

O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens

Timothy D. Ireland
Helen Halinne Rodrigues de Lucena

RESUMO – O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens. Baseado em um estudo realizado em 2008, no presídio feminino de João Pessoa (PB), com o objetivo de compreender a relação entre as aprendizagens ao longo da vida de mulheres encarceradas e as motivações/circunstâncias de vida que as levaram a cometer prática(s) delituosa(s), o texto busca analisar o conteúdo das suas narrativas. Para isso, adotou como eixos específicos de análise as categorias família, trabalho, escola e prisão. Ao destacar a última – prisão –, pretende-se dar visibilidade ao contexto prisional como locus de múltiplas contradições e como espaço onde se constroem biografias de aprendizagens, sejam elas voltadas ou não para a emancipação.

Palavras-chave: Educação em Prisões. Biograficidade. Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida. Mulheres Encarceradas.

ABSTRACT – Women’s Prisons as Learning Spaces. Based on a study carried out in 2008 in the women’s prison in João Pessoa (State of Paraíba, Brazil) whose objective was to comprehend the relation between the lifelong learning processes of imprisoned women and the motivations/ life circumstances which led them to commit crimes, the text seeks to analyse the content of the narratives of these women adopting as specific focus of its analysis the categories family, work, school and prison. By emphasizing the last, prison, it is intended to give visibility to the prison context as the locus of multiple contradictions and as a space in which learning biographies – whether directed at emancipation or not – are constructed.

Keywords: Education in Prisons. Biographicity. Lifelong Learning and Education. Imprisoned Women.

Este artigo originou-se de um estudo realizado em 2008, no presídio feminino de João Pessoa (PB), e teve como objetivo compreender a relação existente entre as aprendizagens ao longo da vida de mulheres encarceradas e as motivações/ circunstâncias de vida que as levaram a cometer prática(s) delituosa(s). Na ocasião, partia-se do pressuposto de que as experiências vividas por essas mulheres representavam legítimas fontes de aprendizagem das mais variadas, incluindo-se aquelas que contribuíram para que se aproximassem de mundos ligados ao crime.

Com efeito, o enfoque adotado para analisar o conteúdo das narrativas dessas mulheres foi o biográfico, que se fundamenta pela abordagem teórico-metodológica da *Biograficidade*¹ (Alheit; Dausen², 2007) que, ao envolver a relação *aprendizagem e biografia*, reconhece que os processos educativos e de aprendizagens acontecem de múltiplas maneiras e em diferentes contextos e momentos da vida e se apoiam, nesse sentido, na concepção de aprendizagem e educação ao longo da vida.

Tal concepção, que alude a um paradigma educativo, é defendido por Delors (1999) como “[...] uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, [...] da sua capacidade de discernir e agir” (p. 106), e pelo Marco de Ação de Belém, como

[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (UNESCO, 2009, p. 06).

A educação, entendida dessas maneiras, reforça a ideia de que as aprendizagens tanto podem produzir efeitos ligados à interiorização das normas e dos valores e, conseqüentemente, à integração em um mundo socialmente aceitável (marcado pelas condutas reguladas, pela aceitação das normas coletivas etc.), quanto provocar um desajuste dessa integração, decorrente dos seus efeitos excludentes, e aproximar os indivíduos de mundos de vida ligados à marginalidade e à delinquência.

Mais especificamente falando, se é importante sublinhar a força desse modelo de educação que humaniza, emancipa, integra, e cuja tarefa principal é formar adultos críticos e participativos, é igualmente importante registrar que, por se tratar de uma atividade social e subjetiva ao mesmo tempo (e por isso depende do que o contexto oferece de aprendizagem e de como o sujeito a direciona), a educação, na dimensão ao longo da vida, pode também provocar conseqüências des-socializadoras e desinstitucionalizadoras (Touraine, 1998)³ na vida dos sujeitos, ainda que não seja esse seu objetivo.

Partindo dessas premissas e considerando o nosso interesse em compreender como ocorreram as aprendizagens de mulheres em situação de privação de liberdade e os desdobramentos em suas biografias,

foi que adotamos como eixos específicos de análise as categorias família, trabalho, escola e prisão. Esta última, no entanto, constitui matéria-prima deste artigo. Nossa intenção é de dar visibilidade ao contexto prisional como lócus de múltiplas contradições e, ao mesmo tempo, um espaço onde também se constroem biografias de aprendizagens, sejam elas voltadas ou não para a emancipação.

Partimos do pressuposto de que as instituições prisionais, embora sejam marcadas por processos de dominação e subjugação dos sujeitos nelas inseridos, têm uma dinâmica em que é necessário construir novas estratégias de sobrevivência, novas sociabilidades e, consequentemente, a aquisição de novas e diferentes aprendizagens.

Tomaremos como alicerces dessas reflexões: uma breve caracterização do perfil das encarceradas do presídio feminino de João Pessoa (PB), a elucidação da Teoria da *Biograficidade* (que fundamenta as análises das biografias de aprendizagens das mulheres e cuja reciprocidade com a corrente teórica da Educação/Aprendizagem ao longo da vida é concreta) e a análise das biografias de aprendizagens das encarceradas, construídas no interior da família, do trabalho, da escola e, em especial, da prisão.

A Realidade das Prisões Femininas na Paraíba

De acordo com dados recolhidos no site da Administração Penitenciária do Estado da Paraíba, em 2008, de toda a população carcerária do estado da Paraíba, apenas 6% eram mulheres. Esse número, embora seja pequeno, se comparado ao da população masculina, vem crescendo em proporções surpreendentes a cada ano. Em 2006, por exemplo, a porcentagem de presidiárias da Paraíba, que era de 4%, passou para 5%, em 2007, e em 2008, chegou a 6%.

Dados mais recentes revelam que, até julho de 2011, essa população chegava, em João Pessoa, a um total de 294 mulheres, 39% (83) a mais que em 2008 quando realizamos este estudo. Naquele ano, o total de encarceradas, no Instituto de Recuperação Feminina Júlia Maranhão, era de 211. Dessas, 177 cumpriam pena em regime fechado, sendo que 123 delas ainda esperavam julgamento (eram presas em regime provisório) e somente 54 já haviam sido julgadas e condenadas. As demais compunham o grupo que se encontrava em regimes aberto (04) e semiaberto (30).

Ressalte-se, no entanto, que não é apenas o crescimento da população feminina que salta aos nossos olhos como uma realidade preocupante. O perfil dessas mulheres (as faixas etárias mais comuns entre as presas, a escolaridade, a ocupação anterior à prisão, os delitos mais cometidos etc.) e as suas condições de aprisionamento – que se revelam precárias para o atendimento das especificidades femininas – também demandam preocupação, discussão e ações políticas emergentes, no

sentido de se garantirem os direitos assegurados pela Lei de Execução Penal (Brasil, 1984).

Em um levantamento feito com 48 mulheres – 22,7% do total das que estavam presas em João Pessoa no período da pesquisa – identificamos que a maioria delas se encontrava na faixa etária de 21 a 28 anos, seguida das que têm entre 32 e 38. A sobrerrepresentação das mulheres em idade ativa pressupõe que os motivos que as levaram a cometer práticas delituosas tenham a ver com algumas experiências de desigualdade de gênero (principalmente as relacionadas ao desemprego ou ao acesso a uma ocupação precarizada), vivenciadas por mulheres nessa faixa etária.

