárcere feminino. É a partir daí que o meu olhar se volta para esta realidade bastante peculiar e silenciada pelas questões patriarcais e de gênero, gerando muitas inquietações e o desejo de se debruçar cada vez mais sobre o tema.

Neste caminhar acadêmico, durante a graduação, no ano de 2013, participei como bolsista do projeto de extensão intitulado “Mulheres nas trilhas da Amazônia: educação popular, saúde e cidadania”, promovido pela Universidade do Estado do Pará. O público-alvo era de mulheres das comunidades (Ananindeua, Vila da barca

e Ilha de Cotijuba), com histórias de vida marcadas por opressão, racismo, violência sexual e doméstica, violência de gênero. Mulheres e chefes de família que em vários encontros compartilham suas experiências e desafios de vida.

Os encontros possibilitavam problematizar as histórias de vida dessas mulheres em consonância com as leituras realizadas nas reuniões em grupo acerca de temas como identidade e educação na Amazônia, o que contribuiu significativamente para aumentar minhas inquietações acerca das categorias mulheres, gênero, feminismo.

Assim, a partir da experiência e do contato direto com as mulheres de comunidades carentes foi possível constituir o meu universo de pesquisa, dada a relevância da temática, somando isso às inúmeras formas de violência e desigualdades que desafiam a constituição do ser mulher na sociedade brasileira.

O silenciamento do tema e a invisibilidade da mulher em situação de cárcere fortalecem o meu desejo em realizar pesquisa nesta área na graduação, mestrado e doutorado. Neste caminhar, durante o mestrado, os desafios e limites da pesquisa me apresentaram grandes descobertas e, ao mesmo tempo, rupturas com o sistema penal. Adentrar na seara prisional como pesquisador é desafiador; primeiro, por se tratar de um ambiente marcado pela violência e, somados a esse ponto, há outros fatores, como o medo, a desconfiança, a vigilância, a insegurança, que vão surgindo a cada novo contato com a casa penal.

Mesmo estando diante de um ambiente depredador de humanidades — e aqui não me refiro somente ao corpo técnico da casa penal ou mesmo à gestão escolar, mas à própria essência da instituição prisional, que é esmagadora de sonhos, esperanças e identidades —, descobri que a reinserção social de mulheres é, ao mesmo tempo, uma utopia e também possível, à medida que elas são possibilitadas de sonhar, de ter esperança.

O papel da escola e da gestão penitenciária são fatores que podem contribuir para esse processo, tendo em vista que é preciso considerar tais sujeitos como partícipes de todo o processo pedagógico-penal, conduzindo uma educação que considere a mulher como ser de busca, de empoderamento e emancipação social. Apesar de o cárcere ser um ambiente marcado por estigmas e pela deterioração das identidades, baseado nestes mesmos limites e mediante a presença de profissionais que se dedicam ativamente à causa educacional-prisional, promovendo uma relação humana e dialógica com as detentas, o cárcere pode, sim, contribuir para a

superação desses desafios.

A pesquisa realizada no mestrado me levou ao encontro de três mulheres egressas do sistema prisional, com trajetórias de vida e existência marcadas pela violência e pela exclusão. Trata-se de mulheres que procedem de diversos contextos sociais, retratam os seus diferentes mundos, que, ao se entrelaçarem com as diversas situações de violência, desigualdade, abandono e renúncias, reconhecem ser esses os fatores que colaboraram para a sua entrada no mundo do crime.

Ao relatarem suas histórias de vida anterior ao cárcere, revivem as lembranças da vida (família, filhos, amigos, trabalho, sonhos, acesso à educação, esperança). Repensar o momento do crime remonta a uma série de conflitos internos e externos que lhes fazem compreender o desafio de projetar o futuro para além da criminalidade, das barreiras advindas do preconceito da sociedade e do impacto de terem suas identidades “marcadas” pelo estereótipo de serem ex-presidiárias.

“Apesar de o cárcere constituir o pior e mais cruel episódio de suas vidas, a educação, neste contexto, assume um papel inverso, para além da escolarização – o de resgatar a autoestima dessas mulheres” (Tavares, 2017, p. 144). A pesquisa realizada no mestrado buscou evidenciar o olhar das mulheres egressas do sistema penal acerca de como a educação promovida na prisão contribui ou não com o processo de reinserção social. Os relatos expressam angústia, sofrimento, mas também superação da crueldade da prisão, e apresentam a boniteza e a satisfação da vida livre.

A pesquisa de Tavares (2017) também revelou que, uma vez levadas à privação de liberdade, essas mulheres encontram no contexto prisional uma série de desafios marcados pelo convívio, na maioria das vezes, conflituoso, uma vez que as relações estabelecidas nestas instituições ocorrem de maneira intensa entre os mais diferentes sujeitos num mesmo espaço físico, levando tais mulheres a se sujeitarem a diversas situações de opressão, dominação, por conta de ameaças e da própria violência, bem como de desafios que se traduzem na saudade dos filhos e da família, sendo a luta contra a depressão e a baixa autoestima desafios diários enfrentados por elas.

A cultura do medo e do silêncio presentes na prisão são marcadores que impactam fortemente a vida em cárcere, em que a privação de liberdade representa mais um capítulo de sofrimento nas trilhas de sua existência. No entanto, apesar do

sofrimento e dos desafios impostos presentes nessa instituição de controle, vigilância e maus-tratos, há um certo esperançar que ilumina o cotidiano dessas mulheres.

A educação, como fenômeno humano, busca romper com a crueldade e a desumanidade da prisão. É, sem dúvida, uma alternativa de combate na superação da exclusão, da tristeza e das desigualdades sociais. Contribui para um novo pensar, consiste em uma janela para o mundo (o pós-cárcere). A escola, janela da prisão, representa o esperançar de dias menos cruéis e menos sombrios. Podemos evidenciar isso nas palavras de uma das egressas participantes da pesquisa realizada por Tavares (2017, p. 149):

*Na verdade, eu só fui para o Mova porque eu queria sair da cela, entendeu? Eu não queria ficar lá mesmo, lá onde todo dia é a mesma coisa, falando todo o dia a mesma coisa. Se acorda e já quer estar falando a mesma coisa, entendeu? Eu queria sair, fazer alguma atividade, alguma coisa. Depois de uma semana estudando no Mova, aí eu fui ajudar, ser auxiliar das professoras na turma da manhã, da tarde e à noite eu fiquei os três períodos trabalhando em sala de aula. Eu era ajudante das professoras em sala de aula e, assim, né, mas eu era lá, eu era voluntária (EGRESSA A)*

Determinação, coragem e persistência são mecanismos de autodefesa frente às amarras patriarcais e injustiças que perpassam o sistema penal. Neste cenário, a escola, lugar de refúgio destes e de outros fatores, representa um lugar de paz, tranquilidade, uma espécie de “fuga da realidade” cruel e degradante da prisão. Nela, professores, alunas e corpo técnico criam laços, refletem criticamente sobre a realidade social e viabilizam o esperançar diante de situações de opressão e desesperança vivenciados no cárcere.

A esperança, em Paulo Freire, é muito mais que o oposto da desesperança; é necessidade ontológica, parte da necessidade da natureza humana e relaciona-se à própria existência, enquanto a desesperança é a contraversão, a distorção da necessidade ontológica da humanidade. Freire (1992) afirma que a esperança é necessária para a manutenção do sonho e da vida, para a transformação da realidade, mas que precisa se ancorar na prática, tornar-se concretude histórica.

*[...] atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que a minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica como o peixe necessita da água. (Freire, 1992, p. 5)*

Em Freire, o diálogo acerca da esperança possibilita compreendermos que esta não atua sozinha em prol da transformação do mundo — isso seria ingenuidade —, nem tampouco se desprende da ação humana. Na verdade, o engajamento deve estar relacionado à ação individual e coletiva. Parte do interesse dos sujeitos envolvidos em determinado processo/luta social e política. “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, esperança vã” (Freire, 1992, p.6).

Lutar é sinônimo de esperar dias melhores, em que homens e mulheres, adultos e crianças, jovens e idosos, pessoas com deficiência, população carcerária, homossexuais serão respeitados em suas culturas, identidades, modos de ser, pensar e agir, em suas crenças, opções políticas, ideologias. Serão pessoas inseridas dentro do sistema de garantia de direitos (à vida, à saúde, à educação, à moradia, à cultura, à cidadania, à liberdade, à identidade de gênero).

A preservação de uma vida mais digna, humana e justa parte da luta por uma democracia que seja capaz de deslegitimar o poder ocidental, que, de acordo com Freire (1992), comporte a utopia como sonho possível, desconstruindo o discurso neoliberal, “pragmático”, segundo o qual devemos nos adequar aos fatos de forma passiva, como se não pudessem se dar de outra forma, como se não devêssemos lutar para que a realidade fosse de outra maneira, para além do modelo ocidental.

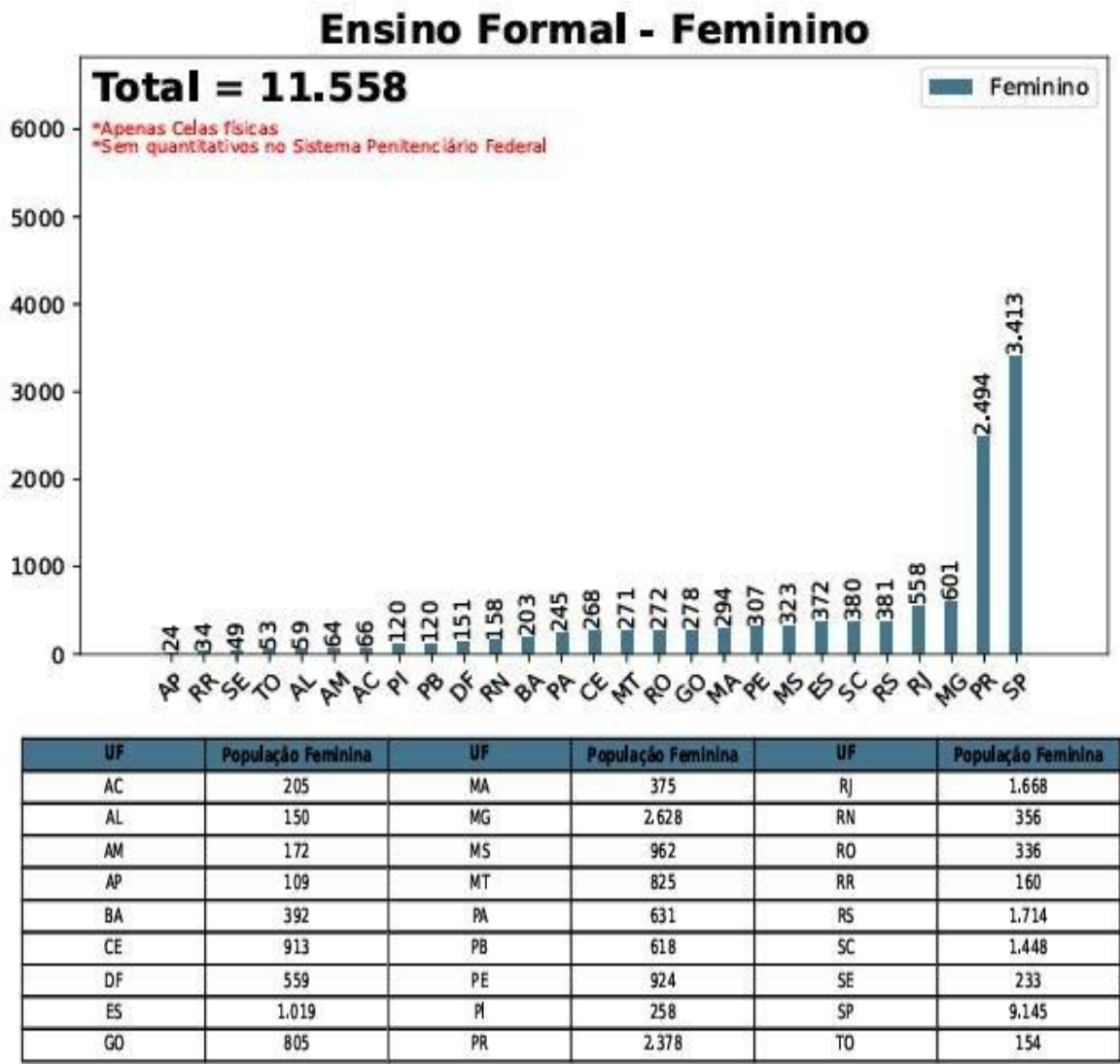
“Esperança, almas antes proibidas simplesmente de falar gritam e cantam; corpos proibidos de pensar discursam e arrebatam as amarras que os prendiam” (Freire, 1992, p. 91). O “querer sair da cela” é o que tem motivado muitas mulheres a participarem da escolarização na prisão, fator este que retrata o pensamento de Freire acerca da necessidade humana de expressar seus pensamentos, sentimentos, desejos, de desprender-se das amarras do cárcere, ir à escola, conquanto consista na possibilidade de se sentirem um pouco mais livres e de externalizarem toda a carga de sentimentos suprimidos nas celas.

A educação para as pessoas em situação de privação de liberdade do estado do Pará, como possibilidade de esperança e mudança, é estabelecida por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 013/2020, que trata, inclusive, sobre a atuação conjunta entre a Secretaria de Administração Penitenciária/Seap e Secretaria de Educação e Cultura/Seduc. Consoante o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e para Egressas do Sistema Prisional Paraense, há grandes



esforços para ampliar a oferta de atividades educacionais formais e não formais, bem como articulações em diversos níveis para instituir o Plano durante o quadriênio 2021-2024.

Gráfico 1: Ensino Formal Feminino (RELIPEN, 2024)



Fonte: RELIPEN, 2024.

Dados recém-divulgados pela SEAP mostram que, nos últimos três anos, aumentou 560% o número de aprovados em média mínima no ENEM para Pessoas Privadas de Liberdade (PPLs) no Pará. O levantamento também aponta que, no comparativo absoluto de 2018 a 2021, houve um aumento de 39% no total de PPLs que participam de alguma atividade de ensino formal no sistema carcerário paraense: em 2018, eram 2.261; já em 2021, 3.137. Tais dados evidenciam a importância da educação no cárcere.

Educar no cárcere é o mesmo que esperar no cárcere, que desenvolver uma educação que esteja associada ao perfil do sujeito apenado, compreendendo a trajetória de vida desse público e entendendo que “uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia” (Ciampa, 1994, p.127). O diálogo em Freire busca considerar as diferenças subjetivas e as que são advindas da cultura prisional, problematizando o preconceito, o racismo e a exclusão, e possibilita o exercício da reflexão e da esperança para superar as injustiças e alcançar o socialismo democrático.

Freire (1992) ressalta que o poder precisa ser reinventado para ultrapassar a modernidade, consiste no “inédito-viável” de consideração com a diversidade, com os oprimidos. Transpor os limites da prisão vai muito além da conquista da liberdade, mas estabelece o rompimento e a superação dos desafios e desigualdades sociais.

O inédito-viável” é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e, quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele se torna realidade (Freire, 1992, p. 107)

Um tempo atrás a educação para pessoas privadas de liberdade representava uma utopia, algo distante de ser concretizado, pois, para a sociedade e o Estado, a concepção era a de que “para que educar pessoas em conflito com a lei?”. Hoje, tanto a legislação quanto a conscientização social deram um grande salto no que diz respeito ao acesso à educação como direito humano, o que retrata uma parcela do que estamos considerando como “inédito-viável”, um sonho que se tornou realidade.

No tocante à formação continuada e à capacitação dos profissionais da escolarização das unidades prisionais, o plano busca institucionalizar e garantir a oferta de formação continuada e de qualificação, bem como abordar nas formações temas que atendam às especificidades desse público, a saber: regras mínimas de tratamento para as pessoas privadas de liberdade, normas de comportamento nos estabelecimentos penais, identificação de maus-tratos, aspectos relativos à saúde e à higiene, preconceitos existentes e formas de combatê-los e temas sobre diversidade (identidade de gênero, relações étnico-raciais, inclusão).

O caráter humano deve permear a prática da educação na prisão, considerando os saberes, experiências e diferenças destas mulheres, reconhecendo e as acolhendo em suas múltiplas formas de ser e de estar no ambiente contraditório

da prisão. O olhar sensível e o diálogo também são fundamentais nesse processo de acolhimento, compreendendo o seu processo de construção de identidade, que está em constante movimento.

Na perspectiva de Ciampa (1994), a identidade é um fenômeno extremamente importante para compreendermos que, apesar das diferenças que são subjetivas, em nossa sociedade de classes todos nós somos explorados e violentados, mesmo que alguns mais e outros menos. Tanto o Severino elencado no poema de João Cabral de Melo quanto a Severina de carne e osso são típicos, não só como nordestinos que migram, mas como brasileiros que sofrem cotidianamente a violência de gênero, a violência simbólica, a opressão. Ambos falam de nossa realidade, de nosso tempo, falam de nós.

Para Ciampa (1994), a questão da identidade deve ser vista não apenas em uma perspectiva científica, mas sobretudo social. Parte de uma compreensão política em que “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida que nem sempre é vivida, no emaranhado das relações sociais” (Ciampa, 1994, p. 127). A narrativa dos personagens Severino e Severina nos ensinam que identidade é metamorfose, é vida.

Ora, essa expressão do outro “outro” que também sou eu consiste na “alterização” da minha identidade, na supressão de minha identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante em que toda humanidade contida em mim pudesse se concretizar pela negação (não representar no terceiro sentido) do que me nega (representar no segundo sentido), de forma que eu possa — como possibilidade e tendência — representar-me (no primeiro sentido) sempre como diferente de mim mesmo — a fim de estar sendo mais plenamente. (Ciampa, 1989, p.70).

A definição de identidade como metamorfose pode ser compreendida no bojo das relações sociais, em consonância com os processos de troca com o outro que compreende uma parcela do que estou sendo, da minha identidade. Nessa direção, o meu estar no mundo está diretamente associado às relações que vou estabelecendo com o outro, por isso somos metamorfose, somos movimento. “É sermos o Um e uni Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (Ciampa, 1989, p. 74).

O problema da identidade pode ser traduzido a partir da expressão “morte e vida” dentro da perspectiva dialética que permite desvelar o seu caráter de

metamorfose. O autor ressalta que, inicialmente, a identidade assume a forma de um nome próprio para, posteriormente, adotar outras formas de predicções, como papéis. Especialmente, “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem” (Ciampa, 1994, p. 131).

O momento da privação de liberdade determina alterações do eu, ora silenciado e marcado por estigmas sociais-patriarcais-coloniais, inserindo a mulher nesta instituição de poder que desconsidera sua presença e existência, ficando sujeita a uma série de humilhações e tratamentos desumanos, resultando no apagamento de suas identidades e sonhos.

Ao interiorizarmos as características que os outros nos atribuem, aos poucos, vamos nos distanciando de nossa própria essência cultural e identitária. Tal reflexão é bastante coerente se formos considerar a população carcerária. Com base nessa assertiva, Ciampa (1989) insere a seguinte indagação: “Que é ser criminoso? É cometer um ato criminoso?”. Tal determinação vai invadindo a vida dos sujeitos de tal modo que a sua identidade vai sendo moldada por essas predefinições. O mesmo fato, porém, não ocorre quando um indivíduo que é pertencente a uma classe social mais elevada comete um ato criminoso, ou seja, a identidade é fixada em determinados momentos e de maneira mais invasiva e preconceituosa quando se trata de pessoas com menos poder aquisitivo, os pobres e excluídos da sociedade.

Quanto à escola, fábrica de produção de identidades, representa um lugar de busca por dias e caminhos melhores. Nesta, o professor agrega maior responsabilidade com a formação humana, ética e identitária do outro. Em se tratando da escola prisional e do público atendido, compreendemos que a situação da criminalidade e da violência são fatores que exigem maior cuidado no que diz respeito a formas de combatê-los.

Neste caminhar, a pesquisa realizada no mestrado despertou em mim maior interesse e necessidade de me debruçar cada vez mais sobre o tema. As três mulheres egressas do sistema penal revelaram que é possível romper com as amarras do encarceramento e que a educação demarca o avanço e o esperar. Mulheres que estão se reencontrando a cada dia, empoderadas e inseridas no mercado de trabalho formal, no campo educacional e buscando dar continuidade em seus projetos de vida.

Histórias de vida como as dessas mulheres nos encorajam a pensar no potencial humano e educacional, pois, somado ao fato de elas serem mulheres, o estereótipo de serem ex-presidiárias, de certa forma, demarca parte da identidade dessas mulheres, fomentando o preconceito e a exclusão. Mas, antes de se tornarem presidiárias, já eram mulheres, e este aspecto por si só já revela a luta que nós mulheres travamos todos os dias para nos fazermos presentes, para lutar por nossos espaços, conquistar nossos direitos.

A fim de melhor compreendermos a realidade do encarceramento de mulheres, apresentamos a seguir alguns dados estatísticos do sistema penitenciário no período de julho a dezembro de 2024 referentes ao percentual da população feminina no sistema penal e ao quantitativo que participa do ensino formal.

**Gráfico 2: População Feminina (RELIPEN<sup>1</sup>, 2024)**



Fonte: RELIPEN, 2024.

O relatório aponta um total de 631 mulheres nas prisões femininas no Pará. Desse quantitativo, conforme o próximo demonstrativo, somente 245 mulheres estão matriculadas na escola, o que nos leva a inferir, conforme os relatos apresentados pelas participantes deste estudo, algumas possíveis causas relacionadas à evasão escolar, a exemplo da saída em liberdade, do trabalho, da participação em outras atividades, dos problemas de ordem emocional.

<sup>1</sup> Relatório de Informações Penais.

Atualmente, temos observado o aumento de estudos nesse campo, demonstrando a relevância social, política e cultural, de modo a contribuir com o avanço de políticas públicas, pesquisas científicas com o foco na mulher, a fim de estabelecer caminhos estratégicos para que o encarceramento, além de representar o processo de punição, possa gerar outras possibilidades que retratem o cotidiano penal pensado para estes sujeitos e suas especificidades de gênero.

Por isso, precisamos compreender a importância de falarmos das mulheres, de como constroem sua identidade de gênero e o papel da escola e vivências nesta construção cotidiana. Numa sociedade marcada pela negação do outro e mais especificamente quando estes “outros” são mulheres, a maioria delas mães solteiras, negras, pobres e analfabetas, indicadores que legitimam a exclusão e a opressão engessam rótulos sobre as identidades dessas mulheres.

O estudo de Ciampa (1989) considera ainda que a identidade como um fenômeno social compreende um conjunto de elementos biológicos, psicológicos, sociais, etc., caracterizam um indivíduo, identificando-o, e, de outro lado, a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que também é parte de sua identidade. Para esse autor, esses dois aspectos fortalecem a individualidade dada e, por sua vez, já pressupõem um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado.

Isso introduz uma complexidade que deve ser considerada aqui. Uma vez que a identidade pressuposta é reposta, ela é vista como dada — e não como se dando num contínuo processo de identificação. É como se, uma vez identificada a pessoa, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto. Na linguagem corrente dizemos “eu sou filho”; dificilmente alguém dirá “estou sendo filho” (Ciampa, 1989, p. 66).

A identidade pressuposta de Ciampa está imersa no imaginário social, legitimando estigmas e rotulando as pessoas. “Daí a expectativa generalizada de que alguém deve agir de acordo com o que é (e conseqüentemente ser tratado como tal)” (Ciampa, 1989, p. 66). O tratamento de uma pessoa parte, então, da representação que lhe é conferida de acordo com uma identidade já pressuposta, algo já dado, retirando dos indivíduos sociais qualquer possibilidade de virem a ser de outra forma, de assumirem identidades outras com base na potencialidade humana de constante mudança.

Ciampa (1989) elenca ainda que os rituais sociais reforçam a identidade pressuposta, fragilizando o caráter de historicidade, aproximando-a mais da noção

de um mito, ou seja, prescrevendo as condutas corretas, a forma como cada indivíduo deve agir em sociedade, reproduzindo o social e fortalecendo o discurso eurocêntrico.

“Assim, a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado, e não como um dar-se constante que expressa o movimento do social” (Ciampa, 1989, p. 68).

A normatização do preconceito e da discriminação baliza as identidades pressupostas, atua na manutenção da estrutura social, que é eurocentrada, hegemônica e excludente. Encobre o verdadeiro caráter substancialmente temporal das identidades dos indivíduos marginalizados.

Essa identidade pressuposta não é uma simples imagem mental de mim mesmo, pois ela se configurou na relação com outrem que também me identifica como idêntico a mim mesmo; desse modo, ao me objetificar (e ser objetificado por outrem) pelo caráter atemporal formalmente atribuído à minha identidade, o que estou sendo como parte surge como encarnação da totalidade de mim (seja para mim, seja para outrem); isso confunde o meu comparecimento frente a outrem (em como representante de mim) com a expressão da totalidade do meu ser (de mim como representado). (Ciampa, 1989, p. 69)

O pensamento abissal de Boaventura de Sousa Santos baliza novos *que fazeres* como forma de enfrentamento à marginalização social dos sujeitos que têm suas identidades pressupostas pela sociedade moderna. O autor nos instiga a pensar desde o Sul e com o Sul, para além da linha abissal que demarca o pensamento moderno ocidental. Para ele, o pensamento moderno é abissal e consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis.

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. Situam-se do outro lado da linha (mulheres, trabalhadores, negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiência, pessoas privadas de liberdade) sujeitos que acabam se tornando invisíveis diante do cenário social, político, econômico e educacional.

O paradigma da modernidade ocidental opera na radicalização da exclusão, onde quem não se encaixa neste modelo cultural e político hegemônico está fora, é negado, silenciado, invisibilizado, ou seja, tudo aquilo que se produz do outro lado da linha (culturas, saberes, identidades, crenças, valores, etc.) é tornado invisível,

negado, excluído. O principal objetivo dos que estão desse lado da linha é manter sua hegemonia político-cultural pelo apagamento dos saberes e epistemologias dos que estão do outro lado da linha.

O pensamento abissal moderno intensifica o apagamento das culturas produzidas pelas sociedades coloniais. “O carácter exclusivo desse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade” (Santos, 2010, p. 641). Ao considerarmos que as mulheres em situação de privação de liberdade também estão inseridas do outro lado da linha, evidenciamos que tudo aquilo que é produzido por elas em conjunto com os seus pares é desconsiderado diante da política penal.

“Do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, no melhor das hipóteses, se podem tornar objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia” (Santos, 2010, p. 642)

Santos (2010) reitera que o outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores. As suas práticas culturais, modos de ser e existir são consideradas magias ou idolatrias. É posto em evidência o quanto a sua veracidade epistemológica, ocorrendo um completo estranhamento de tais práticas, as conduz à própria negação da natureza humana dos seus agentes.

Falar da existência dessas mulheres, conhecer suas histórias de vida e como a lógica masculinizante do presídio invade suas subjetividades e modos de ser é uma forma de construir um outro mundo possível para além da linha abissal. Ao considerarmos essas mulheres como pessoas ativas do seu processo de construção de identidade, estamos desafiando as amarras abissais e coloniais, um caminhar na contramão da colonialidade do poder, do ser e do saber que legitimam as práticas opressoras e patriarcais engessadas na sociedade.

As situações de violência produzidas pela modernidade ocidental tomam diferentes formas na linha abissal jurídica e na linha abissal epistemológica. São pessoas que estão submetidas ao controle social moderno, vítimas do preconceito e da violência de gênero, coletivos que são excluídos das políticas educacionais, do



mercado de trabalho, das políticas públicas sociais. As suas humanidades são entregues ao nada, sofrendo com o menosprezo, a indiferença e as injustiças sociais.

A violência produzida no cotidiano prisional feminino é exercida pelo controle, por maus-tratos, vigilância, negação dos direitos das mulheres, discriminação, invisibilidade. O controle de uma instituição total<sup>2</sup>, de acordo com Almeida (2006), molda sua maneira de ser no mundo, além de marcar um processo de estigmatização e deterioração de seu eu oprimido, o qual será fixado no papel de identidade pressuposta de presidiária.

Diante desse contexto ético-político-educacional de mulheres privadas de liberdade, levanto a seguinte questão-problema: **Como mulheres constroem sua identidade de gênero e o esperar na vivência cotidiana de uma escola prisional no estado do Pará?**

Desse problema emergem as seguintes questões: a escola prisional e seus rituais pensados para homens viabilizam a construção de identidades de gênero? As condições de desigualdades de gênero vivenciadas no cotidiano carcerário feminino influenciam na resistência das mulheres no cárcere? Como as mulheres em sua vivência cotidiana na escola prisional fomentam o esperar e superam a lógica do sistema prisional masculino?

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar como mulheres constroem sua identidade de gênero e o esperar na vivência cotidiana em uma escola prisional do estado do Pará.

E os objetivos específicos são:

- 1) Verificar como a escola prisional e seus rituais pensados para homens viabilizam a construção de identidades de gênero;
- 2) Analisar como as condições de desigualdades de gênero vivenciadas no cotidiano carcerário feminino influenciam na resistência das mulheres no cárcere;
- 3) Compreender como as mulheres, em sua vivência cotidiana na escola prisional, fomentam o esperar e superam a lógica do sistema prisional masculino.

---

<sup>2</sup> [...] Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra os perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. (Goffman, 1961, p. 17).

Neste caminhar, a **tese** defendida neste estudo é de que as identidades pressupostas das mulheres no cárcere são influenciadas e/ou construídas a partir de múltiplos fatores: das desigualdades de gênero, da violência, da dominação, da invisibilidade. Fatores que foram construídos pelas sociedades coloniais e que ainda mantêm seu domínio na modernidade ocidental. Porém, a escola, por meio de práticas humanizadoras, viabiliza a superação de identidades negadas e o esperar, metamorfoseando para identidade de pessoas ativas e partícipes da construção de sua história. Capazes, inclusive, de “feminilizar” o contexto e os rituais masculinos das prisões.

A relevância deste estudo consiste ainda na proposta de indicar alternativas para que a escola possa se afirmar como mecanismo de resistência frente à alienação, à domesticação e à opressão que o sistema prisional até então pensado para homens reflete junto ao contexto prisional feminino.

A fim de contribuir com novas discussões em torno desse campo, este estudo busca romper com as determinações subsidiadas pelas desigualdades de gênero, partindo da premissa de aproximação da escola com a realidade de vida destas mulheres como seres humanos em constante processo de construção/reconstrução de sua identidade, contribuindo com a valorização e o reconhecimento de si, do outro e de seu lugar no mundo.

Pensar a educação no cárcere feminino sugere repensar o modo de ser destas mulheres, seus enfrentamentos e lutas diárias, refletindo o seu papel na sociedade baseado nas relações de gênero e na construção de identidade e de como isso tem relação direta com a forma de se compreender como mulher e agente de transformação social.

As histórias de vida dessas mulheres têm um denominador comum, a violência, ou seja, a maioria delas foi vítima de algum tipo de violência durante a infância, adolescência e/ou fase adulta. As suas vivências prisionais intensificam as desigualdades de gênero que reforçam e determinam o processo de vitimização.

Problematizar a identidade de gênero na complexidade do sistema penal é de suma relevância para compreendermos a lógica masculinizante do sistema prisional, bem como para apontar indicadores de mudanças na política educacional do sistema prisional.

A organização da tese está estruturada em sete seções: Introdução; O caminhar metodológico da pesquisa; Educação do cárcere: Aportes teóricos; Rituais

da escola no cárcere: Tecituras da constituição do ser mulher; As percepções das mulheres no cárcere; Condições do cárcere feminino; As percepções sobre a escola no cárcere.

A primeira seção deste estudo abrange as motivações, os objetivos e o caminhar teórico da pesquisa. Apresenta a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, bem como ressalta o interesse pelo campo de estudos e a relevância científica da temática em discussão.

Na segunda seção, apresentamos o caminhar metodológico da pesquisa em conformidade com o levantamento de (teses e dissertações), estado do conhecimento, pertinente à temática em discussão – identidade de gênero de mulheres encarceradas, a fim de analisar esse campo de estudo e, conseqüentemente, apresentar o diferencial (ineditismo) desta pesquisa.

A terceira seção envolve os aportes teóricos com os quais dialogamos nesta tessitura epistemológica, os autores que apresentam grande relevância nas temáticas (educação no cárcere, identidade, estudo de gênero, concepção de sujeito e de educação humanizadora).

Na quarta seção, discutiremos sobre os rituais da escola no cárcere feminino e o contexto em que estão situadas as mulheres em situação de cárcere. Aqui, a partir da leitura de McLaren, sintetizamos que os rituais da escola no cárcere que partem da própria criação, da concepção e da função social desta instituição estabelecem uma série de regulamentações que intensificam a existência e a permanência dos rituais neste espaço, bem como as desigualdades sociais entre homens e mulheres se configurando em formas opressoras e desumanas de promover uma educação acessível e de qualidade a essas mulheres.

As três últimas seções são fruto do trabalho de campo desenvolvido no CRF e abordam as percepções das mulheres participantes deste estudo acerca do cotidiano prisional, mais especificamente a forma como compreendem e buscam vivenciar a cultura e a dinâmica prisional, as condições estruturais do cárcere por elas retratados e as percepções que elas constroem acerca do papel da educação no lugar situado da prisão.

O foco no processo de construção de identidade vai sendo desenvolvido a partir das imagens (desenhos produzidos por elas) das categorias temáticas e das condutas e atitudes que foram observadas durante a minha permanência como pesquisadora na casa penal. Os elementos que serão apresentados fazem parte de

um cenário que ainda precisa ser bastante problematizado na academia, a fim de desconstruirmos a visão que a sociedade constrói acerca da mulher encarcerada e que a insere num sublugar (silenciado e excluído).

Seus corpos, vontades e desejos são territórios do machismo, do preconceito e da violência de gênero. Salienta-se que não são corpos, apenas, mas o que encontramos por trás das grades da prisão são pessoas, a maioria delas fragilizada em sua humanidade, e que cotidianamente são submetidas às amarras do encarceramento, confrontando a força do sistema e a si mesmas para resistir a tamanha violência simbólica e à deterioração de suas identidades.

## 2. O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA

Creio que as próximas linhas que tecem esta construção ultrapassam a rigorosidade científico-metodológica no que tange ao ponto de partida deste construto epistemológico. Evidentemente que não estamos desconsiderando a grande relevância dos instrumentos, processos e técnicas para a efetivação e a veracidade de uma determinada pesquisa. Mas o que pretendemos antes de situar o leitor neste caminhar metodológico é apresentar um breve relato da minha aproximação e, conseqüentemente, das minhas inquietudes relacionadas ao objeto de estudo desta tese de doutoramento.

O meu primeiro olhar para este universo tão complexo e ao mesmo tempo diverso, uma vez que agrega mulheres com diferentes trajetórias de vida e de representação social sobre suas vivências em cárcere, deu-se ainda na graduação, quando tive a oportunidade de aceitar o desafio de pesquisar e falar sobre a questão tão peculiar das mulheres encarceradas. O primeiro desafio e, de certa forma, “frustração” com que pude me deparar foi a indagação das pessoas que vinham me questionar se eu não sentia medo de entrar no presídio. De fato! Até aquele momento eu nunca havia adentrado uma cadeia, muito menos para conversar cara a cara com um preso.

Confesso que, até aquele momento, essa não era uma preocupação, pois o meu desejo de adentrar esse universo e de me debruçar sobre as questões da pesquisa eram de fato muito maiores. Se em algum momento eu tive medo ou pensei nesse ponto, isso vinha à tona quando as pessoas me questionavam a respeito. Na verdade, recordo-me de sentir medo durante a pesquisa realizada na graduação, pois, como o meu trajeto ocorria de ônibus, quando eu descia na BR em frente à Unimed, tinha que caminhar esse perímetro até o segundo portão, que dava acesso às visitas, pesquisadores, e destaco que era uns dois quarteirões não muito longos, mas bastante monótonos ainda no período da manhã. Com isso, a demora do agente penitenciário para abrir o portão me deixava, de certa forma, bastante angustiada em me ver sozinha naquela rua tão medonha.

O barulho intenso do cadeado se abrindo, naquele momento, era um alívio para mim, pois entrar no presídio já era, a priori, uma forma de me sentir mais “segura” dos riscos externos. Com o passar do tempo, desde o meu primeiro acesso à casa penal, ou seja, no decorrer destes nove anos, houve mudanças significativas

tanto na questão do acesso e da segurança quanto na própria gestão penal. O que antes as pessoas denominavam “cadeia aberta” hoje passa a ser “cadeia fechada”, pela organização e pelo autocontrole dos serviços, a circulação e o acesso de pessoas externas (entre estas pesquisadores), bem como pela questão da vigilância e do gerenciamento dos processos penais.

Confesso que o processo para a autorização do meu acesso à casa penal foi mais burocrático quando do período que ela ainda se organizava como cadeia aberta. Os trâmites documentais tiveram um percurso administrativo dentro dos prazos designados, sem muitas delongas, embora, em virtude de algumas ações que estavam sendo desenvolvidas na casa penal e mesmo por questões de falha no processo de comunicação da gestão do presídio com a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP), o meu acesso tenha sido adiado em relação ao período previamente agendado para a realização da pesquisa.

Na contramão destas questões de ordem documentais e de acesso, portanto, burocráticas, emergia o meu ímpeto e desejo de pesquisa que se revelava a cada novo encontro e diálogo com essas mulheres. Com isso, antes de iniciar qualquer discussão teórica e/ou aplicação de métodos e técnicas de pesquisa, busquei me apropriar da trajetória de vida dessas mulheres, partindo do princípio de que são sujeitos em constante processo de construção de suas identidades, vítimas de uma sociedade machista e excludente, em que a perpetuação da pobreza tende a ser um dos principais fatores de promoção da violência e da desigualdade social.

Tão logo perpassasse esses fatores, a situação de criminalização da mulher tende a gerar maiores impactos no processo de cumprimento da pena com fortes reflexos no próprio processo de constituição do ser mulher. A partir disso, busquei me deter nas seguintes questões, a saber: como mulheres em situação de cárcere constroem suas identidades no ambiente degradador da própria feminilidade? Quais suas percepções e representações sobre as vivências que são construídas no cotidiano prisional?

Acredito que o percurso delineado para conhecer e ouvir essas mulheres antes mesmo de desenvolver determinada abordagem metodológica foi bastante favorável para a minha maior proximidade com elas e, conseqüentemente, para o resultado final do trabalho, pois, à medida que os encontros foram ocorrendo, percebi maior segurança em seus relatos, maior autonomia e espaço de fala.

Destaco em ambas as dimensões (conversas informais e as que foram conduzidas por perguntas fechadas) o esforço cognitivo de me situar naquele contexto e compreender o fenômeno de pesquisa sob a égide de quem vivencia cotidianamente as contradições, frustrações e mazelas desse lugar. Foi a partir desse movimento de me sentir, em certa medida, representada pelos relatos de vida dessas mulheres, pois também já fui vitimizada por algumas circunstâncias da vida, para além das exigências técnico-científicas de uma pesquisa, que o meu desejo se desdobrava com maior intensidade para provocar a consciência crítica dessas mulheres acerca do fenômeno do encarceramento feminino e, com isso, provocar mudanças significativas.

Feita essa breve contextualização das motivações que me trouxeram até este lugar, passo a seguir a apresentar o levantamento realizado para sistematizar o estado do conhecimento dos estudos realizados neste campo.

## 2.1 Estado do conhecimento: estudos sobre o processo de construção de identidade de mulheres privadas de liberdade em interface com a educação

Ao realizarmos o levantamento acerca do que se tem produzido de pesquisa (teses e dissertações) envolvendo o tema identidade de gênero no cárcere feminino, foi preciso delimitar o termo de busca para mulheres no cárcere, visto que encontramos diversos estudos voltados para as áreas de saúde, criminologia, direito penal e que se distanciavam do objeto de estudo desta pesquisa.

**Quadro 1: Estudo sobre identidade de gênero no cárcere feminino**

TÍTULO	AUTOR	ANO	TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Mulheres indígenas: gênero, etnia e cárcere	Maria Judite da Silva Ballerio Guajajara	2020	Mestrado	Universidade de Brasília
O lugar da mulher trans no cárcere	Kalyne Alves Andrade Santos	2020	Mestrado	Universidade Federal de Sergipe
Educação e gênero no sistema penitenciário paulista	Wilson Roberto Batista	2019	Mestrado	Universidade Estadual Paulista
As invisíveis do cárcere: interfaces identitárias de mulheres aprisionadas	Giseliene Medeiros Almeida	2018	Mestrado	Universidade Federal de Sergipe
Execução penal e dignidade da mulher no cárcere: uma visão por trás das grades	Natacha Alves de Oliveira	2018	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Sexualidades e identidades de gênero no contexto do cárcere: representações sociais de jovens presidiárias	Silvia Piedade de Moraes	2017	Doutorado	Universidade Federal de São Paulo
Mulheres e cárcere: reflexões sobre o conjunto penal feminino em Salvador – Bahia	Noemi Negrão Viana	2015	Mestrado	Universidade Católica do Salvador

**Fonte:** Banco de Teses e Dissertações da Capes/2023. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/2023

Os trabalhos descritos no quadro anterior foram localizados no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/ BDTD. Como temporalidade, selecionamos trabalhos dentro de um espaço dos últimos dez (10) anos, o que insere este estudo num tempo contemporâneo.

