



## **INTERFACES ENTRE APRENDIZAGENS E EXPECTATIVAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE MULHERES ENCARCERADAS: ENFRENTANDO A REALIDADE DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL**

## **INTERFACES BETWEEN LEARNING AND LIFE EXPECTATIONS AND SCHOOL EXPERIENCE OF IMPRISONED WOMEN: FACING UP TO THE REALITY OF SOCIAL REINTEGRATION**

**Helen Halinne Rodrigues de Lucena<sup>1</sup>; Timothy D. Ireland<sup>2</sup>**

Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil

### **Resumo**

Nos últimos anos, a educação da pessoa privada de liberdade foi colocada na pauta político-educativa brasileira como um direito subjetivo. Apostou-se nela como ferramenta indispensável para a chamada reintegração social da pessoa encarcerada, porquanto pode contribuir para diminuir os índices alarmantes de reincidência. Neste artigo, refletimos sobre a problemática da reintegração com base nas histórias de vida narradas por mulheres presas em um presídio de João Pessoa – PB. Sem negar a importância da proposta pedagógica que a escola do presídio oferece, consideramos necessário estabelecer um diálogo entre as aprendizagens de vida e a experiência escolar da mulher antes de ser presa; as aprendizagens da prisão e suas expectativas e/ou planos para a vida em liberdade ao concluir a sentença e buscar se inserir numa sociedade regida por preconceitos sociais ainda enraizados. Questionamos se a escola prepara as mulheres para um mundo real ou para um mundo ilusório. De acordo com os depoimentos das mulheres, verificamos as inúmeras dificuldades que a escola da prisão enfrenta,

---

<sup>1</sup> Doutoranda na Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Atuou como coordenadora pedagógica nos presídios da capital paraibana. Atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e realizou estágio de investigação no Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho (Portugal), com bolsa da CAPES. [helen\\_ufpb@yahoo.com.br](mailto:helen_ufpb@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 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.



---

para garantir às encarceradas o ideal ressocializador necessário ao enfrentamento do mundo real dentro e fora das grades. Também concluímos que, na prisão, é preciso investir em projetos e programas que estabeleçam mais articulação entre educação e trabalho e que contribuam para que a sociedade participe mais das proposições e ações voltadas aos ideais de reintegração social dessa população. Consideramos esse *apartheid* social também uma questão educacional que precisa ser aprofundada em âmbito acadêmico e enfrentada politicamente.

**Palavras-chave:** mulheres encarceradas; aprendizagens de vida; educação em prisões; reintegração social.

### Abstract

In recent years, the education of people deprived of their freedom was placed on the political-educational agenda in Brazil as a subjective right. Great faith was placed in it as an indispensable tool for the so-called social reintegration of the imprisoned person, with its potential of contributing to diminishing the alarming rates of recidivism. In the text we reflect upon the problematic of reintegration based on life stories recounted by women prisoners from a prison in João Pessoa in the State of Paraíba (Brazil). Without denying the importance of the pedagogical proposal which the prison school offers, we consider it necessary to establish a dialogue between the life learning and school experience of each woman before she was imprisoned and the prison learning and their expectations and/or plans for freedom on concluding their sentences and seeking their re-entry into a society governed by deep-rooted social prejudices. We question if the school prepares the women for a real or for an illusory world. On the basis of the women's testimonies, we can affirm the innumerate difficulties which the school prison faces in order to guarantee the necessary re-socializing ideal for the female inmates to face up to the real world inside and outside the prison bars. We also conclude that it is necessary to invest in projects and programs in the prison which establish a stronger link between education and work and which contribute to a stronger societal participation with regard to propositions and actions directed at the goal of social integration of this population. We consider this social apartheid as an educational question which needs to be further researched in the academy and politically faced up to.

**Key words:** Imprisoned women; life learning; education in prisons; social reintegration.



---

## INTERFACES ENTRE APRENDIZAGENS E EXPECTATIVAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE MULHERES ENCARCERADAS: ENFRENTANDO A REALIDADE DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL

### Introdução

Ao longo dos últimos anos, em especial, a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo em 1997, o conceito de educação de jovens e adultos foi ampliado e passou-se a considerar a multiplicidade de processos e contextos (formais e informais) de aprendizagens e a diversidade de interesses e necessidades educativas dos diferentes grupos sociais. A adesão à abordagem da educação e da aprendizagem ao longo da vida permitiu que se reconhecesse a especificidade da Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade, o estatuto de direito subjetivo da pessoa encarcerada e a sua contribuição para o processo de reintegração social e de redução dos índices de reincidência.

Refletir sobre esses propósitos educativos da prisão, relacionando-os com as narrativas de mulheres encarceradas de João Pessoa (PB) sobre suas experiências e as aprendizagens de vida, nesse contexto, e as expectativas que revelam a conquista da liberdade é objetivo deste artigo. A possibilidade de conhecer as biografias de aprendizagens dessas mulheres, além de nos ter oferecido pistas sobre os limites e as possibilidades das práticas educativas que se desenvolvem em contexto prisional, também nos ajudou a compreender que, embora a educação em prisões (particularmente, a educação das pessoas presas) seja um instrumento fundamental no processo de reintegração social, não pode ser considerada uma garantia para tão amplo propósito.

Aqui, assumimos a premissa de que um retorno mais digno das pessoas presas à sociedade (sobretudo das mulheres) não depende somente dos resultados das práticas educativas que se desenvolvem em contexto prisional, mas, igualmente, de como a sociedade irá recebê-la quando ela tem garantida a sua liberdade. Trata-se, pois, de um desafio que precisa ser enfrentado na sociedade brasileira, tendo em vista os preconceitos sociais existentes em relação às pessoas encarceradas. Compreendemos que esse *apartheid* social também é uma questão educacional, e como tal, precisa ser aprofundada em âmbito acadêmico e enfrentada politicamente.

A seguir, apresentamos uma breve discussão sobre a repercussão, na Paraíba, do processo de articulação iniciado em nível federal entre os Ministérios da Educação e da Justiça, que vem provocando a construção de políticas públicas voltadas para garantir os direitos educativos das pessoas encarceradas e da sua reintegração social. Posteriormente, refletimos sobre as tensões contidas no discurso de mulheres encarceradas de João Pessoa-PB



sobre suas aprendizagens de vida e as experiências escolares. Por fim, analisamos as aprendizagens da prisão e as expectativas/planos de vida que as mulheres presas manifestam quando pensam na liberdade.

Os depoimentos esperançosos e, ao mesmo tempo, realísticos que apresentaram levaram-nos a problematizar o conceito de reintegração social e a discutir sobre sua incompatibilidade não somente com as propostas ressocializadoras da prisão, mas também, principalmente, com a ausência de propostas de ação no seio da sociedade, que garantam a esses sujeitos a sua efetiva reinserção.