Em relação à escolaridade, o levantamento revelou que a maioria (70,83%), embora tenha tido acesso à escola e até chegado a frequentá-la por alguns anos (Ensino Fundamental Incompleto), não permaneceu nela. Até aqui, nossa hipótese é a de que isso tenha a ver com as já conhecidas justificativas da evasão escolar, especialmente quando se trata de mulheres, como a não permissão dos pais, devido ao medo de que suas filhas se desencaminhem; as obrigações com as tarefas domésticas; a falta de condições financeiras (material didático, vestuário, calçados etc.); os declarados desinteresses pela escola – por lhes atribuírem pouco significado; e a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar.

Essa realidade, entretanto, tem se modificado. Alguns estudos revelam, por exemplo, que as mulheres mais jovens conseguiram reverter o padrão que se verificava anteriormente, qual seja: o de mais escolaridade para os homens (Brasil, 2008, p. 04). Porém isso não tem se refletido em acesso a melhores condições de trabalho:

[...]: assim é que a taxa de desocupação, em 2006, entre as mulheres na faixa de 18 a 24 anos era de 21,6% (12,9% entre os homens) e de 8,8% na faixa de 25 a 49 anos (4,4% entre os homens). Do ponto de vista da remuneração mensal das pessoas de 18 anos ou mais ocupadas por sexo, em 2006, os homens recebiam em média 40% a mais que as mulheres (PNAD⁴, 2006, apud Brasil, 2008, p. 04).

Os dados acima apresentam uma realidade que em muito se aproxima da que encontramos em nosso estudo, mais especificamente, no que se refere à relação das mulheres encarceradas com o mundo do trabalho antes de serem presas. Pelo que vimos, a maioria das encarceradas vivenciou experiências profissionais diversificadas (dançarina, garçonete, recicladora, manicure, cozinheira, agricultora, balconista, vendedora, estoquista, operadora de caixa, supervisora, dona de casa, empregada doméstica etc.), de baixa valorização social e baixos rendimentos.

Em geral, a aceitação dessas ocupações (precárias e pouco valorizadas socialmente) pelas mulheres ocorre por não haver outra escolha,

a não ser a de garantir a sua sobrevivência e a de suas famílias. Aliás, devido às transformações ocorridas nos últimos anos, nas relações de gênero e no âmbito doméstico, são elas que, na maioria dos casos, chefiam as famílias (Melo, 2005). Essas ocupações, no entanto, nem sempre lhes oferecem as condições necessárias para garantir a si mesmas e aos seus dependentes o mínimo necessário para sobreviver. Por sua vez, ao se depararem, no cotidiano, com a ineficácia das políticas públicas de educação e de trabalho adaptadas à condição feminina, e, ao mesmo tempo, com a abertura de *vagas* no mercado delituoso, em especial, o das drogas, essas mulheres acabam ficando propensas a alternativas de vida consideradas ilegais, mas que garantem sua subsistência. Isso se percebe, por exemplo, ao observar a opção majoritária das mulheres por práticas delituosas que lhes favorecessem algum tipo de benefício financeiro adequável à satisfação de suas necessidades básicas ou aos seus interesses particulares. Nesse caso, o tráfico de drogas foi o delito mais comum entre os declarados no levantamento deste estudo: 33,33 % do total do universo pesquisado.

A escassez das políticas, a falta de acesso a direitos humanos básicos fundamentais (saúde, educação, trabalho, entre outros) e a produção da pobreza (De Mayer, 2006) aparecem como propiciadoras de outros sérios problemas sociais decorrentes, em que estariam inclusas a violência e a própria criminalidade.

Por outro lado, embora se reconheça as marcas de exclusão e de discriminação presentes nos *mundos-de-vida*⁵ da maioria da população prisional, em especial, das mulheres encarceradas, não se podem negar as ambiguidades em torno da associação que liga pobreza a crime (tema que arrasta um longo e antigo debate nas teorias sociológicas), uma vez que se compreende a criminalização da pobreza como manobra do Estado neoliberal e capitalista para estabelecer a ditadura sobre os pobres (Wacquant, 1999).

Ao mesmo tempo, embora não se possa associar crime a pobreza, tampouco ao normativo de gênero atribuído à identidade das mulheres (Priori, 2011), não se pode desconsiderar a estreita relação que a delinquência feminina mantém com o enfoque social (Salmasso, 2004).

[...] ou seja, deve se observar, em primeiro plano, em qual meio social essas mulheres estão inseridas (área de trabalho, ambiente doméstico...) e, num segundo plano, relevar as condições biológicas e psicológicas que podem ou não contribuir para a incidência e o grau dessa criminalidade (Salmasso, 2004, p. 03).

Acrescenta-se a esse raciocínio o fato de alguns aspectos sociais (ligados à negação de direitos) ou culturais (ligados ao preconceito de gênero) que marcam a vida das mulheres anterior ao encarceramento, serem reproduzidos na prisão e até agravados. Ora, se a elas foram negados ou oferecidos precariamente, serviços públicos voltados para

a educação/qualificação, a saúde e o trabalho, antes mesmo dos seus encarceramentos – a ponto de as deixarem propensas à ação criminosa – o que dizer agora, quando se encontram em situação de privação de liberdade, e cujas condições limitam as possibilidades de reivindicação desses e de outros direitos?

Além disso, essas mulheres sofrem toda sorte de desrespeito às suas especificidades (sexualidade, diversidade sexual e maternidade), que vão desde o encarceramento em presídios superlotados e a inadequação deles à realidade feminina, até a imposição de castigos não previstos pela legislação, tais como: a negação da feminilidade, o distanciamento da família e a submissão à falta de assistência à saúde, de acesso à justiça, oferta de trabalho e prática de educação (Drigo, 2010).

A realidade do encarceramento feminino é, nesse sentido, muito parecida em todo o Brasil. Em um recente relatório publicado sobre a situação da educação nas unidades prisionais do Brasil, declarou-se que, se existe violação de direitos para a população prisional, ela é ainda mais perversa e acentuada para as mulheres (Carreira; Carneiro, 2010). A elas, destinam-se as sobras do sistema prisional masculino:

[...] presídios que não servem mais para abrigar os homens infratores são destinados às mulheres, os recursos destinados para o sistema prisional são carreados prioritariamente para os presídios masculinos e, além disso, os presos masculinos contam sempre com o apoio externo das mulheres (mães, irmãs, esposas e ou companheiras) ao tempo que as mulheres presas são abandonadas pelos seus companheiros e maridos. “Restando-lhes, apenas, a solidão e a preocupação com os filhos que, como sempre, ficam sob sua responsabilidade” (SEPM⁶, 2007, apud Carreira; Carneiro, 2010, p. 21).

Na Paraíba, essa realidade não é diferente. As falhas na infraestrutura dos presídios paraibanos, que acaba adaptando inadequadamente prisioneiras a locais projetados para homens, e a inexistência de creches e de berçários para os filhos dessas mulheres, além de serviços de saúde e de educação precários para essa população, são fatores que têm demandado preocupação de alguns setores do poder público e da sociedade civil.

O cenário revelador do perfil das encarceradas paraibanas e dos presídios femininos que apresentamos contribuiu para que, mais à frente, discutíssemos sobre as possibilidades de haver aprendizagem nesses ambientes, mesmo diante das precárias condições que eles apresentam. Na sequência, refletiremos sobre o enfoque teórico adotado para debater as questões-chave deste artigo.