A pesquisa realizada por Guajajara (2020) aborda a questão de gênero e etnia das mulheres indígenas em interface com o encarceramento, aponta que o recorte de gênero e etnia é utilizado a serviço da perpetuação de hierarquias oriundas das relações de dominação de matriz colonial, entendidas numa perspectiva ideológica assimilacionista. Apesar de seu trabalho estar situado no campo do direito penal indigenista, ao desenvolver uma análise acerca dos aspectos da colonialidade e seus reflexos na legislação prisional e, consequentemente, na repressão da identidade dos povos originários, a autora ressalta que a ideologia assimilacionista, na condição de concepção constitutiva de padrão de dominação, associa os indígenas como estando em situação hierarquicamente inferior e, consequentemente, fadados ao desaparecimento.

Convencionou-se acerca da diversidade das mulheres presas, pensando as indígenas pela indispensabilidade de tratamento específico e adequado às realidades. Trata-se de importante abertura para a discussão da necessidade de participação ativa nas ações que lhes dizem respeito. (Guajajara, 2020, p. 49)

O tratamento específico e adequado às realidades das mulheres em situação de cárcere, inclusive das mulheres indígenas, ainda não se materializa na prática, pois as demandas étnicas ainda são suprimidas pelo silenciamento, e o recorte de gênero é apresentado a partir das particularidades da mulher indígena submetida à justiça criminal, reiterando que os aspectos relacionados ao ser mulher, ser indígena e estar presa acabam gerando inúmeras formas de discriminação oriundas de suas especificidades, bem como reforçam o padrão ocidental de mulher desejada pela sociedade. Nesse cenário, excluem-se as mulheres (detentas, indígenas, negras,



idosas, analfabetas, solteiras, trans).

Há uma série de determinações advindas desse padrão ocidental de mulher e que é fruto da cultura ocidental moderna. Utilizando a teoria *queer* como aporte teórico e metodológico, o estudo de Santos (2020) constatou que as mulheres *trans* sofrem de uma precarização produzida interseccionalmente por sistemas de poder que subalternizam e invisibilizam suas vidas.

Discute, a partir do contexto histórico, a vulnerabilidade e a precariedade do processo histórico de normalização da sexualidade que legitima a constituição, a produção e a reprodução de uma sexualidade reconhecida como única aceitável, reforçando o padrão de “normalidade” que fora construído socialmente e que marginaliza e exclui cada vez mais a presença daqueles que são compreendidos como “anormais”.

Considera que a lógica binária (heterossexual/homossexual/, masculino/feminino, homem/mulher) reforça o padrão de normalidade, ao mesmo tempo em que é insuficiente para compreender os corpos que não se ajustam em um polo ou outro, e nem mesmo para descrever os “sujeitos que transitam” entre esses polos.

No entanto, não se pretende aqui fazer classificações no que diz respeito a orientação sexual, identidade sexual, expressões de gênero, nem mesmo expor conceitos referentes a cada letra da sigla LGBTI+ e todas as outras letras representadas pelo +, entendendo-se que as identidades sexuais não são fixas e que sua classificação muitas vezes reforça o padrão binário, que a Teoria Queer justamente pretende desconstruir. (Santos 2020, p. 17)

Como afirmam Ciampa (1989) e Santos (2020), as identidades não são fixas, mas se encontram em movimento, processo contínuo de construção/reconstrução. De acordo com Santos (2020), as incertezas causadas pela imprevisibilidade do sistema penal colocam o ser humano em uma situação de vulnerabilidade relacionada à falta de garantia em relação às ações e identidades construídas futuramente. “Neste contexto, insere-se também a população *trans* como um grupo vulnerável, tendo em vista a discriminação, a rejeição, a humilhação e até mesmo a violência sofrida em razão de sua identidade de gênero” (Santos, 2020, p. 29).

Para a autora, a matriz cultural coerente não apenas regula as condutas relativas à sexualidade, mas também às identidades de gênero coerentes. “É por meio dessa matriz de normas de gênero que certas identidades de gênero se tornam inteligíveis, enquanto outras são deixadas às margens da ininteligibilidade” (Santos, 2020, p. 34).

As manifestações de gênero que fogem ao caráter normativo, são repelidas, reprimidas e entregues às banalidades da prisão. Todavia, não podemos esquecer que o gênero é uma identidade constituída no tempo e no espaço e que caracteriza os modos de ser e de existir das pessoas. O corpo das mulheres trans é submetido à regulamentação social que fixa o papel social do homem e da mulher baseado exclusivamente nas diferenças sexuais.

As concepções de masculinidade e feminilidade, também construídas socialmente, forjam as identidades de gênero, especialmente as que estão situadas fora dos padrões estabelecidos pela cisgeneridade, que é traduzida como a identidade de gênero “normal”, inteligível e “estável” dentro dos padrões da cisnormatividade; do outro lado do polo, lado, fora dos limites da cisnormatividade está a transgeneridade, que, de acordo com Vergueiro (2015), abrange as identidades de gênero das pessoas que não estejam dentro da esfera de inteligibilidade da norma de gênero dominante.

A análise de como o regime dito ‘democrático’ brasileiro não fez cessar as violências e violações de direitos humanos contra pessoas indígenas nos faz pensar como a construção das historicidades está condicionada às perspectivas que as estejam elaborando. Em diversos sentidos, períodos construídos a partir de perspectivas urbanas, ocidentalizadas, desenvolvimentistas, branco-centradas, etc. como uma multiplicidade de ‘épocas históricas’ profundamente distintas entre si – como, por exemplo, ‘monarquia’, ‘república’, ‘ditadura militar’ e ‘regime democrático’ – poderiam ser compreendidos, a partir de outras perspectivas – como perspectivas indígenas ou a partir de uma lente de diversidades corporais e de identidades de gênero – como meramente partes de um longuíssimo e talvez insuperável processo histórico de colonização – processo que significa desumanização, inferiorização, genocídio e desrespeito a autodeterminações. (Vergueiro, 2015, 33)

Vergueiro (2012) afirma ainda que as pessoas que não estejam dentro da esfera de inteligibilidade da norma de gênero dominante em diferentes graus têm seu gênero e, conseqüentemente, sua humanidade, questionados, invalidados, deslegitimados. Para Batista (2019), se a criminologia feminista não se apropriar das concepções críticas e não reconhecer as intersecções entre classe, gênero e raça, não poderá cumprir sua tarefa histórica de mudança estrutural.

É diante desse quadro e neste período, de avanços e retrocessos, que destacamos o processo de encarceramento vertiginoso de mulheres no país, que tem fomentado algo como uma feminilização do cárcere. Ou seja, a ocorrência de violência e as discriminações socialmente negativas aliadas a um aparato estatal de justiça criminal contra as mulheres tem contribuído para o agravamento da violência de gênero (Batista, 2019, p. 45)

A abordagem educacional e de gênero é enfatizada nos estudos de Batista a partir do contexto prisional feminino, em consonância com os direitos humanos. Problematisa os fundamentos do punitivismo na conjuntura atual numa perspectiva crítica e feminista, objetivando romper com a violação de direitos e negligência. A criminologia feminista também aparece no estudo realizado por Moraes (2017), a qual afirma que a abordagem vitimista em relação à mulher que comete crimes mostra alguém que tem seus direitos básicos violados, entre eles o direito à vida, segurança e bem-estar, sobretudo no que diz respeito a um modelo estigmatizado de mulher dócil, voltada para a maternidade e para o lar.

O modelo estereotipado e essencialista “do ser mulher” está imerso no imaginário social, sendo fruto do patriarcado. Moraes (2017) questiona que a transgressão feminina dependa da superação da estrutura machista, de sua ideia e feminilidade, pois, a partir dessa premissa, quando a mulher comete algum delito, a concepção que se tem é de que parte do descontrole emocional e de insanidade, isso porque somente os homens teriam capacidade para o crime.

As mulheres que invadem os espaços não destinados a elas se afastam do modelo ideal e essencialista do “ser mulher” e, conseqüentemente, sua identidade e presença são negadas socialmente e especificamente dentro da análise criminológica. Todavia, os estudos aqui apresentados apontam que a mulher tem deixado de assumir o papel de apenas se manter subalterna ao homem e vem almejando postos de chefia na relação com o crime. Não obstante, o protagonismo da mulher na vida criminal, conforme esclarece Moraes (2017), ainda é uma surpresa.

Assim como Moraes (2017), compreendemos que os estigmas sociais imersos no imaginário social são cada vez mais crescentes e genéricos. Desumanizam esses sujeitos, uma vez que as vulnerabilidades sociais e o aprisionamento não podem se anular tanto quanto a relação que existe entre as vulnerabilidades e as inúmeras estratégias de resiliência desenvolvidas ao longo da vida no sistema prisional.

“As mulheres que entram para o tráfico e as que participam de facções desejam uma diferenciação das outras mulheres. Uma forma de romper com um papel imaginário de docilidade atribuído às mulheres” (Moraes, 2017, p. 124). Ocorre, ainda, a ruptura com a vida social fora da prisão, que se configura como a ruptura de outros laços de afeto.

Como forma de preservar e garantir os direitos humanos, a pesquisa de Moraes (2017) ressalta a necessidade de termos uma postura mais humana sobre as diferentes identidades de gênero presentes no sistema prisional, em que, a partir da relação corpo e identidade de gênero e suas implicações em Políticas de Segurança Pública e em Políticas Públicas de Direitos Humanos, podemos combater as inúmeras formas de degradação da dignidade humana e seus efeitos, a saber, suscitar nos sujeitos a prática de atos contra suas identidades e sexualidades, levando-os à descaracterização de suas identidades e à anulação de si mesmo.

Para a autora, o Estado tenta homogeneizar as diferenças, enquadrar as identidades e objetiva o sujeito, levando-o à anulação de si mesmo. A violência e a tortura são socialmente legitimadas e aplicadas à vida dessas mulheres e, a partir da ação da tortura, o sistema opera para produzir um sujeito fraco, humilhado e degradado, a fim de construir uma mentalidade sobre os sujeitos ali representados.

A tentativa de anular as diferenças, característica fundamental da humanidade, também é foco de discussão no estudo de Moraes (2017). Seu trabalho revela os inúmeros desafios que as mulheres enfrentam para transitar livremente suas identidades nos presídios; com isso, a maioria acaba agindo de forma a mascarar sua própria essência e identidade. “A mistura entre orientação sexual e identidade de gênero, o desconhecimento sobre o nome social faz com que elas (pessoas) utilizem “o sapatão” como forma híbrida de identidade, lugar, prática e orientação sexual” (Moraes, 2017, p. 147).

Além de ser movimento, a identidade compreende não apenas as características individuais e coletivas que uma pessoa constrói no decorrer de sua vida, mas envolve também o lugar, a prática e a orientação sexual. Moraes (2017) esclarece que, apesar de não haver interferência do Estado e da instituição sobre vestimentas, corte de cabelo, uso do apelido (ao invés do nome civil), respeito à convivência conjugal e até facilitação de celas para o casal, existem tantos outros desafios enfrentados pelas mulheres privadas de liberdade, entre eles:

As dicotomias binárias, as formas machistas e patriarcais de tratamento, o estabelecimento de um ponto frágil na relação de casal dada àquela que está determinada a ser a “mulher” da relação e não “o sapatão”, demonstra que o androcentrismo, a heteronormatividade refletem também desigualdades nessas relações. (Moraes, 2017, p. 147-148).

Almeida (2019) ressalta que as identidades e os modos de subjetivação das

mulheres privadas de liberdade são subjugados aos estigmas sociais os quais refletem a perda da identidade social e determinam uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que interessa para manter o padrão de poder, anulando todos que tentam romper com esse modelo. “Todas as pessoas que fogem a esse quadro tornam-se vidas precárias” (Moraes, 2017, p. 146).

Ambas as autoras corroboram com a ideia de que os estigmas da criminalidade permanecem fortes na nossa sociedade e, com relação às mulheres, definem as posturas e, sobretudo, as condutas sexuais que devem seguir, compondo “um imaginário social labiríntico e machista que dita regras de comportamento para a figura feminina, considerada, na maioria das vezes, um ser puro e inofensivo, contudo, essas definições são arcaicas e ultrapassadas” (Almeida, 2019, p. 45). Para a autora, essa representação determinista do ser mulher não contempla o significado e a complexidade do ser feminino hoje.

A pesquisa de Almeida (2019) celebra as vidas paradoxais de mulheres que forjam a lei e que ludibriam a imagem de “mulher de verdade”, desconstruindo os estereótipos sociais que inserem a mulher no lugar de submissão em relação à figura masculina e, ainda, afirmando as diferenças sexuais, de gênero, étnicas, religiosas, epistemológicas, ideológicas existente entre elas.

Oliveira (2018) aborda a questão da mulher encarcerada sob a égide da criminalidade e dignidade dessas mulheres e apresenta alguns apontamentos acerca do controle excessivo sobre o comportamento das internas. Nesse modelo, a autora salienta que essas mulheres deveriam seguir um modelo de “bondade e santidade feminina” e que, para além da prisão-internato, buscava-se dar ênfase à domesticidade, ou seja, fortalecer a ideia da prisão como uma extensão do convento e de espiritualidade do lar.

Ainda consoante Oliveira (2018), a imagem da mulher encarcerada ficava embutida nesse *mister* de preservação dessa imagem de santidade e bondade. Reitera que, historicamente, as mulheres foram representadas como frágeis, mentalmente inferiores e com condições restritas à vida privada.

Por outro lado, as pessoas selecionadas pelo sistema penal passam a ser rotuladas como delinquentes, havendo sua exposição pública pelos meios de comunicação social, o que contribui para a preconceituosa construção de um estereótipo, associado a classe social, raça, etnia, idade, gênero e aparência estética. (Oliveira, 2018, p. 88).

Os fatores supracitados são propagados como discursos que legitimam e

naturalizam as desigualdades entre homens e mulheres, “construindo um sujeito com uma identidade determinada, impondo através das relações de poder verdades sobre o gênero”. (Oliveira, 2018, p. 87). A história do corpo feminino, por exemplo, é contada pelo olhar masculino, conforme salienta a autora, estabelecendo, através dos discursos, uma “natureza feminina”, voltada exclusivamente à maternidade e à reprodução.

A seletividade de gênero acentua a vulnerabilidade da mulher, dados os relatos de maus-tratos, preconceito, exclusão, homofobia, xenofobia, intolerância religiosa a que estão submetidas. Igualmente, a mulher negra e pobre (maioria do sistema penal) sofre muito mais com as formas de opressão. Viana (2015) ressalta que é essencial que o sistema carcerário acolha as mulheres presas, respeitando as questões de gênero, entre estas cuidados no parto, proteção às crianças ao nascer e durante o período de amamentação no cárcere.

Consoante Viana (2015), o cuidado com a vida é essencial para manter a integridade física e mental, bem como a preservação do vínculo familiar e dos direitos sexuais e reprodutivos dessas mulheres. “Confirmam-se, mais uma vez, as violências sobrepostas em razão do gênero mantidas nas relações sociais, representadas pelo comportamento e pela cultura institucional” (Viana, 2015, p. 62)

As trajetórias de vida dessas mulheres são marcadas pela cultura prisional, refletindo dentro e fora da prisão seus estilos de vida. Conforme salienta a autora, a cultura prisional está imersa no patriarcalismo, o qual não é somente uma mera conceituação, mas o condutor cultural da maneira de pensar, agir e sentir. Desse modo, mulheres empoderadas comportam-se exercendo o pátrio poder.

A mulher é definida a partir do homem e seus papéis estabelecidos dentro do contexto da subordinação ao poder patriarcal (espaço privado), portanto, destituída de política (espaço público). Permite-se concebê-la como inofensiva e incapaz de qualquer conduta delituosa. Quando elas abrem as portas e saem do seu espaço “natural”, o doméstico, e vão para o masculino, o público, também sofrem os condicionantes para a criminalidade. (Viana, 2015, p. 65).

Analisar as relações de gênero no bojo do encarceramento feminino possibilita compreender as delimitações dos papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher construídos historicamente dentro dessa conjuntura patriarcal e que reflete os mecanismos de opressão e violência que afetam o cotidiano dessas mulheres, bem como o processo de construção de identidade.

O período do cumprimento da pena forma uma nova identidade. Parte dela consiste no “eu”, anterior ao cárcere, protegido da ortopedia institucional, e a outra é construída durante o tempo, considerado perdido, o aprisionamento o qual determinará modo de pensar e agir, bem como os segredos do cárcere (código de ética do cárcere) mantidos na memória e não revelados a ninguém. (Viana, 2015, p. 118).

O poder simbólico, de modo a atender aos interesses da classe dominante, cria um ideal de homogeneização universal, provocando a “uniformização cultural e de identidades obrigatórias para a participação do mercado global de economias desiguais” (Viana, 2015, p. 16). De acordo com a autora, essa deterioração da essência do ser é um tipo de violência, pois reflete um dano físico, moral ou psicológico ao ser humano.

Para Freire, o ser humano é um ser “programado”, mas não determinado. As relações de poder citadas por Viana (2015) reiteram bem essa questão quando problematizam o papel da mulher como sujeito de direitos e de busca de ser mais, o seu potencial para transformar a sua realidade.

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e **da vida** que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e a “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável à liberdade, que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a **humanização** e que temos, na **desumanização**, fato concreto na história, a **distorção da vocação**. Jamais, porém, outra vocação humana. (Freire, 1992, p. 51). Grifo nosso

Na perspectiva de Freire, o ser humano está imerso num movimento de permanente procura, possuindo a vocação de transformar a si e a realidade à sua volta. Somos livres, porém, determinados pelas estruturas de poder presentes na sociedade moderna. É preciso lutar pela liberdade e, conseqüentemente, pela humanização. A educação constitui um dos principais caminhos para a promoção da liberdade e da humanização, e é por meio da ação educativa que a humanidade pode alcançar a concretude da vocação humana de ser mais.

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança. (Freire, 2022, p. 54).

Freire chama atenção para a necessidade de refletirmos sobre o papel que

temos e a responsabilidade de assumi-lo bem na construção e no aperfeiçoamento da democracia entre nós. Superar a façanha de uma democracia que acentua as desigualdades sociais, de classe, gênero, etnia é, sem sombra de dúvidas, fundamental para desconstruir o projeto da modernidade em homogeneizar as diferenças e oprimir as populações pobres.

Por isso, este estudo denuncia as situações de opressão e violência de gênero, anunciando novas possibilidades para pensar a mulher no cárcere. Abrange a perspectiva desses sujeitos quanto à construção de suas identidades de gênero, baliza reflexões acerca do processo de encarceramento, educação e o papel da mulher na sociedade como possibilidade de combater a opressão/vitimização.

## 2.2. A escola prisional **Janela para a Vida**<sup>3</sup>: libertando corpos e mentes

A escola prisional **Janela para a Vida**, criada em 2017, na rede estadual de ensino, atende à população carcerária feminina e masculina da área metropolitana de Belém até Castanhal e as unidades do complexo de americano. A escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e se organiza nos aspectos normativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo de competência da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) realizar a lotação dos professores, promover formação docente e gerir a organização do ensino.

Andrade e Bitencourt (2023) ressaltam que a proposta pedagógica da escola objetiva atender ao convênio Seduc/Seap (Secretaria de Estado de Educação e Superintendência Penal do Estado do Pará) celebrado desde 2004, com atual renovação através do documento nº 013/20, e visa ainda a garantia de oferta escolar nos níveis fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para os privados de liberdade.

O Projeto Governo do Estado do Pará por meio da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e da Secretaria de Administração Penitenciária (Seap) tem firmado, desde 2004, regime de cooperação, garantindo, assim, aos privados de liberdade atendimento escolar dentro das unidades penais. (Andrade; Bitencourt, 2023, p. 4).

As autoras salientam o desafio da gestão em promover um ensino de qualidade visando ao desenvolvimento dos processos pedagógicos nas unidades

---

<sup>3</sup> Nome fictício para preservar a imagem da escola.



prisões, através da construção de uma educação com base em uma concepção freireana, participativa e plural, amparada no Plano Estadual de Educação nas Prisões.

A Proposta Pedagógica escolar para os apenados surge como ação efetiva de inclusão, considerando os diversos aspectos da vida, na perspectiva da construção e conquista da educação libertadora. Neste sentido, tendo como exercício constante o diálogo e a busca da identidade nos seus ambientes educativos, deverá possibilitar as transformações dos sujeitos, respeitando as suas diferenças, valorizando suas potencialidades e, acima de tudo, apostando no ser humano como agente de transformação. (Andrade; Bitencourt, 2023, p. 9)

Os conteúdos de ensino deverão servir como meios para o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores, organizados a partir de circuitos de aproveitamento de disciplina de forma presencial e semipresencial. (Andrade; Bitencourt, 2023, p. 10). Deverão abranger as demandas retratadas nas situações/questões significativas vivenciadas na dinâmica do sistema penal.

Os conteúdos serão desenvolvidos com base na elaboração de uma metodologia de ensino condizente com as particularidades do contexto penitenciário, planejada e construída a fim de que todos possam ter acesso ao conhecimento de maneira igualitária e democrática e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na declaração de Dakar/2000. (Andrade; Bitencourt, 2023, p. 11).

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem será acompanhado por uma equipe de especialista da Seduc e assessoramento pelos demais coordenadores da educação das unidades penais, bem como como auxílio de assistentes sociais e psicólogos e professores de educação especial, em situações referentes à especificidade de discente e docente, que possam favorecer os alcances dos objetivos educacionais de atendimento aos privados de liberdade. (Andrade; Bitencourt, 2023, p. 14).

A organização curricular da EJA para os privados de liberdade também é apontada no plano de ação pedagógico organizado por Andrade; Bitencourt (2023) reitera que a escola da prisão deverá promover o acesso e a permanência com sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos encarcerados, amparando-se nas orientações jurídico-normativas de garantias de direitos, bem como na LEP e LDB.

A estrutura dos cursos regulares não é a única que pode ser adotada; outras formas alternativas de organização que levem em consideração as características próprias da EJA podem e devem ser adotadas, em face das características do alunado a que se destina, portanto, a organização curricular proposta atenta às especificidades de sua clientela, reforçando, assim, a necessidade de se buscar modos diferenciados para atendimento

dessa clientela, objetivo da Seduc/CEJA como atendimento escolar aos privados de liberdade. (Andrade; Bitencourt, 2023, p. 12).

Com base na leitura do documento, ressaltamos que a dinâmica do ensino está organizada a partir da Escola-sede Janela para a Vida, na oferta de ensino na modalidade de Educação de Jovens adultos (EJA), responsável pelos trâmites administrativos, tais como: matrícula, certificação, lotação de servidores e outras questões relativas à vida do aluno, como assessoramento pedagógico das ações e as coordenações das unidades penais realizadas por especialistas e por meio do apoio da Seap com sua equipe técnica.

A escolarização funciona nos turnos matutinos, vespertino e noturno, de acordo com a realidade e a demanda de cada unidade penal, com o ensino fundamental e médio na modalidade da EJA e a oferta do Projeto de Remição de Pena pela Leitura. (Andrade; Bitencourt, 2023, p. 13). As turmas serão formadas com o total de um a 25 alunos, considerando a complexidade e as peculiaridades das unidades penais, sendo definido isso no convênio de cooperação técnica Seduc/Seap.

Consoante o documento em questão, os alunos poderão ser matriculados no início de cada disciplina das etapas da EJA, independentemente da comprovação escolar anterior, mediante a verificação de conhecimento e habilidades adquiridos através da avaliação diagnóstica e classificatória, nos termos das normas vigentes.

A avaliação do processo educativo na escola prisional segue os padrões avaliativos estabelecidos pela LDB, a saber, processual e diagnóstica, levando em consideração as necessidades dos diferentes sujeitos, instâncias e instrumentos que possibilitem perceber as múltiplas dimensões que envolvem o processo de aprendizagem e formação do aluno. O documento estabelece outros métodos avaliativos para além da aplicação da prova ou teste, ou seja, “é importante que o professor considere a necessidade de avaliar permanentemente o processo ensino-aprendizagem, registrando os avanços e dificuldades dos alunos, e a necessidade ou não de (re) planejamento (Andrade; Bitencourt, 2023, p. 13).

A formação continuada e em serviço também é foco da organização pedagógica da escola na prisão; abrange os encontros formativos, reuniões pedagógicas e encontros gerais. Os encontros formativos são organizados pela pedagógica das instituições envolvidas em parceria com o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP) e outras instituições

parceiras; eles envolvem a realização de seminários, *workshop*, palestras, mesa redonda, entre outros.

As reuniões pedagógicas são organizadas semanalmente envolvendo profissionais do mesmo espaço ou espaços próximos, a fim de avaliar e orientar as práticas pedagógicas executadas. Os encontros gerais, organizados trimestralmente, são exclusivamente direcionados a todos os educadores de modo a valorizar a troca de experiências e o encaminhamento das ações nas salas de aula e nos estudos.

Andrade e Bitencourt (2023) ressaltam a importância da participação docente nos processos de formação, o que favorece a socialização de conhecimentos relativos ao educar no cárcere, bem como a partilha de experiências por meio dos relatos de atividades e ações exitosas no fazer pedagógico carcerário, possibilitando o repensar permanente sobre a práxis educativa, no sentido de construção/reconstrução do fazer pedagógico.

Em relação à estrutura física, a escola dispõe de oito salas de aula, sala da coordenação, dos professores, biblioteca, espaço recreativo, laboratório de informática. Em contrapartida, a pesquisa realizada por Tavares (2017) aponta a necessidade de melhorias no ambiente escolar prisional, fato que evidenciou a atuação das próprias detentas na reforma física do banheiro da unidade de ensino, ou seja, um trabalho que exige força braçal que deveria ser exercício por homens estava sendo desenvolvido pelas mulheres, fato que demarca a masculinidade das prisões.

### 2.3. O tipo e a abordagem da pesquisa

Consiste em uma pesquisa de campo qualitativa de abordagem dialética. Para Marli André (2005), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão dos problemas educacionais em face da produção de dados e da melhoria da qualidade do ensino, quer seja no âmbito de educação regular, educação especial e inclusiva, EJA, educação profissional, EJA privados de liberdade, etc.

A delimitação do percurso metodológico da pesquisa está diretamente relacionada com o objeto de estudo e as mudanças que vêm ocorrendo no campo científico. Ao mesmo tempo em que se observa um crescimento exacerbado no número de pesquisas na área da educação nos últimos 20 anos, decorrente

principalmente da expansão da pós-graduação, observam-se também muitas mudanças nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos. (André, 2005, p. 29-30).

No campo da pesquisa em educação, André (2005, p. 36) ressalta a importância de que os trabalhos atendam aos critérios de relevância científica e social, ou seja, “estejam inseridos num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível”. Nesse cenário, a valorização de temas engajados na prática social torna-se cada vez mais recorrente e possibilita o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido, decorrente dos procedimentos metodológicos ora adotados para dar conta do bom andamento da pesquisa.

No tocante à pesquisa qualitativa:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (Gatti; André, 2011, p. 9)

No campo educacional, as pesquisas qualitativas demarcam um conjunto de possibilidades para estudos relacionados à problemática educacional e ampliaram o universo epistemológico da área, permitindo, ainda, novas posturas por parte dos pesquisadores, os quais, nas palavras de Gatti; André (2011), puderam contribuir para o maior engajamento destes com as realidades investigadas, resultando na aproximação entre pesquisadores e pesquisados.

Ainda consoante Gatti e André (2011), as pesquisas qualitativas representam um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas. As autoras pontuam as principais contribuições desse tipo de pesquisa, entre as quais destacamos a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos e a consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Estudos dessa natureza exigem do pesquisador maturidade e refinamento subjetivo (Ludke; André, 1986) somados ao processo de formação, muitas vezes fragilizado, e à falta de domínio teórico para conduzir o estudo. Por isso, vale ressaltar a necessidade de assumirmos em nossas práticas de pesquisa o rigor científico, a fim de refinar a produção de dados da realidade com maior veracidade e aproximação com o real.

Adotar uma postura de vigilância epistemológica também é fundamental no processo de fazer pesquisa, pois as abordagens qualitativas trazem um grau de exigência por parte do pesquisador e o não envolvimento subjetivo com a situação de estudo, pois o que se observa atualmente é o grande número de estudos, incluindo teses e dissertações com discussões pouco fundamentadas ou mesmo empobrecida de dados, teoria, observações parciais.

A qualidade científica da pesquisa qualitativa requer do pesquisador a definição de cuidados éticos, bem como a definição de critérios para definir o campo de estudo, objetos, participantes, as técnicas que possam conduzir a uma problematização forte do fenômeno pesquisado. Os cuidados metodológicos são essenciais nesse processo, a fim de subsidiar a teoria provocando um debate mais amplo e consistente pela profundidade dos fatos e pela contextualização da problemática educacional.

A aplicabilidade desse tipo de estudo no contexto educacional depende do rigor científico pela adoção de métodos e instrumentos mais adequados ao objeto de estudo. Conhecer o campo investigativo, seus atores e processos é essencial em face de evitar as improvisações ou mesmo generalizações dos fatos que vão surgindo no decorrer da pesquisa. O olhar sensível também é fundamental, visto que, em se tratando de estudos com seres humanos especificamente, o pesquisador precisa estabelecer uma relação de proximidade e confiança com os participantes, conhecer um pouco de sua história, cultura, a fim de compreender o fenômeno em sua integridade, problematizando as interferências externas a ele.

“Para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Ludke; André, 1986, p. 1). Trata-se de assumirmos uma postura ético-política, um movimento de busca diante dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade somado às novas problemáticas sociais, políticas, educacionais.

Compreender os problemas do nosso tempo também é um dos grandes desafios da ciência em face da complexidade humana.

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (Ludke; André, 1986, p. 3)

Para as autoras, o ato de conhecer do pesquisador exige o distanciamento deste em relação ao seu objeto de estudo para que suas ideias e valores não influenciem a produção de dados, visto que, partindo do ato de interrogar os fatos e dados que vão surgindo sem a sobrecarga de pressuposições, vai se construindo o conhecimento sobre o fato pesquisado.

Este estudo também se orienta metodologicamente pela abordagem dialética, que segundo Lakatos; Marconi (2003, p.100), apresenta quatro leis fundamentais, que são: a ação recíproca, "tudo se relaciona"; "tudo se transforma"; passagem da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa e a interpenetração dos contrários, contradição ou luta dos contrários. Na perspectiva dialética, o mundo pode ser compreendido como um conjunto de processos diferentemente da metafísica que o concebe como um conjunto de coisas estáticas. Nesta linha, infere-se que a dialética objetiva compreender o fenômeno em constante transformação, entendendo suas contradições.

A perspectiva dialética é baseada na contradição, ou seja, considera os autores sociais como sujeitos de transformação, logo, sujeitos imersos numa realidade complexa, que estes modificam, ao mesmo tempo em que são modificados por ela.

Para Freire (2005, p. 33), a contradição se reflete na sociedade da seguinte maneira:

Diante de um *universo* de temas em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitificados, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo.

Na perspectiva dialética, a sociedade é permeada por questões de ordem estruturais institucionalizadas, as quais a determina através da legitimação do poder das classes dominantes. Na pirâmide social, a população subalterna, composta pela maioria pobre, neste jogo político é ajustada à ordem social que lhes é imposta. No entanto, conforme aponta Paulo Freire (2005), para os homens e mulheres que são subjugados por esta elite dominante, ao perceberem a realidade como densa, impenetrável e envolvente, é indispensável lutarem pela mudança dessas estruturas. Para tanto, é necessário que sejam mantidos o abstrato e o concreto, como — dois elementos, como contrários, em inter-relação dialética no ato da reflexão. (Freire, 2005, p. 35).

Nesse sentido, os grupos minoritários têm uma posição epistemológica privilegiada na medida em que, conhecendo o discurso dominante, formulam novos discursos potencialmente críticos decorrentes de sua posição na ordem social. As mulheres, como um grupo social tradicionalmente dominado e excluído, desenvolvem, assim, um conhecimento mais completo, de modo a renovar e melhorar a própria ciência. (Mendes, 2014, p. 81).

Segundo Lakatos; Marconi (2003, p.102), a lei da negação da negação dentro da perspectiva dialética representa o seguinte:

Todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa — essa negação se refere à transformação das coisas. Dito de outra forma, a negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrário. Ora, a negação, por sua vez, é negada. Por isso se diz que a mudança dialética é a negação da negação.

Portanto, na visão dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro (Lakatos; Marconi, 2003, p. 101).

A abordagem dialética busca contemplar o fenômeno histórico e contraditório de determinada realidade social. Nesta linha, para Lakatos e Marconi (2003, p. 106), o método dialético seria o que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

Desse modo, é de suma relevância analisar pela via da contradição a educação desenvolvida no presídio feminino e suas inconsistências com a realidade

local, sabendo que este campo possui especificidades que são próprias de seu contexto histórico, as quais devem abranger a prática de escolarização no presídio compondo sua base inicial. Nesta via, a educação frente à perspectiva dialética seria:

Mais exatamente, para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito. É isto o que expressam frases como: "A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado". (Freire, 2005, p. 39).

Essa abordagem metodológica provoca uma abertura da discussão na capacidade do argumento, porque, nessa perspectiva de interpretação e reinterpretação, não há pretensão de se chegar a conclusões comprovadas e determinadas em si mesmo. É neste sentido que se entende a referência da intensidade no campo subjetivo de não linearidade e complexidade, com sua forma de ambiguidade, entrelaçando conteúdos ordenados e desordenados, numa permanente dinâmica de construção, reconstrução e desconstrução de uma dada realidade social.

O contexto prisional feminino revela uma gama de peculiaridades e, ao mesmo tempo, um campo de estudos ainda silenciado em face dos fatores de gênero e da própria falta de maior inserção da temática nos debates científico-acadêmicos, estando inserido no outro lado da linha abissal conceituada no início deste estudo.

Este trabalho envolve as narrativas de vida das mulheres que estão cumprindo pena privativa de liberdade no Centro de Reeducação Feminino (CRF). Os critérios adotados foram selecionados de modo a abranger o objetivo deste estudo. Nesse caso, pontuamos os seguintes critérios: ser mulher, estar matriculada e estudando na escola Janela para a Vida, idade e raça.

Schütze (1977; 1983; 1992) desenvolveu estudos sobre a entrevista narrativa como uma técnica específica de produção de dados, voltada para a valorização da experiência humana por meio de relatos pessoais, expressão de suas trajetórias de vida. Abrange a vasta história de vida dos participantes da pesquisa, fomentando uma perspectiva de comunicação humana, não necessariamente centrada nas palavras, mas também em gestões, sentimentos, emoções e lembranças.

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias e uma forma



elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, e uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (Bauer; Jovchelovitch, 2002, p. 91)

Ao rememorar os fatos e acontecimentos vivenciados, através da memória, as pessoas vão dando sequencialidade às ações e etapas desenvolvidas em seu construto individual e social. As narrativas, de forma intencional, expressam sentimentos, medos, angústias, sonhos, esperança, felicidade. Na verdade, provocam a expressão de seus estados emocionais. São uma forma mais amena de relatar seus dramas e experiências bem-sucedidas ou não.

Para os autores, o contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. Mas, no tocante ao encarceramento de mulheres, qual seria a representação dessa normalidade? A violência? O descaso? As desigualdades de gênero? A degradação de suas identidades?

O caráter de normalidade visto por quem vivencia o cotidiano prisional, sem dúvida, é muito mais intenso e traumático se comparado pelo olhar que é produzido pela sociedade externa, o qual sofre as influências da mídia e gera inúmeras formas de preconceito e estereótipos. “Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos a sua experiência e ao seu modo de vida” (Bauer; Jovchelovitch, 2002, p. 91).

O modo de vida prisional feminino enseja uma série de determinações advindas das desigualdades entre homens e mulheres que é fruto da construção de gênero na sociedade. Onofre (2014) ressalta que, nas ações cotidianas, a população encarcerada sabe a quem obedecer, compreende o momento para observar, falar ou silenciar. Como forma de “proteção”, o encarcerado ou encarcerada é levado a assumir posturas que dele se espera, como salienta o trecho da entrevista com detentos realizada por Onofre (2014, p. 140): “A gente faz o que os outros querem; tem que aprender depressa para não afundar. Você tem que entrar no jogo deles e encontrar saídas depressa. Aqui tem regras para tudo”.

As regras são parte dos valores e normas impostos pelo modo de vida prisional, em que, para sobreviver às mazelas e opressão da prisão, esses sujeitos precisam encontrar e construir alternativas para resistir às amarras dessa instituição.

Conformismo e resistência permeiam os relatos de vida dessas pessoas, mas também é uma forma de encarar esta realidade de uma forma menos retraída, possibilitando um maior alcance do real vivenciado por esse público, pois “é necessário ainda ponderar que o detento, para se safar da prisão, forja uma nova imagem, e isso se materializa na capacidade de dissimular, mentir e se conter” (Santos, 2002, p. 100).

O modo de vida prisional, muitas vezes, sofre distorções e desdobramentos do alto grau de controle e vigilância que são decorrentes deste processo. Daí que, conforme pontua Santos (2002), apesar das situações de violência e violação de direitos, é comum ouvir dos presos avaliações positivas do trabalho, da educação escolar e de outras atividades que a instituição oferece, ou seja, seus relatos muitas vezes acabam mascarando o que realmente pensam, mas o que convém para o momento, por exemplo.

A partir dessa leitura da dinâmica prisional, é possível compreender a partir da análise realizada por Santos (2002); Onofre (2014) que, para resistir e sobreviver às mazelas da prisão, a população encarcerada busca elaborar alternativas de autodefesa, isto é, mascarar o que sentem e o próprio peso causado pelo encarceramento. “A máscara oferece, portanto, um refúgio bastante seguro: permite o *existir* e propicia, fazendo como todo mundo faz, o *esconder-se*” (Onofre, 2014, p. 141).

Aprofundando essa questão do silenciamento, a autora considera ainda que “a duplicidade vai se valer da astúcia e do silêncio como meios para criar um espaço e um tempo fantásticos no cotidiano, o que torna possível, por sua vez, a resistência e a permanência da socialidade” (Onofre, 2014, p. 141). Por isso — e de modo a repensar a prisão não somente como espaço de resistência, mas também de mudança e esperança — é preciso reconhecer que os sujeitos aprisionados são seres humanos, com trajetórias de vida que foram construídas antes mesmo da situação de encarceramento. São pessoas dotadas de sonhos e esperança, que muitas vezes são desrespeitadas em seu direito de fala.

O falar de si, de seus pares, seus medos, desafios, seus sonhos, angústias gera uma série de sentimentos, como uma espécie de “libertação” da frustração e da ociosidade. A escuta sensível corrobora para que a entrevista narrativa não se limite às palavras muitas vezes “soltas” e até mesmo desconexas, mas também esteja centrada no sujeito que fala, observando seu comportamento, expressões,

sentimentos, que são o reflexo de toda uma trajetória de vida que ainda está em processo de construção, sendo o cárcere mais uma etapa desse caminhar.

Uma breve definição das narrativas de vida ou história de vida pode ser compreendida com base na seguinte passagem:

Narrativas (histórias) nas ciências humanas poderiam ser definidas, provisoriamente, como discursos com uma ordem sequencial clara, que conectam eventos de um modo significativo para uma audiência definida e, ainda, oferecem *insights* sobre o mundo e/ou experiências das pessoas sobre ele. (Moreira, 2017, p. 67)

Moreira (2017) afirma que um discurso narrativo possui três características principais e interconexas: ele é cronológico, no sentido de representar sequências de eventos; é significativo; é inerentemente social, visto que ele (o discurso) é produzido para uma audiência específica. A compreensão de si sobre o mundo e suas experiências de vida contribui para o ressignificar da prisão, torná-la mais acessível, mais humana, fomentando experiências menos traumatizantes. Não é um movimento fácil, pois, como salienta Moreira (2017), romper com o que está sendo posto pelo sistema e a desconstrução da própria imagem muitas vezes negativas que as pessoas em situação de cárcere fazem sobre si, a saber, as atribuições e elaborações, é uma tarefa árdua, visto que pessoa e personagem estão imbricados nos relatos fabricados tanto pelos outros como por si mesmas.

Sobre as narrativas de vida, podemos compreender ainda que:

Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (Bauer; Jovchelovitch, 2002, p. 95)

Para Moreira (2017, p.67), “a pessoa como narradora, que é também uma personagem, e como narradora ou autora, projeta experiências, ações, acontecimentos, tecendo, assim, um enredo sobre si, constituindo um em si mesmo”. E Santos (2002) considera que a prevalência dos mais diversos paradoxos que encerram a pena privativa de liberdade gera uma série de questionamentos acerca do lugar que a escola ocupa ou pode vir a ocupar no interior das relações cotidianas da prisão, com destaque para a perspectiva do público encarcerado.

