

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Amanda da Rocha Lourensen

**“Tão longe, mas tão perto”: significados de uma experiência de Educação  
Popular com mulheres em situação de privação de liberdade**

**Porto Alegre  
2018**

**Amanda da Rocha Lourensen**

**“Tão perto, mas tão longe”: significados de uma Experiência de Educação Popular com mulheres em situação de privação de liberdade.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dr. Rochele Fachinetto

**Porto Alegre  
2018**

## **RESUMO**

Este trabalho parte da investigação de uma experiência de Educação Popular no interior de um Presídio Feminino na cidade de Porto Alegre (RS). Tendo em vista que o projeto realizado nesse espaço educativo baseia-se na produção artesanal e nos Direitos Humanos das Mulheres, empenho-me em identificar se foi possível promover contrapontos em relação à oferta de educação prisional, assim como se houve impactos na percepção das mulheres sobre si mesmas e sobre sua atual situação de privação de liberdade. Para desenvolver o trabalho, meu objetivo foi compreender quais os significados atribuídos pelas educandas às suas experiências de aprendizagem. Os dados que subsidiaram o estudo e me possibilitaram chegar até algumas considerações finais foram obtidos através da aplicação de questionários e entrevistas semi estruturadas.

Palavras-chave: Educação Popular; mulheres em situação de privação de liberdade; produção artesanal; Direitos Humanos das Mulheres; significados; aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This work is part of the investigation of a Popular Education experience inside a Female Prison in Porto Alegre (RS). Considering that the project realized in this educational space is based on artisanal production and the Women's Human Rights, I'm engage to identify if it was possible to promote counterpoints in relation to the provision of prison education, as well as if there were impacts on the perception of women about themselves and about their current liberty deprivation. To develop the work, my goal was to understand what the meanings attributed by the learners to their learning experiences. The data that subsidized the study and allowed me to arrive at some final considerations were obtained through the application of semi structured questionnaires and interviews.

**Keywords:** Popular Education; women in situations of liberty deprivation; handicraft production; Women's Human Rights; meanings; learning.

## AGRADECIMENTOS

Como não poderia ser diferente, agradeço primeiramente aos meus pais: a minha mãe, Vani Martins – pela sua humildade, por todo o afeto, pelos inúmeros diálogos e aconselhamentos que sempre me ensinaram muito, e principalmente por toda a força e apoio que me dedicou nessa última etapa do curso. Ao meu pai, Roni Tolotti, que me ensinou a ser uma pessoa simples mas ao mesmo tempo criteriosa e rigorosa em todos os âmbitos da vida, e que sempre incentivou para que eu desempenhasse meus estudos da melhor forma possível, de forma honesta e ética.

Ao meu irmão, Bruno Lourensen, pelas conversas, pelo companheirismo e parceria de todas as horas. As minhas irmãs: Flávia da Rocha, que sem exitar dedicou boa parte do seu tempo na minha criação, e fez isso com muito carinho e cuidado; e Patrícia da Rocha, pelos momentos de reflexão e diálogo, sempre muito esclarecedores e críticos. Aos meus cunhados, Paulo Luciano dos Reis, Fernando Lauser e Beatriz Romeira, que considero como irmãos pois já fazem parte da família há muitos anos.

À professora Rochele Fachinetto, que mesmo tendo me conhecido somente no final da graduação aceitou de braços abertos meu convite para orientar o trabalho de conclusão do curso, e o fez muito carinho e cautela. À professora Aline Cunha, coorientadora dessa pesquisa mas minha orientadora na caminhada universitária e extensionista desde 2016. Agradeço imensamente por todas as formas de apoio, pelas trocas de conhecimentos e diálogos que enriqueceram significativamente minha trajetória no curso e minha formação pessoal. Principalmente por me receber com muito carinho como sua bolsista de extensão, e me proporcionar aprendizagens que serão eternas.

A todo grupo de bolsistas do Programa de Extensão Justiça com as próprias mãos: manualidades e Direitos Humanos das Mulheres, por todos momentos que compartilhamos nos últimos anos, pela parceria e pelo aprendizado mútuo. Em especial agradeço à Ingrid Talita Prestes, Isabelle Ignácio e Elizabeth Tiel. À professora Ana Godinho, que auxiliou no meu ingresso ao Programa de Extensão. Ao Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier, pela acolhida, recepção e autorização para que eu pudesse realizar minha pesquisa na instituição. A todas e todos que estiveram comigo desde sempre e que foram fundamentais nessa etapa final do curso, dando forças e dedicando muitos momentos de conversa e reflexão – em especial gostaria de agradecer ao Marcelo Eleutherio, Jéssica Nuñez e Jean Motta. E à Luísa Wendorff, Marianna Sommer e Lucas Roca, pela amizade e irmandade que firmamos desde o primeiro semestre.

*“O saber.  
Como é importante o saber.  
Como é importante a evolução.  
Você fortalece sua alma e o seu coração [...]*  
*Amparando os que precisam até mesmo através de uma  
palavra amiga.  
Levando a auto-estima aos que se acham perdidos e  
enfraquecidos pela depressão.  
Estude, valorize a tua vida e siga em frente, sempre  
dando a mão aos que precisam [...]”*

*Ane Santos\*, 2017. (Poema escrito por uma  
das educandas da Galeria B4 e recitado no  
dia da formatura da turma).*

\* Nome fictício a fim de preservar a identidade da educanda.

# SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Construção do Problema de Pesquisa e Aspectos Metodológicos .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Referencial Teórico.....</b>	<b>21</b>
3.1. Educação Popular .....	21
3.2. Análise Sócio-histórica do aprisionamento e das Instituições Prisionais.....	40
3.3. As Prisões Femininas.....	45
<b>4. Prisão e Educação: mapeando significados.....</b>	<b>60</b>
4.1. “A acolhida” – Primeiro Contato.....	62
4.2. Espaço educativo: significações acerca das metodologias alternativas.....	67
4.3. Grupos de discussão: Direitos Humanos das Mulheres.....	74
4.4. “Estude, valorize tua vida e siga em frente”: Formatura da Galeria B4.....	80
<b>5. Conclusões.....</b>	<b>86</b>
<b>6. Referências.....</b>	<b>88</b>
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionários).....	90
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevistas).....	91

## 1. Introdução

Esta pesquisa se insere na temática da educação em prisões, e investiga os impactos de uma experiência de educação popular com um grupo de mulheres em situação de privação de liberdade. A experiência educativa em análise trata-se do projeto de extensão “Grupos de Artesanato com Mulheres: sabonetes artesanais e Ecofeminismo” – uma dentre as três ações que integram o Programa de Extensão “Justiça com as próprias mãos: manualidades e Direitos Humanos das Mulheres”<sup>1</sup>.

Durante os anos de 2016 e 2017, foram realizadas oficinas de produção de sabonetes artesanais com ervas medicinais no Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier (PEFMP), na cidade de Porto Alegre (RS). Minha inserção nesse campo de pesquisa se deu através do meu vínculo como bolsista do projeto – onde atuo desde agosto de 2016 até o presente momento. A partir da promoção de oficinas semanais no PEFMP surgiu meu interesse em pesquisar como as participantes do curso de sabonetes significaram suas aprendizagens, a partir das propostas pedagógicas do projeto.

Antes de adentrar nas questões teórico-metodológicas que orientam essa pesquisa, acredito que seja válido fazer um relato breve, com um viés etnográfico, sobre as circunstâncias e as reflexões que me levaram até o PEFMP, pois meu interesse neste campo não foi aleatório – de certa forma, a instituição cruzou a minha trajetória inúmeras vezes.

Minha “inserção” nesse campo se deu vários anos atrás, quando ainda não era estudante universitária. Durante toda minha trajetória escolar, estudei ao lado do Presídio Feminino, na antiga escola Bom Jesus São Luiz. Além disso, também morei a vida toda no bairro “vizinho” ao PEFMP, e, portanto, este esteve sempre presente no meu campo de visão e de observação. Até mesmo na infância, quando ainda estava na creche, costumava observar diariamente o presídio – pois o antigo prédio da “escolinha” ficava em frente ao Madre Pelletier, do outro lado da Avenida Teresópolis.

---

<sup>1</sup> O Programa de Extensão tem origem a partir da pesquisa “Justiça com as Próprias Mãos: Grupos de discussão e trabalhos manuais com mulheres negras atendidas pela Maria Mulher - os limites da/na legislação e a possibilidade de construir coletivamente alternativas viáveis para a superação de situações de opressão”, realizado entre 2010 e 2012 na ONG Maria Mulher (Vila Cruzeiro, Porto Alegre). A pesquisa visava discutir o conceito de “justiça” e de “violência”, assim como as compreensões acerca da Lei Maria da Penha com esse grupo de mulheres da localidade, por meio de um grupo de artesanato. Em 2013, o grupo de artesanato tornou-se uma atividade extensionista e independente e se expandiu para outros lugares. Até que em 2014, com a submissão da ação ao edital PROEXT, em 2015, o projeto pode ser pensado como um Programa de Extensão, visando aumentar suas ações. No ano de 2016, o Programa foi pensado a partir de três projetos: grupos de artesanato com mulheres; rodas de leitura com mulheres em prisões; e o seminário de formação “Mulheres, a prisão e a rua”, para agentes penitenciárias e trabalhadores da segurança pública, mas aberto para o público em geral.



No dia a dia da escola, era comum que as mulheres nos chamassem através das grades, e conversassem conosco. Também era corriqueiro que as aulas fossem interrompidas pelos gritos de familiares e amigos, que tentavam dialogar com as mulheres através do portão da escola. Em dias de visita, formavam-se filas em frente ao colégio, e também era comum que durante os recreios ou na saída da escola, conversássemos com alguém que estava ali esperando para entrar. Mas as filas nunca eram grandes. Parecia não haver tantas visitas.

Particularmente, sempre me chamou a atenção estudar ao lado de uma cadeia. Na época de superlotação do PEFMP, entre os anos de 2006 e 2010, sendo o auge nos anos de 2008, 2009 e 2010<sup>2</sup>, as interações com as mulheres aumentaram expressivamente, à medida que, amontoadas nas celas, se espremiavam entre as grades das janelas e tentavam contato com o mundo exterior. Nesse período era ainda mais comum que as aulas fossem interrompidas por diversos motivos no dia a dia: os já mencionados gritos entre os visitantes e as mulheres, que naquela época eram muito mais frequentes; gritarias entre as próprias internas; rebeliões das apenadas, que ateavam fogo nos colchões e tentavam fugir pelo pátio dos fundos da escola... Enfim. Eram situações que simplesmente estavam ali – faziam parte do cotidiano, mas que sempre me deixavam refletindo acerca do quão estranho era uma escola ser vizinha de uma cadeia.

Já no ensino médio, estudei alguns anos em uma sala de aula cujas janelas eram posicionadas exatamente de frente para as janelas do presídio. Como sempre tive costume de sentar próxima a elas, observava inúmeras vezes a presença das mulheres nos observando, e via suas mãos apoiadas nas grades – olhando a escola e suas dinâmicas, assim como observando a avenida e as movimentações do bairro. É curiosa a localização do presídio em si: o prédio fica em uma das mais movimentadas avenidas do início da zona sul de Porto Alegre, num bairro de subúrbio, onde diariamente há um deslocamento intenso de pessoas e de automóveis.

A partir da obra que deu início à construção da Terceira Perimetral – via arterial que

---

<sup>2</sup> A capacidade do PEFMP, em 2004, era de 239 mulheres. No ano de 2004, havia um efetivo médio de 150 mulheres. Em 2006, o efetivo já ultrapassava a capacidade da casa, chegando a 250 apenadas. Em 2007 o número já ultrapassava esse efetivo, chegando a 309 mulheres. Em 2008, 386 mulheres; 2009 já atingia o marco de 488 mulheres e, em 2010, o PEFMP alcançou sua população máxima, com 553 detentas. Ou seja, em questão de quatro anos, houve um aumento de 221,2% no número de mulheres presas na instituição. Somente com a inauguração da Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba Julieta Balestro, em 2011, que teve início o decréscimo da população carcerária: em 2011, o número de presas já diminuiu para 417; e no ano seguinte, caiu vertiginosamente para 261 mulheres (Rudnicki & Neubüser, 2016, p. 115).

liga as zonas sul e norte da cidade, mas que também dá acesso a dezenas de bairros da zona leste – iniciada em 2004 e finalizada em 2006, uma parte das calçadas da avenida foi subtraída para que fosse integrada à nova via, visando aumentar sua capacidade de tráfego e possibilitar a construção de um corredor de ônibus. Com o estreitamento do espaço destinado aos pedestres, a distância entre o muro do PEFMP e o fim da calçada tornou-se ainda menor. É comum observarmos que as unidades prisionais tendem a ser construídos de maneira mais isolada, buscando certo afastamento de lugares muito movimentados – ali, o que ocorre é totalmente o oposto: não há qualquer “isolamento”.

Mas nesse aspecto a história da instituição Madre Pelletier nos auxilia a compreender o porquê de sua presença tão impactante – e, ao mesmo tempo, tão banalizada no cotidiano dos que circulam pelo bairro. Quando inaugurada, em 1936, pelas Irmãs da Congregação do Bom Pastor D’Angers<sup>3</sup>, o bairro não era tão movimentado como atualmente, e as funções sociais da instituição foram ampliadas ao longo dos anos para além da assistência às mulheres “criminosas” condenadas ou em processo de julgamento pelo estado rio-grandense: chegando a ser reformatório para meninas “indisciplinadas”, orfanato, escola interna e externa, recebendo público diverso, convento para formação de freiras e asilo para as idosas (Karpowicz, 2016, p. 1236-1237). Ou seja, não era apenas uma instituição para reclusão feminina por crimes.

Foi somente quando me deparei pela primeira vez com a sociologia que pude buscar ferramentas para compreender melhor o que sentia em relação a esse território e suas interações. No primeiro ano do ensino médio, quando tive a disciplina de Sociologia pela primeira vez, passei a analisar a instituição com outros olhos. Passei a pesquisar a história do presídio, buscar imagens para ter uma noção de como era suas dependências internamente. Já no terceiro ano, com uma visão mais crítica, passei a problematizar o fato de estar estudando em um colégio particular – o que, por mais que a escola em questão não fosse elitizada, ainda sim significava um privilégio – e de observar cotidianamente a presença das mulheres naquelas janelas durante horas do meu dia: “Será que elas estudam?”, “Como é seu acesso à educação?”, “Será que existe uma escola prisional ou são oferecidos cursos?”.

Essas perguntas sempre passavam pela minha cabeça. Pesquisei sobre a oferta de educação prisional ainda no ensino médio, mas encontrei poucas informações, concluindo

---

<sup>3</sup> Assunto que será abordado com maior profundidade no terceiro capítulo.

apenas que havia um NEEJA – Núcleo Estadual Educação de Jovens e Adultos<sup>4</sup>. Resolvi que um dia gostaria de trabalhar ali, e acessar o espaço por outra perspectiva. Foi durante a escrita desse trabalho de conclusão de curso, inclusive, que tive um *insight* acerca de um dos motivos que me levaram para as Ciências Sociais: todas as problematizações que as aulas de Sociologia me proporcionaram para olhar com criticidade para um campo que sempre me intrigava.

Ao ingressar nas Ciências Sociais, no ano de 2014, comecei a me aproximar da área de estudos sobre sistema prisional, com ênfase na situação das mulheres em situação de privação de liberdade. Fiz alguns trabalhos acadêmicos sobre o assunto, mas tudo estritamente teórico – e o que eu buscava era a prática, afinal, queria poder acessar e compreender o espaço e suas dinâmicas com maior profundidade. Procurei por bolsas e grupos de pesquisa, mas não encontrei nada durante praticamente dois anos. Em 2015, conversando com uma amiga, ela me avisou que havia saído um edital de chamamento para trabalhar com rodas de leitura com mulheres na prisão. Essa era a oportunidade que estava buscando há dois anos.

Vi o edital, percebendo que a data de entrevista já havia passado, e constatei a inexistência de vagas para meu curso – se não me engano, era apenas para estudantes de Letras. Mande um email para a professora Ana Godinho<sup>5</sup> mesmo assim, explicando meu interesse pelo tema, e minha proximidade pelo local de moradia e estudo. A professora Ana me respondeu carinhosamente o email, afirmando que as entrevistas já haviam passado, mas que havia outro projeto que integrava o mesmo Programa de Extensão, coordenado pela professora Aline Cunha<sup>6</sup>. Infelizmente, o edital para vagas no projeto da professora Aline também já havia encerrado. Ana me disse que retornaria o email assim que abrissem novas vagas, mas, admito que, na época, desacreditei que isso fosse acontecer.

Eis que mais de um ano depois a professora Ana me retorna o email, avisando que abriu um novo edital, dessa vez com a professora Aline. Não acreditei que ela pudesse ter se lembrado de mim, mas aconteceu – para minha plena felicidade. Contatei a professora

---

<sup>4</sup> Não se trata em si de uma escola, e sim de um espaço educativo que oferece aulas e certificação de ensino fundamental e médio.

<sup>5</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. Coordenadora adjunta do programa de extensão Justiça com as Próprias Mãos: manualidades e Direitos Humanos das Mulheres, desde janeiro de 2016.

<sup>6</sup> Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do programa de extensão Justiça com as Próprias Mãos: manualidades e Direitos Humanos das Mulheres. Coorientadora dessa pesquisa.

Aline, e ela me respondeu marcando uma entrevista nos dias seguintes. Compareci à entrevista, e minha surpresa foi ainda maior: o projeto tinha como eixo central oficinas de produção artesanal de sabonetes. Produção artesanal, desde o início do ano de 2015 tinha se tornado um tema central na minha caminhada: pois desde esse ano passei a produzir cerveja artesanal em um coletivo de amigos.

Parecia que tudo tinha se encaixado, todos os temas pelos quais tinha forte interesse, pelos mais distintos motivos, mas que em algum ponto se entrecruzavam com minha trajetória: seja o sistema prisional feminino, que sempre esteve próximo de mim em alguma medida, e cujo prédio foi meu vizinho durante onze anos; seja a produção artesanal com mulheres, pelo trabalho com as cervejas e por uma pesquisa que também iniciava na época, sobre o apagamento histórico da mulher como produtora de cerveja desde a Antiguidade até o período da Revolução Industrial e a posterior hiperssexualização dos corpos femininos nas propagandas de cerveja a partir da década de 1990.

Passei na seleção e ingressei na bolsa. Um mês depois, já estava visitando o PEFMP para analisar o espaço que teríamos para realizar nossas oficinas – que nesse momento ainda estava em obra. Ao entrar na sala que nos foi cedida para o trabalho – em verdade, duas salas, interligadas uma a outra, sendo cada uma delas destinada a um dos projetos: sabonetes e rodas de leitura – a primeira coisa com a qual me deparei foram as janelas: eram exatamente as mesmas que eu observava quando estava na escola. Aproximei-me das grades para observar a vista: eram posicionadas frontalmente à minha antiga sala de aula do ensino médio. Três anos depois de me interessar pela entrada no PEFMP, havia conseguido alcançar minha meta, e, assim, passei a observar a escola e a rua através do cárcere.

No dia da primeira oficina que realizamos no Madre Pelletier, estávamos num “horário de intervalo” – isso acontecia porque o horário de café da tarde das mulheres coincidia com as oficinas: chegaram duas mulheres carregando um saco plástico grande, com vários pães com um pouco de margarina e um café com leite, deixados em cima da mesa. Aproveitando que a quantidade de pão excedia a quantidade de mulheres, elas me disseram que podia pegar um pra acompanhá-las no café. Sentei para comer e conversar, e nisso duas delas iniciaram um diálogo. Dona Clê<sup>7</sup> – beirava uns cinquenta e poucos anos, tinha cabelos bem escovados, tingidos de vermelho – se dirigia à Beth – mulher mais jovem, posicionada em frente à janela, observando atentamente a rua. Dona Clê perguntou a ela se o

---

<sup>7</sup> Utilizei nomes fictícios para preservar a identidade das mulheres.

“Alvário e Lili” tinham chegado pra ela. Achando que poderiam ser parentes, perguntei quem eram, e Clê me respondeu: “o alvará de soltura e a liberdade”. Beth respondeu em negativa, seus olhos se encheram de lágrimas, e ela se virou pra rua, ficando de costas pra nós. Dona Clê, com um ar de sabedoria, apenas comentou: “Tão perto, mas tão longe”, em referência à curta distância que as separava da rua e da liberdade.

Foi um momento marcante. Ao longo dos dias, pensei que essa expressão conferia sentido a muitas situações. Ali, pela contradição do espaço físico entre uma situação de encarceramento e a vida em liberdade; para mim, o fato de estudar ao lado do presídio – tão perto da escola – mas este um universo tão distinto em relação àquele que eu observava – tão longe.