A Aprendizagem e a Educação ao Longo da Vida e a sua Sintonia com a Teoria da *Biograficidade*

Ainda é pequeno o número de estudos teóricos, e muito menos, empíricos que, de fato, debruçam-se na análise de fenômenos que envolvem a aprendizagem ao longo da vida, mais especificamente, à luz da Teoria da *Biograficidade* (Alheit; Dausien, 2007), ou seja, estudos que analisam a capacidade que temos de utilizar os estímulos que procedem do exterior (o contexto em que vivemos, por exemplo) para aprender, e, a partir daí, reelaborar a nossa biografia conforme o que projetamos para ela (Alheit, 1990; Dausien, 1996, apud Alheit; Dausien, 2007).

A partir desse enfoque teórico, os fenômenos sociais são analisados através das diferentes maneiras como as pessoas constroem as biografias de aprendizagem na contemporaneidade, isto é, estabelecendo uma relação de dependência tanto da orientação de um sistema social quanto das próprias decisões individuais, que, por vezes, divergem do que tal sistema delibera ou resiste a ele.

Neste estudo, em específico, a importância desse enfoque teórico deveu-se à possibilidade oferecida de analisar os diversos sentidos e significados que as mulheres encarceradas deram às aprendizagens que adquiriram no interior das experiências de vida, mais precisamente, àquelas adquiridas no âmbito da família, do trabalho, da escola e da prisão. Para nós, era importante conhecer as aprendizagens que predominaram na construção de suas biografias, que Alheit e Dausien (2007) chamaram de aprendizagens biográficas, ou seja:

[...] la capacidad «autopoyética» del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias, y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción (Alheit; Dausien, 2007).

Para os autores, essa concepção de aprendizagem não está desmembrada do mundo social do sujeito, já que os diferentes modos que ela ocorre dependem tanto do desenvolvimento de comportamentos individuais específicos, diante de uma dada situação – que oferecem uma coerência pessoal às experiências - quanto das condições estruturais específicas de que o sujeito dispõe. Trata-se, contudo, de uma aprendizagem que reconhece a associação biográfica entre indivíduo e sociedade, o que implica uma “[...] concepción del individuo estructurado por el contexto social, y a su vez, estructurador, actor, de su realidad” (Cardenal, 2006, p. 41).

As características desse enfoque teórico em muito se aproximam daquelas que atravessam a concepção de aprendizagem e de educação ao longo da vida, compreendida, nos últimos anos, como “[...] a chave

que abre as portas do Século XXI, e [...] a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (Delors, 1999, p. 104).

Em que pese o reconhecimento do quadro de crise do Estado de bem-estar, que provoca novas configurações sociais, políticas e econômicas, produz novas demandas e exige novos processos de formação e de aquisição de aprendizagens que superem a lógica ineficaz do sistema escolar, não se pode ignorar que essa concepção de aprendizagem/educação está imbuída de riscos, especialmente por integrar, em suas finalidades, as da pedagogia neoliberal que, ao exaltar o *mercado como modelo*, procura responsabilizar unicamente os sujeitos pelos seus sucessos e fracassos (aprender para competir e assegurar a capacidade de produzir etc.).

Coincidência ou não, a visão acerca dessa contradição interna que, de um lado, coloca a aprendizagem ao longo da vida “[...] en un marco económico y político, cuyos objetivos son la competitividad, la empleabilidad y la adaptabilidad de las fuerzas del trabajo” (Alheit; Dausien, 2007) e, de outro, como “[...] um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, [...]” (Brasil, 2010, p. 06), acaba também se voltando para a perspectiva teórica da Biograficidade, que fundamenta a sua proposta articulando o individual e o social na análise da construtividade da biografia.

Em face dessa realidade, é possível afirmar que, mesmo assumindo aspectos de instrumentalização, essas perspectivas pressupõem interesses emancipatórios. Daí a razão, por exemplo, para que as últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos, em Hamburgo (1997) e em Belém (2009), tenham adotado a aprendizagem e a educação ao longo da vida para fundamentar o significado da educação de adultos, compreendida como:

[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (Brasil, 2010, p. 05).

A partir dessa compreensão, reforça-se a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos deve garantir aos homens e às mulheres que dela fazem parte não apenas a escolarização em sua forma instrumental, mas também e principalmente, o direito de adquirirem conhecimentos, habilidades e valores necessários para exercerem e ampliarem os seus direitos que lhes proporcionem a capacidade de assumir o controle dos seus destinos (Brasil, 2010, p. 07).

Veja-se aí que as duas perspectivas teórico-metodológicas – *biograficidade* e aprendizagem e educação ao longo da vida – se ligam mu-

tuamente porque ambas entendem que os sujeitos, por meio das aprendizagens (formais, não formais ou informais) que adquirem com suas experiências de vida e em contextos reais de significação, são capazes de construir, de maneira ativa, a si mesmo e às suas realidades. Dessa maneira, passam de sujeitos passivos a criadores de cultura, protagonistas da história, capazes de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 2009).

O que se coloca, portanto, no centro da explicação acerca dessa ligação e que corresponde ao conteúdo do debate dos respectivos paradigmas, é a aprendizagem. Nas duas perspectivas, ela é colocada como peça fundamental para que ocorram transformações significativas tanto nas biografias das pessoas quanto no espaço social onde elas circulam. Essa característica transformadora e inovadora da aprendizagem é, na verdade, o que justifica a perspectiva da *Biograficidade*, cujo conceito se materializa no cruzamento entre a experiência de vida acumulada pelos sujeitos e as aprendizagens que eles adquirem ao longo de suas vidas, nas várias esferas, sejam formais, não formais ou informais.

Esse aspecto expressivo da *Biograficidade* - que une experiência e aprendizagem - é indissociável dos papéis de gênero construídos e internalizados historicamente por homens e mulheres. Ora, de acordo com essa perspectiva, ao (re)construir as biografias, as pessoas (re) constroem, ao mesmo tempo, sua respectiva história como mulher ou como homem (em um determinado contexto social da vida e do mundo) (Alheit; Dausien, 2007). Entretanto, essa peculiaridade não impede que os sujeitos produzam protótipos para as suas biografias de gênero. Ou seja, que produzam eles mesmos “[...] las prescripciones del mundo de vida para las reglas «masculinas» y «femeninas» de la acción biográfica”, inclusive com a perspectiva de mudá-las (Alheit; Dausien, 2007).

Sob essa ótica, podemos dizer que a *Biograficidade* é uma perspectiva que oferece aos sujeitos (sejam homens ou mulheres), de maneira particular, uma segunda (terceira, quarta) chance para manejarem suas biografias (Alheit; Dausien, 2007) e dá-lhes um novo significado e/ou uma nova direção se assim considerarem necessário. A expectativa em relação a esse paradigma é a de que contribua para estimular a aprendizagem biográfica dos sujeitos, ou seja, estimular a “[...] (trans) formação de experiências, de saberes e de estruturas de ação na inscrição histórica e social dos modos-de-vida individuais [...]” (Schulze, 1993, apud Alheit; Dausien, 2007).

Por sua vez, ao analisar essa nova forma de entender a aprendizagem - partindo-se da biografia e de sua ressignificação - surge-nos uma série de indagações, como: O que significam essas transformações biográficas para os sujeitos? Ao favorecer essa aprendizagem, eles teriam mais chances de solucionar os atuais dilemas do cotidiano? Quais as possibilidades reais que os sujeitos têm de (trans)formar suas experiências e seus saberes? O que mais essas aprendizagens são capazes

de provocar em seus mundos de vida? Não seriam essas aprendizagens também, dependendo do contexto em que são adquiridas, impulsionadoras da transgressão de uma ordem socialmente estabelecida?