Dentro de uma prisão, vários são os agentes que possibilitam o desenvolvimento das atividades que acontecem em seu interior. Como registrado anteriormente, o gerenciamento da unidade prisional é possível graças à atuação das classes dirigente, funcional e da massa carcerária, contudo, neste momento, o intento é dar voz aos detentos. (Santos, 2002, p. 100)

O autor ressalta que o ato de ouvir o homem [e a mulher] que cumprem pena privativa de liberdade não é uma tarefa simples, pois, sendo a ordem e a disciplina marcas da ambiência prisional, todas as atividades que ocorrem em seu interior buscam o alcance desses objetivos; portanto, o encarcerado é tratado não como sujeito, mas como objeto nesse processo de reabilitação. Sendo assim, para o autor, é importante que o detento [e a detenta] tenham voz, o que se configura como uma tarefa desafiadora diante de um ambiente marcado pelo fechamento e pelo isolamento, visto que os “oprimidos são homens e mulheres que o sistema social não permite serem sujeitos do conhecimento, da história e da cultura” (Oliveira, 2003, p. 51). Freire (2016) chama atenção acerca da importância do diálogo com os sujeitos que são subjugados pelas diferenças capacitistas, de classe, gênero e etnia. Para o autor,

Se somos seres determinados ou simplesmente condicionados, capazes, porém, de, reconhecendo não só o condicionamento, mas sua força, ir mais além dele; se estamos sendo seres da pura adaptação à realidade, miméticos, ou se, pelo contrário, atuantes, curiosos, capazes de correr o risco, transformadores, terminamos por nos tornar aptos para intervir no mundo, mais do que puramente a ele nos acomodamos. (Freire, 2016, p. 105)

Intervir no mundo é uma forma de mostrar para a sociedade dos aprisionados e para a sociedade externa a esta a capacidade humana de se emancipar, mudar os rumos de sua trajetória no cárcere e pós-cárcere, almejando ser mais. Sujeito de busca que pode fazer a diferença nos espaços sociais em que desenvolve suas relações interpessoais. Neste percurso, ao delinear a narrativa de vida como suporte metodológico de produção de dados, não estamos somente considerando as imagens/desenhos como representação das trajetórias de vida das mulheres, mas o fenômeno prisional, educacional e social como um todo, os quais formam uma teia de significados, saberes e representações que formam as identidades de gênero das mulheres participantes desta pesquisa.

Nesse sentido, o conceito de identidade de gênero é de suma relevância para a mobilização de novos conceitos e categorias que vão surgindo a partir deste, de modo a compreender como interferem no processo de construção de identidade

desse público, e mais, contribuindo para tecermos outras teias e tramas para além do encarceramento, com vistas à formação de sujeitos críticos e atuantes na sua realidade, que têm a capacidade de reconstruírem seus modos de ser e agir, fomentando relações de gênero de modo a romper com os estigmas, binarismos, sexismo e com todas as formas de preconceito e desigualdades que delas provêm.

As mudanças, as moldagens e remoldagens pelas quais passam as estruturas e as pessoas fazem parte de um processo que se desdobra entre pessoas e em relação umas com as outras, caracterizando o fenômeno da reticularidade, que liga obrigatoriamente o indivíduo a uma rede preexistente a ele, ao mesmo tempo em que ele é formador de outras redes. (Moreira, 2017, p. 68)

Na perspectiva de Moreira (2017), formar outras redes significa romper com os determinismos sociais — “pau que nasce torto, não morre torto”. É preciso ir além de ideias fatalistas que a classe dominante cria e estabelece como verdade absoluta, padrões a serem seguidos. Em Freire (1993), essa concepção de incompletude não seria diferente, pois, de acordo com o autor, a principal distinção do ser humano, diferentemente dos animais, é a consciência sobre sua incompletude; ele é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo, que faz e refaz a História.

História é tempo de possibilidade, e não de determinações. E, se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é, mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazermos igualmente possíveis. (Freire, 1993, p. 35)

A partir de Freire, o sujeito é pensado na perspectiva dialética, sujeito em movimento com a História, que estabelece relações sociais, cria espaços de interação e diálogo, participa, intervém. Sobre o respeito ético-político com a condição da pessoa humana, é primordial compreendermos a visão freireana de sujeito, centrada na humanização e no compromisso com o outro, daí a importância da sensibilização do pesquisador na organização e na iniciação da entrevista narrativa.

A maneira como o entrevistador inicia sua entrevista implica na qualidade da entrevista. Este fato coloca muita ênfase no início da entrevista. A narração poderá se tornar um produto da maneira como o entrevistador se comporta. A fase inicial é difícil de ser padronizada e se apoia totalmente nas habilidades sociais do entrevistador. (Bauer; Jovchelovitch, 2002, p. 102)

As habilidades sociais do pesquisador-entrevistador são formadas pelas competências e experiências advindas do contexto social e acadêmico; juntas,

desenvolvem a socialização entre as participantes do estudo e a integração de saberes construídos em seu percurso de vida. Este fator é, sem dúvida, essencial para a aproximação com o público pesquisado, bem como para melhor conhecermos quem são essas mulheres, de modo a estabelecer vínculos afetivos no sentido de promover uma relação de confiança entre pesquisador-participante de forma salutar, buscando criar momentos de harmonia e interação.

Desenvolver a socialização entre as participantes deste estudo é, sem dúvida, essencial para melhor conhecermos quem são essas mulheres, de modo a estabelecer vínculos afetivos no sentido de promover uma relação de confiança entre pesquisador-participante de forma salutar, buscando criar momentos de harmonia e interação.

#### 2.4. Participantes da pesquisa

As participantes desta pesquisa são detentas do Centro de Reeducação Feminino (CRF) que estejam matriculadas e com frequência ativa na escola prisional Janela para a Vida. Com isso, os critérios adotados (ser mulher, estar matriculada e estudando, idade e raça) foram selecionados de modo a abranger o objetivo deste estudo.

#### 2.5. Procedimentos metodológicos

##### 2.5.1. Técnica do Grupo Focal com o uso de dinâmicas pedagógicas

A técnica do grupo focal foi realizada no primeiro encontro (dia 25/07/2023) em uma sala de aula que estava disponível na **Janela para a Vida** com um grupo constituído pelas seis (6) mulheres participantes da pesquisa. Foi um momento bastante prazeroso e dialógico, em que as mulheres puderam contribuir com seus relatos de vida e encarceramento, buscando promover momentos de diálogo e reflexão sobre sua existência como ser humano e sobre formas de re (existir) diante das diversas formas de opressão presentes no ambiente carcerário.

Neste primeiro encontro, buscamos dialogar de forma mais geral e inter-relacional sobre os seguintes pontos: estrutura física do presídio; alimentação; suporte a saúde da mulher; o papel escola; as relações interpessoais que são constituídas no decorrer das vivências; e cumprimento da pena na prisão. Isso se deu com o objetivo de romper com o paradigma da individualidade presente em

nossa sociedade.

Gatti (2005) destaca que o Grupo Focal é uma técnica qualitativa cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

A técnica do grupo focal possibilita maior interatividade entre o pesquisador e participantes do estudo, uma forma mais flexível e descontraída de abordar temáticas “polêmicas”. Favorece um diálogo aberto, dinâmico e objetivo, podendo ainda desencadear outros pontos de discussão a partir do que vai sendo problematizado pelo grupo.

Para esta etapa inicial, Gatti (2005) aponta a necessidade de elaboração de um roteiro para uma melhor condução do trabalho a partir do grupo focal. “O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes no decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos” (Gatti, 2005, p. 17).

Antes de debatermos a respeito das temáticas elencadas acima, iniciamos o estudo de campo com uma breve dinâmica pedagógica chamada “Quem sou eu” como forma de apresentação do tema e de maior interação. Iniciei a dinâmica solicitando a cada participante que pudesse, uma por vez, direcionar-se até a mesa da sala e olhar para dentro da caixa que estava sobre a mesa (sem saber que dentro dela havia um pequeno espelho). Nesse momento, ao olhar para o objeto contido dentro da caixa, a participante teria que falar em poucas palavras o que estava visualizando naquele momento.

Nesse momento, cada uma foi descrevendo um pouco de si, suas qualidades e desafios pessoais, uma espécie de autorretrato e autopercepção de si. O falar de si, seus medos, angústias e o que as fortalece naquele lugar despertou um sentimento de tristeza e, ao mesmo tempo, de mulheres que buscam, dentro de suas possibilidades e limitações, reinventarem-se no cotidiano prisional, re(existir) perante os desafios impostos no entrelugar das celas e da prisão.

O diferencial dessa dinâmica é que, sem que elas soubessem o que continha dentro da caixa, a curiosidade foi sendo aguçada à medida que cada participante se direcionava até a caixa que estava sobre a mesa e, ao se deparar com o espelho, cada uma foi instigada a falar de suas características pessoais, fomentando, assim, o debate inicial acerca da temática identidade de gênero.

Importante ressaltar que, como educadores e pesquisadores, temos que assumir o compromisso ético-político de romper com toda e qualquer forma de preconceito, mitos, paradigmas e tabus relacionados à identidade de gênero e, mais especificamente acerca das mulheres em situação de cárcere, de modo a construir conhecimentos “outros” sob nossas percepções prévias e muitas vezes generalizadas da realidade que está sendo investigada.

A *posteriori*, a cada novo encontro nós promovemos o diálogo a respeito de eixos norteadores para fundamentar a discussão central, a saber: sonhos, ser mulher, família, o significado da escola, esperança, desigualdade, injustiça. Sensibilizar e acolher essas mulheres é, antes de tudo, fundamental para balizar o diálogo e a escuta sensível de modo a instigá-las a exporem seus medos, anseios, suas vivências, seus sonhos e, assim, ir tecendo as teias deste estudo.

### **2.5.2. Roda de conversa**

Após a realização da dinâmica pedagógica “Quem sou eu”, com base nos apontamentos das participantes, organizamos uma breve roda de conversa dentro da temática da identidade com base nos estudos de Ciampa (1994).

Neste momento, o olhar sensível, as falas, os gestos, movimentos, interações foram “filtros” da pesquisadora em busca de maior veracidade nos dados da pesquisa, de modo a identificar como as experiências de vida, a ausência da família, a violência, as injustiças, o preconceito, os sofrimentos têm acarretado nessas mulheres o peso do encarceramento e quais formas de enfrentamento social, psicossocial elas vão construindo como forma de resistência e construção de suas identidades.

### **2.5.3. Uso da técnica do desenho**

Após o diálogo conjunto e como forma de registro sobre determinado eixo norteador, solicitamos a cada uma das participantes a elaboração de um desenho que representasse para ela o que estava sendo discutido naquele momento com base em suas vivências.

A categorização da análise da técnica do desenho como estratégia metodológica em pesquisas educacionais sobre representações sociais demonstra o



ineditismo e ruptura com a rigidez metodológica, pois, como o contexto vivenciado por estas mulheres já é marcado por situações de represálias, medos, angústias e sofrimentos, nada mais justo e coerente romper com os padrões metodológicos ora postos, possibilitando através da técnica dos desenhos que essas mulheres possam expressar seus pensamentos e emoções de forma mais leve e menos angustiante. “É permitir que os sujeitos falem livremente com vistas ao apaziguamento do sintoma e pensar que na empreitada possam atravessar o fantasma, ou seja, revelar-se pelo desenho” (Oliveira; Oliveira; Lobato, 2018, p. 13).

A técnica do desenho é uma forma pedagógica, prazerosa e lúdica de produção de dados, pois, além de estimular a sensibilização das participantes, contribui para que elas possam se perceber como protagonistas de suas vivências, histórias de vida, refletir sobre seus feitos, desafios e conquistas frente à sociedade (Rodrigues, 2010).

Em complementação ao que será produzido no grupo focal, o desenho promove um momento de reflexão em que cada informante pode se isolar das influências dos outros participantes do grupo (Yuen, 2004), sentindo-se mais livre para expressar seus sentimentos e percepções. Em face das limitações e especificidades das informantes, entende-se que essas mulheres irão contribuir de maneira mais participativa e investigativa por meio do desenho (ato de representar uma dada realidade) em relação a outros métodos, como a entrevista, que pode ser cansativa e pouco atrativa.

A técnica do desenho objetiva ainda estimular a criatividade, a autorreflexão sobre o que essas mulheres pensam acerca de suas vivências e consciência de poder mudar o mundo a partir do rompimento com atitudes preconceituosas, excludentes, experiências conflituosas e/ou fundadas na violência, menosprezo com o outro e a própria falta de confiança em si para se emancipar. É um recurso de produção de dados bastante eficaz que produz resultados aprofundados no tocante à pesquisa qualitativa.

Ao conduzir a pesquisa com coletivos sociais tão específicos, como é o caso das mulheres encarceradas, devido às questões éticas que estão relacionadas a esse público, é necessário selecionar o método de pesquisa adequado e as ferramentas de coleta de dados que serão utilizadas. Com isso, “além dos métodos tradicionais de coleta de dados (observação, levantamentos, grupos de foco), surge a coleta de desenhos como uma ferramenta importante” (Mcneal, 1992). Essa

técnica possibilita compreender o adulto em consonância com o processo de construção/reconstrução de identidade, compreendê-lo na condição de pessoa em construção, movimento.

Na medida em que estas mulheres são possibilitadas de manifestarem seus sentimentos, anseios, emoções, sonhos e perspectivas de vida e esperança através do desenho, tornam-se mais livres e menos oprimidas. O ato de desenhar se torna um estímulo para aguçar não apenas a criatividade, mas para despertar a memória das narrativas de vida, uma forma de comunicar o que a pessoa está sentido, expressar suas ideias, seus medos e desejos.

A técnica constitui uma ferramenta de pesquisa qualitativa em educação, em que não se depende única e exclusivamente do produto final, que, nesse caso, serão os desenhos elaborados pelos participantes da pesquisa, mas também da condução metodológica por parte do pesquisador.

Depreende-se disso a produção de material que tenha potencial para análise de acordo com os objetivos do pesquisador. “A coleta e a análise de desenhos podem ser classificadas como uma técnica projetiva, sendo que esse tipo de técnica dá acesso a atitudes e motivações que estão embutidas na memória, mas que não são conscientemente recuperáveis” (Soley, 2010).

Levando em consideração que essas mulheres não são escutadas em seu cotidiano, seus problemas, angústias e aflições, a pesquisa busca dar voz a elas, quer seja por meio dos desenhos, quer seja pela manifestação de suas emoções. Além de provocar reflexões acerca do que será debatido nos encontros, o desenho também irá revelar as características da personalidade das participantes, seus gostos, hábitos, preferências, modos de ser, estar e re (existir) no cotidiano escolar e prisional.

No campo da sociologia, Saramago (2001) sugere que o desenho é uma técnica diferenciada. Já para a psicopedagogia, o desenho é bastante adequado para trabalhar as questões relacionadas à identificação e ao tratamento de dificuldades de aprendizagem (Goulart, 2010). É uma técnica que irá possibilitar essas mulheres a se sentirem mais livres e menos pressionadas, evitando qualquer tipo de interferência, como uma resposta desejada por parte do pesquisador, mas que não condiz com o real vivenciado por elas.

No tocante à produção dos desenhos, o debate inicial sobre os eixos norteadores — a saber, gênero, identidade, família, ser mulher, sonhos, esperança,

felicidade — constitui uma ponte para estimular e embasar a produção dos desenhos, sendo necessário, *a posteriori*, dar instruções para as participantes acerca do que é esperado delas. Nesta etapa, o pesquisador precisa ter o cuidado de usar o mínimo possível de detalhes para não explicar em demasia o que busca, de forma tendenciosa, interferindo no produto final, impedindo distorções no resultado, tampouco possibilitar a aparição de desenhos que não fazem sentido para a pesquisa que está sendo realizada.

Iremos solicitar a realização de um pré-teste para verificar se o estímulo criado é adequado. O que precisa ficar claro para as participantes é que seu modo de pensar e representar o seu cotidiano através dos desenhos é muito importante, uma forma de provocar reflexões sobre as condições da mulher encarcerada, anunciando um novo amanhã para seus contextos de vida.

#### **2.5.4. Entrevista narrativa**

A segunda etapa deste estudo foi desenvolvida de forma individual com as mulheres participantes e através da entrevista narrativa foi possível conhecer de modo mais intenso os relatos das entrevistadas. Para Bauer e Jovchelovitch (2002), a entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias; ela é aberta aos procedimentos analíticos em que, a partir do material produzido pelas participantes, o pesquisador pode criar novas categorias até que todos os desenhos tenham sido analisados, pois os desenhos vão dando vida a novas categorias temáticas que retratam a configuração da identidade de gênero dessas mulheres.

As entrevistas narrativas ocorreram no espaço da sala de aula, com o monitoramento externo de agentes penitenciários. Foram três dias alternados de entrevista, sendo entrevistadas duas mulheres por dia. Frente a frente com cada participante, o diálogo foi fluindo a cada questão levantada, demonstrando a similaridade das informações relatadas e das vivências de vida atravessadas por questões ligadas ao tráfico de drogas, a situações de violência e abandono.

#### **2.5.5. Sistematização e análise dos dados**

Desenvolver um sistema de categoria para análise de dados pode parecer tarefa simples, mas, pensando na abrangência de informações e das próprias “pistas” que vão surgindo no decorrer da pesquisa, é algo que se torna um pouco

mais processual, visto que é necessário ler e reler o conteúdo das narrativas, buscando elencar categorias de análise que sustentem com maior abrangência e profundidade relatos similares.

A sistematização e a análise dos dados foram desenvolvidas com base nos estudos de Paulo Freire sobre a técnica da categorização e também com base na análise de conteúdo. “Uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Bardin, 2007, p.31). Os desenhos elaborados pelas participantes deste estudo foram analisados a partir do uso da técnica do desenho, utilizando as categorias temáticas identidade de gênero, mulheres no cárcere, educação no cárcere, colonialidade de gênero, cotidiano e esperança.

Para mobilizar essas categorias, podemos utilizar várias técnicas: questionário, narrativas, entrevista semiestruturada ou compreensiva, histórias de vida, dados estatísticos. As técnicas auxiliarão a reconstituir, por meio dos indícios, os trajetos sociais dos sujeitos pesquisados, assim como criam a possibilidade de captar as desigualdades sociais e educacionais. (Moreira, 2017, p. 72)

Nesta mesma perspectiva, Guérios (2011) ressalta que, após o trabalho da produção de dados, as informações recolhidas por meio da técnica escolhida são transcritas, analisadas e submetidas às redes de conexões entre as trajetórias de vida estudadas frente às condições concretas de existência a elas subjacentes. Neste momento, o olhar minucioso por parte do pesquisador toma maiores proporções para reconstituir por meio dos indícios os trajetos sociais das mulheres participantes do estudo.

A análise de conteúdo apresenta uma sistematização do processo de análise que permite ao pesquisador construir categorias de análise a partir da literatura ou do próprio material coletado, analisando todos os desenhos que estejam à frente dessas categorias. Vinter (1999) explica duas abordagens possíveis para a análise de desenhos:

- 1ª: orientada para o produto, quando se analisa apenas o que está escrito ou desenhado no papel;
- 2ª: orientada para o processo, identificando informações que surgem durante a confecção do desenho.

A análise inicia-se pela organização do material coletado e, posteriormente, busca-se verificar as informações que aparecem nos desenhos com maior

frequência, por exemplo, a imagem que representa uma situação de desigualdade de gênero sofrida pela mulher ou a invisibilidade das mulheres frente ao sistema de justiça criminal. A organização dos desenhos por aproximação de conteúdo facilita a análise do pesquisador com base na utilização das categorias temáticas.

A interpretação da EN deve levar em consideração tais circunstâncias possíveis, inevitáveis na própria situação da entrevista. A narração em uma EN e uma função da situação como um todo devem ser interpretadas à luz da situação em estudo, da estratégia presumida do narrador e das expectativas que o informante atribui ao entrevistador. (Bauer; Jovchelovitch, 2002, p. 101).

Nas palavras de Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo do produto final representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos”. A essa proposição se deve considerar que cada sujeito é autor de sua própria história e que, independentemente do grau de escolaridade, cada um carrega consigo experiências, conhecimentos e saberes que foram construídos ao longo de suas trajetórias de vida, e isso é um fator de suma relevância na análise dos dados.

Como salientam Bauer e Jovchelovitch (2002, p. 109), “há uma série de questões que devem ser feitas sobre a relação entre narrativas e realidade, todas elas referentes às conexões entre o discurso e o mundo que está além dele”. A partir deste aparato e dos dados teóricos, o foco na mulher vai fortalecendo o objeto de estudo desta pesquisa em face do processo histórico de violência e desigualdades de gênero que perpassam a condição do ser mulher na sociedade.

#### **2.5.6. Cuidados éticos**

A presente pesquisa está alinhada às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa que regem o campo de estudos realizados com seres humanos. Importante salientar que esta pesquisa foi devidamente submetida, em agosto de 2022, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Pará, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovada em setembro de 2022 e atendendo todas as exigências das resoluções em vigor sobre a ética em pesquisas com seres humanos, conforme código de aprovação CAAE: 61493122.3.0000.5174.

Reiteramos que os dados produzidos ao longo deste estudo serão cuidadosamente trabalhados e analisados respeitando os padrões da Pedagogia e da ética para pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996).

### 3. EDUCAÇÃO DO CÁRCERE: APORTES TEÓRICOS

Para este estudo, autores como Michel Foucault e Paulo Freire serão fundamentais na abordagem. Foucault (1974), no sentido de analisar a prisão (aspectos referentes a punição, crime), e Freire, para analisar as formas de opressão da mulher no cárcere e debater o processo de humanização na educação, sendo as mulheres pessoas ativas na construção de suas identidades e no processo educacional e social. Utilizam-se ainda Ciampa (1994), na análise da construção das identidades das mulheres do cárcere, e os estudos de Mendes (2014); Queiroz (2016) e Bell Hooks (ano), que contribuem para a questão de gênero.

A obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault (1974), retrata a história das prisões, que, segundo o autor, a princípio, foram pensadas de forma a punir fisicamente as pessoas que desviassem sua conduta das regras e leis sociais ora estabelecidas, ou seja, a essência da prisão reportava-se única e exclusivamente ao ato de punir o preso, sendo o corpo o principal alvo do castigo, sem, contudo, agregar a estes espaços projetos voltados para oportunizar à pessoa privada de liberdade uma reintegração social.

A obra amplia a discussão sobre a condição de estar preso, ressaltando que o momento da prisão representa a perda da liberdade, ou seja, a integridade física dos apenados, bem como seus demais direitos sociais devem ser efetivados. Sobre o atual contexto das prisões, o autor esclarece:

Dir-se-á: a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão de forçados, a interdição de domicílio, a deportação — que parte tão importante tiveram nos sistemas penais modernos — são penas “físicas”: com exceção da multa, se referem diretamente ao corpo. Mas a relação castigo-corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios. O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade, considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. (Foucault, 1974, p. 23).

Em contribuição à mesma linha de discussão, Erving Goffman (1961), em seu ensaio “*Manicômios, Prisões e Conventos*”, retrata as características e as formas de tratamento dos espaços de reclusão social nas sociedades modernas. No que se refere ao espaço prisional, o autor caracteriza a prisão como uma instituição total ganhando o *status* de racionalização em torno do processo de punição.

A complexidade do sistema prisional faz com que o caráter de normalidade extrapole as regras extramuros, criando uma sociedade à parte, mesmo que do

ponto de vista jurídico seja controlada e normatizada pelo sistema penitenciário.

Pereira (2011, p.47) afirma ainda que o cárcere “é um campo específico, com estrutura própria e os seus símbolos, imagens, representações, artefatos e normas”. Logo, as pessoas que cumprem pena nesses espaços são marcadas pela cultura carcerária e também marcam estes espaços no sentido de darem voz e vida para si mesmas no processo de resistência diante das amarras prisionais, que são negacionistas e patriarcais.

Debruçamo-nos sobre as ideias de Paulo Freire para aprofundarmos o debate acerca da mulher como pessoa ativa do seu processo de construção de identidade. O autor defende uma concepção de sujeito pautada nas dimensões filosófico-antropológicas, epistemológicas e ético-políticas, em que o ser humano se apresenta como um “ser de busca”, sendo inacabado, incompleto e, por conseguinte, tendo capacidade e autonomia para provocar mudanças tanto em sua vida como no mundo, em seu contexto social, político e educacional.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promoverem o suporte em que os outros animais continuam em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. (Freire, 1996, p. 50-51).

A constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula na vertente e pedagogia freireana consiste em considerar que, diferentemente dos outros animais, somente mulheres e homens como seres éticos são capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações. “O ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito, e não pegadas de puro objeto” (Freire, 2022, p. 138). Esse autor nos apresenta grandes contribuições para compreendermos essas mulheres como pessoas ativas de seu processo de construção de identidade, partindo da concepção de que somos sujeitos inacabados, em processo de construção de nosso eu.

Em Pedagogia da Indignação, Freire (2022) nos fala da necessidade de denunciarmos as situações de opressão e degradação humana, anunciando novas possibilidades de construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva. Para isso, o ser humano como ser inacabado que faz e refaz a história o faz a partir do



momento em que reconhece o seu inacabamento e, portanto, atua de maneira ativa intervindo no mundo.

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. (Freire, 2022, p. 135).

Ao afirmar que a educação tem historicidade, Freire (2022) defende uma proposta educacional de respeito às diferenças e aos diferentes espaços em que os processos educacionais são produzidos. Por isso, a particularidade da EJA dos privados de liberdade requer um olhar bastante cuidadoso, pois lida com sujeitos que, em sua grande maioria, apresentam trajetórias de vida fragilizadas pelas duras desigualdades sociais. São sujeitos que em algum momento de suas vidas foram e/ou continuam sendo vitimizados pela sociedade moderna.

Diante do quadro de desumanidade e violência do encarceramento em massa, a esperança está em educar os sujeitos numa pedagogia de humanização e emancipação. Não uma pedagogia para servir ao sistema, no seu atual formato, mas para que o aluno-interno se reconheça como sujeito capaz de construir outra história de vida, nova e libertadora. Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem, de sua própria evolução como ser social, e não como mero objeto do sistema. (Costa; Florencio, 2021, p. 30)

Transcender o ideal punitivo das prisões parte de uma profunda reflexão para além dos aspectos jurídicos de cumprimento da pena; consiste em repensarmos a função social da escola como instituição dentro de outra instituição com possibilidades e desafios contrários ao punitivismo. Significa problematizar a escola punitiva e valorizar a escola como espaço de diálogo e recondução da vida humana, pautada na ética do ser humano como sujeitos em processo de transformação.

O ser humano é “sujeito gnosiológico”, porque em suas relações uns com os outros *no* mundo e *com* o mundo conhecem e comunicam-se sobre o objeto conhecido. Nessa relação comunicativa, ensaiam a experiência de assumirem-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. (Oliveira, 2003, p. 52)

O diálogo em Freire possibilita, além da humanização, o esperar de homens e mulheres os quais saibam conduzir sua própria existência, percebendo seus limites e potencialidade, construindo novos saberes, como sujeitos conscientes de seu papel no mundo. Onofre (2014) problematiza, em seu estudo sobre educação

em prisões, a visão dos alunos acerca do processo educativo desenvolvido nesses espaços. “O sistema aqui estraga as pessoas, puxa para trás. A escola é só para cumprir obrigação” (Onofre, 2014, p. 154).

Na contramão da organização desse sistema educacional-prisional, Onofre (2014) afirma que a figura do professor pode contribuir para o despertar de um certo encantamento pela escola, sujeito que traz novas ideias, novos conhecimentos, novas posturas, que faz de sua prática educativa uma contribuição ao ser humano, criando novas possibilidades e perspectivas de resistência aos fatores degradadores da prisão.

Fica claro, portanto, que o papel do professor para os aprisionados vai além de organizar o trabalho no interior da escola. Ele é alguém que convive, anima, orienta, aconselha, dialoga, aponta caminhos. No contato direto da sala de aula, ele pode influenciar a vida dos presos e da prisão de maneira positiva. (Onofre, 2014, p. 159)

Para Gadotti (1993), a educação de adultos presos é diferente da escola regular, por sua flexibilidade e dinamismo, em que “os conteúdos devem ser diferenciados, e aí o grande desafio do educador de adultos é que ele tem que construir uma metodologia nova, tem que construir conteúdos significativos para aquele que se está educando (Gadotti, 1993, p.124). Em contribuição ao pensamento de Gadotti (1993), podemos evidenciar, consoante as palavras de Freire (1996), que o ato de ensinar exige querer bem aos educandos:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no meu cumprimento ético e dever de professor no exercício de minha autoridade. (Freire, 1996, p. 141)

A perspectiva freireana de educação nos possibilita ir além dos fatores determinantes, de superá-los. Todavia, cabe ressaltar que essa não é uma tarefa fácil, pois a modernidade ocidental nos tornou seres condicionados aos determinismos sociais e às práticas hegemônicas. Romper com esse cenário requer este olhar para o outro, querer bem aos que se encontram na mesma condição que a nossa ou em situações muito mais alarmantes, de opressão, subalternização e invisibilidade.

Estar condicionado implica a própria naturalização da violência, a qual ganha maiores proporções quando o foco é o encarceramento de mulheres, por isso Freire (2022) chama atenção para a necessidade de superarmos o discurso da compreensão da História como determinação, em que a façanha da democracia moderna é cada vez mais arruinada pela globalização.

Na verdade, o compromisso ético engloba considerar o ser humano como agente de mudança e de direitos, aqueles que são vítimas de uma sociedade desumana e excludente. Para além da situação de encarceramento ora discutida, essas mulheres têm o direito de ir e vir, o direito de comer, vestir, dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, do direito de crer e não crer, e isso deve fazer parte do cotidiano prisional feminino como elemento fundante dos fatores que irão possibilitar o fenômeno da construção da identidade.

Os estudos de Mendes (2014); Queiroz (2016) e Bell Hooks (2013) nos orientam a pensar o feminismo e suas interfaces com a constituição do ser mulher na sociedade. Para Mendes (2014, p. 86), desde os anos 1970, portanto, o feminismo conhece o conceito de gênero para fazer referência à construção cultural do feminismo e do masculino através de processos de socialização que formam o sujeito desde a mais tenra idade. Segundo a autora, esse conceito foi libertador na medida em que permitiu às mulheres demonstrarem que a opressão tinha como raiz uma causa social, e não biológica ou natural.

[...] o gênero também confere aos indivíduos identidades subjetivas mediante um ato de sujeição. Daí o porquê de as condutas, desejos, vontades e ações estarem condicionados por processos de socialização. Assim, o sistema sexo-gênero se coloca como uma variável fundamental da organização da vida social através da história e da cultura da Modernidade. (Mendes, 2014, p. 87).

Para Mendes (2014, p. 84), embora as identidades dos sujeitos sejam impostas socialmente, estes mesmos sujeitos são capazes de subvertê-las, daí que o papel da escola na prisão caracterizado pela educação formal seja de suma relevância para reverter a lógica do sistema penal retratada em processos de alienação do ser humano por meio da cultura prisional. Entretanto, tais sujeitos são livres para fazerem suas próprias escolhas e para avaliarem em qual perspectiva se posicionar, se perante o processo educacional formal e/ou o processo de alienação social caracterizado pela aceitação e pela propagação da cultura prisional.

Historicamente, as trajetórias social e política das mulheres foram

construídas a partir da figura masculina, o que significa dizer que, na condição de sujeitos silenciados e invisibilizados, as mulheres são cotidianamente submetidas a diferentes formas de exclusão/opressão fruto das desigualdades de gênero.

Entre os inúmeros desafios da escola no cárcere, salientamos a ética e a dimensão humana como alicerces para a uma prática educacional libertadora e crítica, pautada nos processos de formação e exercício da cidadania para além de uma educação baseada nos rituais do próprio conservadorismo, autoritarismo, produzidos pela colonialidade do poder.

A vulnerabilidade educacional de mulheres em situação de cárcere é reflexo da colonialidade do poder que historicamente legitima as desigualdades de gênero, bem como perpetuam as epistemologias dominantes do Ocidente. O sistema moderno-colonial nega o papel da mulher na sociedade, inserindo-a nesse entrelugar de submissão e exclusão.

Coelho (2020) afirma que a colonialidade do poder não pode estar dissociada da colonialidade de gênero, visto que, a partir desta última, a categoria “mulher” faz relação somente à mulher branca. Segundo a autora, o termo foi submetido a um processo de embranquecimento no período colonial que tornou mulheres de cor “não mulheres”. A autora reitera que a categoria “mulher branca” é o produto de todas as formas de dominação exercidas pelo sistema moderno/colonial de gênero.

Para Coelho (2020), o sistema moderno/colonial de gênero legitima as relações de subordinação, a dicotomia, a hierarquização e a cultura patriarcal. Nesse contexto, podemos compreender que a sociedade moderna injeta nas relações de poder a filosofia da dominação (controle dos corpos, mentes, desejos, identidades, culturas, etc.).

A partir desse entendimento, as instituições de controle social, muitas vezes, acabam perpetuando as relações de poder modernas. A escola, as igrejas, os presídios reproduzem “padrões” e epistemologias ocidentais, ocultando as experiências e os modos de vida das populações oprimidas. Segundo Coelho (2020), a colonialidade de gênero auxilia no entendimento de como a colonização impactou as mulheres em dois planos distintos, a saber, o de exploração pela sua identidade racial e o de serem mulheres.

A colonialidade de gênero está imersa na relação interseccional entre classe,

raça, gênero e sexualidade. A interseccionalidade permite olhar a violência e a opressão sofridas por essas mulheres sob diferentes configurações sociais que foram construídas com base na colonialidade do poder. Akotirene (2019) chama atenção para o encarceramento negro e violências contra as mulheres, usando aportes da subordinação interseccional.

Além disso, o padrão colonial ora elege as mulheres negras como dirigentes do tráfico de drogas, ora 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 punitivista das mulheres negras. (Akotirene, 2019, p. 36).

A ideia de raça construída sob a égide colonial versa sobre o fortalecimento das diferenças, as quais se configuram como sinônimo de negação, indiferença, exclusão e opressão. Os povos racializados e seus saberes e culturas enfrentam grandes desafios em defesa de suas epistemes, visto que a ciência moderna acaba silenciando outras formas de manifestações culturais, identitárias que não estejam alinhadas à cultura hegemônica.

A análise interseccional vai ao encontro dessas configurações de poder, advindas de uma sociedade organizada consoante o sistema modernidade-colonialidade e que perpassam por estes processos de continuidades destas inúmeras formas de manifestação da exclusão, do preconceito, da violência.

Para Coelho (2020), o feminismo hegemônico, alheio à discussão decolonial, ao apagar as intersecções e o questionamento das identidades construídas pela colonização – desde raça, classe, gênero e as demais formas de opressão, provoca o silenciamento desses sujeitos. Salienta a necessidade de problematizarmos o feminismo descolonial, considerando as diferenças existentes entre as mulheres e, mais especificamente, reconhecendo a presença das mulheres negras como sujeitos de direitos.

O feminismo descolonial, com nitidez, não reduz nem esvazia a diferença colonial, expõe sua ferida e a reinvenção do corpo colonizado feminino como uma categoria da modernidade: a Mulher, esse sujeito pretensamente universal e humano que não abrange aquelas mulheres, na periferia do termo, encobertas pela missão civilizatória da colonização. Reconhecer essas diferenças evidencia o “choque” que a colonialidade insiste em acobertar. (Coelho, 2020, p. 88)

Consoante Akotirene (2019), a identidade política apresenta como embasamento metodológico a interseccionalidade como sugestão das feministas negras, visando combater multideterminadas discriminações, pautadas inicialmente

no binômio raça-gênero, presente até os dias de hoje no meio político-jurídico-social, e que atua no sentido de degradar as subjetividades e identidades das mulheres negras.

A autora afirma que os feminismos e movimentos antirracistas podem contribuir com novas possibilidades metodológicas de repensar o papel social dessas mulheres na sociedade, compreendendo a raça não como um problema e fim em si mesmo, mas como afirmação de identidades étnicas “outras”, mulheres de direitos.

No campo jurídico, podemos identificar a exclusão racial por critério de gênero promovida pelo universalismo das políticas públicas relacionadas, o fato de mulheres e meninas negras estarem situadas em pelo menos dois grupos subordinados que, frequentemente, perseguem agendas contraditórias, dando impressão de que todas as violências policiais dilatadas para o sistema penal são contra homens negros. Todas as violências domésticas dilatadas para o encarceramento feminino ou feminicídios são. (Akotirene, 2019, p.35-36).

A partir dessa análise e em consonância com o pensamento de Lugones (2008), compreendemos que o feminismo descolonial é uma possibilidade de superação do sistema moderno/colonial de gênero o qual nega a presença cultural, étnica, religiosa e identitária das mulheres não brancas, mulheres vítimas da colonialidade do poder e, indissociavelmente, da colonialidade de gênero; mulheres que criaram análises críticas do feminismo hegemônico, posto que ignoram a interseccionalidade de raça/classe/sexualidade/gênero.

Pensar a mulher no sistema prisional, ou seja, a mulher infratora, implica um olhar desde a epistemologia feminista. No entanto, não se pode empregar o feminismo hegemônico, onde a Mulher é um sujeito universal: branca, heterossexual e burguesa. Essas mulheres, conforme explicitam as estatísticas de ocupação dos presídios, não são os sujeitos mais visados do sistema de justiça criminal. (Coelho, 2020, p. 104).

O racismo parte de uma ação opressora, desumana e excludente, reflexo do processo colonial. Quijano (2014) aponta que a colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder que se sustenta na imposição de uma classificação racial e étnica da população (racismo epistêmico).

As práticas educacionais e a cultura carcerária refletem positiva ou negativamente na construção da identidade de gênero das mulheres em situação de cárcere. Diante desse sistema de crenças e rituais próprios, observamos os desdobramentos desses processos na formação escolar e na subjetividade das educandas. As suas normas/regras/valores, reflexos do punitivismo, acabam

reforçando o poder hegemônico e inibindo o potencial crítico dos sujeitos a eles submetidos.

Para Batista (2019, p.19), “o punitivismo, neste contexto, configura uma política de controle social que segrega e pune os pobres em sua pobreza, os jovens por sua rebeldia, as mulheres por seu gênero e orientação sexual”. O olhar para o sistema prisional feminino aponta que a cultura prisional fortemente masculina disseminada nestes espaços tem legitimado e fortalecido a atuação do sistema na vida dessas mulheres, constituindo-se a escola como um espaço de veiculação de processos regulatórios que mantém a lógica prisional masculina.

O cárcere é masculino e interfere diretamente e de forma violenta na vivência cotidiana das mulheres no ambiente prisional e escolar. As condições de vida destas mulheres no ambiente prisional pensado para homens são fragilizadas por questões de gênero, raça, classe, baixa escolarização, etc. A passagem da vítima mulher pelo controle social formal, acionado pelo sistema de Justiça criminal, implica reviver toda uma cultura de discriminação, de humilhação e de estereotipia que a lógica masculina do sistema prisional sobrepõe às especificidades da mulher, negando sua identidade, seus modos de ser e re (existir), seus medos, angústias, perspectivas.

Queiroz (2016) nos instiga a refletir o quanto somos feministas a partir de fatores que inserem nós mulheres no sistema-mundo dominado pelo patriarcado. Afirma que, desde criança, estamos imersos neste sistema social com uma cultura, com estruturas e relações machistas, segregando, oprimindo e excluindo as mulheres. Entre as diversas características que demarcam a diversidade humana (religião, idade, habilidades físicas, etc.), este estudo parte de um todo para compreender como essas e outras dimensões estão diretamente relacionadas à formação cultural de um povo e, especificamente, à construção da identidade de gênero de uma pessoa.

Queiroz (2016, p.60) nos recorda que, desde a nossa formação pessoal, desde criança, fomos ensinados a agir e ter uma determinada aparência, de acordo com o nosso sexo biológico. “Crescemos sendo ensinados que ‘homens são assim e mulheres são assado’”, ou seja, o sexo e as diferenças que dele foram sendo criadas ao longo da história da humanidade foram determinados antes mesmo de nascermos.

Crescemos aprendendo a ter comportamentos de homens e mulheres, sendo que boa parte destes foi inserindo a mulher num lugar secundário e de

subalternização em relação aos muitos privilégios que eram conferidos aos homens. A autora salienta que as diferenças entre homens e mulheres são construídas socialmente e que o fato de essas influências sociais não serem totalmente visíveis faz com que sejam naturalizadas, ligadas às questões totalmente biológicas quando, na verdade, boa parte delas é influenciada pelo convívio social.

Cada pessoa constrói sua identidade de gênero no coletivo social, nas relações que vai estabelecendo com os seus pares no decorrer de sua trajetória social. É diante desse processo que vamos construindo nossa identidade de gênero como homens ou como mulheres, pois não é um fato biológico; é social. Para Queiroz (2016), ser masculino no Brasil é diferente do que é ser masculino no Japão ou mesmo na Argentina, pois há culturas para as quais não é o órgão genital que define o sexo. “Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas” (Queiroz, 2016, p. 61).

Entende-se que as vivências cotidianas das mulheres em situação de privação de liberdade (quer seja social ou cultural) já é uma questão de identidade para além das que são demarcadas e legitimadas pela cultura patriarcal ligada às diferenças naturalísticas entre os sexos. Ser mulher, estar presa não é um transtorno, mas parte da compreensão do caminhar dessas mulheres e suas diferentes trajetórias de vida, incluindo o cotidiano prisional, diante de uma sociedade organizada a partir dos moldes e padrões masculinos/masculinizantes.

Violências físicas, psicológicas e simbólicas são constantes e um ponto em comum que demarcam a trajetória de vida de tais mulheres. As relações, os sentimentos e afetos estabelecidos no convívio da prisão (companheirismo, amizade, solidão) acabam fomentando relações afetivas entre as mulheres e, conseqüentemente, o preconceito e discriminação do próprio corpo técnico da instituição, que, na maioria das vezes, é majoritariamente masculino.