## 2. Construção do problema de pesquisa e aspectos metodológicos

As oficinas duravam em torno de duas horas a duas horas e meia: a primeira hora era dedicada à produção dos sabonetes, e, num segundo momento, realizávamos discussões temáticas baseadas na Educação Popular e nos Direitos Humanos das Mulheres. Uma de nossas primeiras turmas se tratava da Galeria B4 – mulheres acusadas de cometerem crimes contra crianças. Eram as agentes penitenciárias e a direção da casa que nos informavam quais galerias estavam aptas a participar do projeto, e, assim sendo, fazíamos o convite para que participassem. Desde o princípio nos foi informada a situação de isolamento à qual eram submetidas essas mulheres em relação às demais galerias: devido à tipificação criminal com a qual estavam envolvidas. Se ficassem circulando entre as demais mulheres, poderiam ser agredidas e até ameaçadas de morte. Justamente pela condição de isolamento, e pela reflexão de como essa situação deveria afetar, de múltiplas formas, essas mulheres, optamos por dar ênfase a esse grupo.

Desde o início das atividades, uma questão sempre despertou meu interesse: pesquisar se os princípios teóricos que orientavam nossa concepção de educação popular e as discussões sobre direitos das mulheres estavam conseguindo promover impactos positivos nas realidades desse grupo. A princípio, a ideia seria a de tentar provar a “eficácia” ou não desse projeto de trabalho educativo. Ao longo da pesquisa, entretanto, por conselho da minha orientadora, Rochele Fachinetti<sup>8</sup>, deslocamos o problema de pesquisa para outro campo, que, mais cedo ou mais tarde, me levaria até essa problematização inicial – mas por enquanto seria um objetivo secundário. Portanto, o objetivo principal do trabalho se orientou na seguinte problemática: como as mulheres participantes das oficinas significaram a experiência de Educação Popular no Projeto de Extensão “Grupos de Artesanato com Mulheres: sabonetes artesanais e Ecofeminismo”? Quais foram os significados que atribuíram às suas aprendizagens?

Se tratando de uma ação de Educação Popular, era imprescindível, a meu ver, analisar a partir do olhar das participantes, e não apenas de um olhar acadêmico – esse só seria agregado ao longo da pesquisa, para embasar teórica e cientificamente o estudo. Mas fiz questão que o ponto de partida fosse a perspectiva das educandas. A escolha da galeria B4 também se deu por uma questão metodológica: esse grupo, devido às longas penas que caracterizam as condenações da galeria, certamente ainda estaria em reclusão no momento

---

<sup>8</sup> Professora Doutora em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio grande do Sul.

de minha pesquisa. As demais mulheres que participaram das oficinas tinham, frequentemente, penas que variavam de poucos meses até alguns anos, dependendo de cada caso – ou seja, a rotatividade entre estas dentro do presídio era muito alta, e seria difícil e incerto trabalhar com esse público. Outro aspecto relevante que me chamava a atenção quanto a esse grupo se deu nos contatos iniciais com as mulheres: percebia que suas posturas eram mais retraídas em relação às apenadas de outras galerias, e a interação com nosso grupo foi se dando gradualmente ao longo das oficinas – isso, em geral, contrastava com o comportamento da maioria das mulheres que havíamos trabalhado ali dentro, pois logo de início já se soltavam, contavam suas histórias de vida, se aproximavam fisicamente e nos cumprimentavam e se despediam com beijos e abraços.

Minha hipótese é que, dada a galeria em que se encontram – cujo marcador é ter cometido crimes contra crianças ou ser acusada de – o estigma sobre seus corpos é ainda mais intenso: seria uma estigmatização sobre esses sujeitos que se desdobra em três diferentes condenações morais: primeiramente, de ter cometido um crime e violado o marco legal da sociedade civil; em segundo, de ser uma mulher criminosa, violando assim os papéis de gênero socialmente atribuídos às mulheres: de submissão, passividade, enfim, um ato que se afastaria de uma suposta “natureza feminina” – ponto que será melhor desenvolvido no capítulo três. Por fim, numa terceira instância, a condenação se dá pelo crime que cometeram: violaram o papel de gênero mais fortemente associado à figura feminina em nossa sociedade – da maternidade e do compromisso com os cuidados familiares e com filhos. Portanto, ao cometerem um crime contra uma criança<sup>9</sup> são triplamente marcadas pelo estigma<sup>10</sup>, e triplamente condenadas pela sociedade.

As justificativas que garantem à relevância social deste trabalho são variadas. Primeiramente, podemos recorrer a dois argumentos jurídicos para dar visibilidade à importância dessa pesquisa: por lei, o acesso à educação é um direito universal de todos os

---

<sup>9</sup> Não tive acesso aos processos criminais da galeria B4 para ter ciência dos crimes pelas quais foram acusadas. Mas entre os crimes mais comuns temos o infanticídio – assassinato da criança durante ou após o parto, cuja pena é diminuída em relação ao homicídio caso a mãe esteja sob influência do estado puerperal; homicídio infantil, maus tratos, agressões físicas, psicológicas e sexuais, exploração sexual, etc.

<sup>10</sup> Conceito de estigma por Erving Goffman (1963). Segundo o autor, quando há discrepâncias entre a identidade virtual dos sujeitos – que corresponde às expectativas normativas criadas em torno do que seria esperado da conduta dos considerados como “normais” em determinada sociedade – e a identidade real – que corresponde às verdadeiras características dos sujeitos – de modo negativo, surge o estigma. Este é, portanto, uma marca negativa e pejorativa sob os corpos dos indivíduos que se faz presente quando existe uma diferença entre a expectativa e a realidade do que se espera socialmente destes. Goffman indica três classificações de estigma: deformidades físicas; culpas de caráter; “tribais” de raça, nação e religião. Nessa pesquisa, damos ênfase às “culpas de caráter” – estigma que marca os indivíduos considerados como criminosos.

cidadãos brasileiros<sup>11</sup> – inclui-se aqui, a assistência educacional à pessoa em situação de prisão, também garantida por lei desde 1984<sup>12</sup>. Essa justificativa pode ser diretamente relacionada a outro elemento relevante: o compromisso ético-político da Extensão Universitária:

Art. 1º - A extensão, como atividade fim da Universidade, é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato com a sociedade, que visa o desenvolvimento mútuo, estabelece a troca de saberes e tem como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria e prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social<sup>13</sup>.

Como essa pesquisa se propõe a investigar como um grupo de mulheres em situação de privação de liberdade significou sua experiência de aprendizagem através de um projeto educativo de extensão universitária, é possível afirmar que, numa perspectiva mais ampla, também está sendo analisado 1) o acesso educacional no interior de uma prisão feminina, 2) o modelo educacional vigente nas unidades prisionais e 3) as potencialidades de uma extensão universitária contribuir significativamente na promoção de transformações sociais: visando garantir o cumprimento da pena de forma digna – pelo menos no que tange ao direito à educação na prisão – e objetivando a oferta de uma proposta educativa de caráter popular e baseada nos Direitos Humanos das Mulheres.

A Educação Popular se mostra, pelas suas características metodológicas de ação e planejamento, como uma alternativa para promover uma educação que faça sentido às mulheres em situação de prisão – que são oriundas, em sua maioria, de grupos populares<sup>14</sup>, e a discussão temática sobre Direitos Humanos das Mulheres nos dá a base para desenvolver diálogos que proporcionem reflexões críticas entre esse grupo de mulheres

---

<sup>11</sup> Redação do art. 205 da CF/88: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

<sup>12</sup> Lei 7.210, 11/06/1984: institui a Lei de Execução Penal (LEP). Está prevê: “Art. 10: A assistência ao preso e ao interno é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Art. 11: A assistência será: I – material; II – À saúde; III – jurídica; IV – educacional; V – social; VI – religiosa”.

<sup>13</sup> O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, em sessão de 09/7/2003, tendo em vista o constante no processo nº 23078.024045/02-71, nos termos do Parecer nº 14/2003 da Comissão Diretrizes do Ensino, Pesquisa e Extensão e com as emendas aprovadas em plenário RESOLVE aprovar as seguintes NORMAS GERAIS PARA ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (<http://www.ufrgs.br/prae/sae/legislacao/atividades-de-extensao>).

<sup>14</sup> Tanto o conceito de Educação Popular, como uma descrição e análise de suas características teórico-metodológicas e o conceito de grupos populares, serão aspectos discutidos no segundo capítulo deste trabalho.



sobre seus direitos e sobre suas próprias biografias – que, por sua vez, são na maioria dos casos marcadas pela violação sistemática de direitos.

Esse ponto também nos dá o gatilho para a próxima justificativa que confere relevância a essa pesquisa. Para embasar a discussão sobre o que seria essa violação sistemática de direitos, basta analisarmos o perfil da população prisional em nosso país. Segundo os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen)<sup>15</sup>, em relatório publicado no ano de 2018, o perfil da população carcerária brasileira resume-se aos seguintes dados:

- População prisional: 726.712 mil pessoas presas;
- Número de vagas no sistema prisional brasileiro: 368.049 mil vagas;
- Déficit de vagas no sistema prisional brasileiro: 358.663 mil vagas;
- Tráfico representa 30% dos registros, os roubos e furtos representam 22% e os homicídios representam 16%;
- 40% segue em situação de privação sem condenação;
- 55% é jovem, tendo entre 18 e 29 anos;
- 64% das pessoas em situação de prisão são negras, sendo que esse grupo compõe 53% da população brasileira;
- 51% possui ensino fundamental incompleto;
- Apenas 12% da população prisional no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares;
- 75% da população prisional em atividade laboral (trabalho) não recebe remuneração ou recebe menos que 3/4 do salário mínimo mensal.

Através dos dados destacados, observamos a situação de encarceramento em massa que se faz presente em nosso país, que hoje conta com a terceira maior população prisional do mundo, ficando atrás somente dos Estados Unidos e da China. Também observamos a violação ao direito educacional antes do aprisionamento – já que 51%, ou seja, 363.356 mil pessoas não concluíram nem o ensino fundamental. Essa violação segue no interior das

---

<sup>15</sup> Órgão responsável: Departamento Penitenciário Nacional e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Entretanto, o levantamento apresenta algumas deficiências metodológicas, e pode não apresentar dados exatos em relação ao tema investigado. Mesmo com essas ressalvas metodológicas – todas indicadas durante o relatório – o Infopen trata-se da fonte oficial de dados sobre sistema prisional do Brasil.

unidades prisionais – tanto em relação à oferta de educação e trabalho – pois analisamos que 639.507 pessoas seguem sem acesso à educação no interior da prisão, e 545.034 pessoas não são remuneradas ou não recebem os  $\frac{3}{4}$  do salário mínimo previsto em lei – ressalta-se aqui o fato de que o trabalho prisional não está submetido à Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Quando analisamos os dados do encarceramento feminino, constatamos uma situação ainda mais agravada: em 16 anos – entre 2000 e 2016 – a população carcerária feminina aumentou de 5.600 mil para 42.355 mil mulheres presas, caracterizando um aumento de mais de 756%. O perfil segue o mesmo: 62% são negras; 50% tem entre 18 e 29 anos; 45% tem o ensino fundamental incompleto. Entre essa população, apenas 25% está envolvida com atividades educacionais, ou seja, 31.767 mulheres permanecem sem acesso à educação no interior no cárcere<sup>16</sup>.

Em síntese, de acordo com os dados mencionados, parece de extrema relevância questionar qual o modelo educacional que está vigente nas unidades prisionais. Esse trabalho também dialoga nesta perspectiva, pois, ao analisar uma experiência de educação popular em uma prisão feminina, compreendendo se essa educação de caráter alternativo oferece possibilidades e potencialidades na promoção de transformações nas realidades desse grupo de mulheres, pode-se propor pensar a questão da educação nas prisões de forma mais ampla.

É possível sugerir que políticas públicas de educação prisional tornem-se mais eficientes se tomarem a Educação Popular como premissa metodológica e teórica? Será que essa concepção de educação tem potencial para provocar transformações sociais significativas entre essas mulheres – contribuindo tanto para o cumprimento da pena de forma digna, que educa considerando a humanidade das envolvidas, e visando a emancipação<sup>17</sup>, quanto para sua vida após o cárcere? Essas perguntas se tornam

---

<sup>16</sup> “Para fins do presente levantamento, as atividades educacionais foram discriminadas entre atividades de ensino escolar, que compreendem as atividades de alfabetização, formação de ensino fundamental até ensino superior, cursos técnicos (acima de 800 horas de aula) e curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula); e atividades complementares, que compreendem as pessoas matriculadas em programas de remição pelo estudo através da leitura, pessoas matriculadas em programas de remição pelo estudo através do esporte e pessoas envolvidas em demais atividades educacionais complementares (tais como, videoteca, atividades de lazer e cultura).” (INFOPEN Mulheres, 2016).

<sup>17</sup> Segundo Paulo Freire (2000), o processo emancipador decorre de uma intencionalidade política: declarada e assumida por todos aqueles e aquelas que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos. Na obra de Paulo Freire, a emancipação humana aparece como a grande conquista política a ser efetiva pela práxis humana, se tratando de uma luta ininterrupta frente à desumanização gerada pelas opressões sociais e pela desigualdade. (Moreira, In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, Verbete “Emancipação”, p. 163, 2008).

problemáticas fundamentais, principalmente se levamos em conta que a educação prisional assume as mesmas diretrizes da educação pública – cujo formato apresenta inúmeras limitações no ensino, tanto por sua estrutura curricular fechada quanto pelo caráter educativo, que prepara para o mercado de trabalho, e não para uma formação humana crítica.

Meu objetivo não é dar uma resposta exata e pronta para essas questões, mas levantar reflexões acerca do tema, e analisar a partir dos dados que obtive em campo e das experiências vivenciadas com esse grupo de mulheres, como esta experiência de educação popular foi significada pelas educandas, o que elas sentiram e como essa experiência contribuiu para suas trajetórias. Para isso, estruturei a pesquisa da seguinte forma: a primeira parte é dedicada a introduzir o tema e reconstruir minha imersão no campo. No segundo capítulo discuto aspectos metodológicos que orientaram o trabalho. No terceiro capítulo estão as discussões mais aprofundadas sobre Educação Popular e uma análise sociohistórica das prisões no Brasil, enfatizando as prisões femininas. Na quarta parte analiso os dados obtidos através dos questionários e entrevistas, e no quinto capítulo faço as considerações finais.

Para realizar essa pesquisa, me baseei nos diários de campo que escrevi durante as oficinas e visitas ao PEFMP durante os anos de 2016 e 2017 e, também, a partir da aplicação de questionários entre dez mulheres da Galeria B4, que participaram das oficinas<sup>18</sup>. Como mencionado, a escolha por essa galeria se deu por dois motivos principais – suas penas mais longas, que garantiriam a presença de boa parte no grupo mesmo um ano depois da realização das oficinas – e sua condição de isolamento no interior do PEFMP, devido aos crimes que configuram suas penas.

Como fui bolsista do projeto e estive presente em todas as oficinas realizadas com esse grupo, percebi que poderia ser antiético, do ponto de vista metodológico, realizar essa pesquisa somente a partir dos meus diários de campo, pois, devido à minha proximidade com o projeto e com o grupo de trabalho, poderia acabar desenvolvendo um trabalho tendencioso a favor do mesmo. A pesquisa precisava de mais subsídios, para que eu pudesse desenvolver uma investigação crítica, reflexiva e substantiva sobre os impactos das oficinas entre as mulheres.

Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular (Gadotti,

---

<sup>18</sup> A seguinte pesquisa foi autorizada pela direção do Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier e pela Escola de Serviços Penitenciários previamente, via contato por email.

2012; Streck, 2006; Streck, 2008; Paludo, 2015, Cunha, 2014), que consideram a leitura da realidade dos grupos populares como ponto de partida para a elaboração da proposta educativa, entrei em contato com o PEFMP para solicitar a aplicação de questionários semiestruturados e a realização de entrevistas com uma ou duas apenadas da galeria. Quando estabeleci o contato com a direção do PEFMP, me foi solicitado que primeiramente enviasse meu projeto de TCC e o pedido de entrada na casa para a aplicação dos instrumentos de pesquisa para a Escola de Serviços Penitenciários (ESP). De início, houve a recusa em autorizar a pesquisa por parte da ESP, sob o argumento de que a direção do PEFMP havia pedido que não fossem encaminhadas demandas de pesquisas acadêmicas durante o semestre de 2018/2. Esse pedido, segundo resposta da ESP, se devia ao fato do PEFMP já estar com diversas demandas encaminhadas pelo GT Pesquisa/ESP.

A ESP questionou se havia possibilidade de que eu realizasse minha pesquisa na Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba (PEFG), pois todas as demais demandas estavam sendo encaminhadas para lá. Retomei o contato afirmando que haveria um prejuízo imenso quanto ao projeto formulado para esse trabalho, pois estava inteiramente baseado na experiência das oficinas de sabonetes. Esse argumento foi central para minhas visitas fossem autorizadas pela direção do PEFMP e pela ESP – e todas as negociações se deram através de emails e pessoalmente, com minha ida até o presídio.

Infelizmente, entre as 23 mulheres desta galeria que participaram do projeto, somente 10 participantes estiveram presentes no dia da aplicação dos questionários – os motivos variaram entre troca de galerias, transferências, saídas, compromissos que ocuparam algumas delas no mesmo dia em que estive na casa, enfim. Também solicitei realizar entrevistas com duas mulheres, ambas também não se encontravam mais na galeria B4. Observa-se que até mesmo com esse grupo houve impossibilidade de contatar todas as mulheres, o que acaba por indicar que o cotidiano da prisão também é permeado por instabilidades e mudanças.

Os questionários contaram com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1), que informava o objetivo da pesquisa e garantia que todos os cuidados seriam tomados para que houvesse sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes, e que nenhum procedimento realizado oferecia riscos à dignidade das participantes. Também informava que a pesquisa visa contribuir para a compreensão sobre as atividades extensionistas que envolvem a produção artesanal, com

ênfase nas práticas de Educação Popular e dos Direitos Humanos das Mulheres. No dia 02/10/2018, ingressei no PEFMP para aplicar os questionários – ocasião que ocorreu nas salas de oficinas, salas de uso da UFRGS no interior do PEFMP. Ao chegarem as participantes, expliquei do que se tratava a pesquisa, expliquei o que era o TCLE e as convidei para responder ao questionário. Todas as dez aceitaram participar. Após as educandas finalizarem o preenchimento do questionário, perguntei se algumas delas tinha interesse em ser entrevistada. Duas delas demonstraram interesse em contribuir para minha pesquisa, então lhes disse que retornaria algumas semanas depois para realizarmos o procedimento – também foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Eclarecido a estas duas participantes (apêndice 2).

O questionário também foi estruturado a partir das premissas metodológicas da Educação Popular, e por isso não seguiu o formato “padrão”: é composto por várias imagens com a intenção de lembrar alguns momentos vivenciados durante as oficinas. Foi possível notar o interesse das mulheres pelo formato do documento, mas, ainda assim, muitas respostas foram bastante pontuais e sem aprofundamento – ao conhecer as dinâmicas prisionais, facilmente notamos que é através da oralidade a melhor forma de trocar ideias e compreender quem são e como pensam essas mulheres. A leitura do questionário e a escrita das respostas, infelizmente, acabam limitando em alguma medida os dados qualitativos da pesquisa – por isso, inclusive, a necessidade da realização de entrevistas não estruturadas. Vale ressaltar que os questionários e as entrevistas são as possibilidades metodológicas que podem ser adotadas dentro desse campo, tendo em vista que não é permitido a gravação de áudios nem de imagens ou vídeos no interior do PEFMP.

### **3. Referencial Teórico**

Este capítulo traz discussões mais aprofundadas sobre as duas principais temáticas que envolvem essa pesquisa: Educação Popular e uma análise sócio-histórica das prisões – com ênfase nas prisões femininas no Brasil.

#### **3.1. Educação Popular**

Este capítulo objetiva situar histórica e conceitualmente a Educação Popular, destacando suas principais contribuições e aspectos teórico-metodológicos. Por mais que este trabalho se dedique à análise de uma experiência educativa no interior de um presídio, e que o universo prisional seja, portanto, a realidade na qual estamos imersas, é imprescindível compreender o caráter popular da proposta educativa em questão. Somente a partir de uma abordagem mais aprofundada sobre o tema, torna-se possível visualizar como uma prisão pode ser um espaço educativo, e analisar se é viável a construção de uma alternativa educacional frente a um ambiente que possui muitas limitações.

É importante ressaltar que, dado o fato de que está em análise uma experiência concreta, o seguinte capítulo colabora fortemente para uma reflexão que será desenvolvida ao longo do texto: se for possível identificar potencialidades desse modelo educacional alternativo no interior do espaço prisional, um dos meus objetivos é incidir sobre políticas públicas de educação nas instituições prisionais do país, contribuindo a partir da análise dos dados que obtive em campo.

Nas páginas que seguem, apresento algumas teorias que fundamentam a educação popular, para que, posteriormente, no capítulo dedicado a análise dos dados, seja possível associar tais teorias às práticas experienciadas no presídio. Será possível demonstrar o quanto cada conceito, que se torna fundamental no projeto, se inspira nessa concepção educativa, e, simultaneamente, foi enriquecido à medida que sistematizamos nossas experiências e teorizávamos nossas práticas<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Segundo o educador popular Oscar Jara (200), sistematizar experiências não é o mesmo que sistematizar informações e dados. As experiências são processos sociais dinâmicos, em constante mudança e movimento; são também processos complexos, em que se interrelacionam, por vezes de forma contraditória, fatores objetivos e subjetivos (Jara, 2006). Mas qual a finalidade do exercício de sistematizar experiências? O autor destaca, pelo menos, quatro motivos: 1) compreender profundamente as experiências e poder melhorá-las; 2) trocar e compartilhar experiências com outras semelhantes; 3) contribuição da reflexão teórica com os conhecimentos surgidos direto da experiência - cada prática é uma experiência única e irrepetível, por mais que se dê cotidianamente; 4) Incidir em políticas a partir de aprendizados oriundos das experiências.