Hernández i Dobon (2006), baseando-se, a princípio, nas teorias críticas pressagiadas pelo marxismo e inspiradas na hermenêutica, as quais “[...] evidenciaron que las instituciones en general y la educativa en particular esconden dispositivos que operan de manera no igualitária” (Hernández i Dobon, 2006, p. 01-02), e, depois, em teorias ligadas à Escola de Frankfurt (que criticam a razão instrumental) e outras, como a de Foucault (1989 apud Hernández i Dobon, 2006, p. 02), que defende uma genealogia do poder, e a de Bourdieu (1970 apud Hernández i Dobon, 2006, p. 02), que reconhece a escola como instância de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, buscou interpretações para os diversos sentidos e significados da aprendizagem/educação na vida das pessoas.

As análises dessas teorias permitiu que esse estudioso concluísse que a educação tanto pode favorecer a igualdade quanto a desigualdade, o que supõe a existência de duas noções diferentes com tendências contrárias: a educação-instituição e a educação-campo. A primeira seria orientada para a igualdade, e a segunda, para a distinção social. Talvez o aprofundamento dessas duas tendências nos permitisse entender os direcionamentos dados pelas mulheres encarceradas às suas aprendizagens ao longo da vida. Mais especificamente, compreender onde coube no processo de construção de suas biografias de aprendizagens, sua opção pelas práticas delituosas que cometeram.

Embora não partamos da análise dessas tendências, no tópico seguinte, procuramos discutir sobre essas construções biográficas, dando enfoque aos principais domínios da vida em que elas se constroem: *a família, o trabalho, a escola e a prisão*.

A Família, o Trabalho e a Escola como Lugares de Construção das Biografias de Aprendizagem

Do conjunto das 211 mulheres encarceradas no Instituto de Recuperação Feminina, no ano de 2008, foram selecionadas cinco para narrar as suas trajetórias de vida – as aprendizagens biográficas. Para a análise dessas trajetórias, focalizamos os aspectos relacionados à família, ao trabalho, à escola e à prisão, que consideramos como lócus onde, supostamente, houve os mais intensos processos de experiências, tanto os vividos quanto os não vividos.

As narrativas reforçaram a constatação anterior sobre a baixa escolaridade dessas pessoas e os tipos de trabalho: precários, inseguros e de baixo prestígio social. As ações delituosas variaram segundo as idades: as mais jovens praticaram assalto à mão armada e homicídio, e as demais, furtos ou transporte de drogas. Essas características, mesmo

concentradas em uma pequena amostra, propiciaram uma visão genérica sobre as condições de vida e de trabalho das demais encarceradas, considerando as semelhanças de características presentes nas circunstâncias das vivências sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas desse conjunto de mulheres.

No eixo família, as ausências do pai e/ou da mãe marcaram a vida dessas mulheres e influenciaram em suas trajetórias. Quase todas não conheceram o pai por motivo de morte ou de abandono. Mas a grande ausência centrou-se na figura da mãe, que parece ter sido determinante para que essas mulheres tivessem seguido rumos diferentes dos que desejavam.

Eu não tenho nem família, não tem nem por onde ninguém se lembrar mais de mim. Olha, minha mãe ela, eu tava com 9, 10 anos quando ela fugiu. Ela disse a vizinha: “fique com minha filha ai que eu venho já!”. Foi, e até hoje...! [...] Eu vivi mais na rua eu. Meu pai eu nunca nem vi não, eu vi ela (a mãe). Ela era loira alta, parecia comigo. Vendo eu, era mesmo que tá vendo ela. Todo mundo diz! (Trecho do Depoimento de Madalena, 40 anos).

Nesse caso, a ausência da mãe demonstra as possibilidades do não vivido na construção de biografias de aprendizagens. Assim, as disposições e/ou as possibilidades de aprendizagens das pessoas que não vivenciam experiências desejadas, mas que as consideram importantes para os direcionamentos de suas biografias, também estão abertas. Aliás, mais do que disposições e possibilidades de aprendizagens, Alheit e Dausien (2007) compreendem que a não negação de uma realidade contraditória em uma narrativa significa que o ‘saber de fundo biográfico’ permanece reflexivamente disponível para a tomada de ações. Eles alegam que “Con ello surge un potencial de acción: la posibilidad para «procesos de aprendizaje que permitan transiciones» [...]” (Alheit 1993b, apud Alheit; Dausien, 2007, p. 47) “[...] y modificaciones de la propia biografía” (Alheit; Dausien, 2007, p. 47).

Fora as ausências familiares, havia os excessos e as situações de constantes mutabilidades: excesso de parentes convivendo numa mesma casa, sob a proteção da avó, mãe solteira cuidando dos filhos dentro do próprio ambiente de trabalho, mães viúvas migradas de outras cidades etc. Todos esses acontecimentos e processos foram narrados pelas entrevistadas e considerados como preponderantes para a aquisição e a assimilação das aprendizagens e para a condução da vida, o que concretiza os processos de aprendizagens implícitas⁷ e biográficas⁸ defendidos por Alheit e Dausien (2007).

Nas aprendizagens implícitas, a ênfase é dada à apropriação subjetiva da aprendizagem adquirida por meio das experiências vividas no interior ou no exterior das instituições, como a família, por exemplo. Já no segundo, essa apropriação ocorre na comunicação e na interação com os outros, ou seja, na relação com um contexto social, mas não se desenvolve. É a chamada aprendizagem biográfica.

É possível que as experiências de socialização não vividas no âmbito da família e o potencial de ação do *saber de fundo biográfico* favorecido tenham direcionado as suas biografias para mundos de vida ligados ao crime. Nesse sentido, o caráter não emancipatório desse potencial de ação nas biografias das encarceradas saiu reforçado.

O eixo trabalho mostrou que a inserção precária no mundo de trabalho foi o fato que mais se destacou nas narrativas biográficas. Em todos os casos narrados, prevaleceram experiências de trabalhos considerados de baixa valorização social: trabalhos realizados sem nenhuma proteção social, altas cargas horárias e rendimentos baixos. Essas experiências pareciam reproduções daquelas já vivenciadas por pessoas de referência da família: mãe, avós etc. A revelação de Madalena que, durante anos, sobreviveu trabalhando com prostituição, ilustra esse achado, ao se referir à ocupação da mãe.

[...] Minha mãe? Ela era mulher da vida né? Ela vivia no bar da feira, lá numa boate chamada Maria Oião. Vivia ali naquelas boates que tem por ali no centro da cidade. [...]. O trabalho de Nice (que cuidou de mim quando minha mãe me deixou) era o mesmo da minha mãe, era boate [...]. (Trecho do Depoimento de Madalena, 40 anos).

A combinação das experiências de trabalho com outras experiências, como, por exemplo, trabalho e escolarização, trabalho e criação dos filhos, trabalho e casamento, apareceu de maneira muito frequente nas narrativas biográficas, apesar de haver rupturas. Quando confrontadas para fazer opções, era, quase sempre, o trabalho ou a escola a atividade abandonada em detrimento do casamento ou do cuidar dos filhos. Mas também houve quem optasse pelo trabalho ou pelo estudo em detrimento do casamento, rompendo com as formas de comportamento vistas como próprias da mulher.

Já fui trabalhar de frentista por que tinha vaga no posto. Eu fazia Projovem né? [...] Aí fui atrás de emprego e tinha um aviso né, dizendo que precisavam de uma pessoa pra fazer limpeza no posto. [...] Meu marido não queria que eu fizesse Projovem não, que eu estudasse não, [...]. Aí eu peguei me separei dele, ele deu em mim porque eu fui pra escola. Aí pegou, eu me separei dele. Eu digo: "Oxe! Quer mandar em mim!" Aí eu peguei meu filho e fui simhora. Aí pronto! Terminei o Projovem, aí fui atrás de emprego [...]. (Trecho do Depoimento de Isabel, 21 anos).