Bell Hooks, professora, teórica e ativista feminina, uma das mais importantes feministas negras da atualidade, instiga-nos a pensar que a questão do feminismo também envolve a discussão sobre raça, levantando a seguinte reflexão: “Você não acha que as mulheres negras, como raça, são mais oprimidas que as mulheres em geral?”. As mulheres negras, diferentemente das mulheres brancas, sempre estiveram mais invisibilizadas e expostas ao preconceito, à exclusão e ao racismo. Sempre estiveram subjugadas à diversas formas de exploração e de degradação de sua identidade, por isso a dificuldade dessas mulheres de falarem e partilharem o



pensamento feminista.

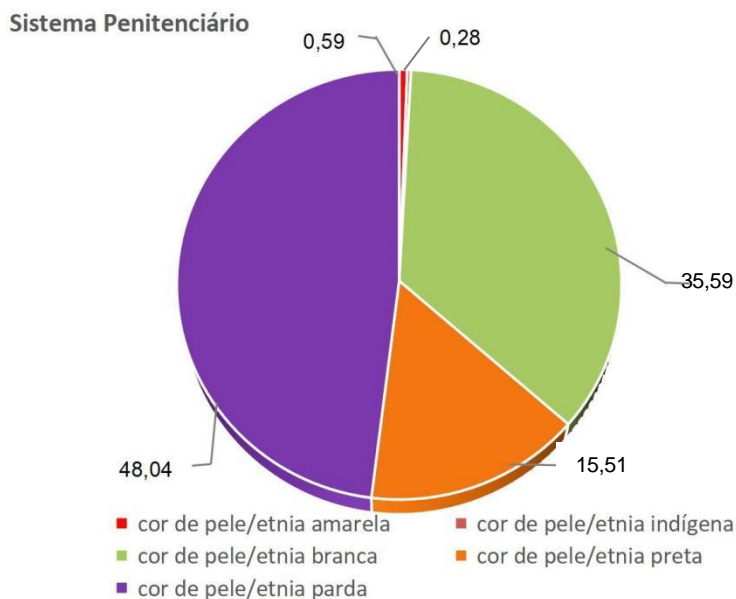
Na nossa última sessão particular de leitura, perguntei às alunas negras se elas se sentiam fortalecidas pelo que havíamos lido, se sua consciência feminista havia crescido, se estavam mais conscientes. Várias comentaram que o material de leitura lhes deu a entender que as negras ativas no movimento feminista “têm mais inimigos” que os outros grupos e são atacadas com mais frequência. (Hooks, 2013, p. 158).

A luta pelo fim do sexismo é o objetivo central do programa revolucionário anunciado por Hooks (2013, p.156), em que ressalta o fato de que “diversas alunas disseram ter testemunhado o abuso de homens contra mulheres em sua família ou comunidade e viam a luta pelo fim do sexismo como o único modo organizado de provocar mudanças. A autora ressalta que é preciso encarar a análise do gênero desde um ponto de vista feminista como meio para a compreensão da experiência negra e, conseqüentemente, o desenvolvimento coletivo de uma consciência negra e para o futuro da libertação dos negros.

A consciência feminista envolve a superação do preconceito, abrange as diferenças de gênero na vida dos negros, bem como a condição e a experiência das mulheres negras. O comprometimento de Bell Hooks com a política feminista envolve a luta pela libertação negra, em especial a libertação e o empoderamento das mulheres negras.

Meus esforços foram ignorados quando tentei partilhar informação e conhecimento sobre como, apesar do racismo, as relações de gênero entre os negros eram construídas de forma a manter a autoridade dos homens mesmo que eles não espelhassem os paradigmas brancos, ou sobre como a identidade e o *status* das mulheres brancas eram diferentes dos das mulheres negras. (Hooks, 2013, p. 162).

No que diz respeito à questão da raça, dados recém-divulgados pelo INFOPEN – Mulheres/2017 apontam que a cor ou etnia da população prisional feminina brasileira é composta por 48,04% de mulheres de cor/etnia pardas, seguidas de 35,59% da população carcerária de cor/etnia branca e de 15,51% de cor/etnia preta. Somadas, as mulheres presas de cor/etnia pretas e pardas totalizam 63,55% da população carcerária nacional, ou seja, o sistema prisional feminino é, em sua maioria, formado por mulheres negras, como descreve o gráfico a seguir:

**Gráfico 3:** Etnia/cor das mulheres privadas de liberdade

Fonte: Infopen Mulheres, 2017.

As mulheres negras, vítimas de um sistema opressor e racista, apresentam trajetórias de vida que são marcadas por situações de violência e exclusão. Em contrapartida, por meio da caminhada pessoal, acadêmica e profissional de Bell Hooks, observamos a luta das mulheres negras contra o preconceito e as desigualdades de gênero na sociedade. Apesar dessas experiências de empoderamento, no campo acadêmico, por exemplo, livros escritos por mulheres negras não eram muito difundidos no meio social.

Os escritos de negras como Ângela Davis e Lélia Gonzalez buscavam retratar no campo de estudos feministas a presença marcante das mulheres negras, contudo, seus escritos eram isolados e frequentemente eram alvo de ataques de mulheres brancas, pela tentativa de “introduzir um discurso racial dentro dos estudos feministas” (Hooks, 2023, p. 164). A experiência negra retrata o quanto o racismo e o sexismo esmagam as identidades dessas mulheres e que, apesar de tamanha violência, elas encontram nas palavras e no movimento feminista formas de re (existir) às opressões racistas.

Os acadêmicos geralmente falavam da experiência negra quando, na verdade, estavam se referindo somente à experiência dos homens negros. Significativamente, descobri que, quando se falava das “mulheres”, a experiência das brancas era universalizada como representação da experiência de todo o sexo feminino; e que, quando se mencionavam os

‘negros’, o ponto de referência eram os negros do sexo masculino (Hooks, 2013, p. 163).

O sexismo e o patriarcado, ora institucionalizados, legitimam a dominação masculina e a colonialidade de gênero. No campo prisional não é diferente: as mulheres, em sua grande maioria negras, como visto no gráfico anterior, sofrem uma série de preconceitos e exclusão que são fruto da cultura patriarcal e da modernidade ocidental. Esse cenário pode ser mais bem compreendido através dos escritos de Bell Hooks, quando apresenta uma breve abordagem de seu primeiro livro feminista.

Como muitas meninas precoces criadas numa casa dominada pelos homens, compreendi com pouca idade o significado da desigualdade dos gêneros. Nossa vida cotidiana era repleta de dramas patriarcais – o uso de correção, punição violenta e assédio verbal para manter a dominação masculina. Ainda pequenas, compreendíamos que nosso pai era mais importante que nossa mãe porque era homem (Hooks, 2013, p. 161)

Lélia Gonzalez, intelectual engajada sobretudo em temas sobre mulher negra, feminismo, racismo, democracia racial, sexismo, também apresenta grandes contribuições nesse campo de estudo. A autora salienta que é inegável que o feminismo, como teoria e prática, desempenhou um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, na medida em que, ao apresentar novas questões, desenvolveu a busca por uma nova maneira de ser mulher.

A produção teórica de Gonzalez propôs uma discussão sobre sexualidade no contexto da luta feminista e estimulou a conquista de espaços por homossexuais de ambos os sexos, por exemplo, pessoas discriminadas por sua orientação sexual. No tocante ao caráter racial, a autora busca dar maior ênfase à questão da discriminação racial sofrida por mulheres negras. A definição de feminismo é assim conceituada pela autora:

Resistência das mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas baseadas na existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada. Seria suficiente substituir os termos “homens e mulheres” por “brancos e negros” (ou indígenas), respectivamente, para se ter uma excelente definição de racismo. (Gonzalez, 2020, p. 128)

Valorar a humanidade dessas mulheres é algo que parte do compromisso ético que deve se fazer presente, também, nos espaços prisionais com bastante cautela e responsabilidade. O fato de serem mulheres negras e de estarem presas ou mesmo de se identificarem sexualmente com o mesmo sexo não as torna menos

mulheres, menos pessoas, menos humanas.

Freire (2022) ressalta a importância da consciência de estar no mundo e de ser uma presença no mundo; ele provoca o ser humano a pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, entender e comunicar o entendido, comparar, optar, decidir, etc. São processos que remontam à consciência de si e do outro como um ser no mundo.

“Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não eu’, se reconhece como ‘si própria’ (Freire, 2022, p. 130). Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, transforma e sonha. Sim, porque, mesmo diante da crueldade e das adversidades do encarceramento, é possível falar de sonhos e de esperança.

Para Freire (2022), a natureza esperada da educação deve ser a de provocar o outro a pensar a sua própria existência e mover o mundo, compreendendo que somos produto da determinação genética ou cultural ou de classe ou de raça, mas, se mesmo conhecendo a minha história e minhas raízes permaneço condicionado aos padrões que são estabelecidos, agindo com irresponsabilidade no mover-me no mundo, não posso falar de ética nem tampouco de esperança.

Reconhecer que somos condicionados, mas não determinados, parte desse processo de ter consciência e compreender o nosso estar no mundo. “Significa reconhecer que a História é tempo de possibilidade, e não de determinismo, que o futuro é problemático, e não inexorável” (Freire, 2022, p. 131)

[...] nós, mulheres e não brancas, somos convocadas, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao nos impor um lugar inferior dentro de sua hierarquia (sustentado por nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade precisamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história. (Gonzalez, 2020, p. 128).

A educação é um processo de esperançosa busca, de humanidade, sonhos, de transgressão da própria ética e possibilidade de construção da nossa própria história. Freire (2022) nos convida a pensar a educação como fenômeno humano e, por isso mesmo, político. Afirma ele que esta não pode jamais ser neutra, pois compreende um movimento de transformação do mundo, de inserção crítica nele, “quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável” (Freire, 2022,

p. 66-67).

Renunciar aos discursos fatalistas, como “galho que nasce torto/torto se conserva”, é umas das provocações feitas por Freire. Para ele, se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta e mais humana, devemos defender a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo.

A estrutura social é marcada por profundas desigualdades raciais, como bem descreve Lélia Gonzalez (2020, p. 145-146):

Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não brancas na região: as amefricanas e as ameríndias. O caráter duplo de sua condição biológica — racial e/ou sexual — as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Precisamente porque esse sistema transforma diferenças em desigualdades, a discriminação que sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de classe: as mulheres ameríndias e amefricanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano.

A exploração de classe e a discriminação racial e sexual reforçam a opressão e interferem diretamente nos estilos de vida das mulheres na prisão; envolvem ainda a chamada alienação da identidade negra. Nesse sentido, cabe ressaltar que a maioria dessas mulheres é vistas como indisciplinada, rebelde, sem capacidade para assimilar os conhecimentos que são difundidos pela escola. Neste cenário, a discriminação, violência e a opressão reforçam a cultura patriarcal e “o esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, pela humilhação, pela exploração, pelo etnocídio aponta para uma perda de identidade própria” (Gonzalez, 2020, p. 124-125).

Na construção da tese, apresentamos a categoria identidade como fundamentação de análise, considerando os estudos de Ciampa (1989) e de modo a compreender como os fatores de gênero estão relacionados ao processo de construção de identidade. Ciampa (1989) afirma que a identidade não constitui algo fixo e/ou imutável, mas uma composição de fatores que influenciam em sua transformação ao longo da vida dos sujeitos.

Nós nos tornamos algo que não éramos ou nós tomamos algo que já éramos e estava como que “embutido” dentro de nós? Parece que, quando se trata de algo positivamente valorizado, a tendência nossa é afirmar que estava “embutido” em nós (“sempre tive vocação para ser médico”); quando não desejável, frequentemente estava “embutido\*... nos outros (“sempre achei que ele tinha propensão para o crime”. (Ciampa, 1989, p. 61).

Para a sociedade, essas mulheres fogem do estereótipo construído historicamente sobre seu papel social, a saber, o de mulher do lar, dócil e cuidadora. Essa realidade foi sendo modificada a partir de 1962, “quando o Estatuto da Mulher Casada conferiu uma emancipação parcial à mulher, devolvendo-lhe sua plena capacidade e atribuindo-lhe a condição de colaboradora na administração da família” (Queiroz, 2016, p. 171)

A constituição do ser mulher na sociedade moderna remonta a uma série de desafios políticos, econômicos, estruturais, de gênero, criminológicos. Para Queiroz (2016), a equidade de gênero sempre foi, e continua sendo, matéria de debates acalorados e infundáveis, pois a sociedade brasileira é fundada numa cultura machista e patriarcal.

Infelizmente, as transformações jurídicas não são suficientes para assegurar a igualdade social entre homens e mulheres. Hoje, a maioria dos direitos é garantida por diversos instrumentos legais, porém as mulheres brasileiras continuam sendo discriminadas, violentadas – psicológica e fisicamente –, menosprezadas e inferiorizadas. (Queiroz, 2016, p. 174)

A autora defende a responsabilidade pela efetiva igualdade social entre homens e mulheres mediante a destruição definitiva da cultura machista e a renovação da estrutura social, conferindo à mulher a sua devida posição em condições de igualdade com os homens na sociedade. Todavia, chama atenção para o fato de que, apesar da evolução da legislação quanto aos direitos das mulheres nas últimas três décadas, isso não foi suficiente para garantir a efetiva igualdade de gênero.

Nestes termos, considera que diferença e igualdade, segundo Ciampa (1989, p. 63):

É uma primeira noção de identidade. Sucessivamente, vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte: brasileiro, igual a outros brasileiros, diferente dos estrangeiros (“nós, os brasileiros, somos... enquanto os estrangeiros São...”); homem ou mulher (“os homens são... enquanto as mulheres são...”).

O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc. (Ciampa, 1989, p. 63). Com base nos estudos de Queiroz (2016), podemos evidenciar que o machismo e o sexismo estão imersos na História como parte das tradições sociais, como uma

cultura que é cultivada antes mesmo de a criança vir ao mundo e perpassa as brincadeiras infantis.

Ainda na infância observamos uma série de comportamentos e atitudes sexistas (“azul é de menino”, “rosa é de menina”); na escola, menino brinca com menina e menina brinca com menina, por exemplo. Essas e outras tradições são carregadas de atitudes machistas e preconceituosas que vão delineando as identidades dos sujeitos sem o mínimo de respeito e compromisso ético com o outro.

O caráter temporal da identidade fica restrito a um momento originário, quando nos “tornamos” algo; por exemplo, “sou professor” (= “tornei-me professor”) e desde que essa identificação existe me é dada uma identidade de “professor” como uma posição (assim como “filho” também). Eu como ser social sou um ser-posto. (Ciampa, 1989, p. 66).

O fenômeno da construção de identidade das mulheres encarceradas não se efetiva na forma de objetos fixos, mas na relação dialética com o contexto social em que a cultura machista e patriarcal acaba legitimando a exclusão e a desigualdade que assola as mulheres. De acordo com Queiroz (2016), a sociedade nos forma e nos cria para nos comportarmos de determinadas maneiras, de modo a ficarmos subjugadas à dominação masculina.

Ser mulher é mais do que ser fêmea. A sociedade nos forma e nos cria desde pequenas para nos comportarmos de determinadas maneiras, e algumas dessas ideias devem ser combatidas, pois somos tão inteligentes e capazes quanto os homens. No entanto, nossa biologia faz com que sejamos insubstituíveis em alguns papéis como o de mães. (Queiroz, 2016, p. 37)

A autora ressalta que ser mulher é ter um conjunto de características específicas que fazem de você, inclusive, superior ao homem em diversas áreas. As mulheres em situação de cárcere são duplamente invisibilizadas por serem mulheres e estarem presas. Como consequência, o “estar presa” acaba reforçando o estigma social como um “ser-posto” no sentido de este estar submetido às regras do sistema penal caracterizado pela cultura ali criada e estabelecida como forma de manipulação/domesticação/alienação.

[...] cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações. Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. (Ciampa, 1989, p. 67).

Em consequência, sou o que “estou sendo” (uma parcela de minha humanidade); isso me dá uma identidade que me nega naquilo que sou sem “estar sendo” (a minha humanidade total). (Ciampa, 1989, p. 69). A forma masculina como o sistema prisional foi pensado reflete um campo ainda silenciado e marcado pela exclusão. Os rituais da escola no cárcere fortalecem o discurso hegemônico e as práticas de desumanização, bem como negam a presença da mulher e sua identidade, suscitando o fracasso escolar e a compreensão por parte das internas em olhar a escola como algo distante de sua realidade, incapaz de provocar mudanças propositivas em suas trajetórias de vida.

O fenômeno educacional como parte do processo de encarceramento está diretamente relacionado à formação de identidade das detentas, por isso cabe uma análise profunda quanto ao papel da escola na prisão e suas interfaces com o ser mulher na sociedade brasileira. Freire (1989) reconhece que a educação tem ação direta na transformação ética, política e da própria existência humana dos sujeitos e que, para ser introduzido na leitura da palavra, o ser humano, mesmo não estando alfabetizado pela escolarização formal, tem capacidade e autonomia para produzir novos saberes a partir da “leitura” do seu mundo em particular. “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. (Freire, 1989, p. 11).

O fato de a escola funcionar dentro da prisão não a impede de criar mecanismos e processos que visem à transformação e à formação ética, humana, política e cultural das mulheres; ao contrário, na contramão das amarras e mazelas do sistema penal, a escola é uma “fuga” da realidade opressora, um espaço de manifestação da liberdade, uma possibilidade de ver o amanhã com esperança. Na medida em que eu me transformo por meio dos processos educacionais, eu também sou capaz de transformar o meu ambiente e as pessoas em sua volta.

Reconhecer os saberes formais e os que são advindos da experiência faz parte do movimento educacional o qual demarca o processo intercultural a partir das diferentes culturas e sujeitos inseridos no processo de ensino. Sobre os saberes da experiência, Freire (1996) considera que a educação pode se constituir num movimento de busca, de consideração com a diversidade de saberes que estão presentes na escola. Nessa direção, os saberes da experiência de educadores e educandos são a base do processo pedagógico, o qual representa “um *texto* para



ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” (Freire, 1996, p. 50):

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

Considerando que a educação não é neutra, o ato de educar sempre apresenta uma intencionalidade (ou para a libertação, ou para a manipulação ideológica). As práticas educacionais da escola prisional feminina devem considerar as múltiplas vivências/experiência das mulheres educandas e a seleção criteriosa dos textos e obras literárias para o trabalho com a leitura, por exemplo. A educação é um ato político que está a serviço de todos os envolvidos neste processo e envolve bom senso, criticidade, autonomia, liberdade, solidariedade entre educador e educando, pois uma educação verdadeiramente comprometida com a transformação social dos educandos é aquela que desenvolve possibilidades de diálogo de forma democrática.

As práticas de leitura na escola prisional feminina são uma forma de se contrapor a tudo o que se vive na prisão. Consistem na possibilidade de reencontro da detenta consigo mesma e com o outro, manifestando a liberdade de pensamentos, ideias, saberes, culturas, identidades. Promover a valorização da vida humana, cultivar sonhos e ter sensibilidade com o outro deve fazer parte dos rituais da escola no cárcere como forma de se combater o preconceito, a marginalização, as desigualdades, a exclusão.

No Pará, de acordo com (Araújo; Guimarães; Coqueiro, 2021), em agosto de 2015, a Secretaria de Educação do Estado – Seduc/PA implantou, em cinco unidades penitenciárias, o projeto de remissão da pena pela leitura, intitulado “Projeto a Leitura que Liberta” (PLL), por meio do convênio 268/2014, em conjunto com a Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará – Susipe/PA. Além de quatro dias de pena a cada produção textual, o projeto possibilita que a população carcerária amplie sua visão de mundo, despertando o interesse pelas práticas de leitura, estimulando esse hábito e potencializando tanto o costume de ler quanto as situações de fomento ao empoderamento e ao exercício da criticidade.

Paralelamente às atividades de leitura e de produção textual, os professores/orientadores do PLL desenvolvem subprojetos com o intuito de

ampliar o interesse e a participação dos leitores nas atividades, permitindo a eles vivenciar múltiplas ações, como a análise dos conteúdos de obras literárias, apresentações musicais e de dança etc. Tais práticas muito têm contribuído para a motivação, o interesse e o aumento da autoestima do público atendido. (Araújo; Guimarães; Coqueiro, 2021, p. 86)

A obra *Veredas para o Sol – Escritos sobre a Educação no Cárcere Paraense* apresenta grandes contribuições para pensarmos os processos educacionais que vêm sendo desenvolvidos no âmbito prisional, como o PLL que mencionamos anteriormente. A partir do projeto, a leitura que liberta outros subprojetos vai sendo criada com o intuito de dar maior visibilidade ao trabalho realizado, “possibilitando o diálogo entre a sociedade que se encontra fora e a que está dentro do cárcere” (Araújo; Guimarães; Coqueiro, 2021, p. 86)

As autoras elencam o Jornal “Os Canários”, que apresenta uma síntese das atividades que ocorrem a cada semestre nas unidades prisionais, contando, inclusive, com a parceria da Imprensa Oficial do Estado do Pará (IOEPA) para divulgação e reprodução dos exemplares. Isso engloba ainda outras ações, como saraus, debates, oficinas de artesanato, entre outros.

À medida que ações como as provocadas por projetos como o PLL são organizadas no âmbito penal, o cotidiano desses sujeitos vai sendo colocado em evidência e surgem diferentes formas de eles manifestarem seus modos de ser, agir e pensar e agir individual e coletivamente. Vale ressaltar que a constante alteração na rotina da casa penal e de outras séries de obstáculos interfere diretamente na assiduidade das mulheres nas práticas educativas, o que também interfere nas formas como elas vão se apropriando da cultura carcerária e escolar como parte do seu processo de construção de identidade.

“Na maioria dos presídios brasileiros, o cotidiano é marcado pelo ócio, aqui entendido não como um momento de descanso, podendo ser produtor de reflexões e criatividade, mas como um prolongado tempo de ausência de atividade” (Soares; Viana, 2016, p. 12). O relato segundo o qual “muitos políticos dizem que uma sala de aula cheia é uma cela no presídio vazia. E muitos dizem que existe reeducação no presídio, mas só existe mesmo para aqueles que batalham muito, pois incentivo à educação de verdade neste lugar não existe” apresenta o olhar de uma mulher em situação de privação de liberdade, interlocutora da pesquisa realizada por (Soares; Viana, 2016, p. 12). Como ela, outras detentas apresentam a mesma visão do processo educacional que vem sendo promovido nas unidades prisionais, o que

remonta aos inúmeros desafios que se apresentam nesse campo.

“No cotidiano, com os companheiros, guardas e funcionários, constrói uma experiência dentro dos padrões de vida do encarceramento” (Onofre, 2014, p. 139). Conduzir a vida consoante padrões estabelecidos pela cultura prisional requer desses sujeitos a desapropriação de suas raízes identitárias, pois:

A prisão subjuga o detento ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina. O controle sobre os indivíduos é exercido de uma maneira ininterrupta, regulando todos os momentos de sua vida, o que os leva a assimilarem, em maior ou menor grau, a cultura carcerária. (Onofre, 2014, p. 139)

Soares e Viana (2016) ressaltam que as prisões e suas escolas estão longe de se constituírem como espaços que promovam o desenvolvimento pessoal, o raciocínio crítico e a formação de pessoas para um convívio social desejado. Neste cenário, Santos (2011) pontua que a prisão não visa à formação humana e ética dos sujeitos encarcerados, mas à anulação de sua identidade.

[...] ainda que a situação de privação e restrição de liberdade não deva ser o foco para a construção da educação escolar nas prisões, ela não pode ser completamente ignorada, pois se configura como parte da *situacionalidade* dos sujeitos dessa educação e terá impactos sobre suas posturas, condutas, e disposição em relação à aprendizagem. (Soares; Viana, 2016, p. 25)

O processo de construção de identidade por parte das mulheres que se encontram em situação de privação de liberdade também está situado dentro desse movimento de encarceramento, levando em consideração os reflexos desse processo na constituição do desafio de ser mulher na prisão.

Neste cenário, o estudo em questão versa sobre o processo de construção de identidade de gênero da mulher em situação de cárcere, analisando *se e como* a escola prisional contribui ou não para esse processo, compreendendo como a mulher constrói sua identidade no contexto escolar e prisional de padrão masculino, buscando analisar, a partir da fala de internas de um sistema prisional no estado do Pará, como elas vivenciam as desigualdades de gênero em uma escola prisional e se a prática escolar contribui para a construção da identidade de gênero, ou seja, compreender qual a identidade e como a mulher a constrói no contexto escolar e prisional de padrão masculino.

#### **4. RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: TECITURAS DA CONSTITUIÇÃO DO SER MULHER**

Os rituais da escola no cárcere de mulheres envolvem como espaço a cela de aula e atividades da rotina prisional orientadas por lógicas da segurança masculina e por uma pedagogia do autoritarismo.

Os rituais da escola no cárcere apresentam desdobramentos do discurso ideológico-hegemônico e reforçam uma pedagogia do autoritarismo, do controle, da regulamentação dos corpos. “O caminho autoritário já é em si uma contravenção à natureza inquietantemente indagadora, buscadora, de homens e mulheres que se perdem ao perderem a liberdade” (Freire, 1996, p. 132). O discurso ideológico é tão forte e cruel que chega a confundir a própria curiosidade quando da naturalização da exclusão, da violência, da opressão, da banalização da própria vida.

Em sua análise sobre a “cela de aula” e o sentido da educação nos presídios, Leme (2007) caracteriza os espaços das salas de aula partindo do próprio significado e rituais da escola no cárcere.

A cela de aula principia um cenário utópico. Através dela, busca-se recuperar o tempo perdido, vislumbra-se um mundo, até o momento inatingível. Com ela, criam-se possibilidades, comunicação com o mundo letrado. Códigos são aprendidos, códigos são decifrados. Nela a leitura de mundo é refinada. Por mais que façamos uma apologia da cela de aula, na realidade, é uma grande metáfora, uma ilusão temporária, uma ilha diante do oceano de crueldade. Por mais que queiramos, “a cela de aula” não esconde seu lado grotesco, disciplinador. A “cela de aula” não disfarça as suas grades. Na “cela de aula” o professor pode ser a personificação do poder controlador. (Leme, 2007, p. 125).

A organização da escola no cárcere se dá por meio da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo uma “modalidade educacional compensatória de baixa qualidade praticada em curto período, com resultados pedagógicos questionáveis para pessoas que não estudaram na época adequada” (Miranda, 2016, p. 99). Repensar o verdadeiro sentido da educação para mulheres privadas de liberdade vai além de reproduzir os códigos da cultura prisional como algo posto/acabado, mas compreender a escola e os sujeitos que dela fazem parte como sujeitos ativos nesse processo de criação de uma cultura da resistência a todos os elementos que corroboram com a deterioração da subjetividades desses sujeitos.

De acordo com Ireland (2011), as especificidades e os limites da escola na prisão contribuem para a redução do processo educativo à escolarização,

desvinculando-se dos reais interesses e das necessidades de aprendizagem da população carcerária feminina. Neste contexto, os rituais da escola carcerária são desdobramentos dos próprios limites impostos pela cultura prisional e política punitiva desse tipo de instituição.

Ao delinear as funções utilitaristas da educação prisional, Carreira (2009) critica a organização das escolas prisionais da América Latina, baseadas no tratamento terapêutico (espécie de cura/correção da conduta/comportamento humano), as práticas “corretivas” baseadas na função moral e a restrição da educação como mecanismo do mercado de trabalho (preparação da mão de obra).

Os três elementos elencados pelo autor são desdobramentos dos rituais da escola no cárcere, em que se conflitam o cotidiano prisional, a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado por características como superlotação, correção, desumanização, medidas disciplinares, cultura do medo e do silêncio. Nesta perspectiva, “a educação ainda é algo estranho ao sistema penitenciário. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional” (Carreira, 2009, p.2).

A estrutura, a cultura, a legislação, as regras e os limites impostos pelas instituições prisionais acabam inibindo o papel social da escola e a prática pedagógica dos educadores, constituindo-se como “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, de outro, encarcerados, visando à manutenção da ordem disciplinar, configurando-se como situações de transgressão da ética.

Consideram Costa e Florencio (2021) que a educação no sistema prisional transcende o ideal punitivo, assumindo importante papel na humanização, ao possibilitar a criação de caminhos para a sua emancipação social. Para Freire (2022), a educação é permanente, não se dá no vazio, mas num tempo-espaço ou num tempo que implica espaço e num espaço temporalizado, variando de acordo com o tempo-espaço.

Ao afirmar que a educação tem historicidade, Freire (2022) defende uma proposta educacional de respeito às diferenças e aos diferentes espaços em que os processos educacionais são produzidos. Por isso a particularidade da EJA dos privados de liberdade requer um olhar bastante cuidadoso, pois lida com sujeitos que, em sua grande maioria, apresentam trajetórias de vida fragilizadas pelas duras desigualdades sociais. Sujeitos que em algum momento de suas vidas foram e/ou continuam sendo vitimizados pela sociedade moderna.

Diante do quadro de desumanidade e violência do encarceramento em massa, a esperança está em educar os sujeitos numa pedagogia de humanização e emancipação. Não uma pedagogia para servir ao sistema, no seu atual formato, mas para que o aluno-interno se reconheça como sujeito capaz de construir outra história de vida, nova e libertadora. Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem, de sua própria evolução como ser social, e não como mero objeto do sistema. (Costa; Florencio, 2021, p. 30)

Transcender o ideal punitivo das prisões parte de uma profunda reflexão para além dos aspectos jurídicos de cumprimento da pena; consiste em repensarmos a função social da escola como instituição dentro de outra instituição com possibilidades e desafios contrários ao punitivismo. Significa problematizar a escola como espaço de diálogo e recondução da vida humana, pautada na ética do ser humano como sujeito em processo de transformação. “Entre as transgressões à ética universal do ser humano, sujeito à penalidade deveria estar a que implicasse a falta de trabalho em um sem-número de gentes, a sua desesperação e a sua morte em vida” (Freire, 1996, p. 131).

Sobre os rituais da escola no cárcere ora difundidos como desdobramentos do atendimento educacional analisado por Carreira (2009, p.2-3):

é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários; é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas; quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade, apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados.

A escola no cárcere, tal qual a escola regular, apresenta sérios problemas, os quais tendem a se acentuar no contexto específico das prisões (motins, rebelião, evasão escolar, desinteresse das educandas, falta de acesso, jornadas reduzidas, ausência de PPP, etc., fatores estes que provocam uma série de consequências éticas, políticas, educacionais, profissionais na vida dessas mulheres, pois a maioria nunca teve oportunidade de acesso à educação (mesmo antes da privação de liberdade) e/ou tiveram uma experiência de insucesso/fracasso escolar.

Despertar o interesse pela escola constitui um dos principais desafios

impostos por este cenário em que a educação seja percebida para além de um momento de “fuga” da aprisionada em seu convívio na cela, representando um projeto que envolva liberdade, entusiasmo, autonomia, diálogo, respeito, acolhimento, humanização.

A presença da educação escolar nas prisões, além de garantia de um direito humano, afirma a valorização do desenvolvimento e da busca permanente de cada indivíduo em SER MAIS, constituindo-se como uma possibilidade de intervenção positiva nessa realidade em que prevalece a desumanização. Portanto, restringir a função da educação prisional à redução da ociosidade e do tempo de pena por meio da remição por estudo é subestimar a potencialidade do trabalho educativo como intervenção positiva na vida das pessoas em situação de privação de liberdade (Onofre, 2015, p. 51)

Neste cenário, a escola na prisão não pode se limitar à mera transmissão de conhecimentos historicamente instituídos na sociedade e/ou como espaço de redução da ociosidade. Os seus rituais e modos de compreensão são condicionados pelas práticas de alienação/degradação humana. “Mesmo não tendo consciência da função histórica da escola e de seu papel na construção da cidadania, seu objetivo, ao frequentá-la, é ‘acatar as regras da casa’, visando buscar todas as alternativas possíveis para abreviar sua estada na unidade prisional” (Onofre, 2014, p. 142)

A rotina prisional impregnada de controle e vigilância organiza suas atividades diárias com bastante rigorosidade, segundo regras superiores, e orientadas para realizar o fim oficial da instituição. Os sujeitos aprisionados ficam subjugados à cultura carcerária, que aliena e nega sua própria identidade. Com isso, nos dizeres da autora, ocorre um processo de “desadaptação da vida livre e adaptação aos padrões e procedimentos impostos pela instituição”. (Onofre, 2014, p. 139)

Os rituais da escola no cárcere, em maior ou menor grau, constituem o reflexo da política do encarceramento brasileiro, que compreende a escola como questão de direito (espaço físico e acesso), mas que, em contrapartida, não problematiza sua organização e os fins educacionais, associando à realidade prisional a vivência social da população carcerária. Desse modo, ao analisar o significado da escola para o aluno, observamos as seguintes expressões: “A escola é boa para sair da rotina; é melhor ir à escola do que ficar na cela; na escola a gente se distrai e o tempo passa rápido; na escola tem mais regalia do que no pavilhão” (Onofre, 2014, p. 143).

Os relatos apresentados pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola

prisional nos levam a compreender que a instituição escolar instituída nesses espaços está distante de ser compreendida como espaço de mudança/libertação/resistência. A lógica carcerária contribui para que as próprias internas possam forjar/mascarar sua ideia de escola como instituição que de fato contribui com sua transformação social.

Para além disso, o fato de frequentarem a escola, de se adequarem aos seus rituais de certa forma possibilita o “contato” com as práticas e situações externas às do mundo prisional e a possibilidade de reexistir aos processos de opressão/desumanização a que a prisão submete o indivíduo.

Ler e escrever é apontado pelos sujeitos da escolarização prisional como fatores fundamentais que constituem os rituais da escola carcerária. “O objetivo da escola no espaço prisional é capacitar os alunos à leitura e à interpretação de textos, como notícias, cartas, bilhetes” (Onofre, 2014, p. 146). A leitura e a escrita no espaço prisional representam práticas de resistência para acompanhar os processos criminais, ter mais liberdade, autonomia, ter conhecimento acerca de seus direitos e deveres; é uma perspectiva primeira de exercer sua cidadania. “A escola é um espaço fundamental, embora não único, para que a comunidade possa fazer valer seu direito à cidadania, e a aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido um mínimo de autonomia” (Onofre, 2014, p. 148)

Portanto, é preciso problematizar os rituais da escola no cárcere a fim de pensarmos uma escola prisional voltada para a dimensão humana e ética dos educandos em situação de privação de liberdade. Uma escola que seja capaz de “incorporar em seu processo pedagógico o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo” (Onofre, 2014, p. 151)

Neste cenário, problematizar os rituais da escola no cárcere é, de todo modo, relevante para que homens e mulheres em situação de privação de liberdade possam ser conduzidos ao processo de humanização por meio da educação dialógica/crítica e libertadora. Para isto, o papel dos educadores e educadoras que atuam nas escolas prisionais é de suma relevância para que o projeto de educação nas prisões possa estar alicerçado nas dimensões ética, política e humana.

Nas palavras de Freire, o educador deve valer-se do seguinte posicionamento:



Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneio ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superança das estruturas injustas, jamais com vistas a sua mobilização. (Freire, 1996, p. 138)

A educação escolar como processo de humanização do próprio ser humano se configura como possibilidade de resistência dentro de um espaço que é historicamente silenciado, marcado por fatores de opressão/desumanização. Para isto, refletir sobre os rituais da escola no cárcere significa repensar o papel da educação e da escola nesses espaços, partindo do olhar dos próprios internos-educandos, público-alvo desse processo educacional.

Modificar a escola e a prisão, onde as relações estabelecidas estão permeadas pelo medo e pela desconfiança, é um grande desafio, em especial para os educadores que carregam consigo o compromisso social de contribuir com o processo de formação e transformação social dos indivíduos. No que diz respeito à relação aluno-professor na escola prisional, podemos compreender que um dos pontos marcantes que também fazem parte dos rituais da escola no cárcere é o respeito que as internas têm pelo educador.

Os rituais são, assim, ligados à condução do próprio ensino; os rituais são, assim, ligados à instrução em sala de aula; à organização do professor e ao “estilo pedagógico” (McLaren, 1991, p. 58). Ao considerar a violência e a desordem como resistências ritualizadas, o autor chama atenção para o fato de que estas são inconscientemente canalizadas contra a ordem social opressora.

Os rituais, como um tipo de currículo oculto, acabam reforçando a cultura alienante e ideológica da prisão. Neste cenário, a função da escola neste espaço é a de mera distração dos educandos aprisionados para se combater os “maus pensamentos”. Em contrapartida, os professores carregam consigo a árdua tarefa de superar as contradições do sistema e de promover processos educativos de cunho libertador, que sejam atrativos para as internas, que envolvam suas trajetórias de vida, considerem seu contexto social e prisional.

Ser professor na escola prisional significa:

[...] que, no presídio, são até mais respeitados. Por respeitarem o professor, quando respondem alguma coisa, logo depois pedem desculpa. Esse respeito faz parte do código de honra que existe entre eles dentro da penitenciária. No dizer dos professores, os aprisionados sabem que a escola não está ali para atrapalhar a vida de ninguém e que os professores não são funcionários da penitenciária. (Onofre, 2014, p. 162)

O respeito pelo professor faz parte da cultura prisional, fazendo do espaço escolar um ambiente de harmonia, pois, diferentemente dos demais setores do presídio, na escola, a conduta e o comportamento das internas não geram atitudes de violência e desordem como nas celas, por exemplo. Todavia, apesar de ser bem aceito pelos educandos, o professor da escola prisional lida cotidianamente com sérios conflitos advindos dos rituais da escola e da forma como esta é percebida pelos diretores e agentes prisionais. O estudo de Onofre (2014) aponta a seguinte percepção:

Para o diretor, quando os alunos estão na escola, estão ocupados, não importando o que estão aprendendo e como. É sinal de que tudo está calmo. Os guardas têm outra visão, porque, se não tivesse escola, ele não precisaria soltar o preso e trabalharia menos... P professor que está lá no dia a dia tem uma visão diferente, mas acaba desanimando, porque o estímulo da casa é muito pequeno. (Professor C). (Onofre, 2014, p. 165)

Neste cenário de lutas e contradições, observamos que a escola prisional só existe em virtude de determinação legal, por se tratar de um direito das pessoas privadas de liberdade, direito este que é legitimado pela Lei de Execução Penal, todavia, ela está distante de ser tratada como prioridade para fins de transformação social desses sujeitos. Logo, não há interesse pela educação de pessoas presas, tampouco apoio aos professores.

Em relação aos conteúdos que são ministrados, os professores destacam a importância de trabalhar as noções de higiene e de saúde, noções de comportamento e de convívio social. Importante salientar que, como parte dos rituais do ensino, os conteúdos devem estar correlacionados à vivência dos educandos da escola prisional. Observemos o seguinte relato:

Quando comecei a ensinar as regiões brasileiras, um dos presos começou a contar a sua história de roubo vivida em Cuiabá. Tudo o que tem relação com os lugares onde viveram gostam de contar e prestam muita atenção... O aprendizado aqui tem que ter utilidade para eles. (Professor D). (Onofre, 2014, p. 169).

De acordo com a autora, a escolha de textos e temas a serem trabalhados com o público encarcerado é, da mesma forma, essencial, pois só pode ser realizada a partir da leitura da realidade do grupo. Respeitar o acesso ao saber socialmente acumulado pela humanidade é um dos principais desafios da escola na prisão como espaço de cidadania, resistências, enfrentamentos; pode ser concebido para além de rituais designados por uma parcela social que controla e determina a

ação dos sujeitos, mas uma escola que, apesar de estar situada em uma instituição marcada por opressão, controle, vigilância, etc., tem a possibilidade de se constituir como espaço de diálogo, resgate e construção de identidades, de cultivar sonhos possíveis de serem concretizados.

Uma escola voltada para a mulher, problematizadora das situações de opressão e diferença é aquela que promove reflexões políticas, éticas, econômicas, de empoderamento, comprometida com a formação humana, pois “o ambiente escolar é um espaço de construção de afetividades e relações sociais, de interações para além da mera transmissão de conteúdos e currículos pré-estabelecidos, enfim, um espaço de convivência”. (Reses; Pinel, 2018, p. 74). A experiência prisional acarreta nos sujeitos encarcerados uma série de desafios, medos e incertezas. Isso porquê a instituição prisão, historicamente, tem corroborado com a degradação humana, observadas suas práticas hegemônicas e excludentes de negação do outro, de medo, terror, controle, silenciamento, etc.

As misérias do cárcere acabam intensificando as experiências das mulheres com a depressão, com uso de drogas, sofrimento, degradação humana. O cotidiano prisional é marcado pela sensação de medo, de abandono e incertezas, em que a educação é compreendida por muitas dessas mulheres como uma possibilidade de “fuga das grades” e da ociosidade da prisão. Para além dessa dimensão, observamos a falta de ações articuladas e contínuas no sentido de promover uma educação humanista que contribua com a formação da mulher em situação de cárcere pela tomada de consciência sobre o seu papel na sociedade e pelo exercício de cidadania.

O estudo de Assunção et al (2021) apresenta um relato de experiência acerca da prática de educação física com mulheres no Centro de Reeducação Feminino (CRF), presídio feminino localizado no estado do Pará. A ação objetivou estabelecer o diálogo, possibilitando a partir da metodologia de problematização, proporcionar a prática de educação física para mulheres encarceradas não simplesmente para fazê-las “ocupar o tempo” ou até mesmo “gastar energia”, mas sobretudo como uma possibilidade de humanização e de sensibilização, conscientizando-as sobre a realidade vivida na prisão e sobre sua (re) inserção na sociedade.