### **1. A situação prisional/educacional na Paraíba: reflexos das políticas nacionais**

Apesar de os direitos educativos das pessoas privadas de liberdade terem sido assegurados desde muito tempo, em normas nacionais e internacionais, e contemplados em diversos instrumentos da política educacional brasileira, somente no ano 2005 foi que essas iniciativas se refletiram na Paraíba, especialmente com a criação do projeto “Educação para a Liberdade”, cujas finalidades assemelharam-se às do projeto nacional originário (o Educando para a liberdade). Em que pese o alcance dos objetivos desse projeto, podemos depreender que as ações planejadas para esse alcance acabaram esbarrando na lógica de correção, punição e dominação (FOUCAULT, 1987) que caracteriza o contexto da prisão. Assim, embora o projeto tenha deixado saldos positivos, no que tange ao debate sobre a educação em prisões, as ações educativas, nos presídios da Paraíba, parecem ainda insatisfatórias para dar conta do grande desafio que os envolve.

Ao que parece, alguns dos prováveis motivos que impedem a abertura das prisões para o desenvolvimento de políticas públicas favoráveis a uma pena privativa de liberdade focada na reintegração social da pessoa presa estão relacionados à sua má gestão. Uma explicação para isso, talvez sejam os modelos históricos (ainda existentes) de gestão prisional (BARAK-GLANTZ, 1981 apud CUNHA, 2008) que, de um lado (no modelo autoritário), concentram a ação gestonária no poder sobre o *staff* ou sobre os reclusos e no elevado potencial de controle e de manutenção da ordem (CUNHA, 2002); de outro (no modelo “burocrático legal”), numa ação menos dependente da personalidade e do estilo pessoal do gestor, é o fato de a figura do “governador solitário” ser substituída pela do “administrador da prisão” (SYR, 1996, apud CUNHA, 2002, p.43).

Nas penitenciárias brasileiras, é possível observar a aplicação desses dois modelos de gestão. Um, em que as políticas penitenciárias têm incentivado uma ação gestonária focada na figura do administrador da prisão, e a



ação do diretor está mais circunscrita em um corpo de diretivas e normas de procedimento superiormente estabelecidas, por exemplo, pelo Ministério da Justiça (CUNHA, 2002), ou pelas secretarias de administração penitenciárias. O outro, em que a ação dos gestores penitenciários brasileiros focaliza-se na figura do governador solitário, que utiliza a margem de manobra relativa à interpretação e à aplicação da regulamentação penitenciária e deixa a seu cargo a concentração ampla de poderes na prisão. Em ambos os casos, apontam-se alguns dos prováveis motivos que bloqueiam a abertura das prisões para o desenvolvimento de políticas públicas favoráveis a uma pena privativa de liberdade mais voltada para a efetiva reintegração social da pessoa presa.

Em contrapartida, nesses modelos de gestão, é possível perceber um movimento de tensão entre os 'manobristas' e aqueles que procuram reverter a situação do hiato entre o proposto e o vivido (ONOFRE, 2009), no que tange à aplicação das políticas públicas penitenciárias, em especial, as de educação. No estado da Paraíba, algumas iniciativas nos oferecem pistas indicadoras do enfrentamento desses desafios em prol da educação no cárcere, mesmo diante desse jogo tensional.

A inclusão da temática da Educação em Prisões na Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do estado da Paraíba<sup>3</sup>; a criação (em 2011) de uma Comissão Interinstitucional de Educação em Prisões<sup>4</sup> (com vistas a diagnosticar, elaborar e implementar a Política Estadual de Educação no Sistema Prisional); e a implantação de um campus da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no presídio do Serrotão (um dos maiores do estado) são exemplos concretos dessas iniciativas, por meio das quais verifica-se a existência, ainda que tímida e tensa, de um movimento político na Paraíba que tem procurado contemplar, em suas propostas e ações, as orientações nacionais da política de oferta de educação nas prisões, cujo foco principal é a mudança da cultura prisional. Apesar dessa tendência à mudança, tais iniciativas ainda não têm alcançado, na Paraíba, a materialidade pretendida. Quando muito, elas se concretizam por meio de ações pontuais, não institucionalizadas em regiões ou em estabelecimentos prisionais com menor grau de complexidade (NASCIMENTO SILVA, 2011).

Essas ambiguidades indicam que nem o Estado nem a sociedade sabem exatamente que funções devem atribuir à pena de reclusão, nem o que

<sup>3</sup> Criada em 2008 pelo Ministério da Educação, a agenda visa "firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil", buscando uma articulação efetiva entre o Programa Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar dos incentivos financeiros oferecidos pelo Governo, a implementação das Agendas tem sido problemática (SECAD, 2009).

<sup>4</sup> O funcionamento da comissão é competência da Gerência Executiva de Ressocialização e da Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos, ambas da Secretaria de Administração Penitenciária e da Educação.



querem da prisão (SILVA E MOREIRA, 2011). Portanto, resta-lhes apostar na cultura da compatibilização entre as duas lógicas (segurança e educação), tal como estabelecem as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010).

Há, contudo, um paradoxo nesse propósito, uma vez que a mudança dessa cultura pouco adiantará se com ela também não for mudada a cultura da sociedade em relação às pessoas encarceradas. Daí a importância de se acrescerem, na política de educação em prisões e em outras políticas correlatas, medidas que contribuam para que a sociedade se desvincilhe do alheamento ao que acontece na prisão. Mais a seguir, ampliamos o debate em torno dessas questões.

## **2. Aprendizagens de vida e experiências escolares de mulheres antes da entrada na prisão: construindo a identidade “desviante”**

Ante as múltiplas definições e nuances que perfilam o conceito de identidade, a compreensão figurada aqui resulta da sua aproximação com a principal abordagem teórica deste estudo: a biograficidade (ALHEIT e DAUSIEN, 2007). Embora seus autores não tenham se dedicado ao conceito de identidade, fizeram-no sumariamente quando identificaram, na instabilidade das experiências de vida, processos de aprendizagens (ALHEIT e DAUSIEN, 2007) responsáveis pela construção da biografia dos sujeitos. Isso implica dizer que tal conceito se vincula à abordagem teórico-metodológica da biograficidade que defendem. Ela 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.

A partir dessa abordagem, compreende-se que as biografias marcadas pela instabilidade de experiências e aprendizagens de vida podem, igualmente, favorecer a formação de identidades instáveis que, por sua vez, podem ligar-se à interiorização das normas e aos valores socialmente aceitáveis, ou a um desajuste dessa integração (motivada por seus efeitos excludentes), provocadora, por exemplo, do desvio de tais normas. Portanto, é sob essas lentes – que, de um lado, reconhece a força da instabilidade das experiências e das aprendizagens de vida dos sujeitos, no processo de formação de suas identidades, e, de outro, que admite o lugar social do gênero nesse processo - onde homens e mulheres podem reproduzir o que está determinado sócio-historicamente para o seu gênero, romper com essas determinações e desenvolver ações contraditórias ou alternativas a elas (ALHEIT e DAUSIEN, 2007) que analisamos as narrativas das reclusas, mais especificamente,



---

procurando identificar as ligações entre o processo de construção de suas biografias e as identidades desviantes.