Para introduzir essa discussão, seguem alguns pontos relevantes do texto de Moacir Gaddoti (2012), “Educação popular, educação social, educação comunitária: práticas diversas cimentadas por uma causa comum”, que permitem estabelecer bases relevantes dentro dessa temática. “A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas” (GADOTTI, 2012, p. 10). Logo, como possuem “raízes” em determinados esquemas de pensamento e distintas expressões culturais dos grupos, cada perspectiva educacional pode – e deve – ser situada histórica e ideologicamente.

Historicamente porque é impossível separar uma educação de seu contexto histórico de surgimento: que fatores políticos e socioculturais influenciaram, em determinado momento histórico, no surgimento de cada perspectiva ou concepção de educação existente. Ideologicamente porque toda educação é política – ela jamais pode ser neutra, pois é baseada em princípios e valores que configuram determinadas visões de mundo, e por isso também implicam em um projeto político de sociedade. Sempre estamos falando a partir de um ponto de vista. E no que se baseia nosso ponto de vista? “Como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que de território estamos falando” (GADOTTI, 2012, p. 10).

Acredito que seja necessário discorrer, mesmo que rapidamente, para a continuidade dessa discussão, sobre a questão da neutralidade ideológica e política que atravessa fortemente a educação – ainda mais em tempos difíceis como o que vivemos atualmente no país, de grave crise política e econômica, e de um sentimento – de certa forma generalizado, principalmente, entre as classes médias e baixas da sociedade – de esgotamento e descontentamento com o sistema político institucional brasileiro<sup>20</sup>. Também justifico esse tópico como uma reafirmação política dos princípios que embasam a educação popular, que concebe a sociedade e o Estado como uma arena de disputas, “na qual é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado como fora dele.” (GADOTTI, 2012, p. 10).

Nesse contexto, discussões sobre política têm se tornado praticamente inviáveis, e observamos o quanto a educação tem um papel fundamental nisso. Temos nos deparado com muitos discursos de caráter totalitário e ultraconservador, beirando posicionamentos

---

<sup>20</sup> Como um exemplo de proposta educativa que, aparentemente, baseia-se na “neutralidade” ideológica, pode destacar o Programa Escola Sem Partido – Projeto de Lei nº 867/2015 (<https://www.programaescolasempartido.org>).

fascistas – exceto aqueles que abertamente já se definem dessa forma. A educação, nesse contexto, tem sido um dos principais alvos de ataque e de disputas.

Falar sobre a politicidade da educação parece implicar necessariamente na tomada de um partido político. Entretanto, “tomar um partido político” não assume, necessariamente, o significado que aparenta sustentar à primeira vista. Tomar um partido não é o mesmo que se associar ou se filiar, de fato, a algum dos partidos que compõe a política institucional em nossa sociedade. Ao contrário dessa visão simplificada do sentido do termo, adotar um partido político, no debate educativo, pode ser melhor compreendido se pensarmos como uma tomada de um posicionamento: se trata de uma reflexão crítica acerca de que projeto de educação e de sociedade que queremos e que defendemos.

Por isso a neutralidade não possui nada de neutro: precisamos conhecer e dominar a riqueza e a pluralidade de explicações, de teorias, visões de mundo e fatores históricos e socioculturais que estão em torno da política, das questões étnico-raciais, sobre sexualidade, sobre culturas populares e sobre o próprio funcionamento da sociedade. Ao acionarmos esses conhecimentos, também acionamos as memórias e as fontes que nos permitem compreender como as histórias dos povos se interrelacionaram ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira. Como nossa história é baseada num processo de colonização, exploração e escravidão, é impossível mantermos a neutralidade frente a posicionamentos que, dependendo de quem somos podem nos afetar diretamente, implicando na desumanização de determinados sujeitos.

Todas as pessoas nascem em determinado meio social, assim são oriundos de determinada classe, moram em diferentes bairros, frequentam espaços de socialização distintos, acessam a educação, a saúde, a alimentação, moradia e bens culturais de maneiras variadas e desiguais. Interagem com pessoas do mesmo meio ou com pessoas de meios distintos do seu, aprendem a elencar valores pelos quais devem prezar, e outros que devem repulsar, enfim: todas essas variáveis formam visões parciais de mundo, afinal, o ponto de vista de cada um é forjado a partir de sua trajetória. Como já dito, cada um parte de algum ponto de vista, e a vista varia de acordo com nossas condições sociais de existência.

Mesmo considerando essa multiplicidade de situações de vida, fica evidente que vivemos em uma sociedade desigual. Para que a desigualdade se mantenha, também é necessário que a ideologia que lhe dá sentido e forma continue operando através das mais distintas instituições da sociedade – valores familiares, escolas, igrejas, política, justiça,



mídia, imprensa, entre tantas outras instâncias – mesmo que, muitas vezes, isso não seja feito de forma visível, explícitas à primeira vista. Dentro desse debate, a educação surge como uma das principais formas de inculcar valores e disposições nos sujeitos.

Segundo Althusser (1970), que escreve acerca dos aparatos ideológicos do Estado – que seriam os meios acima descritos de transmissão da ideologia dominante – o aparato escolar aparece no primeiro plano como o principal difusor da ideologia. Para refletir sobre essa colocação, podemos simplesmente pensar que em nenhuma outra instituição social temos um tempo tão extenso de passagem – pelo menos de acordo com a perspectiva legal da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino, cuja etapa da educação básica, compreende, pelo menos onze anos de nossas trajetórias.

A escola para todos e a universalização do ensino, constituem, portanto, segundo Althusser, uma das formas mais essenciais de reprodução da ideologia dominante: “uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, desprovido de ideologia – dado que é laico” (1970, p. 37). Tendo pontuado essa questão, vale destacar que, é precisamente porque nenhuma ideologia é neutra, que a tão difundida “neutralidade ideológica e política” cai por terra, representando apenas um mito.

Roland Barthes nos instrumentaliza com um estudo interessante acerca de Mitologias (1957), afirmando que são os mitos que, em grande medida, sustentam a (re)produção das ideologias. O mito tem por característica a transmissão de uma mensagem, porém esta comunicação se dá através de uma linguagem simplificada – ou seja, há um empobrecimento de sentido, que não leva em conta a historicidade dos fatos socioculturais, e que despolitiza o sentido do que está sendo transmitido.

É através dessa simplificação empobrecida que os mitos produzem efeitos de realidade baseados apenas em uma face dentre tantas outras existentes em torno do sentido de algo. Destaco brevemente o conceito de Barthes – que se trata de um estudo bastante denso, e que não cabe a este trabalho analisar em profundidade – apenas para ter um aporte que me permita analisar a questão da neutralidade e decompor o seu sentido.

Acredito que esse esforço se faz necessário justamente porque a Educação Popular “contrapõe-se radicalmente àquelas que despolitizam a prática educativa ou a deslocam do olhar sobre o mundo e as relações que estabelecemos nele” (CUNHA, 2014, p. 133). E é precisamente por isso – por despolitizar a educação – que o mito da neutralidade ideológica

sempre interessa às classes dominantes.

O termo “neutro”, na realidade, é puramente ideológico. O que à primeira vista parece representar a ausência de partidos e de posições parciais de mundo, na verdade, representa um ponto de vista bastante parcial. Assim como também representa um distanciamento entre a multiplicidade de fatores que compõe o debate político e a pluralidade de sujeitos em sala de aula – já que estamos analisando a educação. O medo que está presente na ideologia da neutralidade é justamente que, a partir da promoção de discussões de caráter cada vez mais democrático nos espaços de ensino e aprendizagem, que instrumentalizem os estudantes a pensar criticamente sobre questões sociais – étnico-raciais, de gênero, sexualidade, classes sociais, enfim – sejam provocadas mudanças nos paradigmas dominantes.

Em vista disso, é evidente que através da educação popular defende-se um projeto político de educação e de sociedade, e, por conseguinte, também se faz visível o porquê da importância desse posicionamento – que, por sua vez, defende um ponto de vista político em favor dos grupos populares. Mas para que possamos defender algo, antes é necessário conhecermos suas origens e sua história, e é a isso que vamos nos dedicar.

Após a reflexão sobre um assunto que tem cada vez mais conquistado legitimidade nesse momento de crise – o mito da neutralidade ideológica – sigo na direção de conceituar e contextualizar a educação popular. E para entender o conceito é necessário situar historicamente seu surgimento. Dada a emergência da educação popular nos mais distintos espaços e tramas sociais, é difícil tentar encaixá-la em um conceito único e fechado, sendo mais interessante delinear apenas as linhas mais gerais que caracterizam a base do seu sentido prático e teórico.

É possível destacar inúmeras experiências educativas, de caráter diverso, que constituem a educação popular. Este trabalho se dedica à educação popular, por meio de intervenções pensadas para o ambiente prisional e suas especificidades, mas é possível falar em um mosaico de experiências práticas, que ora se identificam com a educação popular, e ora com a educação social (Gadotti, 2012): educação indígena, educação étnico-racial, educação cidadã, educação na cidade, no campo, em direitos humanos, educação ambiental, entre muitas outras vertentes, todas cimentadas por uma causa comum: “um outro mundo possível” (p. 11).

A diversidade é a marca dos movimentos em torno dessa educação, que

compartilham o compromisso ético-político de transformação da sociedade, desde uma posição que é crítica, popular, política, social e comunitária (2012, p. 11). Vale destacar que “são perspectivas sérias e consistentes da educação que não nasceram de divagações acadêmicas, mas de prática social” (GADOTTI, 2012, p. 12).

De acordo com Paludo (2015), “a concepção de Educação Popular como um campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu como um exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundido” (p. 220). É forjada nos processos de lutas e resistências das classes populares latino-americanas, e propõe o vínculo explícito entre educação e política, “na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana” (idem, p. 220).

Entretanto, não é por aspirar outro sistema societário, que as práticas da educação popular se deslocam da materialidade cotidiana. O processo é justamente o inverso: ao mesmo tempo em que suas ações estratégicas são fortemente ancoradas na realidade social e cultural na qual se realizam, há o comprometimento com a transformação dessa realidade (Streck, 2008, p. 24). Nesse sentido é importante dar ênfase à formulação de pedagogias radicais, a radicalidade pode ser concebida da seguinte forma:

O pensamento radical, não sectário, é aquele que, indo à raiz das condições e situações que analisa, consegue abranger a diversidade [...] a matriz pedagógica popular não se constrói pelo princípio de exclusão do diferente, mas pela radicalidade da afirmação do lugar de onde se fala. (STRECK, 2008, p. 15 e STRECK, 2006, p. 281).

Paludo (2015) situa que o surgimento e a consolidação da Educação Popular podem ser situados no que Florestan Fernandes, em sua obra “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina” (2009), “analisou como o segundo e terceiro sistema de dominação, entre 1930 e 1960, período considerado desenvolvimentista, e após a onda de ditaduras, que ocorreram entre 1960 e 1980, nos processos de redemocratização das sociedades latino-americanas” (PALUDO, p. 226). É notável, portanto, como a educação popular se insere em um contexto mais amplo de movimentos políticos e socioculturais que floresciam na América Latina em tais contextos históricos.

Nesse período de efervescência social essencialmente contestatório – principalmente a partir da década de 1960, os movimentos educacionais se firmam em análises teóricas que enfatizavam que o Estado e a educação – notadamente a formal – reproduziam as relações

econômicas e socioculturais de dominação. Não obstante que, desde suas origens no século XIX, até o final do século XX, a educação popular esteve fortemente vinculada à educação não formal e às margens do sistema de ensino tradicional. Entretanto, até o conceito de não formalidade é amplo e polissêmico<sup>21</sup>, e, por isso, não vou me aprofundar a discussão nessa pesquisa. Nesse momento, apenas gostaria de suscitar a reflexão de que não é pelo caráter não formal muitas vezes associado à educação popular, que esta perde seu mérito<sup>22</sup>. Aliás, muito pelo contrário, é justamente nas possibilidades que oferece como alternativa ao padrão de ensino, que estão algumas de suas potencialidades.

É precisamente na constatação de que a educação formal – institucionalizada e impulsionada pelo Estado – apresenta engessamentos e estagnação frente à multiplicidade cultural e epistemológica que compõe as populações dentro de uma nação ou região, que podemos identificar um dos princípios originários da educação popular. É frente a um modelo de educação que visa à homogeneização dos sujeitos – ao se organizar em torno de estruturas e diretrizes curriculares demasiadamente fechadas e incapazes de dar conta das riquezas das culturas populares<sup>23</sup> de um país tão diverso como o Brasil, por exemplo – e que acaba por empobrecer os espaços formais de ensino, que emerge essa concepção educativa:

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular [...] incorporando- lhe um raciocínio mais rigoroso, científico [...] (Gadotti, 2012, p.14).

Segundo Gadotti (2012), a educação popular se constitui como a contribuição teórica

---

<sup>21</sup> Gadotti (2012) destaca que, segundo Jaume Trilla (1993:30), a educação não formal se constitui como um “conjunto de processos, meios, instituições, específica e diferencialmente desenhada em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão diretamente dirigidos à concessão de grau, próprio do sistema educativo formal”. Também salienta que, além de polissêmico, o conceito de educação não formal está muito vinculado, historicamente, à educação de adultos. “Existe um grande número de paradigmas – isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação – entre educação de adultos e educação não formal. No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da II Guerra Mundial, de responsabilidade do Estado. Já a educação não formal esteve vinculada, principalmente, a organizações não-governamentais, movimentos sociais, partidos políticos, igrejas, sindicatos etc, geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial”. (p. 14).

<sup>22</sup> Gadotti analisa que não se trata, portanto, de opor a educação formal à não formal: “Trata-se de conhecer suas potencialidades e harmonizá-las em melhor benefício de todos. Não se trata também de reduzir a educação popular, a educação social e a educação comunitária ao não-formal. Essas educações são tão formais quanto a educação escolar. O que as diferencia da educação escolar rígida e burocrática é justamente a valorização dos espaços informais. Essas educações não abrem mão da riqueza metodológica da informalidade” (2012, p.15).

<sup>23</sup> Segundo Conceição Paludo (2015), “classes populares correspondem à diversidade das frações de classe de pessoas e grupos que, na organização social capitalista, possuem vínculo forte de subalternidade com a forma organizativa da sociedade, e, por isso mesmo, condições precarizadas de reprodução da vida em todas as suas dimensões” (nota de rodapé 1, p. 237).

mais importante da América Latina para o pensamento pedagógico universal. Entre suas origens e inspirações, aponta o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo autogestionário; liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência (nacional-desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia dialética. Menciona que, antes da Segunda Guerra Mundial, na Espanha, a educação popular estava diretamente ligada aos movimentos de resistência à ditadura franquista, e, como educação do povo, estava estreitamente conectada ao movimento anarquista (p. 22).

Talvez uma característica definidora da educação popular (Streck, 2006) – dado que historicamente ela não teve como ponto de partida um único lugar, e também não tem como ponto de chegada um único horizonte, ou um único projeto – “seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos [daqueles hegemônicos], que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade” (STRECK, 2006, p. 275).

O ponto de partida pode ser as mulheres, os povos indígenas, os camponeses, os desempregados, os moradores de rua, pessoas em situação de privação de liberdade, enfim, há múltiplos grupos que podem dar o ponto de partida rumo a uma educação que faça sentido para suas realidades e culturas, já que no sistema de ensino tradicional isso não se faz possível. Mas há uma proposta bastante interessante sobre educação popular, presente no texto de Gadotti, e inspirada na obra de Afonso Torres, “La educación popular: trayectoria y actualidad” (2011):

Hoje podemos dizer que a educação popular se constitui como um conjunto de atores, práticas e discursos que se identificam em torno de umas ideias centrais: seu posicionamento crítico frente ao sistema social imperante, sua orientação ética e política emancipatória, sua opção com os setores e movimentos populares, sua intenção de contribuir para que estes se constituam em sujeitos a partir do alargamento de sua consciência e subjetividade, e pela utilização de métodos participativos, dialógicos e críticos (GADOTTI, 2012, p. 22; TORRES, 2011, p. 76).

Apesar de as origens da concepção de educação popular datar desde o século XIX, há um consenso de que, foi na metade do século XX, mais precisamente nos anos 1960, que houve a constituição de uma proposta pedagógica com um corpo próprio de princípios e de metodologias, e, portanto, que podemos identificar como período de consolidação desta perspectiva teórico-metodológica que chamamos de Educação Popular (Streck, 2008; Cunha, 2014). De acordo com Streck (2008)

No Brasil, os movimentos de cultura popular, o método Paulo Freire e as lutas clandestinas no período das ditaduras militares são, sem dúvida, fatores que

marcaram a emergência de um campo que se pauta por determinados princípios e por uma perspectiva metodológica distinta a partir de onde se começa a dialogar com outras compreensões de educação (STRECK, 2008, p. 14).

Em contrapartida, mesmo diante de um cenário de mudanças, o autor faz uma ressalva que me parece de muito valor epistemológico:

Por outro lado, há vozes na história que foram silenciadas e práticas que ficaram fora dos parâmetros hegemônicos de análise e que podem ser recuperados como uma espécie de pano de fundo sobre o qual se desenham as práticas mais recentes. Dentro de um quadro geral de desconhecimento da história da Educação latino-americana, esse fato não surpreende (STRECK, 2008, p. 20).

Essas vozes, como afirma Streck (2006), teriam sido silenciadas desde que a colonização se faz presente nas terras latino-americanas. O pressuposto para a discussão dos próximos tópicos é de que, junto com o silenciamento das culturas, foram silenciadas as suas pedagogias, que continuaram sobrevivendo na clandestinidade.

Tal “silenciamento” de vozes e culturas nos leva a refletir sobre a multiplicidade étnica e cultural do nosso país – ou seja, não existe um “povo brasileiro”, e sim, uma diversidade de povos que habitam o Brasil. Essa discussão é válida para pensarmos a questão educativa em nossa atual “democracia”, e analisar a oferta do ensino formal nas escolas do país. Se o território é tão diverso e extenso, tão múltiplo em culturas particulares e demandas distintas entre os sujeitos, como uma educação formal e de massas poderia ser efetiva em atender satisfatoriamente as populações brasileiras?

E, ainda, essa reflexão nos direciona para outro foco analítico: quais são as possibilidades e os limites da educação formal em promover uma educação que faça sentido de acordo com as realidades brasileiras? Oliveira (apud Paludo, 2015, p. 230) apresenta a seguinte reflexão:

[...] Temos a impressão de que se formulou um falso consenso em torno da defesa da educação pública e gratuita para todos, que tem obscurecido diferenças de concepções de mundo, e, conseqüentemente, de projetos educacionais ou até mesmo, intencionalmente, negado tais diferenças. O debate sobre o novo modelo de regulação das políticas educativas na América Latina tem desvelado um projeto de organização e controle da educação nesses países que tem reduzido a democratização da educação à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, em que, ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação e disciplina, há pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro (OLIVEIRA, 2006, p.1).

Se, sob o pretexto de universalizarmos a educação – afinal, esta seria uma meta para uma sociedade democrática que caminha rumo ao desenvolvimento econômico e social – reduzimos o caráter democrático do ensino, e apenas massificamos o acesso às escolas

públicas do país, sem a preocupação com a educação que se está promovendo no interior desses espaços, estamos cada vez mais distantes de consolidar uma democracia substantiva e popular.

Portanto, não é suficiente massificar e universalizar o acesso, garantir que boa parte da população brasileira esteja na escola, se a escola é ineficiente. Aliás, será que é ineficiente de fato? Ou cumpre muito bem a função que lhe é proposta, ao não formar jovens capacitados para compreender suas realidades sociais e promover mudanças que poderiam agregar positivamente em suas situações e condições de vida? Evidentemente, precisamos lutar pela universalidade do acesso e da permanência de todas as pessoas nas instituições de ensino, afinal, é um direito universal garantido pela nossa Constituição Federal de 1988<sup>24</sup>. Mas precisamos discutir que concepção hegemônica de educação está em jogo, e que concepção de educação é defendida pelos educadores populares.

Portanto, a eficiência ou efetividade está diretamente relacionada ao conceito de educação que está em disputa: se pensamos na educação para as massas – a educação que é ofertada para o “povo” – é notável sua efetividade no que diz respeito à manutenção dos paradigmas sociais vigentes:

A crença de que a educação do povo é a educação popular foi sendo desconstruída na medida em que gerações de governantes e gestores foram utilizando a força da educação institucionalizada para se manterem no poder e para, paradoxalmente, manter a ignorância do povo. O persistente analfabetismo, a evasão escolar e o baixo rendimento dos alunos não podem ser atribuídos nem ao acaso nem a incompetência de professores ou à falta de capacidade dos indivíduos. [...] A educação popular [nesse sentido] passou a ser compreendida como uma alternativa para essa educação do povo associada com a escola. (STRECK, 2008, p. 20).