Quando os indivíduos problematizam a realidade, eles identificam situações-problema concretas, levantam questionamentos, geram debates a partir de dúvidas e da troca de conhecimentos em um contexto real de

aprendizagem colaborativa a qual possibilita a construção de novos sentidos e implica em um compromisso com o seu meio. (Assunção *et al.*, 2021, p. 83)

Tal qual apontam os autores, a metodologia da problematização busca não somente ensinar os conteúdos científicos, mas formar cidadãos críticos, capazes de conviver em sociedade e cooperar para a sua melhoria. A educação de mulheres em situação de cárcere, dadas as suas especificidades — não somente do contexto prisional, mas da própria situação de gênero e das situações de violência e opressão —, tem caminhado no sentido de torná-la uma prática humanizadora e libertadora, pela compreensão da sociedade intra e extramuros. Neste cenário, projetos como o supracitado anteriormente são de suma relevância para provocar mudanças no âmbito da educação em prisões. Projetos como “Corpo são, mente sã”, “Liberte uma amiga pela leitura”, “Páginas da minha vida”, “Lições do caos”, realizados no CRF, contribuem com a melhoria da qualidade de vida na prisão e a transformação social das mulheres em cumprimento de pena. Todavia, apesar dessas iniciativas, o que observamos é o esforço por parte de alguns professores em promoverem mudanças e, por outro lado, professores desesperançosos e sem vontade política de engajamento para um trabalho pedagógico diferenciado para as prisões e, ainda, pouco ou quase nenhum interesse do Estado para gerar mais investimento nesse âmbito.

Vivemos hoje um cenário político, econômico e social caótico em que, enquanto o Estado considerar a educação para pessoas privadas de liberdade um gasto, e não um investimento, infelizmente, o que teremos é uma sociedade cada vez mais mergulhada no medo, na violência, na desigualdade social, no racismo, na exclusão social, visto que a maioria da população carcerária é composta por pobres, negros, analfabetos, corpos e mentes não somente aprisionados pelas grades, mas que, mesmo antes de serem levados à privação de liberdade, já demarcam vivências com a violência, a opressão, o racismo, a pobreza, o insucesso escolar, etc.

Estabelecer o diálogo com as diferenças que compõem o ambiente prisional feminino é, sem sombras de dúvidas, essencial para combater o sentimento de abandono, incapacidade, tristeza, insegurança, angústia. A ausência de projetos vinculados ao empoderamento e à emancipação social e o fluxo de ações pedagógicas descontínuas ou mesmo descontextualizadas com as especificidades do ambiente prisional feminino resultam no aumento da tensão, da ociosidade e da

criminalidade.

O sistema prisional é masculino e desenvolve ações masculinizantes no sentido de desconsiderar a presença da mulher no ambiente carcerário. O estudo de Benedet e Medeiros (2021) apresenta alguns atravessamentos históricos para compreender a construção do que é ser mulher, brasileira, mãe e presidiária em nossa sociedade, marcada por estereótipos, violência de gênero, opressão, feminicídio, etc.

Ao ler Beauvoir (2016), encontramos a mesma forma sutil de espoliação humana, também observada nos escritos de Sawaia (1999), ao abordar a dialética inclusão/exclusão. Beauvoir (2016) analisa como o homem representa sempre o neutro, o positivo, a ponto de resumirmos a experiência do homem à “experiência humana” em detrimento da vivência da mulher. À mulher é deixada a noção de negativo, da determinação de suas limitações. Assim, entende-se, em nossa cultura, que existe um tipo humano absoluto, que é o masculino. Nessa relação de uma alteridade opressiva, o homem é o sujeito (ser absoluto) e a mulher é o outro, o não lugar. (Benedet; Medeiros, 2021, p. 206)

Ao revisitarmos a história, observamos que a imagem social e moral da mulher sempre esteve subjugada à figura masculina, sendo adestrada à forma moralmente aceita de conduta. Pensar a subjetividade feminina prisional e escolar nos leva à seguinte indagação: de que forma o encarceramento produz sujeitos alienados, reprime a mulher por seu modo de agir, pensar, vestir e até mesmo de olhar, “aprimoram em uma carapaça de aparências de bom ou mau comportamento” (Benedet; Medeiros, 2021, p. 206)

O sistema prisional atua com a lógica da punição para promover a reabilitação, no entanto, o próprio sistema de informações penitenciárias apresenta um alto índice de reincidência criminal, o que acaba inibindo o ato de punir como processo de reabilitação. A constituição do ser mulher (fixada na imagem de marginal, sujeito sem qualidades) demarca a degradação de sua identidade, sendo atravessada por esses estigmas. “O sistema prisional dos dias de hoje é, majoritariamente, destinado ao mais pobre, àquele que perde seu *status* de cidadão e passa a ser visto apenas em sua condição de marginalizado, não sendo mais considerado como “pessoa”” (Benedet; Medeiros, 2021, p. 207).

O distanciamento da qualidade de seres vivos também é descrito no livro “Recordações da casa dos mortos”, de Dostoiévski (2006). Para ele, na medida em que os presos são despossuídos de esperança, acabam se distanciando da qualidade de seres vivos, o que, nas palavras de Goffman (1961), consiste no

processo de mortificação do eu. Sem sombras de dúvidas, o cárcere é cruel e não retira somente a liberdade de ir e vir, mas corrobora a perda de identidade, de sonhos, de esperança. “O cárcere, tal como vem sendo pensado e praticado, esgota a capacidade humana, desfibra a alma, provoca ódio e produz um submundo, muitas vezes, desconhecido por grande parte da sociedade” (Soares; Matias; Viana, 2016, p.79).

Em consonância com o que Goffman denomina de mortificação do eu, a colonialidade também reforça a perda de identidade dos sujeitos, esmagando sonhos, esperança e o próprio acreditar em seu potencial para transformar o mundo. O potencial transformador enseja novos caminhos para pensarmos uma educação no cárcere para além da colonialidade do ser que invade os corpos e experiências dos sujeitos em situação de cárcere, retirando destes qualquer possibilidade de (re) existir.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. (Freire, 2022, p. 45)

As mulheres em situação de cárcere sofrem múltiplos processos de punição/degradação de sua identidade, o que as insere neste contexto de adaptação às situações de opressão e de desesperança. Sua vaidade é inibida pela ausência de um espelho, por exemplo, por censura de agentes prisionais, pela baixa autoestima, etc. Para Freire (2022), há uma diferença fundamental entre quem se acomoda perdidamente desesperançado e quem tem no discurso da acomodação um instrumento eficaz de sua luta (a de obstaculizar a mudança). Afirma o autor, ainda, que o primeiro seria o oprimido sem horizonte e o segundo, o opressor impenitente.

Em uma pesquisa realizada no curso de mestrado, Tavares (2017) observou que, apesar desses fatores, ainda existe nestes espaços certa resistência por parte dessas mulheres, o esperar de Freire, em que muitas delas tentam manter sua autoestima/vaidade. Observamos isso pela ida à escola (maquiadas, perfumadas, algumas com penteado, unhas feitas), atitudes estas que eram reforçadas pela coordenadora da escola no intuito de elevar a autoestima das educandas.

Consoante Costa e Florêncio (2021), em muitas unidades prisionais há espaços destinados a atividades educacionais com carteiras, quadro, cadernos,

fardamento, merenda; em contrapartida, as grades e os pesados portões de ferro não nos remetem a um espaço escolar adequado para funcionar como uma sala de aula. A arquitetura das salas de aulas das escolas prisionais (com suas grades e altos muros) se distancia consubstancialmente, em sua estrutura física, das salas de aula regulares, legitimando a vigilância de que trata Foucault (1987) e, ainda, inibindo a expressividade dos educandos e educandas e a possibilidade de encontrarem, no espaço escolar, um lugar de afastamento desse processo de vigilância/controle provocado com maior intensidade nas celas, bem como de viverem um encontro consigo mesmo, com seus medos, angústias, sonhos e de vivenciarem a liberdade de se sentirem mais sujeitos.

Ao contrário disto, Paulo Freire (2003) defende uma concepção de sujeito pautada nas dimensões filosófico-antropológicas, epistemológicas e ético-políticas, em que o ser humano se apresenta como um “ser de busca”, sendo inacabado, incompleto e, por conseguinte, tendo capacidade e autonomia de provocar mudanças tanto em sua vida como no mundo, em seu contexto social, político e educacional. “Esta é uma das razões por que o alfabetizador progressista não pode se concentrar com o ensino da leitura e da escrita que dê as costas desdenhosamente à leitura do mundo. (Freire, 2022, p. 45)

A educação promovida nas prisões, “ainda que, algumas vezes, seja confundida ou usada como parte de um tratamento terapêutico, para ocupar o tempo das pessoas encarceradas, ou como uma função moral destinada a corrigir pessoas intrinsecamente imorais” (Costa; Florêncio, 2021, p. 29), também parte de um debate filosófico-epistemológico e ético, pois defendemos, neste estudo, uma educação não regulamentadora de aspectos morais e controle social, mas uma educação humanista freireana, capaz de intervir na subjetividade dos sujeitos, visando ao seu desenvolvimento ético e transformador.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão são próprios da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promoverem o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. (Freire, 1996, p. 50-51)

Problematizar a constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula dentro da vertente e da pedagogia freireanas consiste em considerar que somente

mulheres e homens como seres éticos são capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, são capazes de grandes ações.



## 5. AS MULHERES E A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

Esta seção foi construída a partir da realização da pesquisa de campo, a qual foi solicitada junto à Secretaria de Administração Penitenciária (Seap/PA) em janeiro de 2023, mas que, em virtude da mudança de direção da casa penal – CRF, a autorização ocorreu somente no dia 22 de maio de 2023. Com isso, a visita ao *lôcus* de estudo aconteceu na semana subsequente à data de autorização do estudo.

No Brasil, as singularidades de gênero perpassam as relações identitárias que são constituídas durante o convívio em cárcere. Com isso, o aprisionamento de mulheres sofre influência direta com as inúmeras desigualdades de gênero, sendo este formado socialmente pelas diferentes culturas. O quadro a seguir apresenta o perfil das mulheres encarceradas, evidenciando que a grande maioria é de mulheres negras, pobres e analfabetas, sendo o tráfico de drogas o crime de maior proporção entre elas.

**Quadro 2: Perfil das mulheres no cárcere**

Nome	Idade	Gênero	Raça	Escolaridade	Tipo de crime	Tempo de cárcere
Ângela Davis	35 anos	Feminino	Preta	1º ano (Ens. Médio)	Tráfico de drogas	4 anos
Bell Hooks	29 anos	Feminino	Negra	Ens. fundamental	Tráfico de drogas	10 meses
Simone de Beauvoir	36 anos	Feminino	Negra	1º ano (Ens. Médio)	Homicídio	3 anos e 1 mês
Sueli Carneiro	37 anos	Feminino	Negra	2ª Série (Ens. Fundamental)	Tráfico de drogas	2 anos e 8 meses
Conceição Evaristo	25 anos	Feminino	Parda	3ª Etapa (Ens. Fundamental)	Tráfico de drogas	2 anos e 3 meses
Lélia Gonzales	31 anos	Feminino	Parda	1ª Etapa (Ens. fundamental)	Tráfico de drogas	1 ano

Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Tais dados não podem ser desconsiderados quando buscamos estabelecer uma relação com as questões de gênero, que estão diretamente associadas também à interseccionalidade histórica de diversos fatores sociais que definem e compõem a identidade de uma pessoa.

A constituição do ser mulher na sociedade brasileira e, mais especificamente,

a forma como esse sujeito vai se reconhecer e se autoidentificar diante das degradações do ambiente carcerário irão impactar diretamente sua relação e o convívio em cárcere, buscando se redescobrir neste lugar de enfrentamentos e incertezas.

A fim de preservarmos a identidade das mulheres participantes da pesquisa, utilizamos nomes fictícios de escritoras feministas negras; cada uma das entrevistadas teve a autonomia de escolher o nome da escritora para se autoidentificar. A seleção dessas escritoras também reitera não somente a referência de suas lutas contra o preconceito e desigualdades de gênero, mas também o lindo legado que elas construíram na sociedade ao situarem as mulheres negras neste lugar de destaque na ciência, na política e no campo epistemológico.

Tal referência também busca fazer uma relação crítica da história de vida das mulheres encarceradas, mostrando que, assim como essas escritoras, elas também podem superar o racismo, a invisibilidade, as desigualdades de gênero.

A luta contra o preconceito nos mostra que “ninguém vai pra rua só pra se drogar e se encher de roupa: é pra pagar a luz, o aluguel, comprar comida. Por mais que não gostemos de nos prostituir, é quase sempre a única opção, infelizmente, já que o preconceito corrói o coração dos empregadores. Essa é a verdade. (Queiroz, 2016, p. 72)

O trabalho também é parte integrante da constituição da identidade do ser humano, na medida em que eu me relaciono com os demais funcionários, tenho acesso a informações, manuseio das tecnologias e ferramentas de trabalho. Todo esse arcabouço vai constituindo cotidianamente um pouco do que eu sou e vou me tornando a minha identidade. “O instrumento de trabalho transforma o homem de animal em ser transcendente: através da ação mediatizada, o homem transcende a si mesmo, em direção ao seu projeto, portanto, em relação ao outro [...]” (Codo, 1989, p. 54).

Apesar de o quadro acima não conter informações referentes ao trabalho, durante a pesquisa de campo, as mulheres puderam relatar sua relação precoce com o tráfico de drogas e, conseqüentemente, sua não inserção no mercado de trabalho e o abandono dos estudos.

De acordo com Souza (2004), aspectos como responsabilidade, *status*, reconhecimento, dignidade, independência e realização pessoal compõem a identidade vinculada ao trabalho, mas os valores a ele associados devem sempre levar em consideração variáveis como cultura, faixa etária, classe e gênero.

Codo (1989) reitera que o trabalho compreende o modo de produção da própria existência humana, exigindo deste a convivência em grupos, o desenvolvimento da linguagem e a divisão do próprio trabalho. A maioria das mulheres em situação de cárcere apresenta trajetórias de vida muito semelhantes no tocante às experiências com a escola, o trabalho, relações afetivas conflituosas e violências de gênero. Sobre esta última, vale ressaltar que o momento da privação de liberdade consiste em mais um capítulo dessas violências, haja vista que o cárcere é uma instituição essencialmente masculina e masculinizante, a ponto de submeter tais mulheres a inúmeras formas e processos de perdas de traços de sua identidade feminina.

Autores da área da Psicologia Social, como Tajfel (1983), Sawaia (2001), Ciampa (2001) e Souza (2004, 2008), Hall (2006), demarcam ampla trajetória de estudos no campo da identidade, apontando caminhos para pensar o outro em uma perspectiva de sujeito situado e formado em uma coletividade, pertencente a um determinado grupo social com sua cultura constituída historicamente.

Tajfel (1983, p. 290) apresenta uma definição de identidade social entendida “como aquela parcela do autoconceito do indivíduo que deriva do seu conhecimento da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença”. Com isso, cabe ao próprio indivíduo a imagem/conceito que vai construindo de si e como a autocrítica da própria imagem vai se tornando relevante no processo dialético de construção/reconstrução de nossas identidades.

Nesta direção, Souza (2004, p.58) também destaca que a violência “não pode ser concebida como parte da ordem natural das coisas, como característica inscrita no ser humano”. Contribuindo com essa ideia, o estudo sobre identidade referenciado por Ciampa (1989) aponta que, por se tratar de algo negativo, a violência é compreendida como algo que já estava “embutido” no ser humano, quando este, por exemplo, comete um determinado crime.

Neste caminhar, ambos os autores nos levam a refletir sobre o quanto as diferenças sociais promovem conflitos interpessoais e coletivos, desigualdades sociais e de gênero, desdobrando-se em inúmeros processos de violência e negação identitários.

### 5.1. “Eu pensava que eu era feliz, mas não era; não era feliz”

Em vários momentos da pesquisa busquei iniciar qualquer interação e diálogo por meio da escuta ativa, incentivando as participantes a relatarem como era a sua vida antes do momento da privação de liberdade, como eram a rotina familiar e suas vivências em sociedade. O ato de escutar se desdobra, de todo modo, em demonstrar a relevância e a atenção ao que está sendo dito pela entrevistada, mas também intervindo de maneira a instigar o aprofundamento do relato, de modo a compartilhar de mais elementos que julga relevante no contexto de determinada informação.

Conhecer o cotidiano de vida das interlocutoras desse estudo é, sem dúvida, primordial para compreendermos as teias interseccionais que configuraram sua inserção no mundo do crime, em que momento da vida elas passam a se situar na criminalidade com vistas aos arranjos sociais que desencadearam tal decisão/ação.

O relato da quarta entrevistada, Sueli, demonstra diversas fragilidades da vida familiar antes da prisão. Em sua concepção, o jeito fácil de ganhar a vida e, conseqüentemente, o fato de ter dinheiro, que, até então, para ela era sinônimo de felicidade, quando da privação de liberdade, fora desconstruído por fatores característicos da prisão: cerceamento da liberdade e ausência da família. Ela expõe:

*Eu não era feliz com a minha família, porque só eu sei o que eu vivi nessa vida. Agora eu vim ver, né? Que a pessoa não é feliz. Quando está lá vendo bastante dinheiro, a pessoa pensa que é feliz, mas não é. Só vai cair a ficha mesmo quando a gente está nesse lugar, né? Que a gente vai pensar o que a gente fez refletir, né? E ver que não vale a pena. (Sueli, 2023)*

Assim como Sueli, as falas das demais participantes apresentam similaridades com o modo de olhar a vida na prisão. Para a grande maioria delas, é o momento em que a pessoa percebe que a ausência de questões simples do cotidiano — como tomar café com a família, tomar banho de chuva, conversar com os filhos — gera maior proporção de sofrimento e dor quando da vivência em cárcere, demonstrando, assim, uma tomada de consciência crítica em perceber que a verdadeira felicidade não se limita ao (ter), à aquisição de bens materiais, ao poder de compra fortemente veiculado pelo capitalismo, mas ao (ser), questão existencial de vida traduzida pelas relações afetivas com o outro, com a família.

O texto “Tio Patinhas no centro do universo”, de autoria de José de Souza Martins (1977), retrata o poder de persuasão fruto do capitalismo em convencer a

humanidade de que, para ser feliz e ter uma vida mais digna, é preciso ter riquezas e adquirir bens materiais. O autor faz uma crítica ao desenho que persuade o intelecto das pessoas em aceitar passivamente a lógica capitalista negando qualquer ideologia que não esteja pautada no consumo, ou seja, as relações humanas cedem lugar a uma relação entre coisas.

Em *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire (2022) reitera que, apesar da força condicionante da economia retratada pelo capitalismo sobre o nosso comportamento individual e social, não podemos aceitar a nossa total passividade perante ela, ou seja, não podemos renunciar à nossa própria capacidade de pensar, de comparar, de escolher, de decidir e de sonhar.

As palavras de Sueli segundo as quais “não, amigo mesmo é só tua mãe, teus filhos, teus familiares que são teu amigo, né? Isso eu não via lá fora” evidenciam claramente essa tomada de consciência defendida por Freire (2022, p.65), posto que:

Se as estruturas econômicas, na verdade, me dominam de maneira tão senhorial, se, moldando meu pensar, me fazem objeto dócil de sua força, como explicar a luta política, sobretudo, como fazê-la e em nome de quê? Para mim, em nome da ética universal do ser humano, para mim, em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes.

A passagem evidencia que, apesar de sermos condicionados pelas estruturas do capitalismo, não podemos aceitar sermos determinados por elas, pois do poder massacrante da economia globalizada é nas condições materiais que se gestam a luta e as transformações políticas, ou seja, o autor chama atenção para o fato de que não podemos negar a importância fundamental da subjetividade na história.

Sobre essa questão, através da obra “O homem unidimensional”, o filósofo Herbert Marcuse (1973) faz uma crítica à sociedade industrial e ao Estado de bem-estar, dada a falsa consciência propagada pela sociedade capitalista, inserindo os valores da existência humana em segundo plano pelo poder extremo da racionalidade científica.

Nesta direção, o ideal é caracterizado pelo autocontrole dos meios de produção e o poder de compra, gerando espaço para a competitividade e a violência exacerbada. Neste cenário, a naturalização do roubo é representada pela aquisição de bens materiais, dada a situação de desigualdades econômica e de classe que também se inserem no contexto do capitalismo.

A tomada de consciência de Sueli remonta ainda à questão existencial

relacionada à ética humana mediada pelas relações que estabelecemos em nosso cotidiano, relações estas pautadas no respeito mútuo, no princípio da alteridade e na consciência individual e coletiva da construção de uma sociedade mais justa, pautada na valorização do outro e de aspectos fundamentais da existência humana.

*Agora que eu estou aqui nesse lugar, estou sentindo falta dos meus filhos, falta da minha mãe, né? Lembrando que os conselhos que ela também dava eu não queria abraçar (Sueli, 2023).*

No momento das entrevistas, foi possível observar as expressões de profunda tristeza dessas mulheres, em que o encarceramento representa um desafio cotidiano a ser superado pela reinvenção de si, do outro e do seu lugar na prisão. Apesar de todos os desafios que são impostos pelo encarceramento, destacamos que o isolamento desencadeia, também, o momento de reencontro com o seu próprio eu, suscita a tomada de consciência da valorização de aspectos simples e essenciais para a existência humana, em detrimento de “valores” advindos do capitalismo.

Neste caminhar, também reiteramos a fala da terceira entrevista, identificada por Simone (2023):

*Às vezes, a minha história é porque eu fiz algo lá fora que eu não poderia. A minha mãe pediu muito, mas, se conselho fosse bom, não se dava, se vendia. Então, eu não escutei ela, mas eu estou pagando pelo erro que eu cometi.*

A maternagem configurada nas relações com a figura materna representa uma das especificidades de gênero quando discutimos a questão da mulher encarcerada. Isso porque, geralmente, a filha mulher durante determinadas fases de sua vida conta muito mais com a orientação da mãe acerca de vários aspectos da feminilidade e, com isto, acaba criando uma relação de amizade e confiança de forma mais acentuada com a figura da mãe em relação ao pai. E, uma vez levada à privação da liberdade, essa mulher é abandonada por seu marido e/ou companheiro, contando tão somente com o apoio e visitação de sua mãe.

Com isto, observamos um grande impacto e rompimento do cotidiano destas mulheres levadas à privação de liberdade pela retirada de valores fundamentais para viver bem em sociedade. Freire (2022, p.76) afirma: “Imagino a importância do viver fácil na escala de seus valores, em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas, terá inexistido quase por completo”. Em seu lugar, a ética

do mercado, do lucro.

O viver fácil remete também à questão específica da criminalidade, a qual, por sua vez, está imersa na lógica capitalista permeada por valores de consumo que estão situados no imaginário social, destacando: para você ser você, precisa antes de tudo ter, consumir, a qualquer custo.

As palavras de Sueli (2023) reiteram bem essa questão:

*Porque, às vezes, eu me acho culpada, entendeu? Porque, às vezes, eu vendia drogas, sabe. E quantas famílias eu já destruí por aí, né? E agora tá acontecendo isso comigo, né? Eu fico, às vezes, eu fico lá na sala chorando, eu falei 'eras meu Deus, me perdoa por tudo que eu fiz; eu me arrependo. Tudo que eu fiz, destruir família, vendi drogas, me arrependo tudinho o que eu fiz lá fora, né'? E... é assim.*

A fala da entrevistada Sueli remonta ao processo de tomada de conscientização, que é considerado por Codo (1989) como um processo dialético de união-separação, ou seja, à medida que essa mulher é separada da sociedade por ter cometido um crime, no próprio contexto do isolamento é levada a repensar a situação do crime, perfazendo essa relação de conscientização dialética *ser humano-ser, ser humano-natureza*, expressa por uma tensão perene entre indivíduo como sujeito individual e coletivo do seu próprio destino.

Em face da tomada de consciência feita pela entrevistada, há o mecanismo de apropriação de si pelo mundo e a reapropriação do mundo; em outras palavras, o ato de conscientizar-se de algo que cometeu impensadamente ou por impulso e/ou ainda por outras motivações pode, num segundo momento, ser:

reparado” pela pena de prisão, mas, para além disso, por meio da ação e do desejo de repensar/mudar suas ações diante da sociedade, recriando suas atitudes consigo mesmo e com a coletividade, “momento em que pelo outro o homem reencontra a si mesmo, até que o existir coletivo reencontre o sujeito individual (Codo, 1989, p. 56).

Em Freire (1987, p.5) “a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso”. Toda e qualquer ação em prol de determinada mudança é precedida por uma tomada de conscientização e, conseqüentemente, decisão. A afirmação desse autor nos mostra que a conscientização só passa a ter sentido positivo quando acompanhada de uma decisão de mudar algo que realizou de forma irregular, ilegal e/ou de maneira desumana, impensadamente.

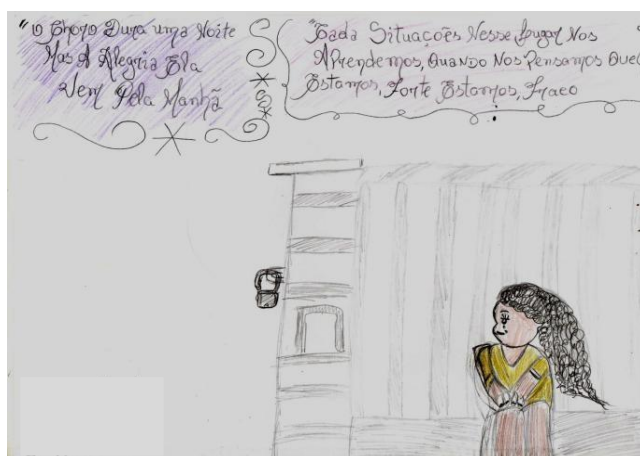
O isolamento evidenciado no contexto prisional, conseqüentemente, produz

inúmeras situações desumanizantes e que corroboram para que essas mulheres repensem o seu lugar no mundo do crime, na sociedade e como sujeito de mudança. Desencadeia uma série de desafios internos e externos que culminam com alguns problemas emocionais, como ansiedade, tristeza elevada, angústia, depressão.

Outra consequência bastante evidente que demarca a trajetória da mulher na prisão é o fato de a maioria delas ser abandonada quando levada à detenção, o que por elas é caracterizado como uma situação de abandono. Os relatos apresentados pelas interlocutoras da pesquisa apontam a situação do isolamento como sendo este encontro com sua própria consciência, bem como de aprendizagens.

*“O cárcere é um local de aprendizado, né? E também, aqui nós aprendemos muitas coisas, né? Para que, quando nós sairmos daqui, desse lugar, nós venhamos a refletir o que nos trouxe aqui. E aqui também é um lugar onde há muito sofrimento, né? Muita tristeza (Angela, 2023).”*

### Imagem 1: Representação do cárcere (Angela)



Fonte: Desenho elaborado pela entrevistada Angela (2023).

A expressão facial da mulher no cárcere representa o sentimento de estar presa, emana tristeza/sofrimento pela situação de isolamento, perda da liberdade e distância da família. O cárcere é o lugar onde essas mulheres têm sua identidade silenciada, retraída diante das situações de opressão, isolamento e abandono na prisão.

A técnica do desenho possibilita o fato de poder representar a realidade vivenciada no cotidiano prisional para além das palavras ditas no momento da



entrevista. É o encontro dessas mulheres com os seus sentimentos codificados em suas expressões daquilo que, muitas vezes, não pode ser dito, mas interpretado e que complementa e/ou ressignifica as suas falas. Essa técnica possibilita ainda um melhor desenvolvimento cognitivo, além de ser uma atividade prazerosa, conforme aponta Oliveira (2021, p.38):

Sabemos que a arte no cárcere é de grande importância para o indivíduo, pois proporciona um melhor desenvolvimento cognitivo, além de ser uma atividade prazerosa, relaxante e, quando bem orientada, induz a uma ação reflexiva. Se esse indivíduo for estimulado a desenhar, o fará com bastante alegria e com liberdade para exercitar o potencial.

A representação do sofrimento codificado na expressão facial e na integração do seu corpo no espaço demarca a perda da liberdade física associada a vários fatores, como: ausência dos filhos e da família, problemas de depressão, ansiedade, baixa autoestima. O desenho elaborado por Angela nos mostra o quanto a situação de encarceramento tem um peso maior para as mulheres em face dos fatores destacados. Representa a primeira forma de linguagem na qual, de acordo com Oliveira (2021), a pessoa brinca e ressignifica o mundo à sua volta, expressando seus sentimentos e organizando o eu interior.

Outro fato bastante evidente nas prisões femininas que está sendo representado pela mulher de joelhos orando consiste nos atos de fé, materializados também pelas ações e pelos projetos de evangelismo promovidos pelas igrejas Universal, Quadrangular, Assembleia de Deus, nos quais percebemos grande adesão das mulheres aos momentos de oração e fé.

A frase escrita por Angela representa uma complementação do desenho, ao relatar que cada situação vivenciada na prisão, por mais cruel e degradante que seja, é por elas transformada em aprendizado para o fortalecimento pessoal e coletivo, questões fundamentais para ressignificarem suas vivências no cotidiano prisional.

As mulheres em situação de cárcere precisam cotidianamente assumir-se nesse contexto, encarar a dura realidade da prisão e ainda mostrar a sua força diante de tantas degradações do seu próprio eu, sendo muitas vezes reprimidas por sua vaidade, como se o fato de estarem cumprindo pena as impossibilitasse de tentar se sentirem bem consigo mesmas, tendo sua autoestima de mulheres em querer andar penteadas ou usando um batom, por exemplo.

Basicamente, as relações de companheirismo e cumplicidade que as mulheres estabelecem entre si na prisão geram o fortalecimento conjunto do grupo, que busca os mesmos objetivos e finalidades para superar as mazelas que caracterizam esse espaço e, na liberdade, buscam construir novas possibilidades para a sua existência.

Quando perguntamos se a companhia das demais detentas e o diálogo com elas no cotidiano prisional contribuem ou não para amenizar o peso e sofrimento do encarceramento, a entrevistada pontua:

*Sim, fortalecem. Eu cheguei até um dia, né, eu estava na medida, né, sentada, eu e mais outra irmã, e tinha uma sentada do meu lado que estava muito chorando, ela estava desesperada. E a irmã olhou para mim, a minha irmã que estava ao meu lado que é evangélica, falou assim “vai lá dar um abraço nela”. Eu disse “sim”. Então, eu fui lá e falei do amor de Deus, que Deus ia fazer um milagre na vida dela, não era pra ela se desesperar. Porque Deus ia fazer um milagre na vida dela. Que era somente pra ela confiar, somente confiar no Senhor. E descansar o coração dela. E pra ela ficar calma, que tudo ia dar certo. Em poucos dias, ela... aí, sim, ela foi pro nosso lado. Começou, ela falou “irmã, posso ficar junto com vocês?”. Eu disse “sim. Fique à vontade, seja bem-vinda”. Então, ela começou a buscar Deus. Começou a ler a palavra, começou a orar com nós. E em poucos dias chamaram ela pra fazer o CTC.<sup>4</sup> (Conceição, 2023)*

Como se pode perceber, o processo de evangelização da igreja no cárcere é bastante intenso, muito mais do que ocorre no encarceramento masculino. Consoante estudo realizado por Reses e Pinel (2017), atribui-se às penitenciárias femininas o objetivo de recuperar, na mulher criminosa, a face desejável da santa, da pureza e da ingenuidade, libertando-a das influências “demoníacas” que a retiraram do espaço doméstico, cenário esse visto como espaço natural da mulher. Essa concepção do papel da mulher na sociedade é fruto da sociedade patriarcal da época, advinda do período colonial e que perdura ainda nos dias de hoje.

O sistema de dominação patriarcal, também reforçado pela Igreja católica, acentua as desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade. Os homens eram considerados criaturas superiores, tinham direitos legais que as mulheres não possuíam (embora as leis as protegessem de alguns abusos, pelo menos no princípio). A imagem da mulher civilizada, pura, santificada ganhava maior proporção quando das ações religiosas à época, fato este que apresenta muitos

---

<sup>4</sup> O CTC é o termo usado pelas mulheres para referir-se ao recebimento de algum benefício que é dado pelo juiz, como, por exemplo, ser comunicada para responder em liberdade, passar do regime fechado para o aberto.

desdobramentos para o “tratamento” e a “recuperação” da mulher em situação de cárcere.

Quando tratamos a questão da mulher no cárcere e sua relação com as práticas religiosas, compreendemos os diferentes contextos e manipulações do sistema patriarcal de poder, materializado nas práticas de evangelismo, conforme enfatizam os autores:

[...] entendida historicamente como uma tentativa de conversão na “transformação” daquela mulher supostamente irrefletida, criminosa, em uma nova pessoa purificada pelos instrumentos do Estado, entre os quais figurariam principalmente o isolamento em “celas”, a religião como redentora e salvadora do “pecado” do crime; e a escola como meio “científico” de “reabilitação” desta pessoa por meio do ensino básico e profissional instrumental (Reses e Pinel, 2017, p. 3)

A instituição prisional reúne uma série de desafios, ações, superações, medo, angústia, que sintetizam a identidade social dos indivíduos. No entanto, o relato de Conceição apresenta outras provocações para melhor compreendermos o cotidiano no cárcere e nos dá outros direcionamentos, “pistas” para entendermos que a prisão não é somente degradação, nem tão somente emancipação.

Todas as ações desenvolvidas na prisão, como as práticas de evangelização, práticas educativas, assistenciais, empreendedoras, libertadoras ou não, de algum modo, fazem parte do repertório identitário dessas mulheres, em que cada uma, à sua maneira de assimilar e compreender esses processos, busca ou não ressignificá-los, filtrando os elementos que julga pertinente à construção de sua identidade naquele lugar.

A expressão ressignificação de si e do outro na prisão parte de uma perspectiva colaborativa entre as detentas por meio do diálogo, do fortalecimento das amizades, da compreensão do outro, das suas dores e sofrimentos, fazendo-se presentes umas em relação às outras, conforme nos mostra relato de Angela:

*Já tenho um problema, não vou pensar no outro. A gente não tem que pensar assim. Tem que pensar diferente, porque assim, também, assim como a nossa irmã está ali, caída, entristecida, nós também podemos ficar na mesma situação que ela. Isso. A gente não tem que pensar só em nós. (Angela, 2023)*

O pensar diferente é sinônimo de resistência contra as estruturas de poder dominantes em nossa sociedade; significa sermos humanos e nos colocarmos no lugar do outro. É entender que a dor do outro também pode ser a nossa dor

amanhã, e isso é um fenômeno social diretamente relacionado a processos identitários: “A identidade do outro se reflete na minha e a minha na dele” (Ciampa, 1989, p.59).

Por isso, a relação que construirmos com o outro é sempre marcada por aspectos relacionados à constituição do nosso próprio eu, a nossa identidade, e é neste contexto que vamos criando nossas histórias, em que, de acordo com o autor, somos autores e personagens ao mesmo tempo.

Com isso, podemos perceber outro fato curioso: não só a identidade de uma personagem constitui a de outra e vice-versa (o pai do filho e o filho do pai), como também a identidade das personagens constitui a do autor (tanto quanto a do autor constitui a das personagens). (Ciampa, 1989, p. 60).

Contudo, o autor também chama a atenção para um fato curioso: em que pese o ser humano, em virtude de algumas circunstâncias da vida ou mesmo do medo de sofrer represálias, ocultar determinados traços e/ou situações que demarcam sua identidade. É o que ocorre quando uma ex-presidiária sente vergonha de relatar que já cumpriu pena de prisão, na pesquisa, podemos evidenciar um exemplo dessa questão, em que tiveram momentos nos quais eu, como pesquisadora, pude perceber a gesticulação de olhares e movimentos das interlocutoras em fatos/conduitas que elas não podiam relatar diante da situação da pesquisa.

Em observação a essas cenas de gesticulação entre elas, em diferentes momentos da pesquisa precisei reiterar o porquê de eu estar naquele lugar diante delas realizando o estudo, mostrando a importância da mulher na sociedade como agente de mudança e o alcance da pesquisa para a melhoria do tratamento dado às mulheres em situação de privação de liberdade.

Ao falar que somos ocultação e revelação, Ciampa (1989, p. 60) nos mostra uma outra dimensão de nossa identidade, a de ocultamento de situações não desejáveis, como se fosse uma parte da nossa história que não queremos lembrar, ou ainda, no contexto do encarceramento, algum fato vivenciado na prisão que não podemos retratar em virtude de ameaças, maus-tratos, represálias: “[...] quem ele é na vida cotidiana, como muitos de nós que escondemos algum aspecto de nossa identidade e morremos de medo que os outros descubram esse nosso lado ‘oculto’”.

Para além disso, não podemos esquecer que somos sujeitos históricos em constante movimento, portanto, capazes de modificar e sermos modificados pela

realidade que nos cerca. Retomando as ideias de Freire (1987) sobre conscientização, vale ressaltar que na tomada de consciência acerca de algo que julgamos ter sido uma ação e/ou atitude injusta, antiética e amoral, o ser humano é levado a inúmeras mutações de sua personalidade/identidade.

Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança. (Ciampa, 1989, p. 61)

É através da história, da cultura e da política que os seres humanos constituem suas identidades, perpassam processos contraditórios em que, ao se perceberem parte dessa totalidade, são levados a se reinventarem diante do novo, de situações que lhes causam estranhamento. As diferentes subjetividades que resultam na própria multiplicidade de ideias, concepções, ideologias, culturas também integram situações conflituosas na prisão. Os relatos apresentados também evidenciam momentos de desentendimento e conflitos pessoais entre tais mulheres:

*Tem muitas que, por estar presa, se sente... Tem umas que querem ser melhor que a outra, e eu não estou vendo essa igualdade. Pra mim, o que eu sou lá fora eu vou ser aqui dentro. Se eu tiver de falar, eu vou falar mesmo (Lélia, 2023).*

Um dos principais desafios de estar na prisão se traduz no processo de se readaptar e se reinventar nesse espaço, que é tão contraditório e degradador das identidades dessas mulheres. Em que pese o fato de vivenciarem as mesmas formas de opressão em diversos momentos, elas também acabam entrando em conflito entre si, o que gera a configuração de suas identidades como uma totalidade contraditória.

O ser humano, portanto, reflete tanto sua subjetividade como também a multiplicidade de transformações a que está sujeito em diferentes momentos e etapas de sua vida, ocasionando, assim, a mudança e/ou a reafirmação de sua identidade. Sobre esse ponto, em que pese sermos subjetividade e multiplicidade, Freire (1996) destaca que o nosso papel no mundo não é só de constatação de fenômenos socioculturais, políticos e econômicos, mas sobretudo de agentes de transformação e mudança.

Não somos tão somente objetos da história como também a constituímos e, portanto, somos responsáveis diretos por mudar a realidade. “A acomodação em

mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (Freire, 1996, p.77).

As mulheres em situação de cárcere buscam cotidianamente não apenas se adaptar à realidade prisional, mas intervir por meio da participação em processos formativos de escolarização, da cooperativa de arte feminina, bem como de outros projetos e ações que são desenvolvidos no CRF. Possibilidades de cultivarem o esperar atrás das grades, projetando o seu próprio futuro em busca da conscientização-emancipação.

*Porque, seu eu estivesse lá fora, eu não estaria terminando os meus estudo, né. E eu já vou passar pra 4<sup>a</sup> etapa. Para mim, está ótimo sair daqui com meus estudo, com novos pensamentos, conseguir um emprego lá fora (Lélia, 2023).*

Portanto, a tomada de consciência com a ascensão de novos pensamentos, como destaca Lélia, é um dos grandes avanços que se pretende alcançar no processo de encarceramento. Aqui, defendemos que esse processo, para além da vigilância e da punição, possa considerar essas mulheres, em suas diferentes manifestações identitárias, seres humanos que necessitam de um olhar mais humano, com políticas públicas, ações e projetos direcionados para o trabalho colaborativo em prol da construção de identidades que sejam respeitadas em suas diferenças, projetando o ser humano que se pretende formar rumo à verdadeira mudança.

Freire (1996, p.78) destaca:

*É preciso, porém, que tenhamos, na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia, e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. (Freire, 1996, p. 78)*

No entanto, a realidade vivenciada em cárcere está longe de alcançar esses princípios de humanização e formação do ser humano ético. Observamos que, na prática, o cotidiano ainda é baseado na vigilância e na punição. Com isso, essas mulheres são submetidas a momentos de deterioração de suas identidades, pelas injustiças e invisibilidades de gênero que desencadeiam o apagamento do ser mulher e ser reconhecida e valorizada em suas dimensões físicas, biológicas e emocionais.

A medida disciplinar é um exemplo do processo de deterioração das

identidades. É aplicada em situações consideradas indisciplinadas: como punição, as detentas são obrigadas a ficarem agachadas com as mãos na cabeça e sem encostarem os joelhos no chão, ocasião esta apontada por elas como sendo um dos piores momentos em que se sentem menosprezadas e tratadas da mesma forma que os homens, sendo suas identidades deterioradas.

Na visão de Ciampa (1989, p.67):

Este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito se dizer que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a. (Ciampa, 1989, p. 67).