### **Família, trabalho e escola: *locus* de aprendizagens de vida e de formação de identidades**

Considerando a premissa levantada anteriormente sobre a instabilidade das experiências de vida como uma característica própria da contemporaneidade e da construção das biografias (ALHEIT e DAUSIEN, 2007), analisamos os modelos de construção biográfica de cinco mulheres encarceradas no Instituto de Recuperação Feminina, em João Pessoa-PB, procurando identificar o lugar do desvio<sup>5</sup> em suas experiências e aprendizagens de vida.

Em 2008, ano em que o estudo foi desenvolvido, havia 211 mulheres em situação de privação de liberdade naquele presídio<sup>6</sup> com perfis variados. A seleção das que narraram suas vidas foi feita após um levantamento do perfil etário, social e delituoso de um conjunto de 48 reclusas, 22,7% do total, e obedeceu a critérios que permitissem a visualização da diversidade de perfis ali existentes, mais especificamente, no que diz respeito à idade, à escolaridade, à naturalidade, ao contexto de vida, às experiências de trabalho anteriores à prisão e ao delito cometido. Salientamos que, para preservar as identidades das entrevistadas, optamos por substituir os seus nomes reais por pseudônimos, escolhidos entre as mulheres narradas na bíblia. Vale também registrar que a autorização para realizar as entrevistas foi dada por uma Juíza do Fórum Criminal de João Pessoa e encaminhada à direção do presídio. Esta nos solicitou apenas um pedido informal às presas para que pudéssemos gravar as entrevistas.

Entre as selecionadas, duas tinham pouco mais de 40 anos, e três, de 18 a 32 anos. Portanto, todas estavam na idade ativa da mulher considerada por alguns estudiosos. Em relação ao nível de escolaridade, a maioria delas se encontrava no Ensino Fundamental Incompleto - três nessa condição, uma na

---

<sup>5</sup> Apesar de serem muitas as explicações teórico-sociológicas sobre o desvio, a teoria que mais se aproxima das reflexões contidas nesse texto é a da 'Associação Diferencial' (SUTHERLAND, 1983). Essa é uma das construções teóricas enquadradas entre as teorias da aprendizagem social ou *social learning*, para as quais "[...] o comportamento delituoso se aprende do mesmo modo que o indivíduo aprende também outras condutas e atividades lícitas, em sua interação com pessoas e grupos e mediante um complexo processo de comunicação. O indivíduo aprende assim não só a conduta delitiva, senão também os próprios valores criminais, as técnicas comissivas e os mecanismos subjetivos de racionalização (justificação ou autojustificação) do comportamento desviado" (GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, 1997, p. 278). O delito, em tal formulação teórica, "[...] não é algo anormal nem sinal de uma personalidade imatura, senão um comportamento ou hábito adquirido, isto é, uma resposta a situações reais que o sujeito aprende" (GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, 1997, p. 279).

<sup>6</sup> Em 2012, esse total era de quase quatrocentas mulheres.  
(<http://static.paraiba.pb.gov.br/2011/04/julho.pdf>).



condição de analfabeta e uma com o Ensino Médio incompleto. Quanto à naturalidade e ao contexto de vida, apenas uma era natural de outro estado (Minas Gerais). As demais residiam em João Pessoa, de onde eram naturais, ou em outros municípios próximos da capital paraibana. No que se refere às experiências profissionais, duas haviam realizado trabalhos domésticos, uma nunca havia tido experiência de trabalho (era estudante), e a última estava desempregada quando foi encarcerada, embora já tivesse experiência no mercado formal de trabalho.

As narrativas das cinco mulheres, apesar de representarem uma pequena amostra, propiciaram uma visão genérica das condições de vida e de trabalho das demais encarceradas, particularmente no que se refere às circunstâncias de vida sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas. Essas narrativas constataram o levantamento anterior sobre a baixa escolaridade das mulheres pesquisadas, sobre os tipos de trabalho precários, inseguros e de baixo prestígio social a que se submeteram no processo de construção das biografias, e sobre as ações delituosas que cometeram – que variaram segundo as idades: as mais jovens praticaram assalto à mão armada e homicídio, e as demais, furtos ou transporte de drogas.

Em função desses achados, percorremos os principais contextos de vida onde aconteceram os mais intensos processos de experiências e aprendizagens dessas mulheres antes de entrarem na prisão: o familiar, o profissional e o escolar. A escolha desses contextos como eixos de análises se justifica devido à sobrerrepresentação nas narrativas biográficas dessas mulheres e à sua relevância como *lócus* de aprendizagens de vida e de construção de identidades.

No primeiro eixo - a *família* - constatamos que o modelo que coexistiu em quase todos os casos narrados foi o da ausência do pai e/ou da mãe na vida das mulheres pesquisadas. Mas, apesar de quase todas não terem conhecido o pai (por morte ou abandono), centrou-se na figura da mãe a principal ausência no seio da família. Esse fato pareceu preponderante para que a vida delas tenha seguido rumos diferentes dos que desejavam, como mostram estes depoimentos:

Eu não tenho pai não! Mataram em São Paulo. Eu era pequena, não cheguei a conhecer ele não. Eu fui criada pela minha avó desde pequena. [...] minha mãe saiu de dentro da casa de minha avó, aí eu não fui morar com ela não, porque eu já era acostumada com minha avó. Na minha família eram 10 dentro de casa. Era eu, uma prima, um menino e uma menina da minha tia, (tinha 2 filhos da minha tia) e tinha 3 meninos que era da filha do marido da minha avó que morreu. (Diná, 18 anos).



---

Tenho pai, mas só que eu não considero ele como um pai. [...], eu vim conhecer ele eu tinha 15 anos. [...]. Aí eu nunca tive um amor por meu pai né? Só de mãe! E nem de mãe tanto né? Porque a minha mãe que eu tinha, Deus levou ela! Eu fiquei muito triste. [...]. Minha mãe [biológica] me teve, me deu a outra mulher, aí depois tomou, aí me deu de novo, aí ficou. Aí fiquei com ela até os sete anos. Quando eu tava na escola ela me tomou. Aí ficou nessa: me tomando, me dando, me tomando me dando! Aí fui morar com minha mãe de criação de vez! Ai depois de um tempo, ela faleceu. [...] Foram dois mundos! Assim, duas mães, dois pensamentos, duas educação. Então isso mexeu muito com minha cabeça. (Isabel, 21 anos)

Pelo que se observa, são bastante semelhantes os modelos familiares das reclusas cujos rastros encontramos na prisão feminina de João Pessoa. Em quase todos os casos narrados, a dimensão do não vivido apareceu como um dos elementos-chave da construção de suas biografias de aprendizagens. Pela narração da presença precária ou da ausência do pai e, principalmente, da figura da 'mãe protetora' em suas vidas, percebe-se uma das supostas fontes motivacionais para que tenham vivido experiências biográficas deficitárias e, em associação com outros sujeitos do meio social mais próximo, tenham aprendido e praticado o comportamento delituoso (SUTHERLAND, CRESSEY e LUCKENBILL, 1992).