Essas *transgressões* quase nunca proporcionaram a essas mulheres emancipação, devido aos tipos de trabalho: alguns de riscos ou ilegal.

Eu não trabalhava não mulher, eu vivia fazendo programa. Eu morei mais em cabaré, porque o cabaré me pagava bem e ajudava e eu via o dinheiro na mão assim. O dinheiro que pegava pra comer era esse (Trecho do Depoimento de Madalena, 40 anos).

No eixo escola, a reprovação escolar foi uma constante, justificada como atitudes de desinteresse ou devido à ausência de sentido para a vida atribuída.

Estudei até a 4ª série. Eu não me interessava muito, depois eu ficava bagunçando, sem querer estudar. Eu nunca me interessava muito pelos estudos não! [...] Mas depois que eu cheguei na 4ª série eu me desinteressei, passei quatro anos repetindo a 4ª série. Eu tinha interesse, mas depois eu fui me desinteressando (pausa). Assim, porque às vezes a gente tinha que passar muito tempo né, trancada, dava uma agonia! Mas, pior eu tô passando aqui agora né? Trancada direto! (Trecho do Depoimento de Diná, 18 anos).

Convém enfatizar que também existiram tentativas de permanecer na escola, ainda que essas não tenham resultado em experiências plenamente vividas em processos escolares, devido às interrupções ou ao abandono escolar motivados pela necessidade de viver outras experiências, ligadas à maternidade, ao trabalho e à relação amorosa, por exemplo. A escola, como um importante espaço de sociabilidade e de ampliação das oportunidades para os sujeitos, é aqui entendida como instituição que possibilita aprendizagens por meio das quais as mulheres podem se afastar do mundo da criminalidade, apesar de que, neste estudo, essa premissa é inverificável, porque as mulheres entrevistadas tinham baixa escolaridade. Mas, justamente por isso, também é possível afirmar que o não vivido escolar atuou como fator contribuinte para as suas trajetórias de criminalidade. Assim, fica a questão: até que ponto a escola – ou um nível maior de escolaridade – poderia ter possibilitado novas condições de sociabilidades e de ampliações de oportunidades capazes de afastar essas mulheres da criminalidade?

Como isso não aconteceu com as mulheres do nosso estudo, que acabaram se envolvendo com práticas delituosas e chegaram à prisão, resta-nos compreender: o que esse contexto tem lhes possibilitado de aprendizagens? Qual o significado das aprendizagens adquiridas nesse contexto para essas mulheres? Existe alguma relação entre essas aprendizagens e a proposta de ressocialização? É sobre isso que iremos tratar na seção seguinte.

A Prisão como Lócus de Construção de Aprendizagens Biográficas

Quem já entrou numa prisão sabe, ou pelo menos percebeu, que a maioria das pessoas que ali está faz parte da parcela da sociedade que tem uma inserção precária na vida econômica. Em outras palavras, no Brasil, as pessoas presas são oriundas das camadas sociais mais pobres, filhas de famílias desestruturadas - que não tiveram acesso à educação, tampouco a uma formação profissional capaz de incluí-las no mercado formal de trabalho.

Partindo-se dessa premissa - que retoma as discussões anteriores sobre o perfil e as biografias de aprendizagens das encarceradas de João Pessoa – tecemos, agora, algumas reflexões em torno do que consideramos a matéria-prima deste artigo: as biografias de aprendizagens tecidas no contexto da prisão.

Priorizamos essa discussão por entender que os espaços de privação de liberdade, embora apresentem uma estrutura interna problemática, com marcas de autoritarismo, rígida rotina, inadequação da infraestrutura, superlotação etc. – são ambientes propícios para a aquisição de novas aprendizagens, provenientes das diferentes experiências que nele vivenciam. Seguramente, essa é uma discussão que impõe muitos desdobramentos e explicações, especialmente porque falar em aprendizagens na prisão demanda não só a reflexão sobre a responsabilidade do Estado no provimento das políticas e as condições necessárias para que elas formalmente ocorram (já que a educação é um direito de todos, independentemente do contexto em que estejam), como também a discussão sobre as outras dimensões (não formais e informais) em que as aprendizagens são adquiridas nesse contexto.

Focaremos nossa análise nesse segundo elemento de discussão, com a intenção de dar visibilidade àquelas aprendizagens que, no contexto da prisão feminina, abarcaram os pilares recomendados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e reafirmados na VI CONFINTEA: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

Enveredar por essas frentes de análises significou para nós avaliar o alicerce principal da teoria da aprendizagem biográfica (Biograficidade) adotada, qual seja: a experiência de vida acumulada pelos sujeitos nos contextos reais de significação (nesse caso, a prisão) e os processos de aprendizagens dela extraídos.

Sabe-se que a educação formal orientou-se, primordialmente, para o aprender a conhecer e para o aprender a fazer. As duas outras formas de aprendizagem (aprender a conviver e a ser), por serem consideradas dependentes das circunstâncias aleatórias e do prolongamento natural das duas primeiras (Delors, 1999), não eram entendidas como fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Isso só aconteceu quando reapareceu, no cenário educativo, a compreensão da educação através do conceito de aprendizagem e educação ao longo da vida.

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (Delors, 1999, p. 90).

Foi, portanto, a partir desse conceito ampliado de educação, atrelado ao conceito de Biograficidade, que interpretamos as narrativas das encarceradas, no que tange à tessitura de suas aprendizagens na prisão.

No que se refere ao primeiro pilar da aprendizagem, que, segundo Delors (1999), abrange o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, pouca coisa foi mencionada nos depoimentos das encarceradas. Ressalte-se que, apesar de a maioria das entrevistadas, no momento da pesquisa, estar passando por processo formal de aprendizagem, ao narrar suas biografias, não demonstraram importância a essa experiência vivida naquele contexto, salvo Madalena que, por nunca ter estudado, havia deixado de conquistar um de seus grandes sonhos: aprender a ler e a escrever.

Eu aprendi a fazer meu nome, mulher, que eu não sabia, fiquei tão contente! Aprendi a estudar, aprendi a fazer tapete, pego a linha de crochê e faço costura (Trecho do Depoimento de Madalena, 40 anos).

Pelo que observamos, apesar de toda a complexidade que envolve a prisão, ela constituiu para Madalena um espaço de possibilidades emancipatórias, tendo em vista a alfabetização ser considerada um pré-requisito para que as pessoas desenvolvam práticas cidadãs necessárias à convivência em sociedade (UNESCO, 1997). Portanto, a alegria do conhecimento do código linguístico que tomou conta de Madalena e que revigorou o seu interesse por outras aprendizagens permite que reafirmemos a importância da alfabetização como um pilar da educação de pessoas jovens e adultas.

Não sem razão, além de ser um instrumento fundamental da construção de capacidades para que as pessoas possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, [...] (Brasil, 2010), na prisão, ela representa a possibilidade de os sujeitos entenderem o mundo em sua volta e, a partir disso, compreenderem os motivos pelos quais chegaram até ali, criando uma imagem realista da sua vida futura (De Maeyer, 2006).

Outras duas encarceradas entrevistadas, conforme depoimentos abaixo, fizeram referência a esse campo de aprendizagem formal, porém sem atribuir-lhe a mesma importância, como fez Madalena.