Conforme pontua o autor, em associação com as falas das participantes deste estudo, podemos inferir que sim, as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela. Isso porque evidenciamos as diferentes condutas e personalidade delas durante a realização da pesquisa: havia dias em que elas vinham mais animadas e falantes, e outros em que manifestavam certa tristeza ou “obrigação” de estarem ali participando daquele momento. Tal fato pode estar relacionado a esses fatores culturais e de grande complexidade manifestado no cotidiano prisional.

Por outro lado, a tomada de consciência diante dessa situação desumana contribui para que tais mulheres possam se reconhecerem como mulheres, as quais merecem um tratamento normativo diferenciado. A transformação da identidade de um indivíduo é, então, subsidiada por diferentes processos de rejeição, confrontos sociais e culturais, formas de resistências, rupturas.

É nesse contexto que entendemos o encarceramento para além da dimensão punitiva e de controle sobre os corpos dos apenados, mas também como um processo que, apesar de não representar o modelo ideal de sistema punitivo voltado para aprisionar mulheres, de alguma forma, em algum momento, as formas de opressão, violência, maus-tratos representam possibilidades de conscientização e transformação das identidades dessas mulheres.

Em uma das concepções de identidade apresentada por Hall (2006), observamos que a concepção de sujeito moderno apresenta uma perspectiva de identidade em movimento, passível a transformações. Neste contexto, sendo a identidade definida historicamente, podemos inferir que, para além de os sistemas de poder injetarem no outro uma identidade pressuposta de negação e deterioração

da sua cultura, ideologia e valores, o indivíduo vítima do sistema opressor pode, a partir das relações que estabelece com os seus pares na prisão, confrontar-se por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, podendo ou não se identificar com essas novas formas de conceber o mundo e a (re) existência ao sistema penal.

## 5.2. “E aqui também é um lugar onde há muito sofrimento, muita tristeza”

*E eu tenho uma filha, porque, quando eu estava grávida, a minha mãe fez, fez eu dar a minha filha, entendeu? E, agora, quando eu caí presa, vieram entregar ela, e eu não sei como ela é. Eu vi ela só bebezinha, e ela está lá em casa. Às vezes eu fico pensando: como é que eu vou, eu peço para Deus... Eras, Deus, como é que eu vou botar ela no meu ritmo? Como é que eu vou conviver com ela? Porque ela já teve outra rotina com a outra família, né? E eu vou sair daqui e o que é que eu vou fazer? Aí eu fico pensando, como eu falo, o que é que eu devo fazer? É dar amor, dar carinho, né? E conversar com ela, porque minha mãe fala que ela é muito fechada. Ela é muito fechada, porque eu não sei o que ela passou com a outra família, eu não sei o que ela passou. (Sueli, 2023)*

O relato de Sueli, permeado de sofrimento e angústia, remete ao fato da não convivência com a sua filha, o que faz com que os laços entre mãe e filha não tenham sido constituídos com base em uma cultura familiar, e esse fato remete a uma série de condicionamentos e transformações em ambas as identidades entre mãe e filha – o afeto que não foi cultivado na infância, o aconchego e a convivência com a mãe biológica, fatores que desencadeiam uma série de questões de ordem emocional.

Apesar da distância entre mãe e filha causada pelo encarceramento, Sueli demonstra extrema preocupação com o reencontro com a sua filha, pela situação de abandono e dos laços afetivos que não foram cultivados em suas vivências. A percepção de Sueli acerca dessa situação e do encarceramento é que um fato desencadeou o outro – o retorno de sua filha para o seu lar de origem – e que, mesmo a prisão representando algo negativo, não desejável pelo indivíduo, neste momento ela ganha uma dimensão de reencontro consigo e com o outro, caracterizado pelo sonho da liberdade e pelo início de uma nova história ao lado da filha.

Para Hall (2006), essa perda de "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito, de distanciamento dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos,



constituindo a chamada “crise de identidade”. Na análise das identidades das mulheres no sistema prisional, a crise de identidade é mais frequente e abundante – inserindo esses indivíduos no duplo desafio de aceitarem e defenderem suas raízes identitárias –, sendo coerente com a assimilação de aspectos relacionados à cultura prisional como forma de elas serem aceitas e serem resistentes neste lugar.

*Eu vejo as minhas colegas de cela, né? Que elas falam muito que elas sentem muita falta dos filhos delas. Tem muitas que deixaram seus filhos pequenos lá fora, né? Então, é muito triste, né? Eu sempre me coloco um pouco... Eu não sou mãe, mas eu me coloco um pouco no lugar delas de estar longe do seu filho, de não poder abraçar, de não poder brincar, dar um carinho. De estar doente, né? Poder arrumar... Então, eu acho esse momento meio triste mesmo. (Angela, 2023).*

A fala de Angela remete ao conceito anteriormente mencionado, à perda do “sentido de si” pela distância dos filhos e de não poder realizar coisas simples do cotidiano, e ainda para o fato de que a perda da liberdade revela sua extrema importância para o ser humano. Muitas são as mudanças advindas do encarceramento. A principal delas consiste na perda da liberdade, do contato com o mundo externo, o que, conseqüentemente, gera uma série de outros desdobramentos na vida dessas mulheres, entre os quais destacamos as mudanças estruturais, institucionais e sociais provocadas pelo “novo” estilo de vida na prisão feminina – neste, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 2006, p. 12).

Antes do momento da privação de liberdade, essas mulheres vivenciavam um estilo de vida até então considerado comum dentro dos padrões estabelecidos socialmente: residiam em seus lares ao lado dos filhos, trabalhavam, algumas estudavam e, posteriormente a isso, ao entrarem no mundo do crime, esse estilo de vida sofre uma grande reviravolta, sendo elas segregadas do meio social para agora conviverem entre as grades.

“Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso” (Hall, 2006, p. 12). Nesta direção, o autor afirma que o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, torna-se mais provisório, variável e problemático. Tal variável insere, então, essas mulheres num contexto totalmente divergente e

contraditório daquele a que habitualmente estavam adaptadas.

### Imagem 2: Representação do sonhar na prisão (Conceição)



Fonte: desenho elaborado pela entrevistada Conceição (2023).

Ao desenhar um caminho e este ser demarcado pela doença de estar na prisão, Conceição atribui à instituição prisional a representação de ser um lugar de adoecimento dos corpos e mentes, processo esse que se torna muito mais intenso para as mulheres. Como podemos perceber, “os desenhos, ao representarem uma dada situação, expressam, também, os seus significados” (Oliveira; Oliveira e Silveira, 2018, pág. 44).

O caminho também apresenta a dimensão de estar atravessando uma ponte. Para essas mulheres, a prisão é o momento de atravessamentos, de luta, superações e desafios cotidianos que elas enfrentam neste espaço. Também é bastante evidente o anseio pela vida em liberdade, sonho este que é cultivado a cada visita dos familiares, gerando mais força e perseverança para seguir em frente, sempre acreditando que o novo amanhã é possível.

No campo da medicina, a doença é um estado de saúde que se desvia do normal, caracterizado por alterações funcionais ou estruturais no organismo, resultando em diferentes sintomas que, somados e sem o devido tratamento, podem levar a sérios problemas neurofuncionais. Tal associação nos leva a compreender que a cadeia produz o adoecimento físico e emocional do indivíduo; por outro lado, o momento da visita é por elas considerado o remédio da alma. A presença da família é o momento mais aguardado por elas, em que se criam expectativas e se produz esperança para além do sofrimento da prisão.

A categoria tristeza, desencadeada pelas situações de sofrimento vivenciadas

na prisão, é apresentada nos estudos de Wanderley (2023) como uma nova representação de mundo, pois insere os indivíduos em uma realidade à parte da sua própria (a que fora vivenciada antes do encarceramento), em que estes se deparam com dores e pensamentos frustrantes. Os relatos e desenhos atribuem às percepções de tristeza e sofrimento aquilo que caracteriza as prisões.

Como dito, as questões de ordem familiar (saúde da mãe e dos filhos); as de ordem disciplinar (controle e punição) e as de ordem cultural (conflito entre as identidades) acarretam, para tais mulheres, uma série de desafios internos e externos que, se mal administrados pela falta de ações interventivas na prisão para trabalhar o socioemocional e a falta de autocontrole emocional, geram o descontrole, a ansiedade, podendo até mesmo chegar a níveis mais elevados, com a depressão e até mesmo um suicídio.

Quando há um desequilíbrio nessa tristeza, deparamo-nos com algo novo; também há o surgimento de doenças de cunho emotivo, sendo as mais conhecidas a melancolia e a depressão (Wanderley, 2023, pág. 3).

Wanderley (2023) também ressalta que a tristeza revela diversas nuances do ser e que compreendê-la, neste contexto, é essencial para que, apesar de todas as mazelas presentes na prisão, a administração penitenciária desenvolva um trabalho colaborativo entre as diferentes áreas, como educação, assistência social, psicologia, saúde, em prol da manutenção dos princípios básicos no campo dos direitos humanos e do respeito à dignidade humana.

A tristeza representa, ainda, um estado de vazio com relação direta com o processo de cumprimento da pena e de reinvenção de si, pois, se as mulheres já chegam à prisão nessas condições de fragilidade emocional, os seus comportamentos, condutas e desejos ficam retraídos, sendo suas identidades condicionadas à cultura prisional. Apesar disso, Wanderley aponta que é bastante importante compreender a tristeza de modo a suscitar experiências outras nessas mulheres, para que elas possam devolver o sentido da vida e dar novos significados ao conhecimento.

Por esse motivo, observa-se que, diante da situação de sofrimento e isolamento, a maioria dos desenhos elaborados demarca a presença da família como sendo o principal alicerce para continuar (re) existindo às mazelas da prisão. As identidades, neste contexto, vão sendo impregnadas de elementos da cultura

prisional, sendo, portanto, reconduzidas aos moldes de vida na prisão.

Durante o encarceramento, as identidades dessas mulheres vão sendo conduzidas dentro da dinâmica e da cultura prisional, que demarcam os processos de submissão, controle, vigilância, disciplina, ensino de regras, um sistema impregnado de aspectos masculinos e masculinizantes.

No entanto, podem, a partir da concepção de sujeito pós-moderno apresentada por Hall (2006, p.13), ser modificadas e “transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. (Hall, 2006, p. 12).

A identidade, então, nessa concepção moderna, passa a ser definida historicamente, e não biologicamente. Com isso, através da relação que estabelecemos com o outro, nossa identidade vai sendo modificada nos sistemas de significação cultural, nos quais se multiplicam nossa visão sobre o mundo, sobre o nosso próprio eu e a potencialidade de nos modificarmos e, conseqüentemente, transformarmos nossa realidade.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Hall, 2006, p. 13)

A questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político (Ciampa, 1989, p. 73), sendo necessário romper com a concepção de ser humano como pura consciência, como pura subjetividade (risco idealista) e nem mesmo reduzi-la à simples condição de coisa.

Trata-se de considerar a superação dialética desse dualismo pela *práxis*. Trata-se de não contemplar inerte e quieto a história, mas de se engajar em projetos de coexistência humana que possibilitem um sentido da história como realização de um porvir a ser feito com os outros. (Ciampa, 1989, p. 73)

Todavia, é urgente superar este modelo de sociedade eurocêntrica, que

produz no imaginário social o discurso de um modelo ideal de sociedade e de homem pautada nos valores da Europa ocidental, segundo a qual tudo o que se apresenta contrário a este modelo é negado, excluído e cruelmente banalizado.

Necessariamente, para convergirmos com a transformação real de nossas condições de existência que insira o verdadeiro sujeito ser humano, em transformação, movimento, na formulação de “uma política de identidade do Homem da nossa sociedade” (Ciampa, 1989, p. 74). Tal projeto advém da luta e da união coletiva, realizada democraticamente. Traduz-se numa questão prática em que, a partir da conscientização da classe oprimida, cada sujeito é motivado e encorajado a tentar o novo – a mudança desejada.

## 6. CONDIÇÕES DO CÁRCERE FEMININO

É comum, quando o assunto são as mulheres em situação de privação de liberdade, ouvirmos uma série de relatos de experiências às quais elas estão submetidas e que se relacionam com questões que vão desde a infraestrutura dos presídios a questões mais genéricas, como maus-tratos, depressão, solidão, abandono, o que torna o encarceramento feminino uma problemática que merece atenção por parte da sociedade e do meio acadêmico-científico.

A falta de produtos de higiene, por exemplo, está relacionada a um problema estrutural nas prisões femininas e, muitas vezes, ao se reportar a esse assunto, a sociedade e os meios midiáticos acabam reforçando determinados estereótipos e ocultando a real causa da questão. Neste cenário, é de suma relevância considerar os relatos das mulheres que vivenciam o cotidiano da prisão acerca de como compreendem esse espaço, de modo a alcançar maior visibilidade para as condições do cárcere feminino como forma de denúncia e anúncio das possibilidades de se gerarem melhorias para elas.

Como já mencionado neste texto, a falta de maior visibilidade e tratamento digno para as mulheres encarceradas parte de um problema de ordem estrutural baseado na forma como as prisões foram pensadas e projetadas para aprisionar homens. Além disso, apesar de alguns avanços de pesquisas na área, poucas são as ações desenvolvidas para o alcance dessa mudança estrutural, o que faz com que o encarceramento feminino demande maior prioridade por parte de ações governamentais, visto que provoca maior sofrimento e prejuízos socioemocionais para as mulheres.

Durante a entrevista, levantamos a discussão sobre as desigualdades de gênero na sociedade em face dos papéis sociais atribuídos de forma tão desigual para homens e mulheres. Sobre essa questão, a entrevistada Bell (2023) afirma:

*Sim, porque lá fora ela é bastante resistente. A sobrecarga ficou tudo para ela – cuidar de filho, levar no colégio, ir na feira, todas essas coisas do dia a dia –, e assim é aqui também: a gente somos resistentes. Às vezes, quando eu estou em apuros, eu vou para o caminho do Senhor, vou me apegar com Deus e resisto, eu não tenho o dia de aflição. E é assim que a gente somos aqui dentro: nós somos resistentes. Resistência feminina é o que nós temos.*

No tocante às desigualdades de gênero, não obstante, a fala de Bell reitera que, no espaço da prisão, essas diferenças também são perpetuadas, e até

mesmo acentuadas, porém destaca que as mulheres são resistentes às sobrecargas sofridas na prisão.

Neste cenário, o peso do encarceramento demarca as condições estruturais e simbólicas às quais essas mulheres são submetidas nesse cotidiano, pois elas acabam desenvolvendo certas atividades que demarcam a força masculina, com prejuízos futuros na saúde, e isso não é levado em consideração, na perspectiva desse sistema opressor. O fato de ser mulher e estar cumprindo pena de prisão já é algo que nega isso e as condiciona a processos degradadores de suas identidades e da sobrecarga de trabalho, que excede a capacidade física da mulher para desenvolver determinados serviços.

A pesquisa de Tavares (2017) nos mostra que, no CRF, as mulheres participam de inúmeras atividades relacionadas a reformas na infraestrutura da prisão – o que demanda a força masculina, como, por exemplo, reformar o banheiro da escola –, em que a pesquisadora observou as próprias mulheres batendo cimento, sentando as lajotas, entre outros serviços que excedem essa capacidade física da mulher.

Importante salientar que as trajetórias de vida das mulheres em situação de cárcere se aproximam das trajetórias das mulheres livres, como também se diferenciam em aspectos como as desigualdades no tocante às categorias de classe social, atribuição de responsabilidades. Assim diz-nos a autora:

[...] e elas são impactadas de maneiras distintas pela atribuição diferenciada das responsabilidades. Algumas das compreensões correntes sobre sua posição nas sociedades contemporâneas mostram que nem sempre isso foi claro, inclusive no próprio feminismo. A ideia de que as mulheres entraram no mercado de trabalho nas últimas décadas não se aplica àquelas que nunca tiveram acesso à possibilidade de não ser parte dele, ainda que isso significasse o acúmulo de trabalho doméstico com trabalho mal remunerado, em condições de exploração ainda maiores do que as dos trabalhadores homens. (Biroli, 2016, pág. 88).

Como reflexo, observamos o aumento da reincidência criminal, do abandono dos estudos, da violência atrás das grades, aumento das desigualdades de gênero, depredação do ser humano. Por isso, a necessidade de dialogar sobre as condições do cárcere feminino é de suma relevância para compreendermos que essas violações de direito atingem de forma mais direta e intensa as mulheres e que a normalização de tal violência, ao se tratar das mulheres, precisa ser superada.

As atividades de indivíduos identificados são normatizadas tendo em vista a manutenção da estrutura social, vale dizer, a conservação das identidades produzidas, paralisando o processo de identificação pela re-posição de identidades pressupostas, que um dia foram postas. (Ciampa, 1989, p. 68).

Assim, de acordo com o autor, a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado, e não como um dar-se constante que expressa o movimento do social de construção e reconstrução de suas identidades, de tal modo que cada instante de minha existência como indivíduo é um momento de minha concretização (o que me torna parte daquela totalidade), em que sou negado (como totalidade), sendo determinado (como parte); assim, eu existo como negação de mim mesmo, ao mesmo tempo em que o que estou sendo sou eu mesmo.

Para Ciampa (1989), essa identidade que surge como representação de meu “estar-sendo” se converte num pressuposto de meu ser (como totalidade), o que, formalmente, transforma minha identidade concreta (entendida como um dar-se numa sucessão temporal) em identidade abstrata, num dado atemporal — sempre presente (entendida como identidade pressuposta re-posta).

O fato de essas mulheres não terem autonomia para fazerem a própria comida, de não receberem medicação adequada, não poderem escolher como se vestir, como se maquiar, olhar-se no espelho, de só receber a visita da família e, quando recebe, uma vez por mês, pegar sol num horário determinado, conviver em celas superlotadas, em conjunto, gera conflitos internos, de ordem emocional e readaptação de suas identidades, conforme veremos a seguir nos relatos das interlocutoras deste estudo.

#### 6.1. “Nós temos que nos colocar no nosso lugar de presa”

O meio prisional compõe-se do meio material (a realidade material mais concreta do presídio, da população prisional e da realidade criminológica). Discutir a categoria lugar no contexto em que ocorre a punição de pessoas que cometeram determinada ação criminal nos leva a inferir que, para além de compreendermos o presídio como um lugar de segregação, punição, violência (visão estigmatizada reforçada pela mídia), problemas estes que são de ordem estrutural, o presídio é, também, um lugar de múltiplas vivências, experiências, saberes, laços afetivos, amizade que constituem mecanismos de defesa e resistência frente ao contexto



impulsionador de diferenças e violências estabelecido nas prisões.

O contexto prisional é marcado pela vigilância, pela punição e pela disciplina da população carcerária. As suas ideologias refletem a intencionalidade desta instituição voltada para a punição e a “correção” da conduta ora distorcida do cidadão apto à convivência social. Ao discorrer sobre as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como sobre a sua ação como sujeito histórico, Lane (1989) afirma que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam.

Para a autora, a função dos processos grupais é definir papéis e, conseqüentemente, a identidade social dos indivíduos, visando à garantia da sua produtividade social, bem como sua inserção na sociedade com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas. Podemos considerar que a identidade social das mulheres na prisão é constituída com base no contexto marcado pela vigilância; pela punição; pela estrutura física, até então pensada para agregar homens; as relações que são estabelecidas expressam na violência de gênero e ideologias.

*Olha, o cárcere é um aprendizado para qualquer pessoa. Por mais que a pessoa não pede para vir para esse lugar, mas a gente sempre fez algo de errado para a gente estar nesse lugar. Então, às vezes, a maioria das pessoas vem para cá por motivos de sobrevivência; lá fora, que às vezes não tem recurso, e a pessoa começa a fazer algo errado. Então, aqui dentro, a gente tem que aprender muita coisa. Como sobreviver aqui dentro, como saber escolher as amizades da gente e saber como a pessoa é realmente. Então, a gente tem que primeiro conhecer como fazer, que nem a linguagem nossa aqui de dentro. A gente tem que fazer a peneira, passar a peneira: no meio de cem, às vezes tem duas, três, que a gente passa a confiar. Eu tenho três pessoas aqui dentro que, se for para levar a amizade delas para fora, eu vou levar. (Simone, 2023)*

O viver entre grades é permeado de sentimento de culpa e de negação de si como um sujeito excluído da sociedade e entregue à própria sorte dentro do sistema de justiça criminal. A fala de Simone evidencia que, ao se adentrar esse sistema, primeiramente, é preciso se enquadrar nas regras específicas da cultura prisional, como é o caso da linguagem. Então, o primeiro passo é de se apropriar da linguagem prisional e de seus códigos de conduta e comunicação lá dentro. O segundo momento é de se aproximar das demais internas, conhecendo suas trajetórias de vida, os mecanismos que utilizam para sobreviver às mazelas desse espaço e, como bem esclarece Simone, de “saber selecionar” as verdadeiras amizades pelas relações de confiança que vão sendo criadas.

Somada a isso, a estrutura física das prisões femininas ainda não é uma realidade adequada às questões e necessidades das mulheres. Os serviços e estrutura “improvisados” reforçam os estereótipos e o abandono sofrido por essas mulheres quando caem na prisão. Quando perguntamos se o cárcere atende às necessidades das mulheres em termos de maternidade, saúde e cuidados pessoais, assistenciais, a entrevistada pondera:

*Olha, eu vivo lá no bloco, lá no bloco 1. Então, eu vivo no fechado. Eu não tenho acesso, a sair praí, a não ser para cá. Mas tem muitas das meninas que já passaram por lá, né? E falaram que o atendimento, ele não é ruim e também não é bom. Então, a gente, elas atende do jeito delas. Olha, como eu. Eu tenho problema de saúde, em termos de tireoide na garganta. Então, eu passei quase um ano sem tomar algum remédio, sem tomar medicamento. Então, o médico passou mais uns exames. (Simone, 2023)*

Sobre os serviços de apoio e suporte médico, Simone trata da falta de acesso por parte das detentas que estão no regime fechado, ou seja, para elas, esse processo de conviver no espaço da prisão é ainda mais intenso/sofrido por conta das restrições de acesso aos serviços de saúde, trabalho, realização de cursos, sair do bloco, etc. As detentas dos regimes aberto e semiaberto, por outro lado, têm um pouco mais de acesso a esses serviços, o que avaliam atender relativamente às suas necessidades. Todavia, fica evidente que não há um atendimento humanizado quando Simone afirma que elas atendem do jeito delas, ou seja, como dá.

Esses serviços não são ofertados de forma regular, consoante as necessidades e demandas das mulheres, mas do jeito que dá para fazer e com os recursos mínimos que se tem, em virtude da falta de medicamentos básicos, o que é registrado nos relatos das entrevistadas.

Durante a realização deste estudo, pude presenciar o cotidiano em que se dá o processo de negação de direitos e naturalização das violências sofridas por elas. Enquanto eu aguardava para entrar em sala e recebê-las, observei uma das detentas que trabalha como voluntária na escola separando o lanche para distribuir nas salas – eras bolachas de água e sal, embaladas num saquinho plástico, somente. Diante dessa cena, imaginei uma série de condicionantes aos quais essas mulheres são submetidas em seu cotidiano – o porquê de não lhes servirem um lanche digno, uma refeição como ocorre nas escolas regulares. Enfim, uma cena que representa e reafirma o total descaso sofridos por elas.

As identidades, sob a égide da vigilância e da punição, reforçam a

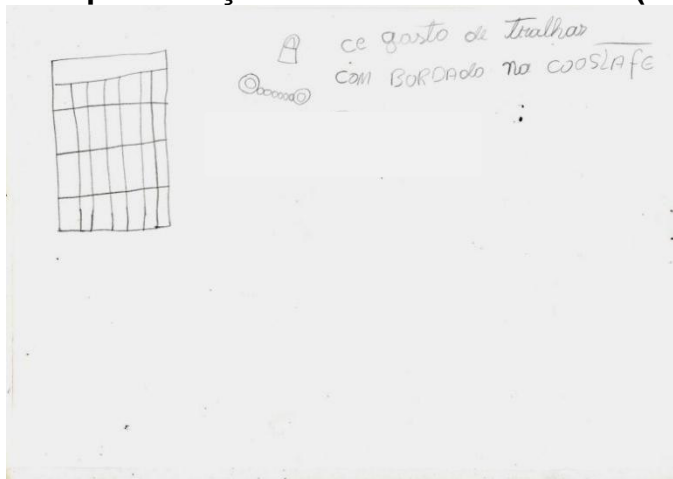
internalização dos hábitos da prisão, conduzindo essas mulheres ao saber agir e perceber as facetas da cultura prisional – pensar e falar os códigos e linguagem desse lugar, ou seja, de acordo com as determinações desse contexto.

O indivíduo, na sua relação com o ambiente social, interioriza o mundo como realidade concreta, subjetiva, na medida em que é pertinente ao indivíduo em questão e que, por sua vez, exterioriza-se em seus comportamentos. Esta interiorização-exteriorização obedece a uma dialética em que a percepção do mundo se faz de acordo com o que já foi interiorizado, e a exteriorização do sujeito no mundo se faz conforme sua percepção das coisas existentes. (Lane, 1989, pág. 83)

A interiorização-exteriorização na perspectiva dialética permite que essas mulheres reconduzam seus modos de ser e de estar na prisão, enxergando possibilidades outras de inserção na cultura prisional, ao passo que vão inferindo novos elementos fundamentais para o modo de vida da mulher na prisão.

A percepção das coisas existentes não consiste tão somente em perceber as falhas na administração penitenciária e/ou a precariedade estrutural, mas em, através da sensibilidade/humanidade, poder alcançar o “eu silenciado”, em que as experiências com as demais internas do presídio, de algum modo, por meio do diálogo, da companhia, fortalece essas mulheres no sentido de uma fortalecer e acolher a outra, sendo ambas resistências.

### Imagem 3: Representação da vivência no cárcere (Simone)



Fonte: Desenho elaborado pela entrevistada Simone (2023).

Ao representar sua vivência retratada nas condições do cárcere, a entrevistada busca enfatizar o peso do encarceramento através das grades que aprisionam corpos e mentes, mas, em paralelo a isso, também faz referência à

Cooperativa de Arte Feminina (Coostafe), que, além de fomentar o empreendedorismo para a vivência no pós-cárcere, também representa uma possibilidade de “fuga” das celas, de identificação de suas habilidades artísticas e artesanais, momento em que elas podem se descontraírem, adquirir novas técnicas artesanais e, assim, pensar em possibilidades outras de melhor conduzir seu cotidiano de uma forma mais leve e menos degradante.

Durante minha jornada de pesquisa no mestrado nesta mesma casa penal, tive a oportunidade de conhecer a cooperativa, ocasião em que pude observar, para além dos relatos, o entusiasmo das internas em terem aquela oportunidade de aprendizado e de fomento a suas potencialidades. Todos os objetos artesanais produzidos e vendidos por elas em espaços públicos são revertidos para a própria manutenção da cooperativa e a compra de materiais. Sem dúvida, é uma ação que tem uma representatividade muito grande para elas no processo de constituição das identidades e possibilidades “outras” de superar a fragmentação da prisão.

Então, o cotidiano da prisão feminina, de algum modo, busca ser ressignificado pelo movimento de busca e partilha de experiências e apoio emocional entre elas, como nos mostra o relato a seguir:

*Olha, no dia a dia, a gente chega na cela, brinca, se diverte. Aí, quando é outro dia, a gente sai e sobe lá para a cooperativa, a gente borda, pinta, costura. Então, a gente, indo para lá, é um motivo para a gente distrair mais um pouco a mente da gente. Além de distrair, a gente aprende muita coisa que a gente nunca sabia, a gente aprende. A gente está aprendendo. Então, a gente pode levar para fora esse trabalho que a gente tem e começar a se manter lá fora. Se tiver um bom pensamento, né? (Bell, 2023)*

Para Bell, o modo de vida na prisão pode, ainda, se tornar mais cruel, se elas naturalizarem as mazelas, precariedades e sofrimento os quais determinam as condições do viver na prisão. No entanto, elas compreendem que a naturalização desses processos em nada contribui para amenizar o cumprimento da pena e que é a partir dos laços de amizade, do saber ouvir, acolher, aconselhar umas as outras que o cotidiano pode ser redimensionado para se viver menos apreensiva, internalizando os aspectos “bons” do encarceramento.

Soares, Matias e Viana (2016) explicam que a prisão deixa marcas profundas em todos os atores que dela participam ou participaram, influenciando diretamente na formação do autoconceito do indivíduo que se percebe como não humano e completamente incapaz. Tal processo está diretamente relacionado ao que Goffman

(2013) chama de *mortificação do eu*<sup>5</sup>, reflexo da colonialidade do ser.

Goffman (2013) aponta que o cotidiano prisional marcado por estereótipos, mortificação do eu, desconfigura as identidades constituídas ao longo da trajetória de vida dos sujeitos antes da privação da liberdade. Logo, a prisão obriga o sentenciado a despir-se de sua aparência habitual, além de ter que abrir mão gostos, desejos e vontades individuais. Dessa forma, não somente o corpo é controlado pela limitação de ir e vir, mas também suas emoções, afetividades, liberdade de expressão, seus desejos. A identidade, nesse contexto, fica guardada num estojo sofrendo mutilações do seu próprio eu, o que reflete em inúmeras questões de ordem física e emocional.

A prisão configura-se neste espaço de uma instituição total (Goffman, 1961), determinada por complexidades relativas ao controle, à dominação, à disciplina, à vigilância, à violência que atua severamente sobre os corpos, mente, condutas, desejos e identidades do aprisionado.

[...] Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra os perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. (Goffman, 1961, p. 17).

Neste campo, as identidades são fortemente manipuladas, conduzidas à desapropriação de si, reconduzindo seus corpos e mente para o “novo” estilo de vida na prisão. A identidade é busca constante e incessante de apropriação e desapropriação de elementos culturais, crenças, ideologias, que perpassam constantes mudanças no decorrer do processo de formação social.

Para melhor entendermos o movimento de mudança da identidade, Hall (2006) aborda três concepções diferentes de identidade, a saber, o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana centrada em si mesmo, em sua própria razão, ou seja, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa, passivo a relações externas com o outro.

Derrubando essa primeira concepção, Hall (2006, p. 11) infere que a noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito (iluminismo) não era autônomo e

---

<sup>5</sup> Processo de perda da identidade e autonomia individual em instituições totais, como prisões, manicômios e conventos

autossuficiente, mas era formado na relação com o outro, pois é por meio das relações e interações socioculturais que o indivíduo vai se apropriando dos valores, sentidos e símbolos culturais historicamente criados pelo próprio homem. É a “concepção ‘interativa’ da identidade e do eu”.

Encorajar e motivar o outro pode ser considerado como parte integrante dessa política de identidade e de mudança. A partir do engajamento político consciente em direção à questão específica das mulheres na prisão, as atitudes de motivações do outro são consideradas como necessárias à infindável transformação. Acerca das relações pessoais e de companheirismo com as demais detentas, a entrevistada Bell (2023) esclarece:

*A minha relação é boa. Eu tento ajudar as pessoas. Não posso ajudar com objetos, com nada, mas eu tento ajudar com palavras, ali conversar com as minhas amigas de cela, falar para elas que não é assim, que não é daquele jeito. Tento explicar para elas como é, passar segurança para elas, porque eu já vivi, há muito tempo atrás, eu já passei cinco anos aqui dentro, então, eu tenho um controle emocional da minha vida, eu tento controlar a emoção, o desespero, o sofrimento. Eu tento controlar todo dia, eu controlo o desespero, o sofrimento e eu passo para elas também, para manter o controle, sempre falando palavras boas, para melhorar a autoestima delas e elas terem a resistência feminina.*

Ao expressar as condições do cárcere traduzidas pelo desespero, pelo sofrimento, pelas emoções, a tentativa de “lutar” contra esses fatores exige das mulheres um esforço pessoal e coletivo, o que nos leva a compreender as diversas facetas do encarceramento feminino que agem diretamente na questão da constituição das identidades de gênero.

A identidade na perspectiva de Ciampa e Hall é movimento que corrobora com o processo de transformação tão fundamental e abrangente, estando relacionada ao caráter de mudança na modernidade tardia. O conceito de modernidade tardia apresentado por Laclau (1990) consiste no fenômeno da “diferença”, estabelecendo diferentes divisões e antagonismos sociais em direção à produção de múltiplas “posições de sujeito”.

De todo modo, a partir da boa convivência grupal, as mulheres no cárcere constroem um novo sentido para o cumprimento da pena, visando ao controle emocional, ao fortalecimento pessoal e coletivo e à transformação de si e do espaço de convivência na prisão. Com isso, o coletivo ganha maior autonomia em relação a suas personalidades e atitudes, bem como a seus limites, o que, consoante Lane (1989), é condição fundamental para um grupo se tornar grupo-sujeito, isto é,

aquele que percebe a mediação institucional, objetiva e conscientemente.

Desta forma, sua técnica visa a uma análise sistemática das contradições que emergem no grupo, através da compreensão das ideologias inconscientes que geram a contradição e/ou estereótipos no processo da produção grupal. Para tanto, o grupo parte da análise de situações cotidianas para chegar à compreensão das pautas sociais internalizadas que organizam as formas concretas de interação, ou seja, das relações sociais e dos sujeitos inseridos nessas relações. (Lane, 1989, pág. 80)

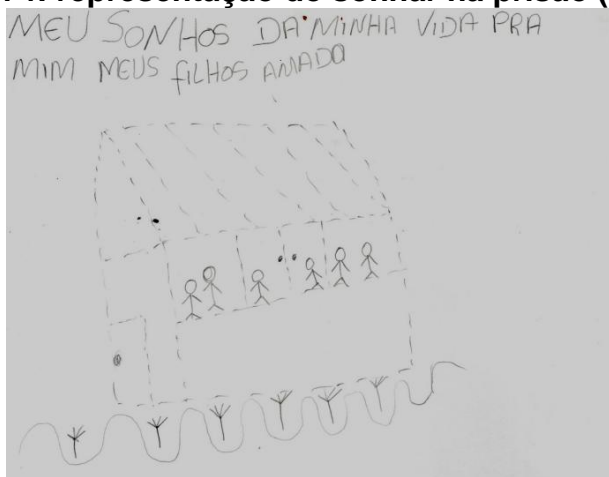
Nisso reside o entendimento de que “o mundo não é; o mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferindo na objetividade com que dialeticamente me relaciono” (Freire, 2016, pág. 90). A partir de ambas as concepções apresentadas pelos autores, podemos inferir que, ao se situarem nas situações cotidianas da instituição prisional, estas mulheres não somente chegam à compreensão das pautas sociais, como também buscam intervir de algum modo como sujeito de ocorrências.

Um dos principais desafios revelados pelas mulheres egressas do sistema penal discriminados na pesquisa de mestrado de Tavares (2017) consiste em mostrar para a sociedade a mudança, eu diria, não somente retratada pela mudança na personalidade, atitudes, mas mudanças éticas pautadas em princípios e valores que se esperam ter de um cidadão que se deixa conduzir por esses princípios.

Ser aceita pela sociedade é um dos grandes desafios quando ela já cria e estabelece diversos estereótipos, uma identidade pressuposta para estes indivíduos egressos do sistema penal. Como esclarece Ciampa, a identidade é diferença e igualdade que, juntas, compõem a nossa totalidade, todavia, a vivência na prisão acaba ocorrendo a manifestação de uma parte da unidade que constrói a identidade.

O desenho a seguir representa a importância de cultivar o sonho da liberdade para a retomada da convivência familiar, processo esse essencial para a mudança no campo da identidade, ora silenciada/oprimida pelo reflexo dos condicionantes da prisão.

**Imagem 4: representação do sonhar na prisão (Sueli)**



Fonte: desenho elaborado pela entrevistada Sueli (2023).

Ao desenhar o sonho de retornar ao seu lar, Sueli reafirma que viver diante das precárias e desumanas condições instituídas na prisão, na verdade, traduz-se pelo não viver, como falamos, na expressão popular “ir levando a vida”. O cárcere, então, é o momento em que essas mulheres perpassam momentos de choque de realidade, compreendendo a dimensão de processos antes considerados comuns ou sem grande importância, como é o caso da convivência familiar.

As mulheres que cumprem pena na prisão, todos os dias, desenvolvem algum tipo de relação pessoal entre si, com os educadores e também com os agentes penais. O presídio, então, além de ser esse lugar para “passar os dias” cumprindo a pena, representa esse espaço em que, apesar de todo o sofrimento e tristeza, laços de amizade e afeto são constituídos, pela partilha de experiências e afetos de forma intensa.

O ambiente prisional feminino é bastante diverso e complexo, lugar onde os sentimentos e emoções são vivenciados de forma mais intensa se comparado à vida em liberdade. O viver atrás das grades é, então, considerado por essas mulheres como um lugar de resistência feminina. Lá, todo sofrimento, angústia e dor são ressignificados pelos projetos de reeducação e empreendedorismo que são desenvolvidos, pela própria educação formal, a qual busca inserir estas mulheres no mundo letrado e científico, fomentando a autocrítica e o empoderamento, bem como através dos laços de afeto que vão emergindo das interrelações que elas cultivam entre si.

Aqui, o lugar da prisão nada mais é que o espaço onde essas mulheres



buscam desenvolver diferentes modos de ser e (re) existir às diferentes manifestações de violência na prisão. “Movimento este contraditório e que produz efeitos inesperados, sendo o espaço sempre uma síntese de inúmeras determinações históricas e naturais e que tem diversas finalidades sociais” (Neto, 2011, pág. 28)

A dimensão do “se colocar no lugar de presa” revela diversos aspectos relacionados ao campo das representações sociais, do “peso” de ser mulher numa sociedade totalmente machista e preconceituosa, em quem mesmo nos dias de hoje, enfrenta-se a cultura do patriarcado. Colocar-se no lugar de presa revela, portanto, o doloroso esforço de se enquadrar num modelo e cultura determinados.

Giddens (1990) chama atenção para o fato de compreendermos a categoria lugar desvinculada da ideia de espaço físico. O “lugar” é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado (especifica o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas).

As relações entre lugar, identidade e cultura evidenciadas no pensamento de Bell Hooks (2006) também contribuem com as construções tecidas até aqui quando problematizamos o lugar da prisão como um espaço permeado por diferentes representações sociais que vão tomando forma a partir das vivências dessas mulheres dentro e fora da prisão. Para a autora, a identidade se constitui pelos processos culturais e pela relação destes com o lugar de origem de cada indivíduo, o qual carrega consigo o senso de pertencimento, o que, por sua vez, também influencia o processo de formação da identidade.

Para Hooks (2009), a identidade se constitui com a identificação com determinados processos culturais, que, por seu turno, manifestam-se em locais específicos e estão relacionados à ideia de pertencimento. E assim acontece em nossas vidas e, mais especificamente, na vida das mulheres em situação de privação de liberdade quando fazemos esse paralelo entre a vida em liberdade, no seu contexto familiar, sentindo os laços de afeto dos filhos e pais, e a vida que agora estão levando no presídio, marcada por diferentes manifestações de violência e, portanto, de uma sensação de não pertencimento àquele lugar.

Ampliando o debate acerca do processo de formação da identidade das mulheres na prisão, situamos o leitor na obra de Ciampa intitulada “A estória do Severino e a estória da Severina”, em que o autor se vale da trajetória de vida da

Severina pela proximidade com a vida de milhares de pessoas, incluindo a das mulheres em situação de cárcere, ora marcada pela negligência, pelo abandono e pela violência.

A narrativa de Severina é permeada por situações de violência que vivenciou e que marcaram severamente sua existência, retratada na sociedade de nosso tempo, a classe trabalhadora subjugada à hegemonia ocidental. A obra nos mostra que todos os desafios enfrentados por Severina vão dando vida a uma nova dimensão de sua identidade, até mesmo às experiências ruins, como a violência sofrida (loucura, destruição simbólica), que são marcadores sociais que emanam novos traços do processo de transformação de sua identidade.

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. (Ciampa, 2005, p. 127)

A obra apresenta uma dimensão da identidade não como algo estático, mas dinâmico, em constante mutação, uma metamorfose permanente. Portanto, trata-se de considerar a identidade como uma questão social em que o papel da escola representa o divisor de águas na formação e na transformação da identidade dos indivíduos numa perspectiva crítica e humana.

A expressão *morte-e-vida* de Severina traduz o real movimento da identidade, uma dialética que, de acordo com Ciampa, permite desvelar seu caráter de metamorfose. O encarceramento feminino retrata o fenômeno da identidade como formas de resistências às degradações da prisão. O cotidiano das mulheres demarca sucessivas formas de morte e vida aos descasos existentes, fomentando identidades que estão sendo modificadas constantemente, com umas se fortalecendo com as outras, sendo resistentes.

O modo particular de vida na prisão de mulheres reflete, como já dito aqui, processos regulatórios que têm como parâmetro o cárcere masculino, desconsiderando as questões de tratamento, biológicas e sociais relacionadas às especificidades da mulher. Os relatos apresentados indicam certas fragilidades das entrevistas em relação a algumas medidas disciplinares que são desenvolvidas na prisão e que passam por elas como se fossem um trator esmagando suas identidades. As condições precárias da prisão interferem diretamente no

processo educacional, uma vez que, para além da estrutura física das salas de aula, também é necessário pensar ações secundárias para amenizar o sofrimento da pena privativa de prisão, o que, conseqüentemente, influencia os aspectos referentes à aprendizagem. Por isso, “o necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se [...] (Freire, 1996, pág. 25).