Qual seria, portanto, a eficácia de uma educação popular para o povo? Porque, afinal, é sabido que a educação do povo não é popular – de acordo com o conceito de esta educação assume. Bourdieu e Passeron (1970), em sua obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” abordam esse tema a partir de uma perspectiva elementar para esse debate. Segundo esses autores, como vivemos uma sociedade onde poucos grupos dominantes prevalecem sobre todos os demais grupos sociais, é necessário que haja condições para que essa dominação se mantenha – ainda mais se levarmos em conta a

---

<sup>24</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Constituição Federal 1988.

brutalidade que marca as desigualdades sociais e econômicas do país.

A reprodução social, por conseguinte, é uma condição fundamental para a existência e a reprodução de um sistema com base na dominação, de modo que, “para que os moldes existentes de uma organização social permaneçam, é necessário que as instituições educadoras tornem-se cada vez mais eficazes agentes de reprodução social”. (RODRIGUES, 2018)<sup>25</sup>.

Para dar ainda mais sustentação a essa linha argumentativa, de que a escola é uma das instituições mais fundamentais para garantir a reprodução social das desigualdades, podemos relembrar o texto de Althusser (1970), quando ressalta que nenhuma outra instituição possui uma obrigatoriedade de frequência tão intensa quanto a escolar, que compreende onze anos da vida dos sujeitos – pelo menos legalmente, como já mencionado, afinal, a evasão escolar é uma realidade das escolas brasileiras.

Contudo, é fato que a educação não é o único agente fundamental de mudança no interior da sociedade capitalista. Entretanto, também se sabe que ela pode ter um peso na transformação social. Assim como a educação pode gerar a adaptação e o conformismo, também pode agir para a promoção de transformações sociais (GADOTT, 2015).

Portanto, frente a este contexto, como pensar em metodologias pedagógicas frente a que nos ofereçam mecanismos que possam educar para a promoção de transformações sociais? Nesse sentido, incorporamos outro elemento para o debate: as pedagogias da educação popular, que, como teorias da educação, são oriundas das práticas educacionais com viés crítico, e traduzem uma riqueza de métodos, possibilidades e potencialidades presentes no ato educativo:

“A pedagogia social tem por objeto o estudo da educação em suas relações com a sociedade, isto é: a ação dos grupos sociais na formação do homem [e da mulher] e a influência da educação na sociedade humana. Com efeito, a educação não é apenas um elemento passivo que recebe os influxos da sociedade, mas também um fato dinâmico que atua na sociedade, reformando-a e modificando-a” (LUZURIAGA, 1960, p.3).

A eficiência da educação do “povo”, portanto, não está direcionada para a emancipação e formação crítica dos sujeitos. A perspectiva universalizante de acesso ao ensino público também deve ser analisada com cuidado, pois facilmente notamos que a

---

<sup>25</sup> RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "Educação e reprodução social"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/educacao-reproducao-social.htm>>.



educação pode assumir um caráter assistencialista, salvacionista, compensatório e até mesmo redentor, pois é hegemonicamente pensada “para” os sujeitos (Cunha, 2014). A Educação Popular propõe a superação dessa visão do “para”, que acaba por transformar as relações dos estudantes e dos educadores com a aprendizagem em algo meramente instrumental: aprender para algo, para quê. Em vistas a vencer essa perspectiva, defende a educação “com”:

[...] toda e qualquer manifestação do ensinar e aprender comunitário é concebida “com”, ou seja, como processo emancipador de sujeitos capazes de pensar os fenômenos sociais [...] se faz em diálogo com homens e mulheres que, em suas vivências, conhecem e criam, contribuindo com sua cultura e visões de mundo. (CUNHA, 2014, p.134).

De acordo com princípios da Educação Popular, os sujeitos devem sentir-se capazes de se entender no mundo, com o potencial para transformá-lo a favor de suas trajetórias, muitas vezes marcadas pela marginalidade e pelo fatalismo<sup>26</sup>. Tendo em vista que esse trabalho também se propõe a trazer referências que nos permitam superar a visão do fatalismo, julgo ser de extrema importância afirmar que, apesar de toda a imposição violenta de um sistema social dominante, e que tem, pelo menos, quinhentos anos de história, sempre houve resistência.

Streck (2006) aponta que, justamente devido à convivência de culturas muito diferentes, mas que ora ou outra em muito se assemelham devido a processos sociopolíticos similares, a busca por identidades individuais e coletivas constitui uma faceta essencial e muito própria da matriz do pensamento popular latino-americano.

E somente pelo fato de haver essa busca em meio a tanta riqueza cultural, e à impossibilidade de identificarmos uma cultura única ou estática, ou sequer falarmos com certo saudosismo em identidades muito bem definidas, que a compreensão de povo já implica outro conceito totalmente diferente deste significado homogêneo que prevalece em nossa realidade (Streck, 2006, Argumedo, 2004).

---

<sup>26</sup> Marginalidade no sentido de estar às margens do acesso a bens indispensáveis à reprodução humana, e que conferem uma existência digna, como: moradia, saúde, educação, trabalho, segurança e acesso à bens culturais. A visão fatalista se refere à obra de Florestan Fernandes (2009) “[...] o autor analisa que, se é possível dizer que, economicamente, o neoliberalismo fracassou; e socialmente, criou sociedades notadamente mais desiguais e não tão desestatizadas quanto queria; seu sucesso absoluto foi no campo da política, da cultura e da ideologia, disseminando a ideia do fim da história e da necessidade de se adaptar à ordem. (Paludo, 2015, p. 228). Esse mito de conformação à realidade pois “é assim que as coisas são e não vão mudar”, tem por função esvaziar a agência dos sujeitos, desmobilizando-os quanto às suas capacidades de transformar suas realidades. Através de um viés sociológico, entretanto, compreendemos que nada disso é natural, mas sim naturalizado. Logo, se foi naturalizada essa ordem que é socialmente construída, ela também pode ser socialmente desconstruída e transformada – um dos principais objetivos e princípios que embasam a educação popular.

Essa multiplicidade étnica e cultural é um dos fatores essenciais que explicam o surgimento da educação popular às margens da educação formal institucionalizada. Precisamente porque a educação popular parte dos conhecimentos populares dos sujeitos, e da valorização das particularidades culturais de cada grupo.

Afinal, a história da educação costuma passar às margens dos conhecimentos e dos “sistemas de ensino” da vasta maioria da população (Streck, 2006; Paiva, 1973). Moreno Olmedo (1993 apud Streck, 2006, p. 278), cientista social venezuelano, reconheceu o abismo que separava sua ciência e seus métodos da realidade do povo com o qual trabalhava e convivia. Constatou, através de sua pesquisa, que existe algo como uma episteme popular, que se difere tanto da episteme moderna quanto da pós-moderna, “e por isso é incapaz de ser captada pelos instrumentos teóricos fornecidos dentro desses referenciais” (Streck, 2006, p. 278).

Episteme, Olmedo (1993) compreende como a matriz que “define as condições de possibilidade do que se pode pensar, conhecer e dizer em um momento histórico determinado, além da forma possível de um determinado fazer e da própria existência de alguns fazeres” (p. 37). Nesse sentido, afirma que a episteme não é pensada, mas que se pensa a partir dela e dentro dela. Argumenta, portanto, que a episteme popular é regida por uma lógica distinta daquele que rege o pensamento e a ciência hegemônicas (p. 278).

De acordo com a obra de Alcira Argumedo (2004 apud Streck, 2006, p. 278) “Los silencios y las voces de América Latina: notas sobre el pensamiento nacional y popular” (2004), é possível identificar uma matriz de um pensamento popular que foi historicamente construído, a partir da qual as ideias são adaptadas, transformadas e rejeitadas (Streck, 2006, p. 278). A autora identifica quatro períodos históricos para a formação dessa matriz: o primeiro é o das culturas pré-colombianas

Entre elas, encontramos povos que dependiam da caça e coleta até povos com um elevado nível de desenvolvimento científico. Os maias tinham um calendário mais sofisticado que o gregoriano, e a arquitetura da cidade de Tenochtitlán igualava-se às melhores cidades europeias. Tanto entre os astecas quanto entre os incas havia um sistema educativo que dava sustentação ao seu desenvolvimento tecnológico. Entre os povos “menos desenvolvidos” do ponto de vista tecnológico as estratégias pedagógicas estavam embutidas nos seus elaborados rituais religiosos e na riqueza dos mitos ou nas muitas formas de transmitir e elaborar saberes que os ajudavam a viver em seu meio. Por exemplo, segundo Meliá (1979), como negar a competência da educação quando um menino consegue apresentar 661 nomes de plantas e 336 nomes de aves? (Streck, 2006, p. 279).

O segundo período é o das “conquistas”, período de devastação das culturas indígenas e africanas, permeado por violentos conflitos. O terceiro período consiste durante o domínio colonial, entre os séculos XVII e XVIII, quando resistir de forma aberta era praticamente inviável. Por fim, o quarto período “consiste nos processos político-culturais, a partir da emancipação, com a integração de novos atores e atoras sociais e a crescente formação de uma intelectualidade identificada com as camadas subalternas” (STRECK, 2006, p. 279).

Essa periodização, segundo Argumedo (2004), na qual se forma uma matriz da vertente popular do pensamento latino-americano possibilita identificar estratégias pedagógicas que dão suporte e consistência à educação popular. De acordo com Streck (2006), essas estratégias são concebidas como pedagogias, “por formar um conjunto de saberes e de práticas com relativa coerência interna própria” (p. 279). Streck destaca três pedagogias que configuram essa matriz do pensamento popular, sendo que destacarei apenas duas delas, com o objetivo de situar com mais substancialidade o que são os conhecimentos e saberes populares.

Streck (2006) ressalta que a sobrevivência pura e simples constitui-se como a marca mais distintiva da grande maioria do povo latino-americano (p. 279). Traça um paralelo entre a sobrevivência moderna – e destaca o problema do desemprego crônico e das condições de vida precárias e subumanas para aproximadamente um quarto da população latinoamericana na época, que vivia com menos de dois dólares por dia (Banco Mundial, 2006)<sup>27</sup> – e a sobrevivência histórica, experienciada pelos povos indígenas, negros, imigrantes pobres “e de crescentes parcelas da população, que foram marginalizadas em nome do progresso ou da civilização, ou simplesmente da ganância das classes dominantes” (STRECK, 2006, p. 279).

Sobreviver em tais circunstâncias e condições requer estratégias pedagógicas com um nível de sofisticação igual ou maior do que se encontram nos livros didáticos da pedagogia hegemônica, como destaca Streck (2006). Por ser uma pedagogia gerada no “clandestino, muitas vezes fora do âmbito do legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de alimentar-se e curar-se, enfim, viver” (p. 279) pouco se sabe sobre elas.

---

<sup>27</sup> Em comparação com os dados do Banco Mundial de 2006, “estimativas da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) publicadas nesta terça-feira (22/03/2016) indicam que a pobreza teria aumentado entre os latino-americanos, atingindo possivelmente 175 milhões de pessoas – 29,2% da população total da região. Desse contingente, 75 milhões seriam indivíduos vivendo em situação de indigência” (extrema pobreza). <https://nacoesunidas.org/cepal-pobreza-teria-aumentado-na-america-latina-atingindo-175-milhoes-de-pessoas-em-2015/>.

“São formas de sobreviver ao que na linguagem acadêmica passou a ser conhecido como epistemicídio” (idem)<sup>28</sup>.

Ressalta, inclusive, que “não raro essas aprendizagens de sobrevivência dão origem à práticas que depois são assumidas pela sociedade toda ou validadas pela ciência normativa” (STRECK, 2006, p. 280. Ou seja, não é apenas o epistemicídio que está em prática, como este seguido de uma apropriação desses conhecimentos. Um exemplo disso, e que nos interessa diretamente nesta pesquisa, se refere às ervas medicinais: “associadas muitas vezes a práticas de curandeirismo, podem dar pistas aos laboratórios farmacêuticos para “descobrir” elementos químicos para seus novos medicamentos” (p. 280). Conclui afirmando que a sobrevivência gera seus próprios saberes e sua estética, a exemplos disso podemos citar a origem do tango, da capoeira e das escolas de samba.

Streck faz questão de diferenciar sobrevivência de resistência, justamente para reforçar a intencionalidade da última. Nessa lógica, afirma que toda a sobrevivência é certamente uma resistência, “mas há resistências que se colocam no nível de lutas intencionadas e propositivas” (p. 280). E mais uma vez constata o quão pouco sabemos acerca dos processos pedagógicos que se deram e continuando se dando dentro dos movimentos de resistência latino-americanos. Como exemplos, cita:

Os livros de história da educação na América Latina informam-nos que as primeiras universidades foram fundadas em Lima e no México, no ano de 1551, muito antes da primeira universidade em solo norte-americano, que foi a de Harvard, criada em 1636 (Weinberg, 1995), mas eles não nos falam como os povos indígenas se organizavam para resistir à força das armas e à imposição da língua dos conquistadores. Aprende-se sobre a vinda dos jesuítas e de seu esforço para catequizar os gentios indígenas, mas não se aprende sobre as expressões de fé das comunidades locais e de como essa fé foi um instrumento de resistência. Considerando que em meados do século XIX o sistema de ensino oficial brasileiro abrangia em torno de 107 mil alunos para uma população de 8 milhões de habitantes, pode-se constatar que a história da educação costuma passar ao largo dos conhecimentos e dos “sistemas de ensino” da vasta maioria da população (Paiva, 1973). O mesmo pode ser dito em relação aos quilombos formados pelos escravos fugitivos. Como Palmares, o mais conhecido deles, poderia ter resistido durante mais de meio século (1630 a 1697) sem a capacitação de homens e

---

<sup>28</sup> “Renato Nogueira, professor de filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), define o epistemicídio como a colonização, o assassinato e a recusa da produção de conhecimento de determinados povos, no caso brasileiro, o negro e indígena. „Falar em epistemicídio no Brasil remonta ao processo de colonização, ou seja, é uma invisibilidade, uma recusa a produção africana de conhecimento“.O filósofo acredita que o epistemicídio é a representação do racismo na produção intelectual, responsável por negar a capacidade dos povos não brancos de produzir saber. A principal referência no tema no Brasil é a filósofa Sueli Carneiro, quem descreve, em sua tese de doutorado, publicada em 2005 pela Universidade de São Paulo (USP), que o epistemicídio se configura „pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos “epistemicídio”. (<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/epistemicidio-a-morte-comeca-antes-do-tiro>).

mulheres que ali alimentavam sua esperança de uma vida com liberdade e buscavam forças e meios de lutar por ela? Que saberes circulavam nessa comunidade em forma de mitos, de expressão artística, de dizeres e de relações, de conhecimento da geografia, da cultura do dominador e dos seus instrumentos de violência? (Gonçalves, 2000 apud Streck, 2006, p.280).

E é nesse sentido que a resistência se constitui como um elemento radical da matriz pedagógica popular: sendo a radicalidade não um princípio de exclusão do outro e do diferente, mas pela afirmação do lugar de onde se fala, pois ele é ponto de partida fundamental para a compreensão da cultura e das práticas pedagógicas de cada povo e grupo social. Após a reflexão anterior, acredito que temos no horizonte um novo significado sobre o povo e sobre conhecimentos incorporados pelos grupos populares, que nos permite conceber as pessoas como agentes promotoras de mudanças, capazes de transformar suas realidades, e que não fazem parte de uma massa estática, sem voz ativa e desprovida de conhecimentos. Acredito que também foi possível colocar em pauta outro olhar sobre o potencial social e político de uma educação que seja popular.

Sobre o significado de eficiência, talvez seja mais interessante analisá-lo sob uma perspectiva de utilidade. Entretanto, utilidade aqui não é empregada num sentido utilitarista, ou como proveito pessoal. Aliás, afasta-se radicalmente desse sentido da palavra. Utilidade, de acordo com Streck (2008), e inspirada no pensamento educacional de José Martí, “tem a ver com as condições para a promoção da vida de cada um e de todos, de acordo com as possibilidades no tempo que se vive” (p. 19).

Portanto, se queremos pensar numa educação para o povo – no sentido da totalidade de pessoas que compõe uma nação – e que seja de qualidade, é necessário “promover o acesso de todos, indiscriminadamente, mas também de preciso dispor de um planejamento capaz de dar conta das necessidades da sociedade em seu tempo (STRECK, 2008, p. 19). Podemos pensar na universalização do acesso e da permanência da educação como uma premissa básica para todos os sujeitos de uma sociedade, mas podemos pensar em culturas de ensino e aprendizagem particulares às regiões e modos de vida distintos que existem em nosso país, distanciando-nos de uma educação que massifica e silencia a multiplicidade cultural.

Os próprios espaços de ensino e aprendizagem podem ser múltiplos, não se restringindo somente aos escolares. No caso desta pesquisa, estamos falando em uma experiência de educação popular no interior de uma prisão feminina. Apesar de todas as limitações que podemos imaginar para que um projeto assim de desenvolva, foi possível

materializar algo que, ao lermos nos livros, poderia nos parecer uma educação utópica.

Gostaria de dar ênfase que a experiência aqui relatada e investigada é mostra do quanto a educação pode ser, de fato, promotora de mudanças, ou ao menos pode oferecer contrapontos à educação formal, que não dá conta de determinadas demandas, pois não está direcionada para tal tarefa.

Para me encaminhar para a conclusão desse capítulo, vale destacar algumas teses de Paulo Freire, que Gadotti (2015, p. 24) elenca como de grande atualidade para pensarmos a educação, e que sintetizam a discussão aqui proposta: 1) a escola não é o único espaço educativo: aprendemos na luta, e, portanto, qualquer espaço pode ser educativo; 2) a politicidade inerente ao ato educativo: toda educação é política, pois pressupõe um projeto de sociedade, e porque fazer política está nos atos mais simples do dia a dia; 3) a ética como referencial central da busca pela radicalização da democracia – Streck ressalta que Freire foi o pioneiro na América Latina a escrever sobre isso, contrapondo-se às “velhas teses de esquerda que não valorizam a democracia. A revolução é inalcançável sem a ética” (p.24).

Sobre as principais contribuições de Freire, Gadotti (2012, p. 23) destaca nove pontos que lhe parecem centrais, e que também considero de mesmo valor para a proposta dessa pesquisa. São eles:

- 1) Teorizar a prática para transformá-la. A prática como base para gerar pensamento. Os sujeitos populares são protagonistas do seu próprio aprendizado e atores de sua emancipação;
- 2) O reconhecimento da legitimidade dos saberes populares, das culturas dos povos e suas crenças, numa época que o autor identifica como de extremo elitismo, no sentido do academicismo sem prática social;
- 3) Um método de ensino e pesquisa que parte da leitura da realidade da observação participante: ou seja, parte do concreto, do mundo vivido pelos sujeitos e setores populares; Gadotti ressalta o quanto o ensino-aprendizagem é inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação das mais distintas comunidades;
- 4) Ênfase nos processos, e não somente nos resultados;
- 5) Educação como prática da liberdade, como uma pré-condição para a vida democrática: “educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos;

- 6) Uma ciência aberta às necessidades populares: relevância social como critério de qualidade da ciência; difusão dos conhecimentos científicos aliada à valorização dos conhecimentos populares dos sujeitos, visando uma construção mútua de conhecimento, e não somente validar a produção da ciência normal, silenciando saberes populares;
- 7) Harmonização entre formal e não formal. “O direito à educação não é apenas o direito de ir à escola, mas direito de aprender na escola e ter acesso a oportunidades de educação não formal (como cinema, teatro, esporte, cultura e lazer)”;
- 8) A utopia como verdadeiro realismo do educador, em oposição ao fatalismo neoliberal que nega o sonho de outro mundo possível – acho válido destacar, novamente, o quanto a utopia se faz presente no sentido de conceber as pessoas como capazes de agir e promover mudanças, mesmo que a um nível microssocial dos seus bairros, espaços públicos próximos de suas moradias e locais de trabalho e estudo, comunidades, escolas, enfim. A utopia mantém viva a esperança de construir condições de vida mais dignas, mas jamais está deslocada da realidade. Por isso, inclusive, a ressalva que tanto enfatizei quanto às origens da educação popular estar prática social, e não em devaneios acadêmicos;
- 9) A educação como um direito humano, mas não meramente como um direito que termina com sua inscrição em uma lei: mas como direito na realidade material das pessoas, de se emancipar, combinando trabalho intelectual com o trabalho manual, reflexão e ação, teoria e prática, conscientização e transformação, a organização, o trabalho, a renda e a ciência – e aqui o autor nos destaca a economia solidária como uma das possibilidades concretas de materializar essas premissas.

Para finalizar a discussão, irei abordar o conceito de educação popular comunitária a partir do texto já referido de Gadotti (2015), que também está presente na obra “Educação comunitária e economia popular” (Gadotti & Gutiérrez, 1993). Esse conceito é importante, pois diz respeito à proposta de trabalho educativo do projeto de extensão que será analisado. Segundo o autor, a educação popular comunitária tem seu campo próprio de atuação, não se confundindo com a educação popular em geral.