Terminei [8ª série]. Eu ia fazer o 1º ano agora, [...] Mas não tem. **Ai, pra gente não ficar com a cabeça vazia né?** [...] Faço supletivo aqui. [...] só tem na segunda na quarta e na sexta. Ai às vezes na terça e na quinta. E às vezes ela [a professora] não vem nenhuma semana. Essa semana nem um dia ela veio. A ultima vez que ela veio foi pra trazer os material que agente recebe pra estudar (Trecho do Depoimento de Isabel, 21 anos).

[...] estudei para o supletivo. Teve uma prova aqui sábado e domingo, ai eu fiz. [...] Tem a professora, mas ela não vem todo dia não. [...] É bom porque você assim... de uma certa forma, você faz novo conhecimento. Porque a gente depende muito dessas professoras, [...], porque se eu sair em uma semiaberta, eu dependo muito delas pra um emprego. [...] Agora assim, [as aulas] não tem muita novidade. É mais matemática e português, mas tem geografia, história. Mas eu num tenho muita paciência mais não. Aqui principalmente, não tem quem consiga não, porque também tem muito barulho. As meninas às vezes ficam gritando de uma cela pra ou-

tra, porque a sala é lá no corredor mesmo. Esse sistema prisional aqui num ajuda muito não. Falta muita coisa [...]. Acho que [falta] mais assim, o empenho mesmo, na parte da dedicação dos professores. Pelo fato da gente ser presa né? Aí é aquele sistema né? Na liberdade num é assim. Aqui é aquela coisa, vem só pra marcar a presença, pra passar o cartão e pronto, num perde mesmo o emprego (Trecho do Depoimento de Judite, 32 anos).

Na narrativa de Isabel, observamos que, embora tivesse completado o Ensino Fundamental, interessou-se por retornar a estudar na prisão. Esse retorno, no entanto, não aconteceu em função de uma curiosidade intelectual, ou do desejo de compreender melhor o mundo que a rodeia (Delors, 1999), mas pelo simples interesse de tornar aquela atividade uma ocupação para a mente – algo que, dentro da prisão, por menos sentido que pareça ter, ajuda a garantir o equilíbrio mínimo necessário para viver e conviver nela.

Na narrativa de Judite, são apresentados os muitos problemas que ainda envolvem a oferta da educação nas prisões do Brasil e da Paraíba: currículos desprovidos de sentidos para as pessoas presas, descompromisso dos profissionais de educação com esse público, inadequação da estrutura física para o desenvolvimento de atividades educativas nesse contexto etc. Para ela, devido às condições precárias inerentes ao contexto e ao descompromisso de alguns profissionais de educação, a escola formal, na prisão, não existe.

Assim, se é verdade que, em se tratando de educação nas prisões, esse não é o quadro desejado – principalmente considerando que o seu objetivo maior é a reintegração social e o desenvolvimento do potencial humano desses sujeitos (Brasil, 2010, p. 13), também é verdade que essa realidade só será mudada quando, de fato, a educação for tratada, no campo político e pedagógico, como um direito das pessoas presas, e não, como um privilégio.

Em relação ao segundo pilar da aprendizagem - aprender a fazer – embora muitas tenham afirmado que, no momento da pesquisa, desenvolviam algum tipo de atividade, apenas Madalena e outras duas entrevistadas ilustraram que o que aprenderam a fazer na prisão tinha algum sentido em suas vidas como encarceradas.

[...] aprendi a cuidar de plantinhas, quando a folha lá amarelada assim, cultivava, tirava as mudinhas. Eu nunca sabia disso, arrancar mato na inchada, carregar baldes, varrer, isso tudo influi assim. Contribui assim: uma semana conta dois dias. Quando a gente trabalha tem pelo menos uma vantagem (Trecho do Depoimento de Isabel, 21 anos).

Isso [escrever poesias] tá me ajudando muito! Muito mesmo! Poesias assim, mensagens. Mas assim, até uma amiga minha tava falando um dia desses, que toda vez que ela manda carta pro marido dela, ela faz, '[...] me empresta o teu caderno' (risos). Ela diz que as minhas mensagens é mesmo que ser uma carta (risos). Aí elas mandam. [Isso] tem me ajudado um bocado. Ocupa a mente. A mente fica distraída, ajuda a pensar em coisas

boas né? Melhor do que ficar pensando besteira, pensando em fazer mal a alguém (Trecho do Depoimento de Judite, 32 anos).

No caso de Isabel, aprender a cuidar das plantas e a fazer isso com frequência, no presídio, era importante para ela porque ajudava a diminuir o seu tempo de pena na prisão. No entanto, a aquisição dessa aprendizagem e a importância que lhe foi atribuída não correspondem ao que se proclamou no Relatório Delors como sendo sua função:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora essas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (Delors, 1999, p. 93).

Por outro lado, aprender a fazer poesias e ajudar as pessoas a se comunicarem por meio delas representava para Judite uma oportunidade de utilizar o seu potencial humano, enriquecê-lo e torná-lo reconhecido no espaço carcerário e fora dele. Aliás, os frutos dessa aprendizagem foram muitos. Um deles, por exemplo, foi a oportunidade que Judite teve de escrever e publicar um livro de poesias narrando a própria história como prisioneira. Em sua narrativa, ela conta que o fato de ter recuperado nesse ambiente o gosto pela leitura e pela escrita despertou-lhe a inspiração para tal empreendimento.

Como se pode observar, o presídio se revela como um espaço rico de aprendizagens. Porém, as que se sobressaem dentro dele, em grande parte, não resultam de processos formais, mas das próprias experiências cotidianas de socialização dessas mulheres.

Os exemplos narrados abaixo ratificam essa afirmação. Neles, o *aprender a conviver* e o *aprender a ser* são reforçados:

[...] a gente de uma certa forma já aprende um pouco. Você aprende a lidar com as outras pessoas. Então eu aprendi quando aquela pessoa é agressiva, quando aquela pessoa é mal educada. Então eu sei o limite de cada um. Não pode ir muito além tá entendendo? Tem que ser no limite. Tem gente que é pra dá só bom dia, boa tarde e boa noite. Tem outros que dá pra conversar e outros que dá pra falar um pouco de você. Já tem outros que não pode saber demais (Trecho do Depoimento de Isabel, 21 anos).

[...] aqui que eu to aprendendo tanta coisa. Aprendendo a respeitar os espaços de cada pessoa, aprendendo a dar valor a liberdade, que é muito cara a liberdade. Aqui você vai viver com uma pessoa que você nem conhece. Diga aí, você morar numa cela pequena com pessoas que você nunca nem viu? Que não sabe se vai fazer mal a você. Quando você menos espera você pode tá morta? [...] Tem coisas que tem que desaprender para conviver, e tem outras que tem que aprender para conviver. É tanta coisa né? A gente convive por que tem que conviver mesmo, porque é o jeito né? [...]. Os familiares da gente nós aprende a dar valor e saber respeitar né?

Por que a gente não pode bater de frente com o destino né? [...]. Saber respeitar as pessoas mais velhas (Trecho do Depoimento de Isabel, 21 anos).

As pessoas surpreendem demais. Porque lá fora é um mundo, aqui é outro. O mundo que a gente vive temporariamente é esse, mas é nesse mundo aqui que você conhece pessoas de bom coração, outras que não têm nem coração. A inveja, a ganância pelo dinheiro, por um pedaço de chão. Aqui se faz questão por tudo! Até pelo cabelo de um homem! Então é por isso ai que eu me surpreendo muito. Agora não por que já estou há mais tempo. Mas no começo pra mim tudo era novidade, [...] (Trecho do Depoimento de Judite, 32 anos).