A história de vida das mulheres que estão nas prisões brasileiras apresenta muitas similaridades, a exemplo do crime de maior proporção entre elas, do tráfico de drogas e do fato de a maioria delas ter abandonado a escola antes do momento da privação de liberdade. Aqui cabe a seguinte reflexão: quais as causas do abandono da escola durante a vida em liberdade? Seria a evasão escolar motivada pela própria criminalidade e/ou por questões econômicas, educacionais e culturais, a exemplo das desigualdades, do desemprego e da violência sexual?

Por trás destas questões há um conjunto de fatores relacionados à forma como a sociedade foi construída a partir do modelo e dos padrões advindos da cultura ocidental moderna. Para melhor compreendermos tais fatores, destacamos algumas reflexões no campo da interseccionalidade que apresentam um aprofundamento epistemológico.

Para a pessoa apenada, tudo se torna mais difícil, em especial para as mulheres, que sempre foram sujeitos silenciados e negligenciados na história. É por isso que, quando tratamos a questão da identidade no campo prisional feminino, é sempre “mais fácil atribuir tudo de ruim à índole pervertida dos presos [e das presas] do que se perceber como corresponsável pelas mudanças que queremos provocar no mundo” (Soares; Matias; Viana, 2016, pág. 82).

O jeito de levar a vida na prisão assim é descrito por Hooks:

*[...] aqui a gente não tem todas as coisas que nós fazemos lá fora. As coisas que nós fazemos aqui, todo dia a gente faz a mesma coisa. Se você passar um ano, dois anos, você sempre vai fazer aquela mesma coisa, e lá fora não; lá fora você faz coisas diferentes. Aqui, não. Você faz sempre as mesmas coisas. Se você trabalha, se você costura, se você estuda, se você conversa, só o que muda são as histórias, mas o resto tudo é a mesma coisa. São coisas que todo dia a gente faz a mesma coisa, a mesma coisa. Isso às vezes acaba se tornando um fardo, uma coisa, assim, mecânica. (Hooks, 2023)*

Consiste em uma rotina, com padrões estabelecidos, que se torna um fardo,

sem motivações nem perspectivas futuras. Para Hooks, a condição de viver sentenciada afeta não somente a falta de liberdade física de ir e vir, mas gera grande impacto na forma de terem seus desejos e sonhos reprimidos, sem autonomia para decidir, opinar ou escolher sobre algo. Na prisão tudo é determinado, imposto, consoante a organização estrutural e institucional própria do sistema de Justiça criminal.

O fato de fazer sempre as mesmas coisas e de se tornar uma pessoa condicionada suscita uma rotina fixa, pré-estabelecida e imposta pelo sistema opressor da prisão. Consequentemente, eleva os casos de ansiedade, depressão, angústia. Ou seja, o problema estrutural da prisão não emana da sociedade contemporânea, mas é algo histórico que carrega consigo os reflexos da sociedade patriarcal.

Outro fato bastante interessante evidenciado no relato de Hooks é que, apesar da rotina instituída e mecanizada, sem mudanças significativas para o processo de constituição das identidades e da emancipação, o cotidiano de vida na prisão possibilita a essas mulheres transitar nas histórias de vida umas das outras. A capacidade de ouvir o outro, de se sensibilizar com as dores e sofrimentos do outro, gera processos de aprendizados com as diferentes lutas e enfrentamentos sociais, constituindo, assim, a própria identidade refletida na do outro.

A interseccionalidade problematiza os fatores da opressão, da violência, das desigualdades de gênero, do desemprego, do racismo, entre outras, que geram enfrentamentos e exclusão, fatores estes que perpassam as relações modernas de poder fundamentadas pelo colonialismo e que invisibilizam essas mulheres pela condição de pertencerem a um grupo silenciado/marginalizado pelas questões de gênero, sexo, raça, classe social.

A interseccionalidade vai de encontro às inúmeras experiências destas mulheres em face dos processos sociais, políticos e culturais (racismo, preconceito, desigualdades de gênero, exclusão) e nos ajuda a compreender a forma como o racismo acarreta historicamente essas mulheres pobres, analfabetas e ainda privadas de liberdade. A consciência negativa de si acerca do seu próprio papel social como sujeito transgressor dos moldes hegemônicos revela ainda que a análise interseccional vai ao encontro dessas configurações de poder, advindas de uma sociedade organizada consoante o sistema modernidade-colonialidade e que perpassam tais processos de continuidade dessas inúmeras formas de manifestação

da exclusão, do preconceito, da violência Cunha (1994) ressalta que o aprisionamento tende a impactar muito mais as mulheres, tornando-as seres “não situáveis”, que de algumas formas, através dos processos de socialização na escola e as relações de amizade e companheirismo com as outras mulheres são meios de se manterem firmes na prisão, resistindo aos fatores supracitados que antes mesmo do momento da privação de liberdade, estiveram presentes em suas trajetórias de vida.

Vale ressaltar que as “mulheres negras e pobres são encarceradas em maior proporção devido a esses fatores, que contribuem para uma punição seletiva que determina o perfil da população privada de liberdade” (Santos, 2018, p. 2).

As experiências e identidades das mulheres no sistema prisional são pré-determinadas por todo um sistema de representações sociais, que claramente define os modos de ser, agir e pensar desses coletivos. “Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (Moscovici, 2003, p.36-37).

Entender a vida das mulheres negras encarceradas requer do pesquisador/a desembaraçar dos mitos sobre criminalidade e ordem produzidos pelos discursos estatais. As trajetórias de vidas das mulheres entrevistadas são centrais para a leitura do “lugar” e do “não lugar” da mulher negra encarcerada: seus encontros com a Justiça criminal; as torturas; a suspensão da lei e a transmissão intergeracional da pena para seus filhos e pais. Suas experiências no interior do sistema são “textos” que nos orientam a pensar na produção de corpos puníveis não como um exercício retórico, mas como uma necessidade urgente para entendermos como a mulher negra veio a ocupar uma posição paradigmática na democracia penal brasileira. (Alves, 2015, p. 104).

O fragmento acima expressa a “colonialidade da Justiça”, que a autora conceitua como sendo a produção e a reprodução do racismo no sistema de Justiça criminal, que também parte de uma questão estrutural que legitima o poder e o controle dos corpos e subjetividades das mulheres negras em situação de aprisionamento. A negação dos direitos humanos fundamentais à vida também é violada pelos condicionantes de pobreza, raça, gênero, prisão.

As diferentes formas de discriminação, preconceito e exclusão também são condicionantes do ambiente penal, e aqui destacamos que, apesar de os relatos das participantes da pesquisa não se situarem neste lugar do preconceito, na atual conjuntura da gestão penitenciária e do convívio com as demais internas, elas afirmam ter sofrido em algum momento algum tipo de preconceito na prisão, mas,

atualmente, direcionam essa ação a outras detentas, ou seja, ele existe.

O racismo é um tema que precisa ser problematizado no âmbito das questões sociais, políticas, econômicas, educacionais, pois reflete processos de invisibilização, violência epistêmica e exclusão pela ausência de políticas públicas, falta de conscientização social e atitudes preconceituosas. No campo criminal, é importante “compreender, a partir da concepção do racismo científico, a idealização do negro como um sujeito naturalmente transgressor” (Santos, 2018, p. 4).

Importante salientar que o racismo emerge do sistema modernidade-colonialidade, e esta última está diretamente relacionada às amarras do colonialismo (ainda não superado em nossa sociedade), sendo este configurado em práticas hegemônicas e excludentes. No campo criminal, as mulheres, em sua maioria negras, sempre tiveram sua imagem estereotipada, ou seja, refletindo-se isso na construção de uma identidade pressuposta, conforme já situado neste texto através dos estudos de Ciampa.

Acerca das ações discriminatórias, fala-nos Paulo Freire (1996, p. 60):

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquidade sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Desse modo, o preconceito entre as mulheres na prisão é bastante evidente, podendo decorrer dos próprios condicionantes da prisão (vigilância, punição, redução do outro, gravidade do crime). Nesse cenário, subalternizado e complexo, estou científica e humanamente convencida de que tamanhas arbitrariedade, rigorosidade e redução do outro em nada contribuem para o êxito da ação educacional neste espaço.

6.2. “Ser mulher no cárcere é tu olhar para ti e ver que tu é uma pessoa resistente, tu tem a resistência feminina, tu consegue ser forte aqui dentro de um lugar deste”

*A gente é resistente em muitas coisas. A gente é resistente no sofrimento, na sexualidade, nós somos resistentes, que às vezes as pessoas dizem que o homem não aguenta, e às vezes a mulher tem essa força, essa resistência feminina. Ela consegue resistir. Muitas coisas aqui dentro, a gente passa muitas coisas, mas não resiste. Dia a dia não tem dessas coisas, toda essa dor e sofrimento; o homem também sofre, não que eu esteja dizendo que o homem não sofre, mas ele sofre, mas a mulher é*

*bastante resistente. Ela atura muitas coisas, ela atura várias coisas dentro de um lugar desse. (Bell, 2023)*

Ao mencionar a força e a resistência feminina das mulheres na prisão, Bell acrescenta uma diferença muito interessante relativa à forma como os homens lidam com as mazelas e condições da prisão e a forma como as mulheres enfrentam esse cotidiano, buscando modificá-lo a partir dos arranjos sociais de ali constituir entre elas uma segunda família, em que cada uma busca levantar a outra em seu sofrimento, tornando-se suporte/sustento.

Quando a entrevistada Bell afirma que a mulher encarcerada precisa aturar muitas coisas, isso remete para a questão basilar do enfrentamento às desigualdades de gênero presentes nas prisões femininas. A questão primordial para a compreensão de como as diferenças de gênero na prisão são acentuadas e, de certa forma, negligenciadas configura-se nos primórdios da sociedade patriarcal, em que, conforme aponta Biroli (2016), os padrões finais de legitimação dos direitos exercidos por homens e mulheres permanecem; no entanto, a autora chama atenção para a nossa atualidade, em que os padrões de igualdade ainda representam uma luta social em prol de sua real efetivação. Quer seja na política, no trabalho, no acesso ao tempo, nas garantias à integridade física e psíquica, as hierarquias têm um componente de gênero identificável a olho nu.

Por diversas vezes já nos deparamos com frases do tipo “a mulher é guerreira”; “a mulher aguenta, o homem não”; “a mulher é mais corajosa que o homem”. Esses discursos machistas reforçam cada vez mais a força do sistema de dominação patriarcal, materializado pelas representações sociais que criam e estabelecem padrões comportamentais entre homens e mulheres na sociedade e que inserem as mulheres nesse entrelugar de submissão, controle, sobrecarga de trabalho e desvalorização.

*Principalmente aqui, né? Nós, ser mulher, ser resistente, né? Ter resistência. Aqui, ter muita força e ter paciência, né? Ter companhia ali com as outras, né? Não pensar só na gente, mas nas outras pessoas, né? Dar uma palavra ali, porque uma palavra, por mais que seja uma simples palavra, mas que tu levanta ali tua parceira, né? Da tua irmã de cela ali, é tudo, né? Já vai deixar ela bem acima, levantar a autoestima dela. É questão do diálogo, né? Você tem com quem conversar, tem com quem se abrir, né? Aí, se vê uma colega de selas triste, e lá ‘olha, não fica assim’... Tá acabando, tem força, confia em Deus’. Aí vem uma simples palavra. A gente não tem que pensar só nela. (Angela, 2023)*

Conforme pontua Angela, um dos principais desafios da prisão é ter que lidar com sofrimento advindo do abandono, da ausência da família, dos filhos. A solidão

provocada pelo isolamento gera maiores incertezas de um novo amanhã em que se possa ter a sensação de estarem sendo menos vigiadas, como se estivessem livres.

Por outro lado, essas mulheres consideram que, para construir a resistência feminina, é preciso, todavia, olhar para além das grades, perceber as pessoas e “irmãs de cela”, bem como o contexto à sua volta, saber acolher e ouvir suas histórias de vida, compreendendo-se como sujeito de transformação naquele lugar, quer seja através de uma palavra de consolo, de fomento à autoestima, para contar alguma história engraçada, momentos estes que são de uma dimensão imensa para que elas consigam ressignificar o seu cotidiano e possibilidades outras de expressarem suas identidades.

Sobre as possibilidades de expressarem suas identidades, situamos a expressiva relevância da educação nesse contexto, posto que, a partir das vivências na escola, as mulheres podem potencializar o processo de autonomia, autoestima e empoderamento, conforme nos fala a entrevistada Hooks sobre a importância da escola:

*Sim, é muito importante participar da escola, porque às vezes a gente não aprende lá fora, mas a gente vem aprender as coisas aqui dentro, a gente vem conhecer o que é a escola, a gente vem conhecer o que é a educação. Através da escola que a gente aprende. Então, esse projeto que tem dentro do cárcere, que é a escola, é muito bom, distrai a nossa mente, nos faz se sentir como se nós estivesse na liberdade, porque, quando a gente vem para aula, eu me sinto como se eu estivesse na liberdade; eu não me sinto presa. Sim, esse sentido de poder falar, de poder interagir com o professor. (Hooks, 2023)*

A escola, então, representa a possibilidade de experienciar a liberdade e a autonomia para desenvolver o diálogo, expressar suas opiniões, perguntar, contribuir com as construções que são provocadas pelo educador no âmbito da problematização de temas como racismo, preconceito, desigualdades de gênero, *bullying*. “Eles conversam sobre essas coisas, sobre o negócio de raça, essas coisas de *bullying*. Sempre eles conversam com nós sobre essas coisas. Todos eles falam com nós” (Hooks, 2023).

Como podemos analisar neste estudo, apesar do peso do encarceramento, todas as participantes, no momento das entrevistas e roda de conversa, inserem a identidade da mulher encarcerada nesse lugar de ser “sujeito de resistência” e, para isto, reiteramos a extrema importância da educação no sentido de potencializar essa construção identitária criada por elas, no sentido de desnaturalizar os processos de violência e opressão, incentivando o diálogo colaborativo e a



problematização das condições de vida do cárcere feminino, visando a sucessivos processos de construção/reconstrução de si neste entrelugar da prisão.

Ao aproximarmos as situações de opressão sofridas pelas mulheres no cárcere com a trajetória de Paulo Freire, compreendemos que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Para Freire, ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la, desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

Ao falar de suas andanças, muitas delas marcadas por sofrimento e dificuldades, Paulo Freire as situa no campo da conscientização e da superação. Assim nos fala o autor:

Naquela tarde chuvosa, de verdura intensa, de céu chumbo, de chão molhado, eu descobri a trama de minha dor. Percebi sua razão de ser. Me conscientizei das várias relações entre os sinais e o núcleo central, mais fundo, escondido dentro de mim. Desvelei o problema pela apreensão clara e lícita de sua razão de ser. Fiz a "arqueologia" de minha dor. Desde então, nunca mais, a relação chuva, verde, lama ou barro pegajoso deflagrou em mim o mal-estar que me afligiu durante anos. Sepultei-o na tarde chuvosa em que revisei Jaboatão. Ao mesmo tempo em que lidava com meu próprio problema, entregava-se no Sesi, com grupos de trabalhadores rurais e urbanos, a como passar de meu discurso sobre minha leitura do mundo a eles, a desafiá-los no sentido de que falassem sobre sua própria leitura. (Freire, 1992, pág. 16)

Na prisão, além de o educador trabalhar os conteúdos curriculares de ensino, ele também é desafiado a tecer diálogos com temas sociais e que envolvam tomada de consciência crítica, como as questões do racismo, das desigualdades sociais, da luta de classes, da sexualidade, da diferença de gênero. O diálogo acerca dessas temáticas é, sem sombras de dúvidas, fundamentalmente relevante para o contexto do encarceramento. “A professora Muriel, então, ela é muito legal; ela traz filmes, ela nos ensina, ela nos dá bastante atenção, ela nos passa confiança, ela nos ensina, ela está sempre atenta, ali nos ensinando as coisas” (Hooks, 2023).

No tocante à sexualidade, recordo-me de alguns relatos em que elas esclarecem o fato de muitas mulheres se relacionarem sexualmente com outras mulheres por questão das ameaçadas sofridas por determinadas lideranças declaradas. Esse fato incide sobre a questão do medo, mas também de se sentirem um pouco mais “protegidas” por estas lideranças.

É o que Moscovici (2003) explica no campo das representações sociais, em que tais lideranças acabam se tornando referência lá dentro pela suposta “proteção”

que representam diante das situações de ameaças sobre a sexualidade. Isso também é um fato que interfere diretamente no processo de construção de identidades em face do perfil de homem e de mulher desejados pela sociedade eurocentrada, consoante o esforço de assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado.

*Às vezes até a mulher, às vezes a gente acha que ela seja até mais forte do que o homem dentro do cárcere, porque ela passa por muitas coisas. É igual, mas o homem também sofre, mas a mulher é resistente; ela consegue superar. Eu vou por mim; às vezes, é muito difícil eu chorar. Eu só choro quando estou acontecendo alguma coisa com o meu filho, eu estou com saudade, mas, tirando isso, eu não choro. Eu não sou de chorar muito. Eu sou bastante resistente, eu sei levar a dor, o jeito de viver aqui dentro. (Bell, 2023)*

A expressão utilizada pela entrevistada, “saber levar a dor”, nesse contexto, representa o jeito como essas mulheres são condicionadas a viverem na prisão. Provoca o extremo processo de contenção dos sentimentos em se sentirem intimidadas a não expressarem seus sentimentos, angústias, preocupações, pela possibilidade de serem taxadas por não se adequarem a esse perfil de mulher encarcerada designado pelo convívio e cultura prisional. É como se, mesmo diante de todas as situações opressoras e de negação, elas tivessem que se manter firmes, não chorar, falar ou expressar esses sentimentos ora reprimidos, o que consideram ser a “resistência feminina”.

Em sua trajetória como educador, Freire (1992) nos ensina que ser professor é algo que não parte somente dos processos formais advindos da nossa formação no ensino superior, mas sobretudo da prática de conhecer o cotidiano da sala de aula a partir das experiências e relatos de vida dos alunos. A partir disso, o fato de termos que ser professor é algo que perpassa a compreensão do outro como sujeito que produz conhecimentos a partir de suas vivências e capacidade de ser mais, tornando-se este agente de mudança.

Diante dessas questões, fica evidente que não é necessário adentrar um presídio para sabermos que ele deixa marcas profundas nas identidades das mulheres constituídas no cotidiano prisional. Todavia, problematizar a escola no cárcere e, mais especificamente, as relações de afetividade e resistências que vão sendo fortalecidas para amenizar o sofrimento gerado pelo encarceramento é algo que representa uma possibilidade fazer com que o espaço da sala de aula se

aproxime do cotidiano dessas mulheres, promovendo uma educação pautada nas condições de vida e existência delas nesse contexto, fomentando, assim, o encantamento dessas mulheres pela educação, conforme discutiremos na sessão a seguir.

## 7. AS PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA NO CÁRCERE

O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. Há dois pressupostos de partida: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso aos conteúdos; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante (Libâneo, 1989, p. 174)

Problematizar as condições de ensino na escola prisional feminina nos leva a refletir sobre uma série de fatores que vão além das questões estruturais em si. É algo que perpassa o processo de formação de professores, projeto político-pedagógico específico, concepções de ensinar e aprender na prisão, educação dialógica e fundamentada na perspectiva interseccional que transite sobre as questões de raça, gênero, sexualidade.

Como tratado na sessão sobre as percepções das mulheres no cárcere, o cotidiano, neste lugar, é marcado pelo sofrimento e pela tristeza, o que se reflete na própria razão de viver, de ser e de estar na prisão e na escola. Já vimos que a educação, para a maioria dessas mulheres, não se constitui um valor fundamental para a vida, ou seja, não era prioridade para elas durante o convívio em liberdade.

Ao fazerem parte desse “novo” mundo [a prisão], as identidades perpassam o primeiro momento de resignificação/mudança, e as regras, o controle e a disciplina da prisão são legitimados pelos organismos de poder e repassados a essas mulheres como códigos de conduta e sobrevivência na prisão. Diante desse cenário, legitimado pelo autocontrole, essas mulheres chegam à sala de aula com toda essa sobrecarga de terem que se adaptar a esse meio e, ainda, carregando consigo o fardo de estarem distante da família.

Neste contexto, como a escola na prisão de mulheres pode estar organizada de modo a provocar as educandas a quererem estar no ambiente educacional? Como cultivar nessas mulheres o (re) encantamento pela sala de aula? Como construir uma escola libertadora e humanizadora no ambiente degradador da prisão?

A escola prisional pode representar o lugar de esperança em um lugar que produz bastante desesperança [a prisão]. É o “confronto” entre os objetivos que se produzem e se pretendem alcançar no interior da escola e os objetivos da instituição prisional em termos de punição, controle, disciplina. Não obstante, a pesquisa revela

que, apesar de os relatos situarem a escola num lugar que contribui para a sua transformação como pessoa, ela representa mais um elemento regulador/disciplinador dos comportamentos que se “esperam” dessas mulheres para conviverem no espaço da prisão como sujeitos dóceis, submissas e manipuláveis.

As ações desenvolvidas no contexto escolar ainda são desdobramentos da cultura prisional, do ensino de regras e disciplina, posto que não observamos a amplitude do trabalho que seja direcionado, também, para a gestão penitenciária, incluindo os agentes penais. Na verdade, acabam sendo ações isoladas manifestadas em ações disciplinares. Inferimos aqui a necessidade de reformulação da perspectiva de ensino nas prisões femininas, tendo em vista a necessidade de se pensarem tais ações de um modo mais abrangente, que se estenda não somente às detentas, mas a todos os profissionais que transitam diariamente este espaço.

Essa necessidade é de suma relevância, posto que o meio educativo na prisão não se constitui somente das mulheres, mas também dos educadores, agentes penais, de assistente social, psicólogo, pedagogo e demais profissionais que atuam no cárcere. A educação como mecanismo de transformação humana parte de uma concepção de educação libertadora e dialógica e, se é esse modelo que se pretende alcançar, há a necessidade, *a priori*, de se repensar o todo a quem deve ser direcionada.

O meio educativo compõe-se do meio material (a realidade material concreta da escola, da classe e da realidade social), meio pessoal (as intercomunicações existentes entre as diferentes pessoas envolvidas na situação escolar, incluindo as posições sociais das pessoas e as comunicações que se dão) e meio institucional (síntese dos demais fatores que compõem o meio educativo, incluindo instâncias externas à escola) (Libâneo, 1989, p. 175)

De acordo com Libâneo (1989), o conjunto desses fatores que constituem o meio educativo tanto pode inibir e bloquear o trabalho pedagógico quanto pode ser o quadro motivador que possibilite o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Por outro lado, sabemos que essa mudança que se pretende estabelecer nas escolas prisionais não depende exclusivamente da boa vontade e/ou do compromisso político e pedagógico do educador, mas, fundamentalmente, da mudança estrutural e institucional em que a prisão está fundada. O que quero dizer, na verdade, é que o problema da transformação é de uma educação crítica não advém unicamente da ação docente; é muito mais amplo. Há a necessidade de se

repensar as bases materiais, ideológicas e sobretudo qual a concepção de ser humano pensado no contexto prisional.

A estrutura da escola no CRF apresenta os padrões estabelecidos – as salas de aula são amplas; as cadeiras, o quadro e os ventiladores estão em boas condições; a unidade possui banheiro, biblioteca, salão recreativo e secretaria. Funciona regularmente com aulas nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Essa organização estrutural é bastante relevante, pois “é trivial a ideia de que a construção do espaço é, também, uma construção simbólica que, por si só, já é educativa” (Neto, 2011, pág. 18).

O campo das representações sociais é, de todo modo, fundamental nesta análise, pois, ao se expressarem os sentimentos e opiniões sobre o lugar da mulher na prisão e na escola, uma série de expressões no campo das representações sociais ganha maior proporção quando se coloca a mulher numa posição inferior à do homem, ocorrendo julgamento de valor, vitimização, preconceito.

A partir desta análise, podemos situar e correlacionar o ambiente escolar como um espaço dialético materializado em processos de opressões e resistências, que norteiam a formação de identidades em função da projeção do futuro dos educandos. Nesta direção, o ambiente escolar permite enxergar outras perspectivas de vida e resistência dentro e fora da prisão, uma vez que o contato com os professores e as relações fora das celas com as demais internas gera um certo sentimento de não vigilância e contenção de seus anseios e emoções. “Uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais existentes sejam modificadas” (Libâneo, 1989, p. 165).

Este esquema permite identificar certas características do ato pedagógico que são relevantes para as situações pedagógicas. Em primeiro lugar, implica uma “ação sobre” o indivíduo ou grupo de indivíduos, de tal forma que, ao termo dessa ação, o educando corresponda tanto quanto possível à imagem que se faz de homem educado. Esta ação, entretanto, não é arbitrária, mas decorre da função socializadora da escola, representada pelo professor. (Libâneo, 1989, p. 167)

A função socializadora da escola na prisão é modificar o sentido e a representação do encarceramento frente à formação dos valores e identidades das mulheres. É o esforço conjunto da práxis pedagógica dos professores em função da formação da imagem do ser humano que se pretende formar e reconduzir à convivência em sociedade, “pela qual se torna possível a ligação de reciprocidade

entre indivíduo e sociedade” (Libâneo, 1989, p. 167). O autor reitera que a ação pedagógica tem um caráter intencional, de convencimento, face à transmissão de um conhecimento que viabilizará a inserção do aluno na sociedade de forma crítica.

As experiências vivenciadas na escola possibilitam às mulheres do cárcere a confiança e a autonomia de si para o enfrentamento de toda forma de violência, preconceito e exclusão. Ao reportar a escola pela figura marcante do professor, Angela evidencia o seguinte:

*eu... tenho uma coisa boa com eles também, porque eles são uns ótimos professor. Não são professores, nunca xingaram nós, nunca... Pelo contrário, incentivam nós a estudar, né? Dão força, né? Pra nós (Angela, 2023).*

A fala da Angela expressa os laços de afetividade, diálogo e solidariedade com o sofrimento do outro, por parte dos professores, que apresentam uma dimensão ética. Para ela, os professores representam um alicerce, pessoas que elas podem confiar pela questão do incentivo e do diálogo que desenvolvem. “O professor, em uma unidade prisional, é visto como uma figura de confiança, um membro da família” (Oliveira, 2021, pág. 100), por isso a cultura prisional relacionada ao tratamento dado aos professores é de se reportar a eles como doutores.

As experiências de Oliveira como educadora no cárcere são as mais diversas. Com formação em artes plásticas e sendo professora no CRF, ela busca ressignificar sua práxis pedagógica por meio do diálogo e da escuta ativa das educandas. Assim nos fala: “Já aconteceu diversas vezes de o que foi planejado para o dia ser mudado porque simplesmente o aluno tem o desejo de contar a sua história, de ser ouvido” (Oliveira, 2021, pág. 100).

A capacidade de ouvir e de provocar o diálogo também é fundamental para se estabelecer esse elo educador-educando e, consequentemente, para repensar o papel da escola na prisão. O relato de Angela também apresenta outra dimensão da prisão e consiste num desafio a ser superado pela escola, dados os xingamentos e a falta de tratamento digno a estas mulheres. O comentário de que os professores nunca as xingam nos leva a inferir que essas mulheres são submetidas, também, a essas formas desumanas de tratamento no ambiente prisional por outros profissionais, ou seja, como dito no início deste tópico, as influências externas acabam se refletindo no ambiente escolar, sendo muitas vezes reproduzidas e fazendo com que a escola seja mais um elemento “regulador” e “disciplinador” dos

comportamentos das mulheres.

Soares, Matias e Viana (2016) destacam que é esse ser humano despedaçado, desrespeitado, desvirtuado, desprezado e desmotivado que chega às salas de aula das prisões, enfatizando o potencial da escola em transformar a lógica prisional, que é a de moldar a população carcerária na perspectiva da desumanização; logo, é na sala de aula que essa doutrina pode ser superada, através do enriquecimento das experiências, formando educandos conscientes e fornecendo-lhes as pistas necessárias à superação, ao empoderamento e à humanização.

Com isto, compreende-se que há um processo de desumanização na escola do cárcere, o qual pode ser ressignificado e superado através das relações entre as mulheres, caminho para processo de humanização na prisão, pois, à medida que elas vão se relacionando com outras, produzem cultura e, naturalmente, são transformadas por essas relações de troca, sendo quase impossível sair de uma relação construída com o outro e a partir do outro sem algum traço de mudança em sua forma de pensar e se posicionar no mundo.

A escola, na condição de espaço de convivência, socialização de saberes e experiências da vida, possibilita a estas mulheres pensar e agir de maneira autônoma, acreditando no amanhã para além das celas, ressignificando o espaço da prisão, criando novas identidades de resistência para encarar o cotidiano prisional com mais leveza. Daí a relevância e o peso político e social da dimensão da escola para a vivência no cárcere, pois não só é responsável pela transmissão do conhecimento como também agrega o compromisso ético-político-humano de intervenção no comportamento e na formação de valores voltados à recondução destas mulheres para o saber viver e agir coletivamente.

Freire (2022, p.90) afirma que:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção. Que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 2022, p. 90).

A escola produz identidade e valores para a convivência em sociedade e, posteriormente, sua intervenção como agente de mudança. Para Libâneo (1989, p.169), “a atividade teórica é o processo que, partindo da prática, leva-nos a “apreender” a realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido



na prática social, para transformá-la”. Destaca ainda o autor que a introdução de conhecimentos e informações repassados pela escola não visa, portanto, ao acúmulo de informações, mas a uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social.

A aplicabilidade da aprendizagem no contexto real de suas vivências leva efetivamente à passagem do individual ao social. A passagem do individual para o social representada no próximo subtópico nos ajuda a melhor compreender este processo de reelaboração mental fomentado pelas relações cultivadas na escola, na vida das mulheres que cumprem pena de prisão.

### 7.1. “O cárcere é o recomeço de uma nova vida”

#### **Imagem 5: representação do sonhar na prisão (Angela)**



Fonte: desenho elaborado pela entrevistada Angela (2023).

O desenho elaborado por Angela representa o processo de metamorfose ora anunciado por Ciampa no início deste estudo. É evidente que o cárcere consiste na perda da liberdade física, embora não possa jamais representar o fim da vida; pelo contrário, baseado nas ações educativas e políticas públicas voltadas para a promoção da cidadania, o empoderamento feminino e ainda o encontro com o seu próprio eu e o fortalecimento deste através dos laços afetivos, as identidades vão sendo transformadas, vão se metamorfoseando e, conseqüentemente, aos poucos, vão modificando o ambiente pesado da prisão, de modo a tonar o aprisionamento mais leve.

Ao considerar o cárcere o recomeço de uma nova vida, a entrevistada em questão apresenta em seu desenho alguns traços dessa perspectiva de mudança e vida futura para além das grades. O uso diversificado de cores modifica a paisagem

que se pretende alcançar e vivenciar. A liberdade é o principal sonho destas mulheres, é transpor o momento de sofrimento pela felicidade da convivência junto à família. b

Para a materialização desse sonho, estas mulheres buscam se reinventar a cada dia junto ao cotidiano prisional, participando das ações propostas (aula formal, cursos, palestras, coral, artesanato, trabalho voluntário, etc.), que são formas também de se sentirem úteis, exercitar a mente, refletir sobre coisas boas, uma espécie de “fuga” do ambiente dentro das celas. “A mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda, a mudança do concreto” (Freire, 1992, pág. 14).

O cotidiano em cárcere também opera de forma reversa, suscitando nestas mulheres a tomada de consciência pela compreensão do seu lugar no mundo para a sua autotransformação e a transformação da própria escola como espaço de resistência. Na verdade, conforme nos fala Freire (1992, p.14):

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no "parentesco" entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando, assim, de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento.

A experiência e o contato com a escola são por elas considerados uma espécie de “fuga” do ambiente das celas; geram outras dimensões do conviver coletivamente, advindo também do respeito e da capacidade dialógica do professor. Com isto, o processo de aprendizado na prisão pode impulsionar o desejo de busca, não somente pela aquisição dos conhecimentos, mas a busca de se autocompreender e se aceitar como pessoa e mulher no espaço da prisão. Compreender que, para além do sofrimento, elas podem se tornar agentes de mudanças naquele espaço, dando-lhe significado ou simplesmente ressignificando-o.

*E a escola me dá muita força, entendeu? Que eu tô aprendendo, né... Tô aprendendo, e a minha mãe ia ficar muito feliz, porque eu não sabia nada, e agora eu já sei. Quando ela vem na visita, ela fala assim, minha filha, eu creio na tua mudança, entendeu? Ela fala pra mim, eu creio na tua mudança, porque eu creio que tu vai mudar. E eu falo, eu peço muito perdão, cara, na visita, né, quando ela vem, que eu não quero mais fazer ela sofrer, como ela sofreu várias vezes, né. E eu falo pra ela que eu não vou mais fazer ela sofrer. (Sueli, 2023)*

O modo como experimentamos cada momento da vida colocado por Freire

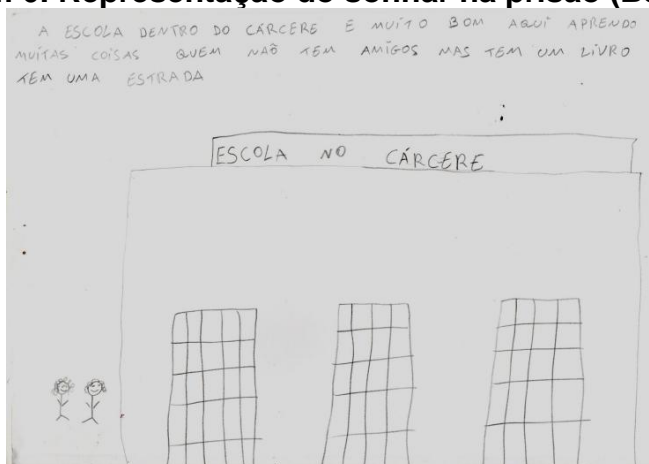
remete não somente aos momentos de alegria, mas também aos de tristeza, podendo o indivíduo transformar essa realidade. E o primeiro passo é a conscientização da situação de opressão e do seu lugar no mundo como agente de mudança e esperança.

A conscientização deve ser materializada também na ação, por meio de atitudes, relatos, conduta, posicionamentos que mostrem para a sociedade o seu potencial para ser mais. Para Ciampa (1984, 2007), a identidade é resultante das relações desenvolvidas entre os indivíduos na sociedade e, mais que isso, das condições dessas relações. Daí considerarmos as inúmeras fragilidades do contexto prisional em face de, conseqüentemente, ele conduzir as identidades dessas mulheres via processos de alienação/gradação/opressão.

Novamente, reiteramos o real compromisso da escola e seus educadores em potencializar e estender as ações educativas, também, para a gestão e o corpo técnico da casa penal, seja por meio de ações coletivas, colaborativas ou através do diálogo formal e informal acerca da importância da educação para esse contexto.

Ao afirmar que a identidade é desenvolvimento do concreto, Ciampa (2007) propõe que a cada momento de vida dos indivíduos essa identidade (ora “perdida” pelos processos opressores e de invasão identitários) seja repostada por ações libertadoras, humanas e dialógicas. Por isso “[...] identidade é o reconhecimento de que é o próprio de quem se trata; é aquilo que prova ser uma pessoa determinada, e não outra.” (Ciampa, 2007, p.137). Com isto, todos nós temos a possibilidade de nos inserirmos em constantes movimentos de mudanças, quando consideradas relevantes para a composição dessa totalidade.

#### **Imagem 6: Representação do sonhar na prisão (Bell)**



Fonte: desenho elaborado pela entrevistada Bell (2023).

A educanda compara o conhecimento a uma estrada, podendo chegar cada vez mais longe, sonhar e ir em busca da materialização de seus sonhos. A esse respeito, os papéis atribuídos à relevância social da escola se tornam, ainda, mais necessários diante das condições materiais, institucionais, comportamentais e de aprendizagem por estarem muito tempo distante da escola.

A presença dos dois bonequinhos do lado de fora da escola representa o espaço de socialização, o qual é composto de diferentes tipos de pessoas, representando também o ensinar *na e para* a diversidade. Mas é preciso, sublinho, e para isto me utilizo novamente das sábias palavras de Paulo Freire quando este coloca a alegria e a boniteza como parte essencial do processo de busca: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem se dar fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996, pág. 142).

Apesar das inúmeras fragilidades apresentadas no contexto das escolas prisionais, consoante Soares, Matias e Viana (2016, pág. 92), o caminho é só um: praticar uma educação que tenha como pilares o amor, o respeito, a tolerância, a solidariedade e a fé no ser humano. Em seu livro intitulado *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) destaca a importância do respeito e da tolerância como saberes necessários à prática educativa, partindo do pressuposto da inconclusão do ser que se sabe inconcluso.

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito, que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (Freire, 1996, pág. 59)

O respeito às diferenças e, sobretudo, o diálogo são pilares fundamentais para o exercício de ser educador no cárcere, pois, para Freire, é a partir do diálogo que os sujeitos aprendem e crescem na diferença; é a forma de reafirmarmos nossa inconclusão e nos assumirmos como sujeitos éticos. Para as entrevistas, a educação no cárcere representa uma possibilidade de mudança, motivação e esperança, como descreve Angela (2023):

Quando tu tem uma situação de tristeza, tu vai lá, tu busca levantar a pessoa. Nós temos um... Nós temos nossos professores, nós temos

professor que ele vem, eles sempre falam de Deus. Então, ali também tu vai aprendendo algumas coisas, né? Ele sempre fala algumas palavras de reflexão, né? Que nós traz para nós, que nós podemos mudar em nós mesmos, né?

As reflexões provocadas em sala de aula fomentam a conscientização destas mulheres. São um exercício de autorreconhecimento do erro e da possibilidade de mudança. Para Freire (1996), o respeito do professor para com os educandos faz toda a diferença num cenário marcado pela invisibilidade e pelo silenciamento das mulheres.

O autor também destaca o respeito à curiosidade, à timidez, exigindo do professor uma postura ética e humana, cultivando a humildade e a tolerância, por isso o querer bem aos educandos também é mencionado por Freire como um elemento fundamental no exercício da docência, em que o educador tem a liberdade de expressar sua afetividade selando o seu compromisso com os sujeitos aprendentes. “A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver” (Freire, 1996, pág. 141).

A boa qualidade da relação educador-educando no contexto das escolas prisionais transcende os mecanismos de controle e disciplina altamente difundidos na prisão. A luta pela libertação das mentes oprimidas pelo sistema penal começa dentro do espaço da sala de aula, lugar de manifestação da resistência, lugar de afetividade e de alegria em vista de cultivar a esperança nos corações das reeducandas, as quais, em sua maioria, chegam até a escola consumidas de tristeza e desesperança.

A mudança que se pretende alcançar no contexto das escolas prisionais femininas, sem dúvida, não é tarefa fácil, mas aparece como possibilidade em vista do trabalho docente quando fundamentado na perspectiva dialógica e humanizadora. Para Freire (1996, p.79),

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importando se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou crianças [...]

E Libâneo (1989, p.168) destaca:

Com efeito, de um lado há o aluno, socialmente determinado, pertencente a uma classe social, que domina um saber não sistematizado, valores, gostos, falas, interesses, necessidades, enfim, portador de uma primeira educação adquirida no seu meio sociocultural. Esta realidade é o referencial concreto de onde se deve partir para o domínio do conteúdo estruturado trazido pelo professor, que, por sua vez, é o representante do mundo social adulto, com

mais experiência e mais conhecimentos em tomo das realidades sociais e com o domínio pedagógico necessário para lidar com os conteúdos, cuja função consiste em guiar o aluno em seus esforços de sistematização e reelaboração do saber. (Libâneo, 1989, p. 168).

A ação pedagógica desenvolvida nas dimensões ética e humana apresenta como foco principal a recondução do alunado, considerando-o como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, etapa basilar para a sua transformação. Para Libâneo (1989), o ser humano é educável, aberto à expansão, ou seja, modificável.

Sobre a ação pedagógica dos educadores na escola no CRF, as entrevistas consideram que ela se fundamenta num trabalho dialógico, de escuta, motivação e paciência:

*Eles têm bastante paciência com nós, né? Até porque tem muitas alunas que voltaram a estudar, estavam muito tempo sem estudar. Então, nós temos um pouco de dificuldade, né? Na leitura, nos assuntos. Mas eles vão, eles conversam, explicam, têm paciência, né? De nos ajudar, né? Tanto que eles têm tanta paciência que eles deixam a família deles, né? Tem tanta gente que fala que é perigoso aqui, mas eles, mesmo assim, eles vêm, né? Pra nos ensinar, né? Pra não ficar sem estudar, né? Pra passar o que... Ensinar um pouco do que eles aprenderam pra nós, né? Compartilhar o que eles aprenderam com nós, né? É bom. (Angela, 2023)*

A fala de Angela evidencia a sensibilidade dos educadores que atuam na escola “Janela para a Vida”, os quais possibilitam, todos os dias, que essas mulheres possam sonhar. Independentemente de estarem em uma prisão, espaço em si permeado de desesperança, a escola configurada na ação docente emerge, então, como possibilidade de anúncio da libertação e da esperança.

As mulheres entrevistadas situam o trabalho dos educadores no campo do diálogo e da política. Apresentam a sensibilidade para a escuta ativa e o diálogo, motivando os processos de aprendizagem com base nas relações de empatia e enfrentamento dos desafios apresentados durante as aulas.