Essa educação vincula a aprendizagem com novas alternativas de produção. Através da incorporação da categoria de “produção” – associada às categorias fundamentais de conscientização e organização<sup>29</sup> - busca “formas de aprender produzindo”, levando em conta

---

<sup>29</sup> A conscientização é compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo. “É através da conscientização [que homens e mulheres] assumem seu compromisso histórico no processo fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos [...] a conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica, potencializa a criatividade

as realidades das populações marginalizadas, que são excluídas do próprio modo de produção dominante (Gadotti, 2015, p. 19).

Segundo Gutiérrez (1993, p. 23-33 apud Gadotti, 2012, p. 19), “as classes populares têm que se educar enquanto lutam para sobreviver”. Tendo em vista essa realidade social, a educação popular comunitária propõe uma educação socialmente produtiva, resgatando a visão totalizante de produção:

Produzir é gerar relações sociais de produção. A produção não é só um fenômeno econômico. Ela está associada a um modelo de desenvolvimento social e pessoal e supõe uma educação para a participação e a autogestão, uma educação integrada ao trabalho produtivo e uma educação comunitária para trabalhar associativamente. Enquanto o modo capitalista de produção gera cada vez mais exclusão, o modo produzir nos chamados “empreendimentos econômicos solidários” forma para a autogestão, a inclusão e a corresponsabilidade. A economia solidária não é apenas um produto ou serviço: ela representa a adoção de um conceito (Gadotti, 2009). (GADOTTI, 2015, p. 20).

Considera-se, portanto, como experiências de educação popular comunitária aquelas que incorporam, de maneira articulada, os eixos produtivo, organizativo e educativo. Seus campos de atuação podem ser tanto formais como não formais. A experiência popular analisada neste trabalho, portanto, como ser compreendida como uma ação de educação popular comunitária.

É interessante enfatizar que aprender através de uma atividade produtiva não significa limitar o processo de aprendizagem a um fazer técnico-produtivo: ela deve qualificar o sujeito para que este se torne um membro útil, produtivo no seio das diversas possibilidades de atuação no meio social e político em que está inserido. Deve compreender técnica e trabalho, mas também o enriquecimento intelectual e humano, associado aos princípios mais gerais da educação popular que foram mencionados.

Entre as experiências de educação popular comunitária, é importante destacar que o processo produtivo, de realização de trabalhos manuais, está sempre associado a um processo educativo coletivo. Através desse campo específico e desse método de atuação, “o trabalho e a produção, como princípios educativos, foram definitivamente incorporados ao campo da educação popular transformadora” (Gadotti, 2015, p. 20).

---

da ação transformadora ante as situações-limite. Criticidade, curiosidade e criatividade integram a complexidade das relações que situam a conscientização no campo das possibilidades e não das certezas, desafiando a autoria [dos sujeitos diante do] inédito-viável”. (FREITAS, p. 99-101, In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008). Sobre a consciência aliada à organização, “Porque não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar” (Gadotti, 2012, p.19).



### 3.2. Análise Socio-histórica do Aprisionamento e das Instituições Prisionais

Este capítulo tem o objetivo de analisar histórica e sociologicamente a origem das prisões e seu desenvolvimento ao longo dos tempos, dando ênfase ao contexto brasileiro. A partir de uma perspectiva interseccional – inspirada no livro de Borges (2018) – é possível compreender como o sistema punitivo foi estruturado e organizado em torno da questão racial – aspecto determinante no processo de fundação da sociedade brasileira – aliado à questão de gênero e de classe<sup>30</sup>. A autora nos oferece elementos sociológicos e históricos para analisar tanto o desenvolvimento e institucionalização das unidades prisionais no Brasil desde o fim do século XIX e ao longo do século XX, como a atualidade do sistema prisional feminino em nosso país.

É possível conceber o ambiente prisional como um microcosmo da sociedade mais ampla, já que identificamos, tanto intra como extramuros, a reprodução de relações sociais, estereótipos e estigmas que marcam as trajetórias das mulheres em situação de privação de liberdade – tanto antes do aprisionamento, como durante e também posteriormente a esta etapa. Entretanto, ao mesmo tempo em que há uma reprodução de relações sociais no interior das instituições prisionais, também são forjados processos próprios desse meio. Para contextualizar historicamente e trazer esse levantamento de questões sociológicas, utilizarei quatro referências fundamentais<sup>31</sup>.

Nosso pensamento é condicionado a pensar as prisões como algo inevitável para quaisquer transgressões convencionadas socialmente. Ou seja, a punição já foi naturalizada no imaginário social. Neste sentido, muita vez, ativistas que questionam o status punitivista e chegam, até, a defender o chamado abolicionismo penal são considerados meros sonhadores e defensores de algo impensável, senão impossível. Mas as perguntas que devemos nos fazer são: as prisões estão sendo espaços de real ressocialização como se propõe? Como surge esta ideia de privação de liberdade como uma pena para uma quebra de convenções e contratos sociais? São as prisões as únicas formas de tratar de certas quebras de acordos sociais? E, inclusive, inserirmos uma pergunta já antes realizada pela filósofa, e uma das maiores pensadoras da atualidade sobre aprisionamento, Angela Davis, quem define o que é crime e quem é criminoso? (BORGES, 2018, p.30).

---

<sup>30</sup> A autora traz inúmeras referências que tratam de temáticas semelhantes, contribuindo ainda mais pra ampliação do campo de visão e análise do leitor, como, por exemplo – Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Carla Adriana Santos Silva (referenciada pela autora como Carla Akotirene), Lélia Gonzáles; entre outras que tratam acerca do racismo, interseccionalidade de gênero/raça/classe, e/ou do encarceramento, como Angela Davis, Patrícia Hill Collins, Michelle Andersen, Thula Pires, Djamila Ribeiro, Vilma Reis, Neusa Santos, Winnie Bueno, Avtar Brah, Enedina Alves, etc.

<sup>31</sup> O livro “O que é encarceramento em massa?” (2018), da mencionada autora Juliana Borges; artigos da historiadora Débora Karpowcizs (2016), baseados em sua tese de doutorado intitulada: “Do convento ao cárcere: do caleidoscópio institucional da Congregação Bom Pastor D’Angers à Penitenciária Feminina Madre Pelletier (1936 – 1981); e o livro “Prisioneiras” (2002), de Bárbara Musumeci e Iara Ilgenfritz; “Cemitério dos Vivos”, de Julita Lemgruber (1983).

É fundamental compreender as origens do sistema punitivo e seu desenvolvimento ao longo da história, assim como analisar os processos através dos quais este mesmo sistema foi se reinventando e se reformulando (Borges, 2018). Segundo a autora, o que hoje entendemos por Sistema de Justiça Criminal tem suas origens em transformações políticas, filosóficas e sociais ocorridas a partir dos séculos XVIII e XIX. Anteriormente a isso, as punições se davam através dos suplícios – sessões públicas de tortura e agressão contra os acusados de infringir as leis, demonstrando o triunfal sistema de “justiça” da época frente aos criminosos<sup>32</sup>.

Borges (2018), ao analisar historicamente as punições, faz um constante paralelo com a atualidade do Sistema de Justiça Criminal. Duas de suas comparações podem ser destacadas: relata, por exemplo, que nos séculos XVI e XVII, em diversos regimes monárquicos europeus – estendendo-se às suas colônias – o processo criminal transcorria sem a participação do acusado, e todo o trâmite processual se dava sem que este pudesse participar ou ser informado sobre sua situação. Cenário semelhante ocorre ainda atualmente em nosso sistema de justiça, à medida que a linguagem e a estrutura discursiva complexa do Direito Penal dificultam o acesso dos réus e dos seus familiares na tramitação dos processos criminais. Além disso, por mais que os suplícios tenham existido até o século XVIII, Borges (2018) destaca que a prática de tortura apenas deixou de ser pública, mas permaneceu nos interrogatórios como recurso para obter confissões. A autora nos atenta que, se olharmos para as realidades das periferias brasileiras, ainda constatamos - passados 300 desse momento histórico que está em análise – que as torturas permanecem como procedimento padrão “de um braço indispensável da justiça criminal – que é a Polícia” (BORGES, 2018, p. 32).

No Brasil colonial (1530 – 1822), as prisões não constituíam um conjunto unitário como instituições prisionais, mas eram locais improvisados para detenção, onde, na maior parte das vezes, ficavam aqueles que aguardavam julgamento, mas a ideia central da prisão como um espaço de privação de liberdade ainda não era concebida (BORGES, 2018). A

---

<sup>32</sup> Espetáculos públicos de tortura e graves agressões físicas desferidas aos sujeitos condenados; castigos intensos e prolongados que causavam dor, e, por vezes, pena de morte. Sua função era legitimar o poder soberano por meio das sessões públicas de tortura e punir aqueles que teriam cometido algum delito, demonstrando, assim, aos demais indivíduos, o que lhe ocorreria caso praticassem algo considerado como crime. “Finalmente foi esquartejado. Essa última operação foi muito longa, porque os cavalos utilizados não estavam afeitos à tração; de modo que, em vez de quatro, foi preciso colocar seis [cavalos]; e como se isso não bastasse, foi necessário, para desmembrar as coxas do infeliz, cortar-lhe os nervos e retalhar-lhe as juntas” (Trecho da obra de Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, 1975, p. 9 – I Parte: o suplício). Foucault analisa esses eventos no contexto francês, sob a luz das práticas penais de 1670, que perduraram até a Revolução Francesa (1789).

partir da metade do século XVIII, com a derrubada do poder absoluto e a introdução de ideias iluministas, outra ideologia, distinta daquela que até então organizava as sociedades medievais e monarquias europeias, passou a imperar. Entretanto, não foram pelas vozes humanistas do período que os suplícios públicos foram extintos, por exemplo, mas sim por uma necessidade de reinventar e reformular algumas instituições sociais, já que as sociedades estavam se modernizando e se complexificando.

No que se refere ao sistema de justiça criminal, havia a demanda de reformar sua estrutura, desenvolvendo um aparato de vigilância que correspondesse aos novos desafios do contexto histórico. Nesse novo modelo, ao invés de punir os sujeitos publicamente, as punições passaram a se dar de forma mais sofisticada e individualizada, surgindo, portanto, a ideia da privação de liberdade.

Nesse sentido, portanto, a reforma do direito criminal deve ser entendida como uma estratégia para o remanejamento do poder de punir, tornando-o mais regular e mais constante. Com novos processos e dinâmicas econômico-sociais também houve uma reorganização em relação à propriedade:

Estas transformações demandaram um novo estatuto sobre bens, algo que, sobremaneiram, se ordenou para garantir o direito dos donos de propriedades, ou, usurpadores delas, e a criminalização das classes populares ao tornar qualquer ato violento que questionasse, e ainda questione, essas posses uma ilegalidade. Ou seja, houve com isso uma sobreposição da propriedade/posse em relação aos direitos e à cidadania (BORGES, 2018, p. 36).

Esse discurso que ampliava suas vozes nesse período, mas só considerava como cidadão um pequeno segmento populacional – e qualquer transgressão dos termos desse novo acordo, garante à sociedade o direito de punir o transgressor. Segundo Foucault (2016, p. 80-81 apud Borges, 2018, p.38), “o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos”. No século XIX, é possível identificar novas mudanças sociais que reorganizaram o sistema de justiça criminal, fundando uma nova instituição punitiva: o sistema passa a se complexificar, e a Justiça não avalia mais somente o crime, mas a “consciência”, a “alma” e a “moral” do criminoso, sua história de vida anterior à prisão, e também passa a regular sua vida após esta. Os julgamentos passam a demandar uma série de outros profissionais e instâncias que atuam na execução das penas (Borges, 2018).

Com toda essa multiplicidade de transformações, com o deslocamento do crime para o criminoso, e com a formação de todo um complexo aparato criminal, há essa pretensão de

ressocializar e modelar o criminoso para que este volte à sociedade. Portanto, é possível notar uma mudança discursiva que se aproxima do campo político-moral, das condutas socialmente lidas como positivas ou negativas, e da dicotomia bem- mal. A ciência também era um campo de significativos avanços na época, e teve forte influência na estruturação do sistema prisional, estipulando técnicas que buscavam explicações científicas para condutas desviantes.

E no Brasil? Como este processo foi inserido em um contexto totalmente diferente do europeu, operado pela lógica colonialista e tendo na escravidão, baseada na hierarquia racial, um eixo fundamental de exploração? [...] Vivemos em uma sociedade marcada pela lógica, hoje, neoliberal, e desde sua fundação, racista e com desigualdades de gênero. São opressões estruturais e estruturantes da constituição de uma sociedade que surge, para o mundo ocidental, pela exploração colonialista e ainda marca, em todos os seus processos, relações e instituições sociais, as características da violência, usurpação, repressão e extermínio daquele período. (BORGES, 2018, p. 37- 38; 45).

Quando olhamos para a história do sistema de justiça criminal do nosso país, observamos o quanto dessa ideologia está impregnada em suas origens. Após a abolição da escravidão no país – 1888 – que, como aponta Borges (2018), era uma “prática legalizada de hierarquização racial e social, outros foram os mecanismos e aparatos que se constituíram e se reorganizaram, como forma de garantir o controle social, tendo como foco grupos subalternizados estruturalmente” (p. 37).

Se a fundação de nosso país tem como pilar a escravidão, não seria apenas através da promulgação de uma lei que a mentalidade e estrutura da sociedade seriam modificadas. Os primórdios do sistema criminal brasileiro já são de caráter punitivista. Como afirma Borges (2018), de 1500 a 1822, era vigente o código penal baseado nas Ordenações Filipinas – Livro V<sup>33</sup> - onde predominava a esfera privada da relação senhor/proprietário, escravizado/propriedade.

Nos anos 1830, em meio à intensificação das pressões para que o Brasil impedisse o tráfico de escravos, foi promulgada a primeira Lei Criminal do país, ou o primeiro Código Penal. Nesse cenário de Brasil Império (1822 – 1889), foi mantido o tratamento diferenciado nas penas entre livres e escravizados. Estes últimos “recebiam punições físicas e eram devolvidos aos seus senhores. Sendo vistos como propriedade, uma ação em relação a um

---

<sup>33</sup> Compilação jurídica implementada no reinado de Felipe II de Portugal. Essa jurisdição perdurou por duzentos anos legislando as práticas coercitivas e punitivas nas colônias (SILVA, Carla Adriana Santos da. Ó País, Prezada! Racismo e Sexismo institucionais tomando bonde no Conjunto Penal Feminino de Salvador. Dissertação. Salvador: UFBA. 2014, p. 36).

escravo pelo Judiciário era entendida como uma intervenção do Estado sobre uma propriedade privada (BORGES, 2018, p. 66).

Com a chegada dos ideais iluministas ao país, pouca coisa mudou no que se refere ao sistema de justiça. As preocupações centraram-se em combater e criminalizar levantes e revoltas de escravizados que cada vez mais eclodiam. Portanto, concluímos que a raiz do Direito no Brasil “acontece nessa relação de salvaguarda do patrimônio, de bens e não garantia de direitos a cidadão”, o que nos leva a refletir que, desde este período histórico, já era construída uma relação do escravizado entendido como criminoso, e, “sendo uma commodity [os escravizados], fugir ou tentar buscar sua liberdade era, no Direito patrimonialista que se organizava, um crime contra o direito de propriedade das elites brancas escravistas” (BORGES, 2018, p. 67).

A partir de 1850 houve forte incentivo e uma política imigratória no Brasil. Entre os incentivos, foram concedidas terras, auxílios financeiros, abertura de crédito – mais especificamente entre 1888 e 1914 – e concessão de passagens com o objetivo de impulsionar ainda mais a imigração<sup>34</sup>. Aproximadamente 2,5 milhões de portugueses, italianos, alemães, espanhóis, austríacos e japoneses tiveram a oportunidade de se emancipar no país, ao contrário de homens e mulheres negros que, após a “abolição” da escravidão, não tiveram acesso a nenhum desses direitos (SANTOS, 2001; SANTOS, 2016; apud Borges, 2018, p. 73).

Os crimes raciais e sexistas do nosso Estado também se respaldaram na instituição de leis para dificultar qualquer tentativa da população negra em sobrepujar a nova exclusão instaurada após a extinção do trabalho escravizado. Dois anos após a abolição da escravatura, em 1890, foi criado o segundo Código Penal, o qual configurava como crime as expressões culturais dos negros, a exemplo da capoeira (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. 247), tipificadas de vadiagem ou capoeiragem; e das funções monetárias exercidas pelas mulheres, pioneiramente presentes no espaço público na condição de trabalhadoras, refletindo neste momento a criminalização imposta pelo Estado à ancestralidade do continente africano tão presentes nas ruas de Salvador [mas certamente também em outras regiões do Brasil] e [...] a punição premeditada a todas as situações descritas como mendicância e desocupação. (SANTOS, 2016, p. 36-37).

Com a urbanização e o crescimento das cidades, no final do século XIX, diversas ações estatais são promovidas com a pretensão de aumentar a vigilância sobre os negros e pobres livres. Borges (2018) aponta que a polícia ganha outros contornos, e que a “vadiagem” – conceito definido por valores morais e raciais, e que associava as classes

---

<sup>34</sup> Segundo Borges (2018), o contingente de imigrantes que ingresso no Brasil, em 70 anos, quase se equipara ao contingente de africanos sequestrados e escravizados em três séculos (p. 72).

populares a sujeitos “preguiçosos, corruptos e imorais” – alimentava o imaginário social sobre o que seria “crime” e quem seriam os “criminosos”. A autora cita que a “capoeiragem” foi inserida no Código Penal de 1890, e uma série de leis que foram promulgadas intensificam a criminalização da cultura afro-brasileira, como o samba, os batuques, religiões e reuniões musicais, que passaram a ser registradas nas delegacias. Em 1893 um decreto determinava a detenção de “vagabundos, vadios, capoeiras”; em 1899 outro Decreto negava fiança para “vagabundos ou sem domicílio”(BORGES, 2018, p.78)

A tese central é de que, com o fim da escravidão por lei, a população negra teve negada sua possibilidade de ascender-se como classe trabalhadora devido ao forte impulso à imigração europeia e a transição de mão de obra – e à concessão de auxílios legais aos imigrantes, que não foram concedidos à população negra recém liberta. (Flauzina, 2006, apud Borges, 2018, 79-79).

Com isso, mulheres negras acabaram como lavadeiras, quituteiras e empregadas domésticas ainda sob contexto de superexploração. Aos homens negros sobrava, portanto, o enquadramento nestas leis criminalizadoras. Ou seja, não se tratava de uma preocupação com algum crime. Mas aqui entra a articulação entre um sistema de justiça criminal que passa a pretensão de previsibilidade somada à ideologia racista de um país como o Brasil. Criminalizar a “vagabundagem” [neste contexto] é uma abertura para todo o tipo de criminalização. O que é a vagabundagem? E quem a pratica? Qual é o indivíduo sem ocupação em uma sociedade que branqueou a força de trabalho livre? As elaborações deste período são um marco da racialização da criminologia brasileira aliada a uma forte repressão e tendo na polícia uma instituição de repressão sob estas mesmas premissas teóricas (FLAUZINA, 2006 apud BORGES, 2018, p. 79)

### **3.3. As Prisões Femininas**

Para analisar as prisões femininas é necessário deslocar o olhar para uma série de outros elementos próprios do sistema prisional. A questão de gênero é um componente de centralidade dentro dessa temática, e é de extrema importância a investigação acerca dos atravessamentos que os componentes étnico-raciais e de classe conferem às dinâmicas prisionais das mulheres em situação de privação de liberdade, traçando uma análise interseccional.

Angela Davis<sup>35</sup> (apud Borges, 2018), destaca que “os sistemas punitivos tem sido marcadamente masculinos porque refletem a estrutura legal, política e econômica negada às mulheres”, e, portanto, “sendo o espaço público negado às mulheres e sendo o espaço doméstico e privado sua determinação de vida, as punições ocorriam neste domínio e eram

---

<sup>35</sup> DAVIS, ANGELA Y. Are prisons obsolete? New York, Seven Stories Press, 2003, p. 67.

determinadas por quaisquer questões que indicassem desvios de suas funções do lar” (p. 91). Apesar de esta ser uma característica de punição e aprisionamento que diz respeito somente às mulheres brancas, é um elemento fundamental, pois ao analisar as punições no âmbito do privado colocamos em perspectiva a questão das violências domésticas – violação de direitos que permanece forte nos dias atuais<sup>36</sup>.

Ainda na questão das punições nos ambientes privados, ao entrecruzarmos a análise interseccional, é possível notar diferenças significativas nas punições entre mulheres brancas e negras. No período escravocrata, como nos destaca Borges (2018), os estupros e as relações sexuais por coerção dos senhores contra as mulheres negras escravizadas também podem ser incluídos no sistema punitivo privado. A autora afirma estas relações também contribuem para potencializar as vulnerabilidades a que estão submetidas essas mulheres no interior dos presídios, sendo possível identificar diferença de tratamento entre mulheres negras e brancas até mesmo dentro do sistema prisional<sup>37</sup>.

Outro aspecto que se diferencia quanto às punições aplicadas entre mulheres brancas e negras, é que o discurso clínico de insanidade e histeria foi aplicado somente às mulheres brancas – ponto que em breve será discutido com maior profundidade. Em relação às mulheres negras e indígenas, Borges (2018) afirma que a criminalização sempre esteve presente, e que as práticas punitivas corporais sempre foram mais severas com esses grupos.