Considerada como um dos maiores desafios da educação, devido à forte presença da violência nas sociedades contemporâneas, a aprendizagem da convivência, surpreendentemente, foi uma das que mais se destacou nas narrativas das encarceradas.

Em todos os casos narrados acima, o aprender a conviver, para essas mulheres, é uma condição indispensável para sobreviver na prisão. Assim, o espaço carcerário – que é reflexo da sociedade, e que, portanto, torna visível a sua diversidade (De Maeyer, 2006) – é um lugar onde, além de ser necessário adquirir habilidades para lidar com os conflitos provenientes do contexto social mais amplo (os preconceitos, por exemplo), necessita de aprendizagens que passam pela descoberta e pelo respeito do outro com quem passam a conviver.

Vale sublinhar que, por ser extremamente necessária para se sobreviver na prisão, a aprendizagem da convivência – em maior ou em menor grau – acaba também sendo imposta por esse contexto, já que não se tem outra alternativa. Assim, a necessidade de se ter uma boa convivência produz novas sociabilidades que, de um lado, podem fortalecer a percepção de interdependência uns dos outros, para que se administrem melhor os conflitos que, por acaso ali se cheguem a formar, e, de outro, podem favorecer a organização de grupos identitários e, com eles, contribuir para a produção de conflitos entre os desiguais.

Esses, porém, não são os únicos resultados dessa aprendizagem nesse contexto. Judite, ao narrar suas experiências na prisão, que ela nomeou de *outro mundo*, explica que não se aprende a conviver somente com pessoas na prisão, mas também com situações nunca antes vividas. Para ela, a prisão é um lugar onde a confiança é limitada e em que amizade, respeito, união, inveja, ganância e covardia se misturam. Trata-se de um mundo em que se aprende a dar valor à liberdade e em que as pessoas a quem menos se valorizava passam a ser as mais importantes. Nesse mundo, também se tem que conviver com coisas tristes, como a rejeição e o abandono. Em que chorar é mais comum do que sorrir e em que a lua e as estrelas, tão despercebidas por quem está fora dele, não podem ser contempladas. É, enfim, um mundo onde as experiências se transformam em aprendizagens, e as aprendizagens se transformam em novas experiências.

O conjunto de aprendizagens até aqui exposto nos permite compreender o quanto ainda é difícil, dentro da prisão, garantir o desenvolvimento integral da pessoa, ou seja, favorecer aos sujeitos o aprender a ser (Delors, 1999).

Ora, se os processos de aprendizagens formais e não formais ali oferecidos já são precários, e a convivência é garantida por uma necessidade de sobrevivência que se impõe ao contexto, o que dizer das aprendizagens necessárias para o desenvolvimento total do ser humano, como a sensibilidade, o sentido ético e estético, a responsabilidade pessoal, o pensamento autônomo e crítico, etc.? (Delors, 1999).

Essa dificuldade, entretanto, não impediu que as encarceradas do nosso estudo pudessem rever os seus conceitos e valores, como mostram esses discursos:

Aqui dentro eu aprendi muito, e uma das coisas que eu aprendi foi a dar valor a liberdade, porque ela é cara! Vale muito! Muito, muito, muito! (Trecho do Depoimento de Isabel, 21 anos).

Eu mudei muito, eu não era essa pessoa que você ta me vendo agora. Eu era mais agitada. Assim, eu não ligava muito com nada, tanto faz na rua como aqui. E não ligava, não queria saber. Demorei um pouquinho pra colocar os pés no chão. [Na prisão] Eu aprendi a me valorizar mais, me valorizar em geral, em tudo. Valorizar mais a minha liberdade. Porque com certeza todo mundo tem um valor, mas tem pessoas que tem um brilho, todo mundo tem né? Mas tem pessoas que deixa guardado. Eu tinha isso e não sabia... E quem sabe né, lá fora eu posso até desenvolver mais e mais... (Trecho do Depoimento de Judite, 32 anos).

As que parece, a liberdade, para essas mulheres, é condição para o desenvolvimento integral das pessoas. Nesse sentido, o valor que passam a lhe atribuir, quando refletem sobre ela em suas narrativas, é um sinal do desejo pela construção de um sentido novo para a vida, oferecido por meio de novas experiências e aprendizagens. A educação nas prisões, concebida a partir da compreensão ao longo da vida e que considera fundamentais os quatro pilares da aprendizagem citados por Delors (1999), é, portanto, o caminho mais apropriado para a construção de biografias de aprendizagens menos desumanizadoras, tal como estabelece o próprio contexto do cárcere.

Isso nos remete, mais uma vez, a De Maeyer (2006), quando afirma que, nas condições de aprisionamento, uma proposta educativa deve contribuir

[...] para que os reclusos gostem de aprender, mostrar que eles são capazes de escrever, de dedicar sua atenção a uma tarefa, de estabelecer para si mesmos objetivos a atingir individual e coletivamente em diferentes tipos de projetos (De Maeyer, 2006, p. 27).

Enfim, compreendemos que um projeto de educação para as prisões deve apostar no potencial das pessoas presas e vê-las como sujeitos

históricos e detentores de cultura. Além disso, deve almejar e proporcionar uma transformação radical e rigorosa na estrutura organizacional e social dos presídios. Para isso, é necessário que essa proposta educativa alcance a todos/as os que fazem a prisão, ou seja, que a educação na prisão se configure não apenas como uma educação de prisioneiros, mas de todos aqueles que têm alguma ligação com a prisão: presos, equipe de agentes, familiares dos detentos e profissionais externos que intervmem no cotidiano das prisões.

Nessa perspectiva, reforçamos que é preciso

[...] encontrar pistas para que os presos possam experimentar na prisão momentos de aprendizagem, de experiências bem-sucedidas, de encontros que não sejam relações de força, momentos de reconstrução da própria história, espaços para expressar emoção e realizar projetos. Chamemos a isso: educação na prisão (De Maeyer, 2006, p. 27).

Com uma educação assim, é possível alcançar a proposta emancipadora para os/as internos/as (De Maeyer, 2006) e, portanto, uma nova e significativa (do ponto de vista da cidadania) biografia de vida e de aprendizagem para eles/elas.

Síntese Conclusiva

No decorrer da construção deste artigo, destacamos que as aprendizagens propiciadas pelas instituições sociais (aprendizagens formais) ou as conduzidas pelas experiências cotidianas das pessoas (aprendizagens informais) podem produzir efeitos ligados à interiorização das normas e dos valores socialmente aceitos (marcados pelas condutas reguladas, pela aceitação das normas coletivas), provocar sua ruptura e propiciar a construção de biografias ligadas à marginalidade e à delinqüência. Como se pôde perceber, as experiências vividas (e as não vividas) pelas mulheres participantes deste estudo, no âmbito da família, da escola e do trabalho, foram favoráveis à construção de biografias de aprendizagens que as aproximaram desses mundos.

Essa realidade – atrelada às suas condições de aprisionamento – conduziu-nos à reflexão e à análise das experiências vividas e/ou não vividas no contexto da prisão. Nossa intenção era de desvelar os limites e as possibilidades das aprendizagens produzidas e adquiridas com base nas experiências nesse contexto.

Das análises das narrativas das mulheres deste estudo sobre suas experiências na prisão, depreendemos que as aprendizagens que prevalecem na construção de suas biografias, enquanto estão na prisão, são aquelas que urgem como necessárias para a sobrevivência dentro dela. Por isso a aprendizagem da convivência se sobressaiu entre as outras.