Com efeito, o não vivido (as ausências), narrado no campo das sociabilidades afetivas, pode ser compreendido como uma lacuna no processo de construção das biografias e na formação das identidades daquelas mulheres. Ao mesmo tempo, esse despertar do que não se viveu, ou a não negação de uma realidade contraditória, significa que o "saber de fundo biográfico" permanece reflexivamente disponível para a tomada de ações. Para Alheit e Dausien (2007), esse saber potencializa a ação dos sujeitos e permite transições e modificações da própria vida.

Para além das ausências, nas famílias das reclusas estudadas, identificamos situações de constantes mutabilidades: excesso de parentes convivendo numa mesma casa sob a proteção da avó, mães solteiras cuidando dos filhos dentro do próprio ambiente de trabalho, mães viúvas migradas de outras cidades, etc. O quadro é considerado propício para desconfiarmos de que as experiências de socialização na família, em sincronia com as condições estruturais do meio social desfavorável, deixaram as mulheres em estudo mais propensas a seguir caminhos diferentes dos comumente aceitos pela sociedade, os quais aqui chamamos de desviantes.

Sob esse prisma, confirmaram-se os argumentos de Sutherland, (SUTHERLAND, CRESSEY e LUCKENBILL, 1992), que compreende o



comportamento criminoso como algo aprendido em um processo de comunicação que ocorre dentro de um grupo restrito, assim como o de Selosse (1981), de que a passagem ao ato delituoso seria o resultado de um excesso de associações favoráveis à violação da lei dentro de um campo de forças antagonistas. Aproximamo-nos das ideias de tais autores por verificar que as aprendizagens prevaletentes (ou que se apresentaram como única alternativa), nas biografias daquelas mulheres, contribuíram para limitar as chances de se desviarem de mundos de vida ligados ao crime.

Já no que se refere às experiências sócio-profissionais das reclusas, prevaleceram em suas biografias experiências de trabalho de baixa valorização social, realizados sem nenhuma proteção social, com excesso de cargas horárias e com rendimentos baixos. Os depoimentos abaixo confirmam essa assertiva:

Primeiro foi em casa de família, ai depois fui pro camelô. Ai depois fui pra casa de família de novo. A primeira casa que eu trabalhei eram 2 meninos. [...] Eu trabalhei em duas casas lá no Altiplano, numa eu tomava conta das duas meninas e de um menino, e na outra casa não tinha menino. Eu arrumava a casa todinha, fazia almoço fazia tudo, só não lavava roupa, mas o resto fazia tudo! [...] Eu tinha uns 12 anos. (Diná, 18 anos)

Desde os quinze anos, trabalhei na casa dos outros. Lavava, passava, fiz um bocado de coisa. (Isabel, 21 anos)

Em que pese o reconhecimento da semelhança entre a realidade sócio-profissional das mulheres estudadas e a de milhões de brasileiras que não optaram pelo crime, não se pode negar que a restrita ou precária inserção no mercado de trabalho e as limitadas possibilidades de geração de renda colaboram para a vulnerabilidade social dos sujeitos e para que se aumentem as possibilidades de que se envolvam em atividades delituosas.

No caso das reclusas estudadas, além de se ter identificado a inserção precoce e precária no mundo de trabalho, também chamou a atenção o fato de as experiências de trabalho vividas por elas terem sido, quase sempre, reproduções das já vivenciadas por algumas referências familiares: mãe, avós, etc. Isso nos leva a considerar o “*movimiento en espiral*” próprio das construções biográficas do gênero, citado por Alheit e Dausien (2007). Para eles, estão presentes nesse movimento “[...] las posibilidades de transformación y las emergencias, pero también las persistencias, las inercias y la reproducción” (ALHEIT e DAUSIEN, 2007, p.42).

Outros fatores associados à combinação das experiências de família com as de trabalho e relacionados ao mundo da vida ou ao mundo das necessidades cotidianas, como o casamento e a criação de filhos, tiveram também



um papel determinante nas biografias dessas mulheres. Quando elas eram confrontadas para fazer opções de vida, quase sempre, era a atividade do trabalho ou a escola o que abandonavam em favor de cuidar da casa, dos filhos ou do marido.

Eu estudava de noite e trabalhava o dia todo. Eu fazia a 4ª série, e foi nesses 4 anos que eu comecei a trabalhar, aí eu desisti. Quis não porque era muito cansativo, aí no outro dia eu tinha que acordar cedo. Aí pronto! Aí no tempo que eu engravidei foi que eu deixei de uma vez! Nem trabalhava mais e nem estudava. Foi no tempo que eu fui morar com o pai da minha filha. (Diná, 18 anos).

Tais opções revelam o peso da questão familiar (relações, filhos, sexualidade, projeto familiar) para os planos de vida de uma mulher, que, em geral, segundo Dausien (1996, apud, LISBOA, 2006), sobrepõe-se, em suas trajetórias de vida, às questões profissionais (formação, profissão, carreira, condições de existência) ou educativas. Diante desses fatos, reconhece-se que as mulheres estudadas, com suas biografias quase invariavelmente padronizadas em termos de ausência de oportunidades sociais e de aprendizagens para a emancipação, cometeram desvios em correspondência com as oportunidades locais que tiveram em seus mundos de vida (SELOSSE, 1981). Essa constatação, no entanto, não está isenta de uma espécie de paradoxo, devido à compreensão de que o comportamento desviante não é uma regra para todas as pessoas com características de vida semelhantes.

Sem querer ingressar nesse debate, cuja aceitação de uma fórmula genérica para o desvio poderia esconder acepções as mais diversas, recorreremos a Giddens (2010) para esclarecer o nosso argumento. Depois de reunir as variadas explicações das teorias sociológicas sobre o crime, ele constatou a concordância de todas elas sobre o fato de o contexto e a aprendizagem social serem aspectos determinantes para as atividades criminosas.

Com base nessas questões, foi que adotamos o indicador socioeducativo como terceiro eixo de análise das biografias das encarceradas. Por meio dele, forneceram-nos pistas sobre o fracasso escolar vivido por essas mulheres em seus percursos biográficos. Suas marcas foram aqui analisadas como agregadoras (junto com outros fatores) à 'opção' por caminhos não aceitáveis socialmente.