A autora ainda salienta que, até o século XVIII, as mulheres eram consideradas incorrigíveis, já que suas transgressões infringiam o campo moral, de descumprimento de seus papéis sociais relacionadas aos cuidados do lar e da família. À medida que as punições masculinas direcionavam-se no sentido de corrigir e reformar os sujeitos – sendo a privação de liberdade considerada como um momento de castigo, que propiciaria reflexão através do isolamento e do trabalho corretivo – as mulheres não eram nem possíveis de serem reformadas, pois não possuíam status de cidadania nem direitos políticos como os homens brancos. Logo, não eram sequer vistas como sujeitos.

---

<sup>36</sup> Segundo a pesquisa “Mulheres Brasileiras nos Espaços Público e Privado” (FPA/Sesc, 2010), estima-se que cinco mulheres são espancadas a cada dois minutos, sendo o parceiro (marido, namorado ou ex), o responsável por mais de 80% do total dos casos – isso apenas entre os casos que são registrados, pois é possível supor que muitas casos permanecem sem serem denunciados, ficando restritos ao âmbito doméstico.

<sup>37</sup> Borges (2018) cita um trecho da obra de SILVA (2016), que afirma: “[...] mulheres brancas em virtude da maior escolaridade, recebem os melhores cargos de trabalho dentro da prisão, ao contrário das negras, em maioria com serviços pesados e de limpeza, conseqüentemente prejudicadas pelo benefício do indulto e da remição de um dia de pena por cada três dias trabalhados”. (p. 43).

Mas se houve transgressão moral de seus papéis sociais, caberia então a “recuperação dos valores de uma moral domesticada para as mulheres como mães e esposas”, porém, como salienta a autora, o campo da domesticação, novamente, é interseccionado pela questão racial: se o foco era transformar “mulheres brancas em boas esposas e donas do lar, para as mulheres negras e pobres o intento foi o de criar boas serviçais e trabalhadoras domésticas” (BORGES, 2018, p. 95).

Uma das primeiras indicações sobre mulheres presas que se encontra no material produzido a respeito do Sistema de Justiça Criminal brasileiro, se faz presente no Relatório do Conselho Penitenciário do Distrito Federal, de 1870, que mapeia as movimentações do Calabouço – prisão destinada aos escravizados, que funcionava junto com a Casa de Correção da Corte. Neste documento consta que, entre 1869 e 1870, 187 mulheres escravizadas estiveram presas, sendo que destas, 169 saíram, duas faleceram e 16 “ficaram existindo”. (SOARES & ILGENFRITZ, 2002, p. 54). Dentre estas que “ficaram existindo”, as autoras apontam que, nos galés<sup>38</sup>, havia uma mulher escravizada, cujo nome era Isabel Jacintha, que estava esquecida lá havia 25 anos (desde 29 de outubro de 1846)<sup>39</sup>.

No início do século XX, observamos as primeiras colocações oficiais referidas especialmente às mulheres presas. Soares e Ilgenfritz (2002) destacam um trecho do Relatório da Casa de Correção da Capital Federal<sup>40</sup>, no qual relata uma necessidade de melhoramento no alojamento das mulheres presas, devidas às condições precárias em que se encontravam. Ou seja, é somente no final do século XIX e início do século XX que podemos notar às primeiras menções ao aprisionamento feminino – fato que evidencia o quanto as mulheres “desviantes” permaneceram invisibilizadas, pelo menos em relação às produções teóricas científicas e às “preocupações” estatais em relação a estas.

Soares e Ilgenfritz (2002) apontam que havia um juízo moral subjacente nos discursos dos elaboradores desses relatórios e documentos oficiais, assim como nas obras

---

<sup>38</sup> Punição na qual os sujeitos executavam os trabalhos forçados com os pés acorrentados.

<sup>39</sup> Nota de rodapé do livro “Prisioneiras” (2002), de Soares e Ilgenfritz: “Segundo Gláucia Tomaz de Aquino Pessoa, op. Cit. P. 71: Desde 1837, a prisão do calabouço, que ficava no Morro do Castelo, havia sido transferida para o terreno da Casa de Correção da Corte. Os escravos envolvidos em crime de morte ficavam na Casa de Correção, para receberem a pena de açoites, conforme o art. 60 do Código Penal do Império. Os escravos também chegavam à Casa de Correção enviados pelos seus senhores. Nesse caso, era o proprietário que fixava o castigo: número de chicotadas e tempo de reclusão. A partir de 1860, esta foi a única função da prisão do Calabouço na Casa de Correção da Corte.” (É citado pela autora referenciada o artigo de José Luiz Werneck da Silva, “A Polícia no Município da Corte: 1831 – 1866”, in: A Polícia na Corte e no Distrito Federal 1831 – 1930, Série Estudos PUC, 1981, n. 3, p. 59).

<sup>40</sup> Relatório de 1905 da Casa de Correção da Capital Federal, item: “Melhoramentos Executados”, p. 10, § 3º.



publicadas nas primeiras décadas do século XX, por criminólogos e penalistas. Todos os materiais produzidos nessa transição do século XIX para o XX, e que fazem referência ao estudo da criminalidade feminina, são exclusivamente elaborados sob as perspectivas de homens brancos. As autoras mencionam alguns nomes dos principais ideólogos das prisões femininas nesse período, que tiveram direta influência nas concepções do que seria um ideal de aprisionamento para as mulheres infratoras.

Lemos de Brito, que escreve a obra “As prisões no Brasil”, relata que “as mulheres não tinham o menor destino”, pois estas ficavam “misturadas em geral com criminosos de outro sexo e com os próprios escravos, não demoravam a ser reduzidas à mais lamentável miséria física e moral”<sup>41</sup> (apud Soares e Ilgenfritz, 2002). Este mesmo sujeito foi encarregado pelo ministro da Justiça a elaborar um projeto de reforma penitenciária, e sugeriu um modelo de prisão feminina que se distanciava dos moldes tradicionais da época, através dos quais eram concebidas as prisões masculinas: sugeriu um “reformatório especial” para as mulheres acusadas de crimes pelo Estado, o que já sinalizava que um tratamento diferente e específico estava sendo pensado para as mulheres.

Além das condutas femininas serem analisadas sob uma perspectiva moralizante, que tinha como cerne o desvio dos papéis socialmente atribuídos ao gênero feminino no contexto, havia, como já constatamos também com a análise de Borges (2018), um tratamento diferenciado entre as próprias mulheres presas, e que se fazia presente no tom discursivo desses relatórios e propostas para organizar o sistema punitivo feminino. Soares e Ilgenfritz (2002) descrevem em sua obra um trecho muito significativo enunciado por Lemos de Brito, em projeto encaminhado ao Ministro da Justiça, onde defendia a necessidade da criação de uma penitenciária feminina<sup>42</sup>:

O que existe nesta capital como Prisão de Mulheres é alguma coisa de improbiçoso e que faria corar um burgo podre da velha Inglaterra. Trata-se, como Vossa Excelência sabe, de um pequeno barracão de cimento dos fundos da Casa de Detenção, gradeado à maneira de um xadrez das cadeias públicas, onde se acomodam as mulheres processadas e condenadas no DF. A promiscuidade aí é de arrepiar. Ao lado da mulher honesta e de boa família, condenada por um crime passional ou culposos, ou a que aguarda julgamento, seja por um aborto provocado por motivo de honra, seja por um infanticídio determinado muitas vezes por uma crise psíquica de fundo puerperal, estão as prostitutas mais sórdidas, vindo como homicidas da zona do baixo meretrício, as ladras reincidentes, as mulheres portadoras de tuberculose, sífilis, moléstias venéreas ou hostis à higiene. Quando

---

<sup>41</sup> José Gabriel de Lemos Brito foi um professor, penitenciário, legislador, deputado, membro do Instituto dos Advogados do Brasil e do Chile, Presidente do Conselho Penitenciário do Distrito Federal, que, segundo Soares e Ilgenfritz (2002), “é autor de uma vasta bibliografia sobre a questão prisional” (p. 73).

<sup>42</sup> Projeto que se transformou no Decreto-Lei nº3.971, de 24 de dezembro de 1941.

não atacadas pelo satiríase [também chamada de hipersexualidade ou apetite sexual excessivo], tipos acabados de ninfômanas, que submetem ou procuram submeter, pela força, as prisioneiras aos mais repugnantes atos de homossexualismo [...]. (Trecho do anteprojeto de Lemos de Brito; segundo trecho retirado de “As mulheres criminosas e seu tratamento penitenciário”, 1943).

Através desse trecho, podemos refletir sobre uma série de elementos que são específicos do aprisionamento de mulheres. Num primeiro momento, notamos a evidente distinção entre “tipos” de mulheres, e “tipos” de crimes: as que cometem crimes no âmbito privado – do espaço doméstico, são concebidas como “mulher honesta e de boa família”, e a motivação para os crimes é em geral associada a distúrbios psíquicos decorrentes de processos fisiológicos próprios do sexo feminino – como, por exemplo, o estado puerperal<sup>43</sup>. Em outro extremo estão aquelas mulheres que cometem seus crimes nos espaços públicos, adjetivadas como “sórdidas”, e que não merecem habitar os mesmos espaços que as primeiras.

Em segundo lugar notamos a diferença da gravidade dos crimes e o que é considerado crime segundo o criminologista Lemos de Brito, e também de acordo com o pensamento hegemônico da época. O aborto é passível de levar mulheres à detenção, mas o autor “suaviza” o delito ao afirmar que pode ter sido motivado pela honra. O infanticídio também aparece como um crime, mas é justificado pela fisiologia das mulheres, que no momento pós-parto podem estar “fora de si”. Em outra esfera, observamos que a prostituição é considerada o crime mais inadmissível e sórdido, assim como a reincidência na prática de roubos. Ou seja, enquanto para as mulheres brancas há uma tendência em justificar suas ações sob um quadro clínico, de distúrbio psicológico; para as mulheres pobres e mulheres negras – que são em grande medida as que frequentam os espaços públicos nas primeiras décadas do século XX, e que se prostituem ou roubam para sobreviver, há uma criminalização intensa e direta.

Soares e Ilgenfritz (2002) destacam que, o que ocorria na maioria das vezes, é que as mulheres detidas pela polícia de costumes e levadas até a prisão, eram prostitutas enquadradas nas categorias de “vadias” ou “desocupadas”, “sem ofício” (p. 53), ou que proviam “a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestadamente ofensiva da moral e dos bons costumes” (vide art. 399 do Código Penal republicano).

---

<sup>43</sup> O estado puerperal é o período pós-parto ocorrido entre a expulsão da placenta e a volta do organismo da mãe para o estado anterior a gravidez. Há quem diga que o estado puerperal dura somente de 3 a 7 dias após o parto, mas também há quem entenda que poderia perdurar por um mês ou por algumas horas.

As autoras concluem que, “a sexualidade feminina, quando não esta canalizada para o casamento e a procriação, constitui um elemento perturbador da ordem, um perigo para a moral e os bons costumes, um indutor indireto da criminalidade masculina, que, portanto, tem de ser isolado e controlado” (SORARES & ILGENFRITZ, 2002, p. 68). Contudo, vale assinalar que a prostituição nunca foi crime na legislação brasileira, apenas as atividades relacionadas à exploração da prostituição. Nota-se também a intensa criminalização das práticas homossexuais entre as mulheres presas – referindo-se ao termo “homossexualismo” como doença, anormalidade.

Mas de onde surgem essas concepções que analisam a criminalidade feminina sob um viés moralizante, de desvio da “natureza feminina” e de seus papéis sociais? São poucos os estudos criminológicos que analisam o tema. Alguns pensadores do final do século XIX desenvolveram suas análises recorrendo a argumentos de origem biológica e fisiológica para explicar a “natureza da criminalidade feminina”, excluindo qualquer fator socioeconômico e cultural das sociedades. Entre estes, a socióloga Julita Lemgruber (1983), destaca alguns dos principais expoentes e suas influências no campo médico e jurídico brasileiro, que reverberaram até os anos de 1970, e foram decisivos na concepção ideológica a respeito dos crimes femininos e no desenvolvimento do sistema punitivo para as mulheres no Brasil.

Lombroso e Ferreiro (1896 apud Lemgruber, 1983), na obra “A mulher delinquente, a prostituta e a mulher normal”, analisam a questão sob uma perspectiva puramente biológica. Lombroso defendia a tese do “criminoso nato” – o criminoso portaria uma predisposição biológica ao crime evidenciada através de uma série de características como tamanho do crânio, tipo de sobrancelhas, formato da testa, etc. Um criminoso nato, para o autor, portaria ao menos quatro características biológicas, que indicariam os seus sinais de degenerescência. Essa teoria era válida somente para os homens criminosos. Ao analisar a situação para as mulheres criminosas, os autores concluem que estas não possuem em igual número os sinais de degenerescência encontrados naqueles, e a explicação para isso é que as mulheres teriam evoluído menos que os homens, dado que seu estilo de vida era menos ativo, sedentário e desprovido de desafios. Para os autores, as mulheres seriam organicamente mais passivas e conservadoras do que os homens, devido, basicamente, à imobilidade do óvulo em comparação à mobilidade do espermatozoide. Logo, tenderiam menos ao crime (Lemgruber, 1983, p. 12).

Através desse trecho da obra de Lombroso (1896), é possível ter uma noção precisa

de como se articulava o pensamento criminológico da época, que pretendia explicar a “natureza da mulher criminosa” por meio de biologismos<sup>44</sup>: “Se pudéssemos provar que a mulher é intelectualmente e fisicamente um homem parado no seu desenvolvimento, o fato mesmo de que ela é mais piedosa e menos criminal que ele compensa vantajosamente esta inferioridade” (Soares & Ilgenfritz, 2002, p. 63).

Freud (1977 apud Lemgruber, 1983)<sup>45</sup> também associava o crime feminino a uma rebelião contra o natural papel biológico da mulher, o que evidenciaria um “complexo de masculinidade”. Sua teoria acaba por endossar a perspectiva lombrosiana, que situa a “verdadeira” mulher criminosa como biologicamente anormal. Como bem coloca Carol Smart (1978), em sua obra “Mulher, crime e criminologia”, é notável o quanto essas teorias produzem efeitos sociais que classificam a mulher criminosa em dois diferentes níveis: como alguém que violou o marco legal e os contratos sociais; e como alguém que violou seus papéis biológicos de gênero, logo, entendido como “naturais”, e não como funções socialmente atribuídas às mulheres – como, por exemplo, ser um sujeito passivo, submisso, naturalmente inclinado para as tarefas domésticas e dos cuidados com a família. Essa situação gera uma dupla condenação sobre as mulheres, contribuindo significativamente para a intensificação do estigma sobre seus corpos e suas trajetórias: a condenação através de um processo criminal, e a condenação por ser considerada social e biologicamente anormal. De acordo com Lombroso e Ferreiro (apud Lemgruber, 1983, p. 12): “Como uma dupla exceção, a mulher criminosa é um monstro”.

Outros trabalhos da época explicam a diferença entre comportamentos de homens e mulheres e seu conseqüente envolvimento no crime através de um viés fisiológico. W.I. Thomas, em seu livro “Sex and Society” (1907), atribui os conceitos de “macho catabólico” e “fêmea anabólica”: o primeiro se traduz em um processo de destruição de energia, que como efeitos produz a criatividade; já o segundo se refere ao armazenamento de energia, resultando em passividade. Isso explicaria o envolvimento maior dos homens na prática de crimes, em contraponto a uma parcela ínfima de mulheres criminosas (Lemgruber, 1983, p. 12). Segundo Cowie e Slater, “Delinquency in Girls” (1968), existiria uma diferença cromossômica entre homens e mulheres criminosos: ou seja, o criminoso nasceria com um cromossomo a mais – os homens normais teriam a estrutura padrão (XY), assim como as

---

<sup>44</sup> Teoria segundo a qual os fenômenos psicológicos e as situações sociais teriam origem e determinação predominantemente biológicas.

<sup>45</sup> In: GIBBONS, Don C. Society, crime and criminal careers. New Jersey, Prentice Hall Inc., 1977.

mulheres normais (XX), já o criminoso ou a criminosa apresentaria um “Y” a mais em sua estrutura cromossômica, e isso seria o determinante genético que predisporia os sujeitos ao crime. Sem nenhuma explicação baseada em comprovações científicas, os autores apontaram que essa situação seria mais rara entre as mulheres, e por isso estas não cometiam tantos crimes quanto os homens (Lemgruber, 1983, p. 12).

Por fim, Lemgruber (1983), menciona Otto Pollack, com sua obra “The criminality of Woman” (1961). Segundo o autor, a mulher seria tão criminosa quanto o homem, mas as taxas indicam um percentual bem inferior de crimes femininos em relação à masculinos devido, basicamente, ao fato de as mulheres cometerem crimes “menos detectáveis”. A criminalidade feminina, portanto, seria “mascarada”, e isso se devia ao fato da capacidade destas de enganar o outro – algo que hipoteticamente estaria diretamente relacionado à fisiologia feminina. É somente a partir dos anos 1970 que há uma mudança significativa nos estudos sobre criminalidade feminina, e o foco analítico se distancia das explicações biológicas deterministas, e se desloca para a investigação dos fatores socioculturais que estão associados ao envolvimento das mulheres a prática de crimes (Lemgruber, 1983, p. 13).

Concluimos, portanto, que as teorias deterministas, que se fundamentaram em explicações de ordem biológica para analisar e compreender comportamentos sociais tiveram expressiva relevância no pensamento criminológico brasileiro, e no modo como foram concebidas as instituições penais a partir da década de 1940. Esses estudos basearam não somente a ideologia que direcionava o imaginário social sobre o que era crime e quem era a figura do “criminoso” e da “criminosa”, como pautaram as políticas públicas penitenciárias da época e definiram o estilo administrativo das instituições prisionais brasileiras<sup>46</sup>. Pela primeira vez houve foi decretada por lei a separação entre mulheres e homens presos, e assim, nessa mesma década, foram criadas as primeiras penitenciárias

---

<sup>46</sup> “No Brasil, a situação prisional feminina entrou em pauta em meados do século XIX, quando passou a ser discutida por profissionais de diferentes áreas (ANDRADE, 2011:68). Era comum administradores de estabelecimentos prisionais participarem de debates sobre a organização e funcionamento dos cárceres, faziam viagens ao exterior para se manterem atualizados com as práticas desenvolvidas nos países da Europa e EUA, trazendo muitas vezes para o Brasil tais exemplos. Além de debates sobre a motivação ao crime, o problema da delinquência e a importância da punição, eram pautados assuntos como a estrutura das prisões e dos estabelecimentos para o cumprimento de penas, além de se questionar sobre o melhor modelo punitivo e acerca das maneiras ideais de organizar o cárcere (ANDRADE, 2011:67-68). Também o contato dos penitenciaristas brasileiros com o exemplo dos países Latino-americanos, que já possuía cárceres femininos – Chile (1864); Peru (1871) e Argentina (1880) – fomentou os discursos sobre as práticas penais brasileiras (ANDRADE, 2011:192).” (KARPOWICZS, 2013, p.5).

femininas do país<sup>47</sup>.

Nesse cenário de transformações sociopolíticas, enquanto as prisões masculinas ficaram sob responsabilidade do Estado, as prisões femininas foram relegadas à administração religiosa. Por essa razão, ao investigar a história da institucionalização do sistema prisional feminino no Brasil, é imprescindível o estudo acerca da influência que as instituições religiosas tiveram em relação ao tratamento penal, à concepção administrativa das casas e à estrutura organizativa das prisões destinadas às mulheres. Como questionam Soares e Ilgenfritz (2002),

Como transformar essas “ninfomaniacas, com odor di femina, portadoras de um fluido pecaminoso” [Lemos de Brito, 1943, p. 16] em mulheres dóceis, obedientes às regras da prisão, assexuadas e trabalhadeiras? Como educá-las para a reintegração social e convertê-las em caridosas beatas, voltadas às prendas do lar, aos cuidados com os filhos, à sexualidade educada para a procriação e à satisfação do marido? Nada melhor que invocar os ensinamentos religiosos para auxiliar nessa tarefa, e entregar a missão às profissionais do setor. Com certeza, foi esse o pensamento de Lemos de Brito (e seus seguidores) ao convidar as Irmãs do Bom Pastor, com autorização do Ministro da Justiça, para tomarem a seu cargo o novo estabelecimento destinado às prisioneiras. (p. 57).

Assim, em 1942, foram criadas as primeiras penitenciárias femininas do Brasil, todas sob tutela das Irmãs da Congregação do Bom Pastor D<sup>o</sup> Angers<sup>48</sup>. Como aponta Carlos

---

<sup>47</sup> Soares e Ilgenfritz (2002) apontam que, durante os anos de 1930, durante a consolidação do Estado Novo por Getúlio Vargas, várias modificações alteram a estrutura administrativa e política brasileira (p. 55). Segundo Karpowicz (2013), foi através Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que, pela primeira vez, se fez menção ao cárcere feminino. O Art. 29, em seu 2º parágrafo trazia o seguinte decreto: “As mulheres cumprem pena em estabelecimento especial, ou, à falta, em secção adequada de penitenciária ou prisão comum, ficando sujeitas a trabalho interno.” (Código Penal, Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940). Essa alteração legal ainda demorou dois anos para ser efetivada na prática (KARPOWICZS, 2013, p. 2). Soares e Ilgenfritz (2002), ainda mencionam que, a partir dos argumentos de Lemos de Brito, expostos em seu estudo “As mulheres criminosas e seu tratamento penitenciário” (1943), é possível inferir que a criação dos presídios femininos destina-se, antes, a garantir a paz e a tranquilidade que se desejava nas prisões masculinas, do que propriamente dar dignidade às acomodações carcerárias destinadas às mulheres. Nas palavras de Lemos de Brito: “a ciência penitenciária tem sustentado sempre que as prisões de mulheres devem ser inteiramente separadas das destinadas aos homens. É que a presença das mulheres exacerba o sentimento genésico dos sentenciados, aumentando-lhes o martírio da forçada abstinência”. (LIMA, 1963, p. 34).