A vontade ontológica de liberdade (Freire, 1979) expressa nas narrativas também nos permitiu observar a aspiração dessas mulheres pelo aprender a ser, quarto pilar da aprendizagem segundo Delors (1999). Essa aprendizagem, em liberdade ou mesmo na prisão, para além de ser favorável à aquisição de competências específicas, contribui com a elevação da autoconfiança, da autoestima e de um sólido sentimento de identidade e de apoio mútuo (Brasil, 2009).

Diante dessas reflexões, importa-nos questionar: não deveriam ser essas aprendizagens (a conviver e a ser) mais reconhecidas e consideradas nos processos formais de educação e de aprendizagem nas prisões femininas, já que, naturalmente, são elas que mais aparecem nas experiências e nos anseios dessas mulheres durante a construção de suas biografias nesses contextos?

Assim, questionamos por que compreendemos que vincular os processos de formação à historicidade da experiência de vida das pessoas que aprendem, oferecendo, portanto, uma aprendizagem biográfica (Alheit; Dausien, 2007), é um dos grandes passos que a educação nas prisões tem a dar, no sentido de alcançar objetivos emancipatórios às mulheres encarceradas e egressas do sistema prisional.

Recebido em 16 de julho de 2012
Aprovado em 06 de novembro de 2012

Notas

- 1 Abordagem teórico-metodológica que analisa, na teoria e na prática, o conteúdo da aprendizagem ao longo da vida no interior das biografias individuais: os processos de aprendizagem e de formação das biografias, dentro de estruturas sociais e de contextos culturais de significação onde os sujeitos se inserem.
- 2 Os autores alemães, Alheit e Dausien (2007), apresentam o conceito de *aprendizagem biográfica* como contribuição teórica à temática da Educação ao longo da vida. A obra que referenda essa perspectiva teórica está traduzida em língua espanhola, e uma parte dela encontra-se na tradução da língua portuguesa, publicada na Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- 3 Para Touraine (1998), a dessocialização (compreendida como o desaparecimento de papéis, normas e valores sociais pelos quais se construía o mundo vivido) e a desinstitucionalização (entendida como o enfraquecimento ou o desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais e, ainda, o desaparecimento de julgamentos de normalidade aos comportamentos regidos por instituições), são consequências do processo de desmodernização que estamos vivendo nesse novo milênio. E nesse processo, o que tem ocorrido é, antes de tudo, a ruptura entre o sistema e o ator.
- 4 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- 5 O mundo-da-vida, na teoria de Habermas, é o lugar de convivência e de comunicação dos atores, em sociedades ou em grupos constituídos, que partilham

de situações subjetivas, objetivas e sociais semelhantes (Lazarotto, 2009). Ele abarca as intersubjetividades dos atores inseridos em situações concretas de vida, constituindo-se como pano de fundo sobre o qual ocorrem as suas ações (Habermas, 2001; 2003).

6 Secretaria Especial de Políticas das Mulheres.

7 *Se trata aquí de la formación de estructuras superordenadas y generativas de la acción y del saber, que, según las opciones teóricas, pueden ser interpretadas como estructuras de adquisición y de desarrollo de las «disposiciones de aprendizaje»* (Field, 2000), *estructuras cognitivas en el sentido de Piaget, «sistema emocional de orientación»* (Mader, 1997), *formación del habitus* (Bourdieu, 1987) *o construcción del sistema de referencias del sí y del mundo* (Marotzki, 1990 apud Alheit; Dausien, 2007, p. 27).

8 *El aprendizaje biográfico está ligado a los mundos de vida, que bajo ciertas condiciones pueden ser igualmente analizados como «ambientes» o «medios» de aprendizaje.* (Dohmen, 1998 apud Alheit; Dausien, 2007, p. 27).

Referências

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **En el Curso de la Vida: Educación, Formación, Biograficidad y Género en la Modernidad Tardia.** Valencia: Editorial Denes/ CREC/Sendas y Travesías del Pensamiento. Edición de Francesc J. Hernández. 2007, n. 5.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de Formação e Aprendizagens ao Longo da Vida. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Traduzido por Teresa Van Acker, a partir da versão francesa de Christine Delory-Momberger «Processus de formation et apprentissages tout au long de la vie», publicada em *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2005, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011>. Acesso em: 01 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 7.210, 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Coleção de Leis da Casa Civil da Presidência da República: leis ordinárias.** Brasília: Casa Civil, 1984. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 11 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO. **Educação e Aprendizagem para Todos: olhares dos cinco continentes.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4445&Itemid=>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

CARDENAL DE LA NUEZ, Maria Eugênia. **El Paso a la Vida Adulta: dilemas y estrategias ante el empleo flexible.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 2006.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.** Educação nas Prisões Brasileiras. Plataforma DhESCA

Brasil. São Paulo: 2009. Disponível em: <http://www.dhescbrasil.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289:educacao-nas-priso-es-brasileiras&catid=127:relatorios&Itemid=154>. Acesso em: 02 jul. 2011.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI – 2ª edição. UNESCO, MEC. Cortez: São Paulo, 1999.

DE MAEYER, Marc. Na Prisão, Existe a Perspectiva da Educação ao Longo da Vida? Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos: diversidade do público da EJA**, Brasília, UNESCO/RAAAB, n. 19, p. 17–37, jul. 2006.

DRIGO, Sônia Regina Arrojo. Dignidade Humana, Educação e Mulheres Encarceradas. In: YAMAMOTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia; GRACIANO, Mariângela; LAGO, Natália; ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação em Prisões**. Cereja Discute. 1. São Paulo: Alfasol; Cereja, 2010. 128p. P. 65-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1979.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría da Acción Comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. 3. ed. Madri: Taurus, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría da Acción Comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. 4. ed. Madri: Taurus, 2003.

HERNÁNDEZ I DOBON, Francesc Jesús. **Biografías entre la Socialización y la Individualización**. Aproximación a las teorías educativas y formativas de Bratter, Arnold, Alheit y Dausien. València: Germania, 2006.

LAZAROTTO, Cláudia Cândida. **Argumento, Argumentação e Auditório Universal: a nova retórica de Perelman**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. Diário de Campo. In: LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. **Biografias de Aprendizagens de Mulheres Encarceradas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MELO, Hildete Pereira de. Gênero e Pobreza no Brasil. In: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas das Mulheres e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Relatório Final do Projeto Governabilidad Democratica de Género en America Latina y el Caribe**. Brasília: CEPAL – SEPM. 2005. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/GÈneroPobreza_Brasil04.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2008.

PRIORI, Claudia. A Construção Social da Identidade de Gênero e as Mulheres na Prisão. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 191–199, jan./jul. 2011.

SALMASSO, Rita de Cássia. Criminalidade e Condição Feminina: estudo de caso das mulheres criminosas e presidiárias de Marília. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 16-31, 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 387p.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 14-18 jul. 1997, Hamburgo, Alemanha. **Anais...** Hamburgo, Alemanha: 1997. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/ui/e/confinitea/documents.html>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

UNESCO. Marco de Ação de Belém. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6., 2009, Belém. **Anais...** Belém: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

Timothy D. Ireland é doutor em Educação pela Universidade de Manchester, Inglaterra, é professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 1979. Atualmente coordena a Cátedra da UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. País: Brasil – Paraíba/ João Pessoa.
E-mail: ireland.timothy@gmail.com

Helen Halinne Rodrigues de Lucena é mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Foi coordenadora pedagógica nos presídios da capital paraibana. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e realiza estágio de investigação no Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho (Portugal), com bolsa da CAPES. País: Brasil – Paraíba/ João Pessoa.
E-mail: helen_ufpb@yahoo.com.br