Comecei a estudar com 5 anos de idade. Fiz o pré, fiz alfabetização, aí passei três anos na 1ª série, três anos. Tinha a formatura e eu nunca ia. Sei lá, acho que eu não tinha vontade de estudar, sei lá! Depois de 3 anos na mesma série eu passei, porque eu já sabia de cor e salteado já (risos). Era só uma preguiça da



mente, uma preguiça de raciocinar. Aí eu fiz a segunda série passei, fiz a terceira passei, aí na quarta fui reprovada aí passei no outro ano. Aí na quinta eu passei 2 anos, sempre repetindo as séries, porque eu não gostava de estudar não, era muito ruim, sei lá. Repeti a 5ª duas vezes, aí na terceira vez eu passei. Fui fazer a sexta, aí pra fazer a sexta-série eu fui pra o pró-jovem, [...].(Isabel, 21 anos).

Pelo exposto, percebe-se que a emancipação pela via da escola passou longe da realidade de vida das mulheres estudadas. Mas o fato de o sistema escolar revelar-se ineficaz na promoção de igualdades de oportunidades aos seus sujeitos não é novidade. Há, contudo, que se reconhecer que o fracasso escolar, no que diz respeito à integração social dos indivíduos, também pode ser sinônimo de fracasso social (DUBET, 2006), o que sugere uma análise não isolada do fenômeno, mas vinculada a problemas sociais mais amplos. A nosso ver, essa seria uma das prováveis razões para que aquelas mulheres, por não encontrar recompensas atrativas na escola, tenham se aproximado de outros mundos de vida, com destaque para os ligados ao crime.

Diante desse cenário, mesmo reconhecendo o potencial construtivo das biografias (ALHEIT e DAUSIEN, 2007), consideramos que, sem um reforço das instituições da sociedade, as opções individuais para provocar uma ruptura na sua situação de vida tornam-se mais difíceis. Vale, entretanto, questionar: será que o efetivo acesso à escola (educação formal) teria propiciado melhorias nas condições e na qualidade de vida das mulheres encarceradas, a ponto de não permitir que se aproximassem de experiências de caráter delituoso?

Como isso não aconteceu com as mulheres deste estudo, resta-nos compreender: que aprendizagens esse contexto lhes ofereceu? Que expectativas de vida (desejos, sonhos) elas manifestam dentro da prisão ao pensarem na liberdade? Quais as principais incompatibilidades entre essas expectativas e o que existe, de fato, para elas na prisão, mas, principalmente, fora dela? É sobre isso que tratamos na seção seguinte.

### **3. Interfaces entre prisão e sociedade nas narrativas de mulheres encarceradas: limites e possibilidades de reintegração social**

A vida na prisão e fora dela, após o cumprimento de uma sentença, configura duas situações que, embora aparentemente opostas, representam 'faces de uma mesma moeda'. Esse ponto de vista se encontra subjacente à ideia de que a prisão, embora contenha fronteiras materiais que de fato delimitam um



quadro temporário de vida, não está suspensa no vácuo (CUNHA, 2008)<sup>7</sup>, porque estabelece diferentes conexões com a sociedade, ainda que não sejam evocadas para garantir a reinserção social dos/das que concluem suas sentenças.

Partindo dessa premissa, reportamo-nos aqui à relação entre prisão e sociedade como um elemento chave para discutir sobre a reintegração social dos egressos do sistema penitenciário. Seguramente, essa perspectiva não está isenta de tensões. Se, por um lado, há os que são completamente descrentes em relação a qualquer proposta ressocializadora, para os(as) encarcerados(as), há os que evocam a relação entre prisão e sociedade e a encaram de forma realista, como um caminho importante (embora não uma solução) ao enfrentamento dos problemas que emperram a reintegração social dos(as) ex-reclusos(as).

Nesta seção, a materialidade dessas reflexões se encontra nas narrativas biográficas das reclusas que fizeram parte deste estudo, de modo particular, nos depoimentos sobre as aprendizagens adquiridas na prisão e sobre as expectativas e/ou projetos de vida que revelaram a respeito do retorno à sociedade ao serem libertas. Foi com base nessas frentes de análises que percorremos as linhas que seguem.

A propósito, tomamos de empréstimo a compreensão de De Maeyer (2006) sobre as aprendizagens na prisão. Para ele, as pessoas presas desenvolvem estratégias próprias de aprendizagem em curto e em médio prazos. No primeiro caso, para poder sobreviver no contexto de reclusão, e no segundo, para que se consiga sair dele mais rapidamente. Sejam quais forem os objetivos, é incontestável o fato de que a prisão, mesmo compondo uma estrutura interna problemática (com marcas de autoritarismo, rígida rotina, inadequação da infraestrutura, superlotação, etc.), constitui um espaço onde ocorrem múltiplas aprendizagens, todas elas provenientes do que é trazido do seu exterior e das experiências e sociabilidades que lá dentro se constroem.

Mas alguns dos principais questionamentos feitos sobre essas aprendizagens dizem respeito às suas implicações na vida da pessoa presa quando ela sai da prisão, por exemplo: O que se aprende na prisão pode ser aproveitado no mundo lá fora? Que proveitos podem ter, em seu exterior, as aprendizagens ligadas a valores internos e a dinâmicas próprias da prisão? Sob um viés crítico, a resposta imediata para essas questões seria obviamente negativa, devido à compreensão de que as atitudes, os comportamentos, os valores e as redes que se aprendem nesse contexto são incompatíveis com aqueles vividos em seu exterior, portanto, não preparam para o retorno ao convívio social (DE MAEYER, 2006).

---

<sup>7</sup> Em seus estudos sobre as prisões, Cunha (2002) as constata menos autárquica e menos “total”. Para ela, a prisão é uma realidade já muito presente no bairro antes da reclusão, pois incorpora a prisão no seu cotidiano.



Em que pese o reconhecimento dessa realidade, não se podem negar os muitos desdobramentos que se impõem nessa realidade. Primeiro, porque, ao falar em aprendizagens, devem ser consideradas as diferentes dimensões em que elas ocorrem (a formal, a não formal e a informal), e segundo, porque a aprendizagem também contém uma dimensão subjetiva e, embora estruturada nas interações sociais, obedece, não em menor medida, a uma lógica individual, que é produto da estrutura biográfica particular da experiência adquirida (ALHEIT e DAUSIEN, 2007).

Nos depoimentos abaixo, percebemos a conexão entre essas duas lógicas, ao verificar que o aprisionamento contribuiu para a obtenção de aprendizagens ligadas ao convívio social (na prisão ou fora dela) e à internalização de valores considerados importantes pela sociedade dita civilizada.

[...] 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 ai, 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 (Isabel, 21 anos).