<sup>48</sup> A casa do Bom Pastor existiu na cidade de Angers (França), de 1692 até a Revolução Francesa (1789), quando foi destruída pelos ideais revolucionários da época. Foi dirigida por uma comunidade sem clausuras e destinada a moças que, saídas do refúgio, desejassem aperfeiçoar a sua reabilitação. Depois de permanecer 40 anos desativada, foi reconstruída, e somente em 1831 que Maria Eufrásia Pelletier se tornou superiora da Casa do Bom Pastor, trazendo ao local inúmeras reformas, dentre as quais o aumento significativo do número de noviças, bem como o número de mulheres assistidas, incluindo as órfãs (MANUSCRITO, 1976, p. 5). Maria Eufrásia Pelletier, em 1835, fundou a Congregação Nossa Senhora do Bom Pastor d<sup>o</sup> Angers, (França). “Surgiu com propósito muito amplo, o de dar assistência a pessoas em situação de marginalidade, especialmente meninas órfãs, prostitutas, presos e presas, conforme aponta documento (...) Viver a misericórdia, Reconciliação, Luta pela justiça, Esperança e Solidariedade junto às pessoas marginalizadas, especialmente meninas e meninos abandonados, mulheres, presas e presos, mulheres prostitutas, famílias pobres das periferias, favelas e cortiços (...) (Manuscrito Irmãs do Bom Pastor, s/d)”. O serviço prestado por esta Congregação adquiriu o matiz característico do assistencialismo – formato que a caracterizou e a acompanhou no curso dos anos. (KARPOWICZS, D. Prisões Femininas no Brasil: possibilidades de pesquisa e de fontes,

Aguirre (2009, p. 501 apud Karpowicz, 2016, p.8), esta Congregação havia sido muito ativa na administração de prisões de mulheres em países como o Canadá e a França, e começou a administrar casas de correção na América Latina ainda no final do século XIX – atuando desde 1891 no Brasil. “Nisto receberam o apoio entusiasta dos respectivos governos, ávidos por reduzir algumas das tensões que existiam dentro das prisões e por livrar-se da responsabilidade de construir e administrar instituições de confinamento só para mulheres” (AGUIRRE, 2009, p. 501).

Ao longo de quase dois séculos de história, a Congregação administrou diversos tipos de instituições voltadas sempre para meninas e mulheres em situação de vulnerabilidade social. Dirigiu “desde escolas primárias e secundárias, orfanatos, reformatórios, até instituições carcerárias, sendo a última o foco central do trabalho das Irmãs durante boa parte do século XX no Brasil<sup>49</sup>” (KARPOWICZS, 2016, p. 8).

É interessante pontuar que o Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier (RS) – instituição onde o projeto que deu origem a essa pesquisa foi realizado – teve uma origem precoce se comparada às primeiras cadeias femininas do país, fundadas em 1942. No ano de 1936 foi assinado o primeiro contrato entre a Congregação Bom Pastor D’Angers e o Estado, e em 1938 esta instituição foi incorporada ao conjunto de instituições prisionais do estado, sendo, portanto, a primeira penitenciária feminina do Brasil (Decreto Estadual nº 7.601 de 1938), (Karpowicz, 2013).

Portanto, durante boa parte do século XX as instituições prisionais femininas no Brasil estiveram sob encargo de uma instituição religiosa, cujo papel era de “cuidar da moral e dos bons costumes, além de exercer um trabalho de domesticação das presas e uma vigilância constante de sua sexualidade” (Soares & Ilgenfritz, 2002). As autoras apontam que as “surdas” – celas de isolamento e castigo – foram introduzidas nas cadeias femininas sob reivindicação das irmãs – como também mostra o estudo de Elça Mendonça Lima (1983), “As origens da prisão feminina no Rio de Janeiro – O período das freiras (1942 – 1955)”.

Lima (1983) destaca que, no Rio de Janeiro, a administração das irmãs foi

---

UNISC, 2016, p. 1).

<sup>49</sup> A Congregação Bom Pastor d’Angers atuou na administração de cárceres femininos desde o início do século XIX até final do século XX nos quatro continentes. Foi possível constatar a importância desta Congregação ao pesquisar em arquivos particulares nas cidades de São Paulo (Brasil); Lisboa (Portugal) e Angers (França). (KARPOWICZS, 2016, p. 1231).

reconhecidamente um período conturbado por violência interna difusa, por falta de disciplina e retirada voluntária das Irmãs do Bom Pastor, indicando que não havia um controle destas sobre a massa carcerária. Conclui que o projeto religioso obteve o resultado inverso do desejado: “longe da beatitude e domesticidade do lar, gera-se violência e resistência generalizada” (p. 73). Segundo o relatório final da Polícia Civil do Distrito Federal (PCDF), relativo aos anos de 1951 e 1952, houve um aumento exorbitante do número de presas (chegando a 2.409 mulheres<sup>50</sup>), o que seria um indício de que as religiosas não cumpriram as aspirações que lhes foram impostas, e, portanto, havia necessidade da instituição voltar a ser administrada pelo estado. Nas palavras de Soares e Ilgenfritz (2002),

Não se pode esquecer que o esforço das religiosas em produzir uma reforma moral no interior da penitenciária tinha como pano de fundo as concepções sobre os papéis de gênero, que se expressam, nos campos médico e jurídico, em reflexões e debates sobre a “natureza da mulher criminosa” [ ideias expostas anteriormente no texto]. (p. 63).

Segundo Karpowicz (2016):

A administração das Irmãs do Bom Pastor em Porto Alegre passou por diversas fases. A primeira foi em 1936, com a Escola de Reforma, responsável por abrigar as mulheres “criminosas” antes recolhidas à Casa de Correção de Porto Alegre. A segunda fase - Reformatório de mulheres criminosas (1940) – com o mesmo propósito, no entanto com uma ampliação do número de mulheres albergadas. A terceira fase – Instituto Feminino de Readaptação Social (1950) – foi um período de extrema complexidade, abrigou mulheres condenadas ou em processo de julgamento, meninas órfãs encaminhadas pelo juizado de menores de todo Estado do Rio Grande do Sul, escola de reforma para “meninas indisciplinadas” encaminhadas por familiares, e ainda, atuou como escola interna e externa, recebendo público diversificado, além de convento de formação de freiras e asilo para senhoras. Na quarta e última fase de administração das Irmãs do Bom Pastor - Penitenciária Feminina Madre Pelletier (1970) – tal instituição passou a atuar apenas como prisão feminina, recebendo mulheres condenadas ou em processo de julgamento de todo o Estado, inclusive durante a ditadura militar, atuou como prisão política, sendo o espaço amplamente utilizado pelo DOPS (livro do Capitulo, 1936-1977). (KARPOWICZS, 2016, p. 1236-1237).

Antes de concluir a discussão deste capítulo, é imprescindível analisar os dados atuais do encarceramento feminino – pois como mencionei na introdução, representam um cenário drástico e alarmante. As informações que mencionei anteriormente nos oferecem uma visão mais geral sobre o panorama prisional nos últimos 16 anos: entre 2000 e 2016 a população carcerária feminina aumentou de 5.600 mil para 42.355 mil mulheres presas, caracterizando um aumento de mais de 756%; 45% permanece sem julgamento; 62% são negras; 50% tem entre 18 e 29 anos; 45% tem o ensino fundamental incompleto (BORGES,

---

<sup>50</sup> Que, nas palavras de Victorio Canepa, redator do documento, “na sua maioria são mulheres vadias e decaídas moralmente”. (Soares & Ilgenfritz, 2002, p. 62).



2018). Entre essa população, apenas 25% está envolvida com atividades educacionais, ou seja, 31.767 mulheres permanecem sem acesso à educação no interior no cárcere (INFOPEN, 2018).

Mas vamos nos debruçar sobre alguns elementos mais específicos que compõe essa realidade. Para isso, novamente recorro ao livro de Juliana Borges, “O que é encarceramento em massa?” (2018): tráfico é a tipificação criminal que aparece com maior incidência no sistema prisional – 27% dos crimes. Se fizermos o recorte de gênero, a visão torna-se crítica: enquanto essa incidência é de 26% entre os homens encarcerados, para as mulheres presas, esse número passa a ser 62% - enquadradas pela Lei de Drogas (11.343/06). Se olharmos para os dados que informam que 67% da população prisional é negra – tanto para homens quanto para mulheres; que 56% da população prisional masculina é jovem; e que 50% da população prisional feminina é jovem, observamos que, o superencarceramento no Brasil tem como alvo sistemático a população negra e jovem do país.

Borges (2018) aponta que, diversas intelectuais e estudiosas da área têm apontada a chamada “guerra às drogas” como um fator de centralidade para o aumento exponencial do encarceramento, e como um discurso que impulsiona e sustenta a manutenção de desigualdades baseadas em hierarquias raciais (p. 98). Nesse sentido, as mulheres negras são o segmento que mais tem sofrido com esses impactos legais. “Guerra às Drogas” refere-se à Lei de Drogas mencionada anteriormente. Desde sua aprovação, em 2006, as taxas de encarceramento no Brasil ultrapassaram qualquer número jamais visto na história do aprisionamento no país. Desde a aprovação da lei até o último levantamento de dados do Infopen (dados de 2016 mas publicação em 2018), o número de mulheres presas aumentou de 17.200 para 42.355 mil – são 25.155 mil mulheres que ingressaram no sistema prisional somente nos últimos dez anos.

A Lei de Drogas substituiu uma lei anterior, de 1976, e instituiu uma Política Nacional sobre Drogas, orientando os estados na integração de políticas públicas. Além disso, traz um elemento fundamental: a distinção entre usuários e traficantes. No que se refere ao usuário, a lei se aproxima mais de medidas de saúde pública – ou seja, o usuário não pode ser mais preso em flagrante e responde em penas alternativas, além de assinar um termo circunstanciado. Em relação ao traficante, a pena foi endurecida com punição de 5 a 15 anos, e condenados por tráfico não podem ser beneficiários de extinções de pena.

O artigo 28 da lei 13.343/06 coloca que o “juiz terá sua decisão determinada se a

droga estava destinada a consumo pessoal ou para o tráfico a partir da natureza, quantidade de substância, local, condições em que a ação de apreensão foi desenvolvida, circunstâncias sociais e pessoais” (BORGES, 2018, p. 99), assim como a conduta e os antecedentes da pessoa analisada. Tendo em vista que o boletim com os dados sobre a apreensão e a quantidade de droga é apresentado pela polícia, Borges nos coloca a seguinte reflexão:

Quem define se a pessoa é usuária ou traficante? [diante dos dados expostos e analisados nesse capítulo] quais as chances de uma mulher negra, com uma pequena quantidade de substância ilícita ser considerada traficante e não usuária? Quais as influências sociais, políticas, territoriais, raciais e de gênero para a definição desta diferenciação? Eu respondo: todas as influências (2018, p. 99).

Mais alguns dados devem ser considerados nesse quadro. 63% das mulheres têm penas de até oito anos; 74% das mulheres têm filhos, sendo que 45% cumpre pena em regime fechado<sup>51</sup>. 40,06% destas mulheres estavam desempregadas quando foram presas; em 96,5% dos autos de prisão há referências ao uso de drogas, “reforçando uma narrativa de drogas como problema, invertendo a lógica de que, na verdade, são as vulnerabilidades sociais que levam ao uso abusivo de substâncias” (BORGES, 2018, p. 101) – pelo menos em relação ao segmento social referido nessa análise.

A autora cita a Iniciativa Negra por uma Nova Política sobre Drogas (INNPD). Segundo esta, a lei não tem uma “visão sistêmica e totalizante sobre o tráfico de drogas, muito menos tem como objetivo dismantelar, de fato, esta economia ao focar em pequenos traficantes, contingente em que as mulheres têm predominância” (BORGES, 2018, p. 100). A autora propõe que, se pensarmos o tráfico como uma indústria, a estrutura espelha o mercado formal de trabalho – de acordo com o qual cabe às mulheres posições mais vulneráveis e precarizadas e com diferenças se adicionarmos o elemento racial.

Seguindo inspirada no livro de Borges (2018), a autora aponta que a advogada Michele Alexander<sup>52</sup> se propõe a derrubar alguns mitos sobre a “Guerra às Drogas”. O primeiro deles é de que o objetivo dessa guerra seja “livrar o país do tráfico”:

---

<sup>51</sup> Ressalva metodológica: “A segunda edição do Infopen Mulheres aborda, novamente, a questão sobre o número de filhos das pessoas privadas de liberdade no Brasil. Apontando para a necessidade de considerarmos o impacto do encarceramento sobre as famílias e comunidades das pessoas presas, mais uma vez propusemos aos gestores responsáveis pelo preenchimento de formulários do Infopen que coletassem informações primárias acerca da quantidade de filhos das pessoas presas. A disponibilidade de informação sobre o número de filhos, no entanto, permanece baixa em todo o país e foi possível analisar dados referentes a apenas 7% da população prisional feminina em Junho de 2016, o que corresponde a uma amostra de 2.689 mulheres sobre as quais se tem informações” (INFOPEN Mulheres, 2016, p. 50- 51).

<sup>52</sup> ALEXANDER, MICHELLE. The new Jim Crow: mass incarceration in the age of colorblindness. New York, London: The New Press (2010).

No caso das mulheres, é muito comum o relato de buscas e “apreensões”, invasões, sem mandato de busca, em seus domicílios, tortura e humilhação para obter informações que sequer elas têm conhecimento; relatos de prisão pela proximidade com algum familiar envolvido com o tráfico [ou companheiro/namorado; prisão por associação ao tráfico de drogas]; prisões quando transportando pequenas quantidades, sendo que muitas são intimidadas a fazer isso. A imensa maioria dessas mulheres é ré primária, ou seja, jamais teve passagem pelos registros policiais e, quando estabelecem algum tipo de relação com o tráfico, este processo se dá na base da cadeia econômica do tráfico, ao que conclui a advogada e pesquisadora Luciana Boiteux, que suas prisões não têm nenhum impacto na dinâmica e funcionamento da economia das drogas (p. 104).

Outro mito decomposto e analisado por Alexander se trata de que a Guerra às Drogas enfoca o combate à circulação de “drogas perigosas”. Borges (2018) aponta que, em pesquisa do Instituto de Segurança Pública, em 2014, foi demonstrado que a maioria das apreensões no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, era de pequenas quantidades de drogas. O volume de maconha apreendido não passava de 6 gramas em 50% das ocorrências; 75% dos casos teve, como volume máximo, 42 gramas de maconha por ocorrência. Em relação à cocaína, em 50% das ocorrências, o máximo apreendido foi de 11 gramas. No que se refere ao crack, 50% das apreensões foi de no máximo 5,8 gramas<sup>53</sup>.

Como conclusão, Borges (2018) destaca que:

A guerra às drogas, na verdade, abre uma era de criminalização, militarização e punitivismo sem precedentes. É fundamental desmistificar o mercado das drogas e discutir que este mercado, na ilegalidade, vulnerabiliza vidas, estabelece uma dinâmica policial e de maior insegurança nas comunidades afetadas e, inclusive, ameaça instituições e a própria democracia, já que para funcionar demandam um amplo nível de corrupção. A guerra às drogas é central no genocídio da população negra brasileira (p. 105).

Para finalizar, cabe referenciar mais uma importante colocação de Borges (2018), que analisa o momento político e econômico em que é aprovada a Lei de Drogas e sua relação com a reorganização estrutural do racismo:

Um dado interessante sobre o impacto direto da nova Lei de Drogas no superencarceramento é o tempo de funcionamento das unidades prisionais. São 1.424 unidades prisionais no país. 4 em cada 10 destas unidades tem menos de 10 anos de existência. O que quero dizer é que se antes havia um crescimento estável, [...] a reordenação sistêmica e de pleno funcionamento da lógica racista ocorre nesse marco de 2006. E o mais importante [...] é que isto ocorre, justamente, em um momento em que diversas eram as ações que o Estado brasileiro passava a tomar e que mudavam significativamente e profundamente a vida da população negra no Brasil, com programas como bolsa-família, expansão de vagas nas instituições de ensino superior públicas e privadas (primeiras ações por cotas e Prouni), [...] etc. Ao passo que começam a existir avanços quaisquer na vida da população negra que coloquem em risco o funcionamento desse sistema de castas,

---

<sup>53</sup> Relatório Panorama das apreensões de drogas no Rio de Janeiro 2010-2016. Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro, 2016.

há uma reorganização do racismo, operando em outras instituições para que as coisas mudem, mas mantendo tudo como está (p. 19-20 e 84).

#### 4. Prisão e Educação: mapeando significados

*Ou você se mantém serena, ou você decai. Aqui é uma provação todos dias.*

*Tia Grace (em reflexão durante a realização das entrevistas da pesquisa.)*

Os capítulos anteriores tiveram como objetivo contextualizar as duas principais temáticas que se atravessam nessa pesquisa: educação popular e sistema prisional feminino. Situar e historicizar esses dois temas é de extrema relevância para que a próxima discussão seja conduzida com maior aprofundamento, de modo que seja possível visualizar a relevância política desse trabalho.

Temos, por conseguinte, um mapeamento relativo ao modelo de educação e ao espaço educacional onde estivemos inseridas através da Extensão Universitária. Educação e prisão são temas que, dada as configurações do complexo sistema prisional brasileiro, se tornam conflituosos e, de certo modo, contraditórios. Nesse sentido, é necessário pontuar algumas questões importantes que atravessam esse universo “prisão-educação”, e que, a meu ver, merecem ser problematizadas: 1 – as prisões fazem parte da realidade social que vivemos, assim como o direito à educação em prisões. Dado esse contexto, 3 – cabe defender o cumprimento desse direito, mas sem que isso implique na defesa do aprisionamento em si – já que, ao analisar o contexto prisional, tanto histórico quanto atual, constatamos que sua função têm sido quase que restrito ao seu caráter punitivo. Assim sendo, 4 – também cabe a defesa de uma concepção educativa que faça sentido para os sujeitos que se encontram nesses espaços de privação de liberdade – nesse caso, que as mulheres tenham acesso não somente à educação formal, mas a outros modelos educacionais que podem ser ofertado na prisão e que atendam duas demandas. Por fim, 5 – nessas circunstâncias socioestruturais, sendo inevitável cumprir uma pena, que as mulheres sejam reconhecidas e respeitadas como seres humanos.

O modelo educacional proposto pode ser pensado em uma dupla perspectiva: emancipatória e humanizadora – através da educação popular, que garante o direito a uma educação que faça sentido para as realidades desse grupo de mulheres durante o período de encarceramento; e viabilize possibilidades de reintegração social das mulheres participantes das oficinas, tendo em vista que o trabalho educativo ofertado parte das demandas das participantes, e busca gerar reflexões sobre esta etapa de sua vida, oferecendo contrapontos

às situações de violência sistemática de direitos ao longo das suas trajetórias biográficas e possivelmente também presentes durante o período de privação de liberdade.

A discussão também pretende ressignificar o que geralmente entende-se por “manualidades” ou trabalhos artesanais feitos pelas mãos femininas, já que historicamente foram desvalorizados e diminuídos como sendo “coisinha de mulher”, e e nem sempre obtiveram o reconhecimento como um trabalho. Inspirada no livro “Processos educativos no fazer artesanal”, organizado por Edla Eggert (2011), discutirei a seguinte questão: é possível que a atividade artesanal contribua significativamente num processo de emancipação e autonomia feminina? E, ainda, quais os desafios de uma educação alternativa, baseada na produção artesanal e nos direitos humanos das mulheres, em um espaço de privação de liberdade?

Portanto, esse capítulo se dedica a problematizar algumas noções que permeiam o imaginário do senso comum através da narrativa e da análise da experiência educativa em questão. Para isso, analiso os dados obtidos através da aplicação de questionários entre dez mulheres da galeria B4; da realização de entrevistas semi estruturadas com duas participantes da mesma galeria<sup>54</sup>; e com base nos meus diários de campo, escritos durante as oficinas em 2016 e 2017.

Esses dados nos possibilitam ver – através da ótica das mulheres que estão na prisão – alguns dos significados que foram atribuídos por elas ao projeto de extensão, e se há potencialidades em um trabalho que se baseia na Educação Popular e nos Direitos Humanos das Mulheres dentro de uma prisão feminina. Para que seja possível visualizar essa ação educativa se concretizando para além das palavras que seguem, selecionei algumas fotos que representam momentos do trabalho coletivo com as mulheres.