Naturalmente, o educador e a educadora verdadeiramente comprometidos com a formação e o resgate dos autores prisionais (as mulheres), independentemente de estarem neste lugar marcado pela violência e pelo medo, buscam exercer o seu papel social objetivando a expansão das políticas públicas voltadas para melhorias na qualidade do ensino nas prisões.

Ao perceber que estas mulheres estão ali para buscar novas vivências e conhecimentos que irão contribuir significativamente com o seu processo penal e social, consoante Freire (1996), o educador acaba sendo muito mais motivado para

provocar nas educandas a capacidade de ensinar, de conhecer, de intervir, entendendo a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia.

Para ele, em uma prática estritamente humana, não se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. É impossível promover uma educação dialógica, afetiva, crítica, num ambiente não saudável e impróprio às situações efetivas de aprendizagem, dadas as condições físicas e institucionais da prisão.

Freire (1996) também defende que a arrogância é um sinal de ausência da simplicidade em compreender o outro como sujeito em constante movimento de mudança em busca de ser mais, portanto, um ato desumano, “mas é o homem que intervém nessa mudança para superação das contradições no sentido da sua humanização”. Destaca o autor:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos, bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (Freire, 1996, pág. 98)

Freire nos alerta que, do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdade. As forças dominantes presentes no currículo, muitas vezes de forma oculta, carregam consigo o poder disseminador de injustiças e de “igualdades falsificadas”; é a chamada falsificação da realidade.

Sabemos, contudo, que o ímpeto desejo de mudar a realidade das prisões femininas no Brasil é um esforço que não parte somente do compromisso do educador. Isso é utopia, mas é um caminho que se revela possível, a partir do reconhecimento e da valorização dos processos educacionais no âmbito prisional. Investir em políticas públicas, projetos e ações de empoderamento da mulher, formação de processos para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e de intervenção a partir da abordagem de temáticas como desigualdades de gênero, raça, sexualidade, mercado de trabalho, violência de gênero pode representar um salto curricular de fomento a uma formação mais ampla e de encantamento pela escola.

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que o seu trabalho, a sua atividade de educador não será suficiente para mudar o mundo. Para mim,

esta é a primeira coisa: não idealizar a tarefa educacional. Mas, ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que, ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, você pode trazer algumas boas contribuições. Temos de ter mais ou menos claros nossos limites como educadores. Ir muito além dos limites pode assustar as pessoas com quem queremos mudar a realidade (Freire, 1986, pág. 109-110).

Acho que isto é uma coisa que nós, enquanto professores que nos preparamos para a sala de aula, também temos que tentar. Isto não significa diminuir a experiência acadêmica indispensável, mas diminuir a distância que foi estabelecida entre ler as palavras e ler o mundo. Isto significa, Ira, dar exemplos aos alunos que chamem sua atenção, de tempos em tempos, para o tipo de reflexão que estamos fazendo, como estamos usando as palavras quando tentamos apreender um objeto (Freire, 1986, pág. 110).

Quando a escola apresenta essa proximidade maior com as vivências e experiência do aluno, as aulas acabam se tornando mais dinâmicas, interessantes e com um sentido real para a vida. Como afirma Freire, não se trata de desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos; muito pelo contrário, eles são potencializados e fazem um sentido significativo para os alunos quando relacionados aos seus modos de vida e cultura.

Quando Freire nos fala sobre a importância de começar qualquer trabalho didático de ensino a partir do diálogo com os alunos, revela o quanto a educação não pode estar centrada exclusivamente nos processos curriculares e no ensino pautados somente na transmissão dos saberes científicos. Reconhecer a importância do diálogo e da aproximação com o aluno, sobretudo no contexto prisional, significa mostrar a estas mulheres sua importância para a sociedade, no sentido de contribuir com o desenvolvimento de suas potencialidades, motivação, exercício da cidadania para se colocar como agente de mudança.

Desde o início, eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes. Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição. Achava que deveria começar falando com eles. Isto é, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas, ao contrário, provocá-los criticamente a respeito do que eu próprio dizia [...] (Freire, 1986, pág. 24)

Para além dos conteúdos de ensino, a escola na prisão deve dialogar com as mulheres que, apesar de terem trajetórias de vida semelhantes, tendem a reagir aos condicionantes do cárcere de uma forma bastante subjetiva, consoante os processos de internalização/adaptação a esses fatores punitivos/disciplinares.

Para Freire (1996), um dos saberes necessários à prática educativa é o diálogo, sendo este relevante tanto do ponto de vista do educador para com os seus



educandos quanto dos próprios educandos entre si. Daí falarmos da boniteza que há na ética da abertura como viabilidade para o diálogo, reafirmando que somos seres inacabados e, conscientes do nosso inacabamento, somos capazes de nos abrir para o mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica quem se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1996, pág. 136)

É exatamente neste sentido que Freire afirma que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Neste cenário,

Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto, da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética. (Freire, 2016, pág. 101)

A partir das considerações de Freire e das falas das entrevistadas sobre serem sujeitos de resistência no lugar da prisão, podemos inferir a seguinte questão: é possível enxergar a boniteza no ambiente prisional? No decorrer destes escritos, por vezes, caracterizamos como forma de denúncia as precariedades e mazelas da prisão. No entanto e, para além disso, em seus escritos, Freire nos ensina, a partir de suas andanças pelo mundo, marcadas por desafios e sofrimento diante das desigualdades sociais e opressão, a enxergarmos o mundo em vista de sua boniteza, daquilo que pretendemos ser e alcançar.

Até porque lá fora, muitas vezes a gente não queria nem saber de estudar. E aqui, já tá, já... A gente já vem, já estuda, né? E, quando a gente sair daqui, a gente ainda continua o nosso estudo. Isso já é positivo a nós, pra quando a gente sair daqui, a gente continue o nosso estudo, né? Porque é muito bom, né? Pra nós. (Angela, 2023)

O relato de Angela deixa claro que o estudo fora da prisão não representou para a maioria destas mulheres um valor fundamental para a vida; não se tinha o encantamento pela escola e a educação. Em contrapartida, no cotidiano prisional, isso se configura como a principal ‘arma’ utilizada por estas mulheres para não somente sair das celas, mas ainda para superação da degradação da prisão.

Apesar de todo o sofrimento provocado pelo encarceramento, observamos neste estudo que as relações de amizade e afeto entre estas mulheres constitui o

porto seguro e a resistência feminina para superar o momento da prisão. É por isso que “enquanto ser humano jamais aceitarei que minha presença no mundo e na minha passagem por ele fossem preestabelecidas” (Freire, 2016, pág. 102).

A prisão, segundo Soares, Matias e Viana (2016), “enlouquece o ser humano”, apodreça as pessoas “por dentro e por fora” e se esforça para liquidar e espezinhar as pessoas privadas de liberdade, sendo a escola, para além da garantia de direitos, a principal ferramenta de resgate desses indivíduos pela formação de cidadãos críticos potencialmente transformadores de sua realidade.

Nesta direção,

Entendemos as salas de aula das prisões como ricos espaços de aprendizagem, como espaços onde a ordem é o respeito, onde é proibido não colaborar com o outro, onde é regra valorizar todos os pontos de vista apresentados” (Soares; Matias; Viana, 2016, pág. 95)

Chamar a atenção destas mulheres também constitui um desafio a partir do momento em que, na vida em liberdade, a educação não representou um capital relevante para elas; agora, consiste um duplo desafio para os professores cultivar essa motivação pelos estudos e (re) encantamento pela escola. A partir do entendimento da formação da identidade na perspectiva de Ciampa, em que situa esse processo sob as influências sociais e históricas, entende-se que estes fatores se desdobram em diferentes configurações e momentos em que esta identidade é situada, estando em constante movimento de metamorfose – mudanças.

A educação resgata o sonho da possibilidade de mudança, anunciando que é difícil, mas é possível. Uma escola que busca compreender o outro como parte integrante do processo se torna um lugar de acolhimento, sonhos, pertencimento e resgate da autoestima. É neste sentido que temos apregoado uma educação do sonho, da denúncia, libertadora, crítica e dialógica.

Uma educação pautada na democracia, na liberdade, na responsabilidade ética com o outro. “Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres de responsabilidade” (Freire, 2016, pág. 149)

Através da consciência que nos move, Freire chama a atenção ao fato de que não podemos escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Para isto, a escola na prisão representa a maior possibilidade de esperança para estas mulheres, por todo o trato e trabalho pedagógico evidenciado através dos relatos, em que ressaltam o cotidiano da sala de aula organizados pelos educadores dentro na política de humanização e diálogo como princípios norteadores da pedagogia no

cárcere.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. (Freire, 2016, pág. 132)

Considerar estas mulheres como sujeitos em constante processo de inacabamento e de busca e ainda suas diferentes epistemologias é um passo fundamental para o giro decolonial<sup>6</sup>, em que a consciência de si e de sua atuação sobre o mundo num processo de troca e construção/reconstrução de novos saberes, culturas, crenças, contribui para a ruptura da colonialidade de gênero-raça e transgressão da própria ética e padrões impostos pela sociedade.

Para melhor compreendermos a perspectiva do giro decolonial, observamos o seguinte relato:

*Meus pensamentos quando eu sair daqui desse lugar, que eu creio que já tá bem perto, né? É... Ir atrás da minha mãe, do meu pai, da minha família, principalmente do meu pai e da minha mãe. Pedir perdão pra eles, né? Porque eu já fiz... Eles passaram muita vergonha, né? Por conta de eu estar toda quase a maioria do meu tempo, tá aqui nesse lugar, né? Então, eu quero sair daqui, conquistar o amor da minha mãe e do meu pai, mostrar pra eles, pra minha família, que eu posso, que eu consigo mudar. Basta eu querer. Mas, dessa vez, eu não quero só falar, mas eu quero mostrar com atitude, né? É isso. Porque eu acho que a nossa escola é a porta do nosso futuro lá na frente, né? Nosso estudo vai ser muito bom pra nós” (Angela, 2023)*

A afirmação de que a escola representa a porta do futuro incide diretamente na ideia que se tem da importância do estudo, mas sobretudo da apreensão de quem, de fato, vivencia esse cotidiano e reafirma o comprometimento dos educadores e educadoras com a promoção de uma educação dialógica, afetiva, política, ética e humana.

A possibilidade de se constituir a escola feminina como uma porta aberta ao futuro perpassa a presença de educadores verdadeiramente engajados em promoverem uma educação libertadora e dialógica nestes espaços.

A leitura do livro “Medo e ousadia: o cotidiano do professor”, de autoria de Paulo Freire e Ira Shor (1986), apresenta algumas considerações sobre *ser* ou *se*

---

<sup>6</sup> Para Silveira (2024, pág.3), “a expressão “giro decolonial” refere-se a um movimento intelectual e epistemológico que busca questionar e desafiar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pelo colonialismo e pela modernidade ocidental”. Enfatiza a necessidade de um “desprendimento” das epistemologias eurocêntricas, propondo uma revalorização e rearticulação dos conhecimentos subalternizados ou silenciados.

*tornar* um professor libertador, discussão bastante pertinente quando se trata do trabalho docente no campo prisional. Ser professor na prisão requer não somente a superação do medo, mas sobretudo a compreensão do lugar de fala em que estão situadas essas mulheres, para que se possa, a partir disto, desenvolver a necessária vocação de se tornar um professor libertador dentro do presídio.

A passagem a seguir é parte das contribuições de Freire no livro supracitado em que revela o seu trabalho como educador libertador:

[...] Lembro que, quando ensinava português em escolas de segundo grau, de forma muito dinâmica, alguns alunos vieram e me disseram que as aulas os faziam se sentirem mais livres. Costumavam me dizer: “Paulo, agora eu sei que posso aprender!” Isso significa, sem dúvida, um tipo de libertação de alguma coisa. No plano individual, alguns alunos estavam sofrendo um autobloqueio, devido a uma restrição externa que vinha de outros professores que lhes diziam que não eram capazes de aprender. Na medida em que, ao desafiá-los, pude provar-lhes que podiam aprender, eles se sentiram mais livres. Eu percebia esse tipo de progresso dos estudantes, mas naquele tempo eu ainda estava muito longe de ver o lado político dessa situação (Freire, 1986, pág. 24)

O sentir-se mais livres revela um posicionamento político, a liberdade para aprender o novo e, ainda, a compreensão de si como sujeito em constante processo de mudança. Esse posicionamento nada mais é do que o resultado de uma postura pedagógica desejada para o trabalho educacional nas prisões. No entanto, sabemos não se tratar de uma tarefa simplória, mas sabemos que, com compromisso ético, postura política, sensibilidade e trabalho colaborativo, é possível ressignificar o cotidiano prisional e as vivências dessas mulheres.

## 8. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciar esta tecitura representa o olhar para o passado, momento de grandes reflexões acerca de minhas raízes culturais, éticas e identitárias. O fato de pertencer a uma filha pobre me fez perceber, desde a mais tenra idade, o peso da pobreza para que possamos nos situar na sociedade sem passar despercebidos por situações de exclusão e preconceito, quer seja de forma direta e/ou indireta.

Através da minha mãe, a quem devo grande parte da minha formação como ser humano e pesquisadora, pude compreender os grandes e essenciais ensinamentos da vida. Um deles, talvez, advém do fato de eu não ter tido a figura paterna presente no meu processo educativo no campo familiar. Talvez, por isso mesmo, entendo de forma mais direta a história de luta e resistências de ser mulher nesta sociedade.

Na graduação, as experiências na disciplina Educação em Instituições não Escolares e Ambientes Populares despertaram em mim o ímpeto desejo e a curiosidade em desenvolver algum tipo de pesquisa/estudo no campo prisional. Foi então que tive a oportunidade de participar como bolsista do Projeto de Extensão Mulheres nas Trilhas da Amazônia: Educação Popular, Saúde e Cidadania, o qual me impulsionou a adentrar este campo de pesquisa, constituindo, a princípio, este primeiro objeto de estudo – a educação de mulheres no cárcere.

Desenvolver pesquisa nesta área se constitui como um grande desafio e, aqui, não me refiro somente à questão de periculosidade presente nas prisões, mas também às questões de ordem burocrática para ter acesso à casa penal e, ainda, às intercorrências internas que geralmente ocorrem no decorrer do desenvolvimento do estudo que interferem diretamente no fluxo de acesso do pesquisador para a continuidade das etapas da pesquisa e sua finalização.

Pesquisar mulheres por si só já é sinônimo de força e resistência social e acadêmica, pois por muito tempo elas foram sujeitos silenciados da história, quer seja no campo social, educacional, político, econômico ou científico. Hoje, apesar de alguns avanços nessas esferas de poder, a mulher ainda está longe de ser verdadeiramente considerada cidadã, não somente no cumprimento dos deveres, mas sobretudo no sentido de usufruir de direitos iguais aos que são exercidos pelos homens na sociedade.

A sociedade colonial e patriarcal até hoje apresenta duras marcas das

relações de poder daí decorrentes e que são materializadas nas desigualdades sociais entre classes, no preconceito, na exclusão, na violência de gênero, sendo a divisão sexual do trabalho a base das injustiças e desigualdades de gênero das sociedades contemporâneas.

O olhar para a questão da mulher na sociedade parte da necessidade de se buscar desenvolver uma análise minuciosa sobre essa categoria, não generalizando e nem mesmo igualando, por exemplo, a luta das mulheres brancas e as lutas das mulheres negras, por simplesmente serem mulheres. Significa que é importante considerar que as mulheres pertencem a classes econômicas diferentes e, por isso, são impactadas de maneiras distintas nos processos de exclusão, violência e desigualdades de gênero. De modo a complementar essa diferenciação, apresentamos a concepção de Djamila Ribeiro sobre o feminismo negro, afirmando que um dos maiores avanços da história do feminismo foi reconhecer que, apesar de haver algumas bandeiras em comum, as mulheres também têm vivências diferentes que as fazem experimentar opressões e preconceitos de forma diferente.

A luta pela libertação começa pela compreensão da trajetória de exclusão das mulheres na sociedade, o que gerou grandes impactos no processo de constituição da identidade. Os movimentos de luta pela libertação e conquista da mulher nos levam ao entendimento de que a identidade não é fixa, nem tampouco essencialista; ela é movimento constante de busca, de se fazer e refazer mulher numa sociedade em que ser mulher nos injeta o sentimento de andar em constante medo e vigilância.

A questão da identidade constitui um dos principais pilares deste estudo, tendo como objetivo principal a análise de como estas mulheres constroem sua identidade de gênero e o esperar na vivência cotidiana em uma escola prisional do estado do Pará. Para isso, entendo que o caminho teórico trilhado neste estudo contribuiu significativamente para esse entendimento e a problematização acerca de como se dá a vivência desses sujeitos no cotidiano prisional, quais as formas de enfrentamento que elas buscam desenvolver para amenizar a dor e o sofrimento impostos pelo processo de encarceramento, como compreendem as condições estruturais do cárcere, suas percepções sobre essa instituição e meio educacional, quais elementos buscam filtrar para si, como sendo algo que de fato possa agregar algo ao processo de construção de identidade.

O espaço da prisão é marcado pelo “vigiar e punir”, daí a importância desta pesquisa em buscar, também, analisar como a escola prisional e seus rituais

pensados para homens viabilizam a construção de identidades de gênero; quais as influências dessas formas de opressão no fracasso ou sucesso escolar; como a escola busca trabalhar as questões de gênero e da mulher na sociedade; como esse cotidiano escolar pode se constituir uma possibilidade de fomento a perspectivas “outras”, como o exercício do esperar para além de se estabelecer dentro desse sistema como mais um mecanismo de controle, legitimador da violência de gênero e ensino de regras.

Para tanto, apesar das mazelas e opressões vivenciadas na prisão, essas mulheres têm o ímpeto desejo de mudança, a partir das próprias relações que vão estabelecendo com as demais detentas, em que se fortalecem umas às outras através de palavras de conselho, cultivo da esperança, renovação espiritual, incentivo a sua autoestima, construindo, assim, os processos de resistência.

O diálogo com Ciampa perpassa toda essa construção epistemológica, dando-nos condições teóricas para fundamentar o estudo da identidade, processo que representa constância, movimento de busca, de ressignificação; é metamorfose, sempre. Comprometi-me a vivenciar um pouco do cotidiano prisional dessas mulheres, inserindo-me nesse espaço como mulher, mãe, pesquisadora. Dediquei-me a ouvir e interagir com elas de forma despretensiosa e desprendida dos ritos burocráticos da pesquisa científica, iniciando o diálogo falando sobre elas, a importância do ser mulher, seus sonhos, família, uma aproximação humana. Iniciei o primeiro encontro com a dinâmica do espelho, em que cada uma delas, ao se aproximar da caixa em cima da mesa, tinha que relatar para as demais mulheres presentes na sala o que estava vendo dentro daquela caixa. Era um espelho (!), objeto esse ao qual elas não têm acesso na prisão, por conta do risco de se tornar um objeto de violência. Ao verem sua imagem refletida no objeto e tomadas pela emoção do momento, elas tinham que falar de si, suas emoções e personalidades naquele lugar.

Mulheres em situação de cárcere, por sua raça, condição social, criminal, analfabetas, sempre estiveram muito mais afetadas pela opressão e pela exclusão, sendo o capitalismo a origem de todas as opressões existentes em nossa sociedade. A relação entre identidade e emancipação na perspectiva de Ciampa considera que a libertação só pode ser alcançada pelos indivíduos em face de seu comprometimento com a emancipação – e aqui repousa o entendimento maior da categoria identidade.

A superação das desigualdades de gênero no sistema prisional incide, a priori, no entendimento do caráter político das identidades que se vinculam às relações de poder, controle, vigilância, punição e opressão. Ao terem suas identidades pressupostas, tais mulheres acabam negligenciando o seu potencial para libertar-se das amarras do sistema opressor, pelo desenvolvimento de práticas e condutas emancipatórias.

No cárcere, a problemática de considerar as identidades numa perspectiva fixa e essencialista interfere diretamente na forma como essas mulheres se autocompreendem e analisam o tratamento institucional, naturalizando a opressão e mascarando a realidade que de fato é vivenciada por elas e, por outro lado, buscando se constituir como sujeito de resistência retratado nos processos de afetividade e amizade cultivados entre elas.

Esta tese se fundamenta em autores que apresentam grande relevância nas temáticas (educação no cárcere, identidade, estudo de gênero, concepção de sujeito e de educação humanizadora/libertadora). Tais escritores apresentam perspectivas epistemológicas condizentes com o tema problematizado nesta tese, por isso a ênfase em seus escritos contribui de maneira significativa para este construto científico.

No debate sobre os rituais da escola no cárcere feminino e o contexto em que estão situadas as mulheres em situação de cárcere a partir da leitura de McLaren, analisei que os rituais da escola no cárcere que partem da própria criação, concepção e função social desta instituição estabelecem sua rotina fixa, com ritos direcionados ao perfil de sujeito que se pretender formar. Manifestam-se através de uma série de regulamentações que intensificam a existência e a permanência dos rituais do espaço escolar feminino, bem como as desigualdades sociais entre homens e mulheres que se configuram em formas de opressão e desumanização.

Neste cenário, diferentemente da escola regular, a escola prisional feminina agrega em seu contexto histórico rituais que legitimam a colonialidade de gênero, a cultura patriarcal e o discurso de que o lugar da mulher é na cozinha, e não na cadeia e muito menos na escola. A partir desse contexto, ressaltei que o processo de construção de identidade das mulheres em situação de cárcere também é consubstancialmente influenciado pelos rituais da escola prisional feminina.

Nas seções “As percepções das mulheres no cárcere”; “Condições do cárcere feminino”; “As percepções sobre a escola no cárcere”, os dados e resultados



produzidos na etapa de realização do estudo de campo se fundamentam nos relatos das interlocutoras desta pesquisa, bem como na análise dos desenhos por elas elaborados.

A partir dos relatos e desenhos, busquei dialogar com os autores deste estudo para desenvolver a análise a partir das categorias temáticas (identidade de gênero; mulheres no cárcere; educação no cárcere; colonialidade de gênero; cotidiano; esperançar), relacionadas ao processo de construção das identidades.

O modo de vida prisional feminino enseja uma série de determinações advindas das desigualdades entre homens e mulheres que é fruto da construção de gênero na sociedade, compreendendo, como Onofre, que, nas ações cotidianas, a população encarcerada sabe a quem obedecer, compreende o momento para observar, falar ou silenciar.

As regras são parte dos valores e normas impostos pelo modo de vida prisional, em que, para sobreviver às mazelas e à opressão da prisão, estes sujeitos precisam encontrar e construir alternativas para resistirem às amarras desta instituição. Conformismo e resistência permeiam os relatos de vida destas pessoas, mas também são uma forma de encarar esta realidade de uma forma menos retraída, possibilitando um maior alcance do real vivenciado por esse público.

O modo de vida prisional, muitas vezes, sofre distorções e desdobramentos do alto grau de controle e vigilância que são decorrentes deste processo. Daí o fato de que, apesar das situações de violência vivenciadas no cárcere, muitas vezes acabem se mascarando o que realmente se pensa e sente, dizendo o que convém aos opressores.

Assim, a partir dessa leitura da dinâmica prisional, é possível compreender que, para resistir e sobreviver às mazelas da prisão, a população encarcerada busca elaborar alternativas de autodefesa, ocultando o que sente e o próprio peso do encarceramento.

Por isso considero que as identidades pressupostas das mulheres no cárcere são influenciadas e/ou construídas a partir de múltiplos fatores: das desigualdades de gênero, da violência, da dominação, da invisibilidade, sendo isso reforçado pela escola mediante a constatação do processo de desumanização presente na escola prisional feminina, o qual pode ser ressignificado e superado através das relações entre as mulheres, caminho para processo de humanização na prisão.

Por outro lado, evidencio neste estudo que a expressão “**resistência**

**feminina**” foi por elas utilizada em diversos momentos da entrevista como sendo parte dessa autodefesa e como algo que se materializa na “superação” das mazelas da prisão, mediante os comportamentos de buscar cultivar a companhia e ajuda mútua entre elas, buscar levantar a companheira diante da situação de tristeza/solidão, emitir palavras de incentivo à autoestima e, ainda, conter o choro e suas emoções para poder mostrar que está sendo forte e que tem a resistência feminina para superar.

Nessa vertente, a luta pela libertação começa, acredito, pela transformação do chão da escola, para que de fato o ambiente educacional seja fundamentado no compromisso ético-político de ressignificação do cotidiano de vida dessas mulheres, demarcando de forma positiva o processo de construção das identidades inseridas num movimento contínuo de busca, ou seja, não se firma em algo *dado*, mas no dar-se, no esperar-se; é movimento de busca.

Desse modo, observei a necessidade de intervenção nos processos normativos, políticos, ideológicos, sociais e culturais na prisão feminina que estejam direcionados não somente às mulheres, mas ao corpo técnico e pedagógico que atua no espaço, contribuindo, assim, com a efetivação dos direitos humanos, as políticas de acesso e permanência na escola, redução da reincidência criminal e, sobretudo, com o fortalecimento de políticas públicas de fomento à libertação e à emancipação desses sujeitos que são cotidianamente silenciados nessa instituição.

Assim, através do compromisso ético-político-humano do educador e das formas de resistência sustentadas pelas mulheres na prisão, constata-se as bases fundamentais para a problematização das situações de desigualdades de gênero e violência, anunciando, quem sabe, um novo amanhã em que essas mulheres possam se sentir mais livres, expressando a libertação dos seus corpos, mentes e de suas identidades – estas em constante processo de metamorfose.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Vanessa Ponstinnicoff de. Repercussões da violência na construção da identidade feminina da mulher presa: um estudo de caso. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 4, p. 604-619, dez. 2006.

ANDRÉ, Maria Elena D'Ávila. **Pesquisa em Educação**: questões de teoria e método. Educação Tecnológica. Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 29-35, jan./jun.2005. colocar por extenso o nome dos autores

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima; GUIMARÃES, Jesyan Wilysses Oliveira; COQUEIRO, Taize Rocha. **Veredas para o sol escritos sobre a educação no cárcere Paraense**. Curitiba: CRV, 2021.

BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CIAMPA, Antônio da C. **A Estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 58-77.

CIAMPA, Antônio da C. **A História do Severino e a Estória da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COELHO, Daniela Cristien Silveira Mairesse. **A vulnerabilidade educacional de mulheres encarceradas sob a perspectiva da criminologia da libertação associada à colonialidade de gênero**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

**AUTOR. Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo/SP: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 7<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e terra,

2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro 2005.

.GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**, Rio de Janeiro, 1938.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Trad. de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1988.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, intervenções e diálogos. LIMA, Márcia; RIOS, Flávia (org.). Rio de Janeiro Zahar, 2020.

GUÉRIOS, Paulo Renato. O estudo das trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. **Campos: Revista de Antropologia Social**, Curitiba: UFPR, v. 12, n. 1, p. 9-29, 2011.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LACLAU, Ernesto. **New Reflections on the Resolution of our Time**. Londres: Verso, 1990

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, Dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 mai. 2023.

MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

MARCUSE, Herbert. Do Pensamento Negativo para o Positivo: racionalidade tecnológica e a lógica da dominação. In: **O Homem Unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1973. p.142-162.

MENDES, Soraia da Rosa. **Criminologia feminista**: novos paradigmas. São Paulo: Saraiva, 2014.

MOREIRA, Núbia Regina. A construção teórico-metodológico das trajetórias de vida na pesquisa sociológica. In: AMADO, João; CRUSOE, Nilma Margarida de Castro (Orgs.). **Referências teóricas e metodológicas de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UEESB, 2017, p.61-74.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. Rev. **Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p.38-55, jan./dez. 2011.

RESES, Erlando da Silva; PINEL, Wallace Roza. Práticas Religiosas na Penitenciária Feminina do Distrito Federal: um estudo de caso a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Nures** | Ano XV | Número 37 | setembro-dezembro de 2017.

RODRIGUES, Melissa. Haag. Análise do Desenho Infantil segundo as Ideias de Luquet. **Revista da Unifebe** – Online, Vol. 8 – Jan/Jun, 2010.

SANTOS, Silvio. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano, ed. **A educação escolar entre as grades** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2007, pp. 93-109.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Sistema Único de Assistência Social: impactos da colonialidade e perspectivas de um giro decolonial. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 147, nº 2, 2024.

SOUZA, Lidio de. Processos de categorização e identidade: solidariedade, exclusão e violência. In: \_\_\_\_\_. TRINDADE, Zeidi Araújo. (Orgs.) **Violência e exclusão**: convivendo com paradoxos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 57-74.

SOARES, Carla Ponnia Gadelha; VIANA, Tania Vicente. Educação em espaços de privação de liberdade: descerrando grades. Jundiaí: Paco editora, 2016.

TAVARES, Suzianne Silva. **Educação no Cárcere:** Processo de Reinserção Social de Mulheres. 264 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, (2017).

WANDERLEY, Anderson dos Santos. A relação entre tristeza e conhecimento.

**Revista tempos e espaços em educação.** V. 16, nº 35, 2023.

VELOSO, Andres Rodriguez; HILDEBRAND, Diogo Fajardo Nunes; ALBUQUERQUE, Cássia Alves. Coleta de desenhos com crianças como ferramenta de pesquisa de marketing. **XVI SEMEAD** Seminários em Administração. Outubro, 2003.

VERGUEIRO, Viviane. Pela Descolonização Das Identidades Trans. **VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH**, 2012.

Disponível  
em:

[https://www.academia.edu/2562141/Pela\\_descoloniza%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_identidades\\_trans\\_pr%C3%A9projeto\\_para\\_a\\_disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Por\\_inflex%C3%B5es\\_decoloniais\\_de\\_corpos\\_e\\_identidades\\_de\\_g%C3%AAnero\\_inconformes](https://www.academia.edu/2562141/Pela_descoloniza%C3%A7%C3%A3o_das_identidades_trans_pr%C3%A9projeto_para_a_disserta%C3%A7%C3%A3o_Por_inflex%C3%B5es_decoloniais_de_corpos_e_identidades_de_g%C3%AAnero_inconformes)  
Acessado em Maio de 2023.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes:** uma análise auto etnográfica da cisgeneridade como normatividade. 244 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Universidade Federal da Bahia, 2015.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE****TESE: ESCOLA NA PRISÃO DE MULHERES: O ESPERANÇAR EM VIVÊNCIAS  
COTIDIANAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira.**

**Pesquisadora: Suzianne Tavares**



**Universidade do Estado do Pará**

**Centro de Ciências Sociais e Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado**

**Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia**

**Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Suzianne Silva Tavares (pesquisadora responsável), para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.**

**1. Título da pesquisa:** A mulher no contexto educacional do cárcere: vivência cotidiana e construção de identidade.

**2. Objetivo principal:** Analisar como mulheres constroem sua identidade de gênero em sua vivência cotidiana em uma escola do sistema prisional no estado do Pará.

**3. Justificativa:** No tocante ao encarceramento feminino, campo de estudo ainda silenciado, a pesquisa em questão busca dar voz às mulheres em situação de privação de liberdade, do Centro de Reeducação Feminino do Estado do Pará – CRF, localizado no município de Ananindeua/PA. Neste cenário, é importante ressaltar que a política de encarceramento feminino, por ter por modelo o cárcere masculino, tende a invisibilizar as mulheres e secundariza o papel que ocupam na criminalidade, uma vez que estas, em sua grande maioria, são levadas a privação de liberdade pela prática do tráfico de drogas por meio de seus maridos/companheiros e/ou pelo fato de terem sofrido algum tipo de violência/violação de direitos durante determinada fase de sua vida (infância, adolescência e/ou fase adulta). Destarte, pretendemos, neste estudo, refletir acerca das questões de gênero, analisando o papel social da mulher enquanto



sujeito da sua própria construção de identidade, pensando ainda como e se a educação no cárcere feminino contribui com esse processo.

**4. Procedimentos:** É uma pesquisa de campo, de base qualitativa e estudo de caso. O *lôcus* será a escola prisional Roberto Carlos Nunes Barroso, localizada no Centro de Reeducação Feminino (CRF), município de Ananindeua/PA. O estudo será embasado na abordagem Dialética, em que por meio da narrativa de vida (entrevista semi estruturada) as participantes da pesquisa (mulheres privadas de liberdade e que estejam matriculadas na escola prisional) poderão contribuir de forma significativa para a execução do trabalho científico. A sistematização e análise dos dados será realizada com base nas técnicas da análise de conteúdo e categorias de análise. Após a realização das entrevistas gravadas em áudio, será realizado a transcrição e posteriormente análise dos dados, em conformidade com o quadro teórico norteador da pesquisa.

**5. Riscos:** A exposição do participante sobre o que pensa acerca de determinados temas, em especial no que tange a instituição prisional, permitir que o pesquisador integre o cotidiano de suas práticas, seja como observador participante, seja com intervenções planejadas ou levantamento de dados, por meio de entrevistas, significa já um risco na pesquisa, em face desta situação este estudo se preocupa e se compromete em manter o sigilo ético de todas as pessoas que o integrar.

**6. Benefícios:** No que se refere aos benefícios do estudo compreende-se que em se tratando de um espaço de privação de liberdade com restrições, leis e regras bastante específicas, e sobretudo, a evidência de poucos estudos realizados, em especial, nos espaços de reclusão feminino, a pesquisa irá contribuir significativamente com o processo de escuta destas mulheres, evidencia desses espaços no campo científico, realização de novos estudos e, em especial, possibilitar a efetivação de uma escola voltada para as especificidades da mulher nesse contexto.

**7. Retirada do Consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

**8. Garantia do Sigilo:** A pesquisadora garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

**1. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade da pesquisadora.

**2. Sobre o registro audiovisual:** ( ) Eu autorizo o uso de registro audiovisual / ( ) Eu não autorizo o uso de registro audiovisual

3. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

4. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, sala 01. Bairro: Marco. Contato: (91) 3131-1781. E-mail: cepccbs@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e 13:00 às 16:00h

5. **Informações dos pesquisadores:** Suzianne Silva Tavares (pesquisadora responsável). End.: Passagem Santa Teresinha 03. Contato: (91) 984871112 E-mail: suzianneoliveira@yahoo.com.br

6. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

7. **Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 e 510/16 determinam.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

#### 8. Consentimento Pós-Informação:

Eu, \_\_\_\_\_, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante da pesquisa

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **TESE: ESCOLA NA PRISÃO DE MULHERES: O ESPERANÇAR EM VIVÊNCIAS COTIDIANAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

**Pesquisadora: Suzianne Tavares**

#### **I - Dados Pessoais**

Nome:

Idade:

Gênero:

Raça:

Escolaridade:

Tempo de cárcere:

Motivo de estar no cárcere:

#### **II - A vivência no cárcere**

- O que é o cárcere para você?
- Qual é a sua rotina no cárcere? O que você faz?
- O cárcere atende as necessidades das mulheres em termos da maternidade, cuidados pessoais e saúde? Explique a sua resposta.
- Você recebe visita da família? De quais familiares? Como são essas visitas?
- Como você se sente nos períodos de visita?
- Você exerce sua religiosidade no cárcere? Explique a sua resposta.
- Você vivência preconceitos no cotidiano do CRF. Explique sua resposta.
- Você percebe situações de racismo no cotidiano do CRF? De que forma?
- Que relações interpessoais você vivencia no CRF? Como são essas relações entre detentas e as guardas, e as detentas entre si?
- O que é ser mãe e mulher no CRF?
- Você participa da escola no CRF?
- Como se dá o processo de ensino no CRF?
- Você acha importante participar da escola?
- Em que a escola lhe ajuda como pessoa?
- Comente um pouco da sua relação com a escola, professores, alunas.

- Para você que tipo de relação é possível construir a partir das vivências na escola?
- A escola aborda questões sobre a mulher? Comente.

### **III – sonhos e esperanças**

- O que você pretende fazer quando sair do CRF e voltar ao convívio social?
- Quais seus sonhos e em que medida suas vivências no espaço da sala de aula e no CRF contribuem para você ter esperança em concretizá-los?
- Há um esperançar no futuro?

**APÊNDICE C - OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

**TESE: ESCOLA NA PRISÃO DE MULHERES: O ESPERANÇAR EM VIVÊNCIAS COTIDIANAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira.**

**Pesquisadora: Suzianne Tavares**

**Ao:** Diretor da EAP, Paulo Rocha Cunha

**Assunto:** Solicitação para realização de pesquisa

Belém, 10 de Maio de 2022.

Eu, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, solicito desta Secretaria Estadual de Administração Penitenciária - SEAP, autorização para minha orientanda, a pesquisadora Suzianne Silva Tavares, inscrita no CPF: 006.976.072-16, domiciliada da Passagem Santa Terezinha 03, Coqueiro, realizar a pesquisa, em nível de doutorado, intitulada “A mulher no contexto educacional do cárcere: vivência cotidiana e construção de identidade”. Esta pesquisa envolve mulheres em situação de privação de liberdade do Centro de Reeducação Feminino de Ananindeua – CRF que se encontram matriculadas na escola prisional Roberto Carlos Nunes Barroso, conforme descrito em seu projeto de pesquisa que segue anexo.

Certa da atenção de V.Sa., subscrevo-me: Atenciosamente,

---

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Docente do PPGED-UEPA

## **ANEXOS**

**ANEXO A – DESPACHO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA  
PELA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA DO ESTADO DO PARÁ  
(EAP)**

**TESE: ESCOLA NA PRISÃO DE MULHERES: O ESPERANÇAR EM VIVÊNCIAS  
COTIDIANAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira.**

**Pesquisadora: Suzianne Tavares**

**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ**

DOCUMENTO			PROTOCOLO ELETRÔNICO	
Espécie	Data	Número	Data	Número do Protocolo
OUTROS	18/08/2022		18/08/2022 14:07	2022/1053079
Procedência:	SEAP			
Interessado:	EAP - Escola de Administração Penitenciária			
Assunto:	EDUCAÇÃO			
SubAssunto:	PESQUISAS E EXTENSAO UNIVERSITARIA			
Complemento:	SUZIANNE SILVA			
Origem:	SEAP - EAP - SZ01			
Anexo/Sequencial:	9, 12			



Processo Administrativo Eletrônico do Estado do Pará

Consulta de protocolo

<https://www.sistemas.pa.gov.br/consulta-protocolo/numero/2022/1053079>



Governo do Estado do Pará  
Secretaria de Estado de Administração Penitenciária  
Gabinete da Secretaria



## DESPACHO

Processo: 2022/1053079

Referência: **Requerimento da interessada.**

Assunto: **Solicitação de autorização de pesquisa acadêmica.**

Interessado (a): **Suzianne Silva Tavares**

Para: **Escola de Administração Penitenciária**

Senhor (a) Diretor (a)

Trata-se de solicitação de pesquisa acadêmica formulada por SUZIANNE SILVA TAVARES, visando obtenção do Título de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), por meio de pesquisa qualitativa sob a temática: "A mulher no contexto educacional do cárcere: vivência cotidiana e construção de identidade", sob orientação da docente Sra. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA.

Para tal objetivo a interessada acostou aos autos: requerimento de pesquisa, Carteira de Identidade (RG) e comprovante de residência próprio e da orientadora, projeto de pesquisa, formulário dos questionamentos a serem formulados às internas que laboram nas unidades penitenciárias.

A Coordenadoria de Planejamento e Pesquisa (CPP) exarou parecer pelo acolhimento do pedido de realização da pesquisa, todavia, solicitou à discente apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a submissão do projeto à aprovação pelo Comitê de Ética da universidade.

Os autos foram remetidos à Assessoria de Segurança Institucional (ASI) para pesquisa social, não sendo localizado nada que desabone a conduta da discente e sua orientadora. Posteriormente, houve manifestação positiva da Diretoria de Administração Penitenciária (DAP) e Centro de Reeducação Feminino (CRF), unidade demandada como *locus* de pesquisa.

Diante do cenário ora esposado, ACOLHO o parecer elaborado pela EAP e encaminhamento para prosseguimento da pesquisa, devendo a discente apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a devida submissão ao Comitê de Ética da universidade.

Belém, na data da assinatura.

MARCO ANTONIO SIROTHEAU  
CORREA RODRIGUES:5774047

Assinado de forma digital por MARCO ANTONIO  
SIROTHEAU CORREA RODRIGUES:5774047  
Dados: 2023.01.16 13:04:04 -03'00'

**MARCO ANTONIO SIROTHEAU CORRÊA RODRIGUES**  
Secretário de Estado de Administração Penitenciária



SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA – SEAP/PA  
Avenida João Paulo II, 602 – Marco, Belém/PA – CEP 66033-172  
Gabinete da Secretaria - Telefone: (91) 3239-2401 / 4256 – E-mail: gabinete@seap.pa.gov.br





## FOLHA DE DESPACHO

Bo tarde!

De ordem desta direção, a mesma é favorável a pesquisa universitaria.

Solicito de vossa senhoria, desconsiderar o sequencial 11, deste referido processo.

At.te. Fagner Santos.

ASSINADO ELETRONICAMENTE PELO USUÁRIO: Benedito Fagner Silva dos Santos (Lei 11.419/2006)  
EM 19/05/2023 14:20 (Hora Local) - Aut. Assinatura: /E0B43EE7A562A75.6497E20E0759A729.4A186069430C2B9.490A7A6E0FF9F6B8



**Universidade do Estado do Pará**  
**Centro de Ciências Sociais e Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado**  
**Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia**  
**Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo 66113-200 Belém – Pa**  
**[www.uepa.br](http://www.uepa.br)**