[...] a gente, de uma certa forma, 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. Eu sei o limite de cada um. Não pode ir muito além, tá entendendo? Tem que ser no limite. [...], tem gente que é pra dar só bom dia, boa tarde e boa noite! Tem outros que dá pra conversar e tem outros que dá pra falar um pouco de você. Já tem outros que não pode saber demais. Eu mudei muito, eu não era essa pessoa que você ta me vendo agora. 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. (Judite, 32 anos)

Em paralelo, o teor dessas declarações sugere que as aprendizagens adquiridas na prisão não se esgotam nela. O espaço carcerário - que é reflexo da sociedade e que torna visível a sua diversidade (DE MAEYER, 2006) - é um lugar onde é necessário adquirir habilidades para lidar com os conflitos provenientes do contexto social mais amplo (os preconceitos, por



exemplo), aprendizagens que passam pela descoberta e pelo respeito do outro com quem passa a conviver. Não sem razão, acreditamos que essas habilidades e esses valores aprendidos na prisão podem repercutir positivamente na sociedade. Em contrapartida, há quem argumente que, por sua própria natureza segregadora e dessocializadora, as chances de se levar algo positivo da prisão à sociedade são quase nulas. Os índices brasileiros de reincidência de egressos corroboram essas afirmações e, sob esse prisma, o ambiente prisional é considerado insuficiente e ineficaz para que se cumpra a finalidade da reabilitação.

O caráter multifacetado da prisão permitiu, ao longo dos anos, a formulação de uma série de alusões às suas possibilidades reintegradoras. E embora se reconhecesse a hostilidade que caracteriza as unidades prisionais, apostava-se que a reintegração deveria ser buscada.

Não se pode conseguir a reintegração social do sentenciado através do cumprimento da pena, entretanto se deve buscá-la apesar dela; ou seja, tornando menos precárias as condições de vida no cárcere, condições essas que dificultam o alcance dessa reintegração. [...]. Qualquer iniciativa que torne menos dolorosa e danosa à vida na prisão, [...], deve ser encarada com seriedade quando for realmente inspirada no interesse pelos direitos e destino das pessoas detidas [...] (BARATTA, 1990, p.02).

Essa postura, semelhante à de investigadores da educação em prisões, mobilizou o debate que ajudou a construir as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Entre as suas finalidades, está o cumprimento efetivo do direito à educação das pessoas encarceradas, de maneira a evitar que as experiências e as aprendizagens escolares na prisão aconteçam de maneira descomprometida, tal como vivenciaram as reclusas deste estudo:

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. A última vez que ela veio foi pra trazer os material que agente recebe pra estudar. (Isabel, 21 anos).

É uma aula de um mês, dois meses. Assim é muito difícil. Olha, dizem que tem livro e não tem. Porque desde que eu tô aqui eu estudo, e o governo diz que não tem. Já a última vez que a professora veio aqui, eu fui falar com ela, mas ninguém deixou não. É muito difícil. (Diná, 18 anos).

É boa, agora assim, não tem muita novidade! É mais matemática e português. Mas eu num tenho muita paciência mais não. [...] falta



muita coisa ainda! Acho que mais assim, o empenho mesmo na parte da dedicação dos professores. Pelo fato da gente ser presa aí é aquele sistema né? Na liberdade não é assim! Aqui é aquela coisa, vem só pra marcar presença, pra passar o cartão e pronto! [...] aqui na verdade a gente nem usa muito o livro, é mais o tradicional, aquela coisa bem básica. É como eu disse, é só pra marcar presença e pronto! (Isabel, 21 anos)

Como se evidencia, a simples oferta de aprendizagens escolares na prisão não garante a efetivação do direito à educação das pessoas presas, tampouco sua reintegração social depois de conseguirem o direito à liberdade. Nessas condições, as práticas educativas desenvolvidas nesse contexto dificilmente conseguirão oferecer às reclusas oportunidades reais de desenvolverem suas potencialidades e de projetarem um novo caminho em direção ao retorno à sociedade. Todavia, há que se reconhecer que a precariedade da educação formal na prisão é, na verdade, um reflexo da que existe em seu exterior. Esse é, portanto, um dos elementos problemáticos da ligação entre a prisão e a sociedade, pois se, de um lado, evoca-se a educação na prisão para favorecer aos indivíduos encarcerados a “desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos” (DE MAEYER, 2006, p. 22) e permitir a ressignificação das suas experiências de vida, de outro, ela esbarra com os dilemas inerentes à política educacional brasileira e com aqueles que são próprios do ambiente hostil prisional.

É importante ressaltar que, apesar dessas ambiguidades, é possível identificar experiências que se supõem úteis à reintegração social. Para algumas mulheres deste estudo, por exemplo, a prisão representou a primeira oportunidade de conhecerem o código linguístico e/ou de reavivar talentos adormecidos.

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 (Madalena, 40 anos).

Mas uma coisa boa me aconteceu aqui! Porque na rua eu não tinha esse interesse de crescer, de desenvolver pra escrever um livro e aqui eu parei pra pensar que poderia ser uma coisa boa pra mim mesma. E lá fora eu nem ligava pra isso não. Sempre gostei né [de escrever]? Mas nunca pensei que poderia me dedicar a isso. (Judite, 32 anos)

Desse modo, pode-se depreender que, por mais controversa que seja a ideia da prisão como geradora de alguma possibilidade emancipadora, ela representou, para essas mulheres, uma oportunidade de adquirirem novas e



significativas experiências que, supostamente, podem contribuir para o seu modo de compreender a realidade e de intervir nela.

Relevam-se aí duas importantes reflexões. A primeira diz respeito às modificações pelas quais a educação em meio prisional precisa passar se se deseja contribuir com a concretização do projeto de reabilitação penal. A segunda se refere à compreensão de que, para que o projeto de reabilitação penal se concretize, não depende somente da efetivação da educação formal e de seus procedimentos na prisão. Partimos do pressuposto de que é necessário adicionar essa educação a um conjunto de outras práticas educativas e/ou de aprendizagens (não formais e/ou informais) que, em parceria com a sociedade - durante e após o cumprimento da pena - possa aumentar as chances de as pessoas presas ressignificarem suas vidas e garantirem as mínimas condições para a reintegração social.

Talvez seja aí onde reside o maior desafio do projeto de reabilitação penal, visto que o alheamento da sociedade em relação ao que acontece nas prisões, sobretudo ao direito à educação daqueles que se encontram nessa situação (BRASIL, 2010), contribui para a inexistência e/ou a ineficácia de projetos e ações voltados para essa finalidade. Há, nesse aspecto, uma espécie de cegueira branca<sup>8</sup> na sociedade que a impede de enxergar o seu papel no projeto de reintegração social, e cuja consequência é a estigmatização das pessoas encarceradas ou egressas do sistema prisional. Alguns dos seus sinais foram apontados pelas reclusas.

Assim, a gente é muito mal visto pela sociedade. Tudo rejeitado, sem valer nada! [...] [...] a gente, a maioria das pessoas é boa. Mas pra sociedade não! [Somos] esquecidos né? Aquelas pessoas não gostam da gente, vê a gente como bicho! (Isabel, 21 anos)

[...] quem passa por aqui, num fica nada fácil depois né? A sociedade nunca te ver como você era antes! (Judite, 32 anos)

Como era de se esperar, observa-se nos depoimentos dessas mulheres, que o retorno à sociedade após o cumprimento de uma sentença não constitui efetivamente uma garantia de liberdade e de reintegração social, visto que, quando saírem da prisão, elas enfrentarão uma nova forma de aprisionamento: o da rotulagem estigmatizante (GOFFMAN, 1975). Não sem motivo, ao narrar suas expectativas/projetos de vida ao serem libertas, elas evidenciam o desejo de uma maior reaproximação e dedicação à família e

<sup>8</sup> A cegueira branca pode ser interpretada como a cegueira dos indivíduos acomodados, acostumados a conviver com os problemas da sociedade e que, por serem passivos, não agem em busca de uma condição humana social equilibrada e justa (SARAMAGO, 1995 apud CONRADO, 2006, p.93-94.).



---

apostam no trabalho como principal instrumento de luta pelo respeito e pelo reconhecimento social (HONNETH, 2003).

Eu penso assim, em trabalhar. Ter um negócio assim pra mim, pra não ter que trabalhar para os outros. Ser independente! Fazer um curso, montar uma coisa pra mim. Ser outra pessoa! (Isabel, 21 anos).

[...] quando eu sair daqui eu quero ficar bem longe dessa vida, quero cuidar da minha filha, [...] e cuidar da minha mãe [...]. Queria assim, progredir nas minhas escritas, queria ser assim reconhecida por alguém bem famoso. (Judite, 32 anos)

Como eu disse né? Trabalhar urgentemente, para cuidar das minhas filhas. [...] eu tô destinada a tudo, sendo coisa boa. (Diná, 18 anos)

Primeira coisa, eu quero trabalhar pra pagar ao advogado que está me defendendo, e talvez voltar rápido pra São Paulo. Porque é lá onde tá a minha família, tá os meus filhos, tá os meus netos que eu amo muito. (Lia, 47 anos)

Nesse contexto, Trabalho e Família voltam à cena e se sobressaem no discurso das reclusas quando o assunto são os planos de vida em liberdade. O valor atribuído a esses contextos – assim como vimos nos depoimentos sobre as experiências vividas antes de entrarem na prisão - se sobrepõe ao valor da escola, e isso, talvez, aconteça porque ela não garante benefícios em curto prazo. Convém registrar que, apesar de já haver um movimento que procura contemplar as necessidades de aprendizagem dessas mulheres relacionadas ao trabalho e às suas expectativas, como é o caso do ProJovem Urbano<sup>9</sup> em unidades prisionais, muito ainda precisa ser feito em termos de políticas públicas destinadas às pessoas presas para atender a essa finalidade. Assim entendemos, porque, embora a Lei de Execução Penal (LEP) brasileira reconheça a finalidade educativa e produtiva do trabalho na prisão e o seu potencial, no que tange à ressocialização, são poucas e/ou ineficazes as alternativas oferecidas nesse domínio às pessoas presas.

---

<sup>9</sup> Esse programa, desenvolvido em parceria com o Ministério da Justiça, no âmbito das ações do PRONASCI (Programa Nacional de Segurança com Cidadania), tem o objetivo de oferecer aos jovens encarcerados a chance de voltarem a estudar e de aprender uma profissão. Depois de uma experiência piloto nos estados do Acre, do Pará e do Rio de Janeiro, há intenção, segundo a direção do ProJovem no MEC, de ampliar o programa especialmente nos presídios femininos.



---

Em face dessa realidade, compreende-se que, se existe de fato - como se tem verificado na agenda pública dos últimos anos - o interesse em defender os direitos das pessoas encarceradas (em especial, o direito à educação) e de construir alternativas emancipatórias para elas, desde a prisão até o retorno à sociedade, não de serem oferecidas, por parte das instituições do Estado (e dos seus instrumentos políticos) e da sociedade civil, as condições necessárias para tal empreendimento. Então, fica a pergunta: que condições seriam essas?

Da parte do Estado, as condições oferecidas para o alcance desses objetivos ainda estão presas ao campo das leis, das diretrizes, dos projetos, dos programas, das proposições políticas, etc. Em todas elas, revela-se a preocupação com a efetivação dos direitos da população carcerária. Mas, apesar de significar um importante caminho, ainda não é possível constatar os seus efeitos na vida das pessoas presas e na prática cotidiana das prisões. Diversas razões podem explicar essa ineficácia. Entretanto, a principal delas parece estar ligada à primazia do Estado Penal, em contraposição ao Estado Social (WACQUANT, 2001) que, em sociedades como a brasileira, tem se consolidado sob a égide de princípios neoliberais e cujos interesses estão focalizados no reforço à segurança (dando a ideia à população de que está protegendo a sociedade), e não, na garantia dos direitos das pessoas encarceradas e da sua reintegração social.

Como divisor de águas na superação ou minimização desse dilema, alguns investigadores conclamam a sociedade civil a desenvolver o seu papel frente a essas demandas. Sua presença no ambiente prisional é convocada, entre outras coisas, para exercer o controle social sobre a ação repressora do Estado (GRACIANO, 2010). Cientes disso, acreditamos que “[...] somente avançaremos em uma política de execução penal e de medidas socioeducativas que atenda os seus reais anseios com a participação efetiva da sociedade civil organizada” (JULIÃO, 2008, p.06).

Mas qual seria esse papel da sociedade civil no processo de reintegração social dos egressos da prisão?

Apesar de não se ter uma resposta precisa para essa pergunta, consideramos, que para refletir sobre ela, é preciso considerar os vestígios apontados pelos processos de aprendizagem vividos (ou não vividos) pelas pessoas encarceradas antes do encarceramento e durante o seu processo, e aqueles que se revelam quando elas falam sobre as expectativas e os planos de vida em liberdade. No caso das reclusas deste estudo, esses vestígios apontaram para a necessidade de se investir em projetos e programas na prisão que estabeleçam mais articulação entre educação e trabalho. Nesse sentido, talvez a experiência do ProJovem Urbano em unidades prisionais, citada anteriormente,



ofereça pistas para o surgimento de outras iniciativas com semelhantes propósitos.

Aliás, outras pistas para a reflexão sobre a pergunta lançada também podem ser encontradas em experiências que, apesar de não terem a visibilidade social merecida, representam alternativas supostamente favoráveis ao processo de reintegração social dos egressos. Por exemplo, o movimento em favor das penas alternativas, liderado pelo Judiciário, como uma reação à política de prisionalização é algo que merece ser encarado com bons olhos pela sociedade, tanto pelas dimensões socioeducativas que oferecem às pessoas presas quanto pelos benefícios que provocam para a própria sociedade. Além disso, a alternativa para esse tipo de penalização coloca a sociedade diretamente como agente no processo de reinserção social. Portanto, essa é uma forma de participação cidadã - considerada característica essencial de uma sociedade democrática.

Outras experiências, algumas ligadas ao governo de estados brasileiros, e outras de caráter filantrópico, também oferecem pistas para refletirmos sobre o papel da sociedade nesse processo que busca a reinclusão das pessoas reclusas na sociedade. Exemplos como o Projeto Começar de Novo<sup>10</sup>, considerado um dos principais projetos do Brasil para reintegração de ex-detentos, e outros como o Programa de Inserção de Egressos do Sistema Penitenciário (Pró-Egresso)<sup>11</sup>, o Programa Regresso<sup>12</sup>, a FAESP<sup>13</sup> entre outros, são ilustrativos de que há um movimento na sociedade brasileira que, apesar de insuficiente no que toca à abrangência da realidade em questão, reconhece a importância da reintegração dos egressos do sistema prisional.

### Considerações finais

<sup>10</sup> Instituído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), O Começar de Novo visa à sensibilização de órgãos públicos e da sociedade civil para que forneçam postos de trabalho e cursos de capacitação profissional para presos e egressos do sistema carcerário. (<http://www.cnj.jus.br/component/content/article/14356:detentos-e-ex-detentos&catid=250:comecar-de-novo>).

<sup>11</sup> O Programa de Inserção de Egressos do Sistema Penitenciário (Pró-Egresso) tem como objetivo estimular a inclusão – na sociedade e no mercado de trabalho – de egressos das penitenciárias paulistas por meio de programas da Secretaria Estadual do Emprego e Relações do Trabalho (SERT).

<sup>12</sup> O principal objetivo do Programa Regresso é a inclusão social do apenado e egresso do sistema prisional no mercado de trabalho e na sociedade, visando reduzir os índices de reincidência criminal, da criminalidade e da consequente reentrada no Sistema Prisional (<http://minaspelapaz.org.br/projetos.php?id=35>).

<sup>13</sup> A Fundação de Apoio ao Egresso do Sistema Penitenciário – FAESP é uma entidade filantrópica, que auxilia o egresso na sua reintegração à sociedade. (<http://www.faesprs.org.br/fundacao.php>).



Neste artigo, procuramos contribuir para o debate sobre a reintegração social, um tema que, apesar de amplamente discutido entre pesquisadores das várias áreas do conhecimento – nas quais a educação está incluída – não foi, ainda, suficientemente problematizado nem enfrentado politicamente, de modo especial, no que se refere ao papel da sociedade para sua concretização.

As narrativas das reclusas deste estudo são ilustrativas de que, para encarar o problema da reintegração social, é necessário ampliar e melhorar os processos socioeducativos desenvolvidos dentro da prisão – de modo que as prepare para enfrentar a realidade do lado de fora, e buscar alternativas na sociedade para que, ao serem libertas, elas possam ter outras escolhas além daquelas que alimentam os índices de reincidência entre os encarcerados. Nessa linha de raciocínio, a reintegração social é compreendida como um processo de mão dupla, porquanto, de um lado, prepara as pessoas presas para uma nova inserção produtiva e ética na sociedade e, de outro, educa a sociedade para aceitá-las de volta.

Assim, propor a educação como redentora para esse público, quando são reduzidas as tentativas de fazer com que a sociedade mude o seu pensamento sobre o assunto, é uma incoerência com a proposta ressocializadora e reintegradora e um engano para as pessoas encarceradas, diante das esperanças que têm de voltar a se inserir na sociedade.

## Referências

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género en la modernidad tardía.** Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y travesías del pensamiento. Edición de Francesc J. Hernández. n. 5. 2007.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado.** 1990. Disponível em [http://www.juareztavares.com/textos/baratta\\_ressocializacao.pdf](http://www.juareztavares.com/textos/baratta_ressocializacao.pdf). Acesso em 20/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Parecer CNE/CEB Nº: 4/2010.**

BRASIL. Lei 7.210. **Lei de Execução Penal.** Brasília, DF: MJ, 1984. Disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={B0287B7C-BA8B-45BD-B627-DC67B0AE176A}>>. Acesso em 20 dez. 2010.



CONRADO, Iris Selene. **O ser humano e a sociedade em Saramago**: um estudo sociocultural das obras Ensaio sobre a cegueira e Ensaio sobre a lucidez. Brasil, 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, PR, 2006.

CUNHA, Manuela Ivone. **Entre o bairro e a prisão**: tráfico e trajectos. Lisboa: Editora Fim de Século, 2002.

CUNHA, Manuela Ivone. Prisão e sociedade: modalidades de uma conexão. In: CUNHA, Manuela Ivone (org.): **Aquém e além da prisão**: cruzamentos e perspectivas. Lisboa: Editora Noventa Graus, 2008.

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, nº 19, p. 17 a 37, julho de 2006.

DUBET, François. Integração: Quando a "Sociedade" nos abandona. In: BALSÀ, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry. **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**: uma abordagem transnacional. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, Antonio. A moderna criminologia científica e os diversos modelos teóricos. Biologia Criminal, Psicologia Criminal e Sociologia Criminal. In: GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, Antonio; GOMES, Luiz Flávio. Criminologia: introdução a seus fundamentos teóricos. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 8.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.



GRACIANO, Mariângela. Para início de conversa: a sociedade civil e a educação na prisão. In: YAMAMOTO, Aline et al. **Educação em prisões**. São Paulo: Alfasol; Cereja, 2010. 128p. (Cereja Discute: 1).

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade: desafios para a política de reinserção social. **Revista de Educação de Jovens e Adultos/REVEJ@**, 2008. Disponível em: [http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@\\_2\\_Elionaldo\\_Juliao.pdf](http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_2_Elionaldo_Juliao.pdf). Acesso em: 15 de outubro de 2012.

LISBOA. Tereza Kleba. **As trajetórias de vida como construtos histórico-sociais**. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Teresa%20Kleba%20Lisboa.pdf>. 2006. Acesso em: 02 de Julho de 2009.

NASCIMENTO SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do. **Que pode a educação na prisão?** Brasil, 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas). Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, PB, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão & Ação**, vol. 17, No 1, 2009.

SECAD/MEC. **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**, 2009. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/texto-agenda-territorial>. Acesso em: Junho de 2012.

SELOSSE, Jacques. Regards sur les problématiques des recherches concernant la délinquance juvénile. **Connexions**, Paris, 32: 1981.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. In: **Em Aberto**, vol. 24, Nº 86. Brasília: INEP, 2011.

SUTHERLAND, E H.; CRESSEY, D.; Donald, R.; LUCKENBILL, D. **Principles of criminology**. (11ª Ed.). New York: General Hall, 1992.



---

SUTHERLAND, Edwin H. **White collar crime: the uncut version**. London: Yale University Press, 1983.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Enviado em: 17/01/2013 Aceito em: 11/05/2013
---