Tendo em vista que as fotos tem a potência de acionar certas memórias, remetendo-

---

<sup>54</sup> É importante destacar dois aspectos metodológicos em relação às entrevistas: 1) elas me proporcionaram um momento rico de diálogo com as duas educandas, mas os assuntos acabaram por me revelar dados que permitiriam o desenvolvimento de outra pesquisa, que priorizasse o tema do trabalho prisional. Por esse motivo, dei mais ênfase na análise dos dados obtidos através dos questionários, e citei as entrevistas apenas nos momentos em que os dados reforçaram o conteúdo analisado naqueles. Assim, pude aproveitar o momento para ouvir as mulheres e dialogar sobre questões latentes para elas naquela ocasião. Todos os demais dados estão devidamente preservados, e oferecem subsídios para uma pesquisa que pode ser desenvolvida futuramente. 2) Dado o fato de que fui bolsista do projeto de extensão, e que apliquei os instrumentos de pesquisa pessoalmente, minha relação de proximidade com as educandas pode ter sido um fator que influenciou em suas respostas a favor do projeto – não podemos descartar essa possibilidade, por isso se torna válida a ressalva metodológica. Ainda assim, tentei manejar o andamento das entrevistas da forma mais imparcial possível.

nos aos momentos que foram registrados pela câmera e aos sentimentos vividos na ocasião, esse capítulo também é dedicado a todas as mulheres que construíram coletivamente conosco esse projeto, que participaram das oficinas, que trouxeram suas visões de mundo, suas histórias, sua criatividade produtiva – manifestada intelectual e manualmente, através das produções dos sabonetes artesanais – enfim, que estiveram presentes e ativas como protagonistas de suas aprendizagens, e não como beneficiárias de uma ação<sup>55</sup>. Que cada imagem e cada reflexão aqui apresentada possa retribuir um pouco de todo o aprendizado que vivenciei ao longo desses dois anos, junto com mulheres pertencentes as mais distintas galerias, mas que, acima de tudo, permanecem sendo mulheres.

Em relação aos dados obtidos nos questionários, é possível sintetizar algumas informações mais gerais sobre o perfil das educandas<sup>56</sup>. No que diz respeito à faixa etária do grupo, 40% (4) das participantes são jovens – 22, 27, 28 e 32 anos; entre os 60% (6) restante, as idades são 41, 41, 46, 49 e 55 anos. Somente duas participantes foram entrevistadas: Patrícia, de 41 anos; e Tia Grace, de 55 anos. No dia da aplicação dos questionários, perguntei ao grupo se alguém tinha interesse em ser entrevistada, dado que os dois nomes que pensei inicialmente não estavam mais na galeria. Patrícia e Tia Grace demonstraram muito interesse e aceitaram na hora o convite. Voltei algumas semanas depois para realizar as entrevistas: se deu de forma bastante informal, na presença de ambas participantes. Fui fazendo perguntas sobre o projeto, suas impressões, se desejavam aprofundar alguma pergunta do questionário, e o restante do tempo ficou em aberto para que conversassem o que fosse do seu interesse e os demais assuntos que surgissem na conversa. A entrevista durou cerca de uma hora e meia.

Para organizar a análise dos questionários, subdividi em quatro blocos as questões, formando grupos de perguntas que tratavam sobre temáticas semelhantes.

---

<sup>55</sup> Todas as fotos que constam nesse trabalho fazem parte do acervo do Programa de Extensão “Justiça com as próprias mãos: manualidades e Direitos Humanos das Mulheres”, e foram previamente autorizadas pela direção da casa.

<sup>56</sup> Também vale destacar que todos os nomes citados são fictícios, e foram escolhidos pelas participantes, a fim de preservar suas identidades. Além disso, nos momentos em que reproduzi as respostas das educandas neste capítulo, transcrevi exatamente o que elas escreveram. Todos são trechos transcritos (que estão centralizados e em itálico) são dos questionários. Quando menciono dados das entrevistas, está sinalizado no parágrafo e entre aspas. O trecho que se encontra na abertura deste capítulo foi transcrito a partir da entrevista.

#### **4.1 “A acolhida” - Primeiro contato**

No dia 27 de outubro de 2016, fizemos o primeiro contato com as mulheres: preparamos uma acolhida para apresentar a elas o Programa de Extensão e seus respectivos projetos, e, assim, convidá-las para participar das oficinas. Cunha (2014), em breve texto sobre Educação Popular, sugere o termo “acolhida”, vinculando-o ao que Freire chamou de “conscientização” – de acordo com este autor “o comprometimento não é um ato passivo; implica não apenas a consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la” (FREITAS, 2008, p. 100, In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008). Esses termos nos permitem pensar esse primeiro momento compartilhado para além de uma simples apresentação do projeto e dos temas propostos em seu cronograma: trata-se de uma oportunidade de dar os primeiros passos na direção de mostrar a relevância individual e coletiva das propostas educativas que apresentávamos.

Portanto, o “momento visa muito mais que apenas informar” (Cunha, 2014, p.136). O encontro aconteceu no auditório do Madre Pelletier (foto 1). Para despertar o interesse das educandas pelos projetos, arrumamos uma mesa extensa com toalhas coloridas, e dispomos sobre ela os sabonetes artesanais (foto 2) – que diziam respeito ao projeto do qual fiz parte (“Grupos de Artesanato com Mulheres: sabonetes artesanais e Ecofeminismo”) – e os livros que seriam trabalhados no outro projeto (“Rodas de leitura com mulheres em prisões”). Foram distribuídos papéis enrolados com algumas das ervas medicinais com as quais trabalharíamos – com o objetivo de acionar memórias – e trechos dos livros que seriam estudados nas rodas de leitura (foto 3)<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> As fotos foram feitas com autorização prévia da Direção do PEFMP. As bolsistas Isabelle Ignácio da Silveira e Ingrid Talita Prestes de Oliveira foram responsáveis por fotografar o momento.





Foto 1 - Mulheres no Auditório do PEFMP (ACERVO DO PROGRAMA)



Foto 3 - Detalhe de uma mulher com seu ramo de erva medicinal (ACERVO DO PROJETO)



Foto 2 - Mesa com sabonetes, ervas e toalha (ACERVO DO GRUPO)

As quatro primeiras perguntas do questionário se dedicaram a compreender como as participantes significaram a “acolhida”. Em relação à primeira pergunta: “O que você achou desse primeiro momento que compartilhamos?” e à segunda “O que fez você se interessar e querer participar das oficinas?”, as respostas foram semelhantes entre si, predominando termos como “curiosidade”, “importância para meus conhecimentos”, “obter mais conhecimento”, “para aprender”, “ter um aprendizado para meu futuro”, “aprender algo a mais”, “oportunidade” e “interesse”. Tia Grace – nome fictício escolhido por uma das mulheres – se dedicou a uma resposta mais extensa para ambas as perguntas e, além de significar o momento como uma boa oportunidade para “interagir, compartilhar e trocar conhecimentos”, relacionou o projeto a uma possibilidade positiva de enfrentamento diante de sua situação atual:

*[O que fez você se interessar e querer participar das oficinas?] É uma maneira saudável de você enfrentar a atual situação em que nos encontramos. Parto do princípio que devemos nos adaptar, sempre, em qualquer momento da vida, à situação em que vivemos. Só não podemos desistir de viver.*

Esse depoimento nos sugere o quanto à educação está associada a uma “maneira saudável” de vivenciar a experiência do aprisionamento. Apesar de Tia Grace partir do princípio da adaptação e da força para que não se desista de viver, é indissociável a importância que o acesso à educação exerce sobre o bem estar e a saúde – mental e física – da mulher em situação de prisão. Durante a entrevista, ainda acrescentou que, devido ao

isolamento da Galeria B4, o projeto transformou a rotina do grupo e abriu portas: “tirar a pessoa da cela”, “deixar a pessoa respirar”, para ela, é uma forma de valorizar as pessoas. Patrícia, também durante a entrevista, completou a fala de Grace pontuando que foi o primeiro projeto ofertado para a galeria, o que foi muito significativo, pois além de promover a aprendizagem dos sabonetes, também proporcionou maior interação e respeito mútuo entre o grupo – portanto, contrapontos em relação à condição de isolamento.

“Maria”, outra participante das oficinas, respondeu à questão dois da seguinte forma: “Eu me interessei em aprender uma atividade nova, o aprendizado que eu teria foi o marco principal da minha decisão”. Entre os dez questionários aplicados, 100% das respostas esteve em torno da busca por novos conhecimentos, ou seja, há a demanda patente pelo acesso a atividades educativas entre essas mulheres, para além da educação formal da escola. Amanda, outra participante, respondeu à questão dois afirmando que foi “a atenção e o carinho, a oportunidade de aprender” que despertaram seu interesse, ou seja, é possível perceber o quanto uma acolhida comprometida, carinhosa e atenciosa, também é fundamental para que o interesse pela ação educativa seja instigado.

A pergunta três do questionário dizia respeito a uma particularidade que acontecia naquele exato momento: “O que você sentiu ao estar no auditório com mulheres de outra galeria?”. No dia de nossa acolhida e apresentação dos projetos, pela primeira vez, mulheres da galeria B4 sentavam-se ao lado de outras apenas (na ocasião, da galeria B2, acusadas de crimes envolvendo tráfico de drogas e homicídio). Devido à tipologia criminal com a qual estão envolvidas – seja aguardando julgamento ou já condenadas – essas mulheres não costumam compartilhar os espaços com apenas de outras galerias, pois frequentemente sofrem represálias e são ameaçadas pelas demais. Apesar de o momento ter sido de tensão – entre agentes, apenas, professoras e educandas, pois todas sabiam que era uma ocasião incomum – é possível analisar, em contraposição ao que inicialmente se pensa e sente que, de acordo com as respostas obtidas, essa interação também significou uma ruptura com o padrão de isolamento ao qual ficam submetidas. Seguem algumas das respostas:

*Interação, oportunidade de conhecê-las e de se fazer conhecer. Tirar minhas próprias conclusões sobre suas maneiras de ser e de viver, respeitando nosso ponto de vista que é totalmente individual (Tia Grace).*

*Me senti bem, por estar compartilhando um espaço com outras presas (a participante não escolheu um nome fictício).*

*As vezes da um medinho mais logo passou (Amanda).*

As respostas indicam um misto de sentimentos. É possível identificar certo entusiasmo e interesse em conhecer e interagir com outras mulheres – e, assim, tirar suas próprias conclusões, pessoalmente, sobre como se portavam as demais; interligado a um sentimento de bem estar, por compartilhar o espaço com outras mulheres que não aquelas de sua galeria. Por fim, notamos que também houve um pouco de medo e insegurança, mas que logo passou. As demais respostas foram semelhantes quanto aos seus conteúdos: “Eu me senti tranquila” (Maria)/ “No primeiro momento me senti a vontade” (Rodrigo)<sup>58</sup>/ “Eu pra mim foi normal” (Lari)/ “Problema nenhum” (Paula).

Entretanto, uma resposta me chamou mais a atenção:

*Pela primeira vez estive com outras mulheres que mesmo estando presa como eu me julgão e me condenam me senti bem (Patrícia)*

Essa fala remete a uma reflexão que surgiu durante nosso trabalho especificamente com as mulheres da B4. Tendo em vista seu regime de isolamento, quando nos foi dada a possibilidade de escolher entre as galerias selecionadas pelas agentes, para a realização das atividades planejadas, optamos por dar ênfase à galeria B4. Analisando as posturas dessas mulheres e sua interação entre si e com nosso grupo de trabalho, era possível notar que tinham comportamentos mais retraídos, não costumavam dialogar tanto quanto as mulheres de outras galerias, e demorava um pouco mais de tempo para que se soltassem nas conversas conosco durante as oficinas.

Como foi analisado no capítulo três, é possível notar um duplo estigma e uma dupla condenação em relação às mulheres criminosas: pois não violaram somente o marco legal, mas também seus papéis sociais de gênero, ao se envolver com o mundo do crime e se distanciar de uma suposta natureza feminina (Smart, 1978 apud Lemgruber, 1983, p. 12). Entretanto, em relação a estas mulheres da galeria B4, nota-se a intensificação desse estigma, que passa a operar num terceiro plano, vinculado diretamente aos tipos de crimes pelos quais foram acusadas – hipótese que levantei no segundo capítulo deste trabalho.

Em diálogos com essas mulheres, elas revelam outros aspectos de suas trajetórias e das razões que influenciaram sua prisão, e que se contrapõem ao senso comum que apenas generaliza o grupo e o sentencia como “infanticidas”. As biografias e acontecimentos são múltiplos, e é imprescindível ouvir cada uma delas para compreender um pouco mais sobre suas vidas. Entretanto, o que nos interessa aqui é a promoção universal do direito à educação

---

<sup>58</sup> Nome escolhido por uma das participantes.

entre as mulheres em situação de prisão, e não o julgamento moral pelos seus crimes<sup>59</sup>.

Em relação a quarta e última pergunta do bloco denominado como “acolhida”, foi feito o questionamento acerca de quais lembranças foram acionadas quando receberam a erva medicinal.

*Lembranças da infância saudade de casa (Patrícia).*

*Relembrei um momento muito bom da minha infância por um momento voltei a ser criança (Amanda).*

*Eu lembro que nesta atividade pude lembrar fatos bons da minha vida antes de ser presa (Maria).*

*Eu recebi a erva medicinal canela. Lembrei-me da infância, da casa de minha avó, do seu fogão a lenha e dos doces que ela fazia. Foi ótimo (Tia Grace).*

*Só lembranças boas, porque fez eu lembrar algumas coisas boas (Lari).*

Entre as respostas, é possível analisar que as memórias despertadas se relacionam com suas vidas antes do aprisionamento, e, por isso, se constituem como boas lembranças, na maioria das vezes remetendo à infância. Também foi possível identificar a lembrança de uma figura feminina familiar, que possuía conhecimentos sobre chás com ervas medicinais ou utilizava as ervas na cozinha.

#### ***4.2. Espaço educativo: significações acerca das metodologias alternativas***

O segundo bloco de perguntas – da questão número cinco até a questão nove – foi em torno do primeiro contato das mulheres com nosso espaço educativo e suas primeiras impressões sobre a produção de sabonetes artesanais. As oficinas de produção de sabonetes artesanais com ervas medicinais foram realizadas no interior do Presídio Madre Pelletier, em duas salas que foram especialmente reformadas para as ações do Programa de Extensão “Justiça com as próprias mãos”. Um olhar mais atento deve ser dedicado ao espaço físico onde ocorrem as oficinas, não somente porque contrasta consideravelmente com as demais dependências da cadeia, mas também porque expressa a sensibilidade através da qual o espaço de ensino e aprendizagem foi pensado, permitindo identificar que a estratégia

---

<sup>59</sup> Ressalto que esse julgamento moral, sobre o qual já refleti algumas vezes neste trabalho, também ganha contornos específicos dentro do espaço prisional, onde uma série de estigmatizações e lógicas próprias desse sistema permanecem produzindo desigualdades e hierarquias, afinal, nem todas as presas são condenadas de forma homogênea. O triplo estigma em torno dessas mulheres é intensificado ainda mais dentro desse universo, já que incide diretamente no condicionamento do cumprimento das penas – no fator isolamento e nas possibilidades de relações que puderam desenvolver durante o período de privação de liberdade.

metodológica de construir um ambiente que potencialize a proposta educativa em questão está presente nos mais singelos detalhes.

A própria disposição dos objetos da sala foi pensada de acordo com o caráter popular da educação a que nos propomos: não há cadeiras enfileiradas diante de uma mesa destinada à figura do professor – há apenas uma grande mesa disposta ao centro da sala, visando o trabalho coletivo, que é utilizada de forma dinâmica por todas as participantes das oficinas. Numa das paredes da sala há uma bancada – também para uso coletivo – onde ficavam posicionados os fogareiros elétricos, utilizados na etapa de derretimento da glicerina – matéria prima da confecção de sabonetes (foto 4). Nessa mesma parede se encontram as únicas janelas do espaço, cujas aberturas são gradeadas em toda sua extensão, e têm vista direta para o prédio e o pátio da antiga escola Bom Jesus São Luiz (foto 5).



*Foto 4 - Sala de uso da UFRGS no PEFMP (ACERVO DO GRUPO)*



*Foto 5 - Janela da Sala (ACERVO DO GRUPO)*

Ao entrar pela primeira vez na sala, no ano de 2016, quando esta ainda estava em reforma para futura execução das oficinas, a primeira percepção que tive foi notar o ângulo que era proporcionado pelas janelas dali. Elas davam de frente para as janelas da minha antiga sala de aula da escola, através da qual observei inúmeras vezes as movimentações das mulheres. Agora meu ângulo havia se invertido: passei a ver a escola e suas dinâmicas através da visão que a gradeia me proporcionava. Era um fato instigante, dado que meu campo de visão havia sido o oposto durante os onze anos em que estudei ali.

A parede perpendicular a esta é pintada com uma tinta verde, que possibilita a escrita com giz imitando um quadro verde escuro tradicional de sala de aula, cujos escritos podem ser apagados e refeitos, basta passar um pano úmido sobre ela (fotos 6 e 7). Ali escrevíamos recados para as mulheres, o modo de produção dos sabonetes, com um passo a passo

simplificado da ordem de confecção do produto. Devido à presença das ervas medicinais e das essências – aromatizantes líquidos dos sabonetes – a sala é sempre bastante perfumada – algo que também contrasta com a maioria das dependências do prédio.

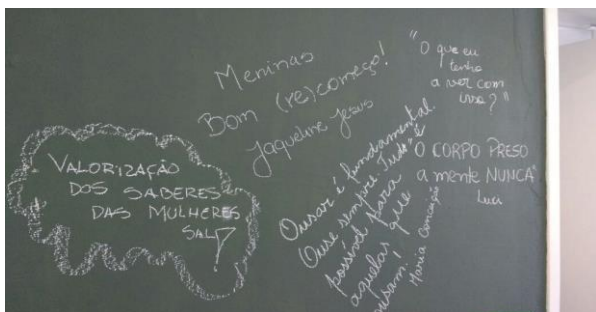


Figura 6 - Parede da sala (ACERVO DO GRUPO)



Figura 7 - Parede da sala (ACERVO DO GRUPO)

Solicitamos a presença de, no máximo, 15 mulheres por oficina, pois isso nos possibilitava acompanhar cada participante no seu processo de aprendizagem. Esse método de acompanhamento individual do trabalho dialoga com uma questão importante da Educação Popular: conteúdo significativo e aprendizagem significativa. Segundo Cunha e Eggert (2011), “a aprendizagem, para ser significativa, não basta ser referente a um conteúdo significativo – também é necessário que a presença de quem ensina, o seja” (p. 73). Também vale destacar que, de acordo com essa metodologia, o tempo de aprendizagem de cada uma é respeitado em suas particularidades: “Sendo cada uma única, sentindo-se única no ambiente de aprendizagem de artesanato, torna-se fundamental reconhecer que a aprendizagem ocorre de maneira distinta para cada uma, mesmo que assumam um mesmo significado posteriormente” (CUNHA e EGGERT, 2011, p. 72).

Portanto, grupos menores de trabalho possibilitam um atendimento individualizado e especial para cada participante, e, ao prezar para que todas dominem etapa por etapa do processo de produção, torna possível que o aprendizado também seja coletivo, e que as educandas também possam ensinar umas às outras como fazer a peça artesanal. Como conclusão dessa reflexão, é possível afirmar que a forma de ensinar defendida, diante da proposta sensível em considerar todos esses aspectos, também é artesanal (CUNHA, 2014). De acordo com essa perspectiva, “gostaria de propor que pensássemos na Educação Popular de forma artesanal (CUNHA, 2014, p. 133).

A pergunta número cinco: “Você gostou da sala? Sim ( ) Não ( ) Por quê?” obteve

dez respostas positivas – todas participantes marcaram a opção “sim” – mas somente sete delas explicaram o porque gostaram do espaço. Entre suas opiniões, predominam os termos “bonita/linda”, “limpa”, “cheirosa”, “aconchegante”, “ampla”, “arejada”. Para Patrícia, a resposta foi “porque é bonita limpa e não estou em uma sela no momento”. Tia Grace respondeu afirmando que havia espaço para todas, e que era um ambiente divertido e dinâmico. Suas falas evidenciam que, durante o momento das oficinas, podiam estar num ambiente distinto daquele ao qual estão regularmente habituadas – “é um lugar limpo, cheiroso e bonito” e gostei porque “não estou em uma sela”. É possível analisar que, a organização do espaço educativo, metodologicamente pensada a partir da leitura da realidade dessas mulheres, possibilitou que o momento de aprendizagem significasse um contraponto à rotina do encarceramento.

As respostas dadas à questão número seis: “Você notou diferenças entre nossa sala e uma sala de aula comum? Sim ( ) Não ( ). Se sua resposta for sim, quais as diferenças?”, corroboram com a análise proposta. Entre as dez respostas, três afirmaram não notar diferenças entre as salas, e as outras sete disseram ter notado.

*É que nós lidamos com os produtos, e nós que fazemos e as professoras nos ensina a fazer os sabonetes (Lari).*

*É só uma mesa várias cadeiras sentamos em círculos e teve muita dinâmica nas aulas (Patrícia)*

*Na sala de aula comum, geralmente você ocupa o mesmo espaço do início ao fim da aula. Na sala de aula dos sabonetes você ocupa vários espaços, conforme o processo de fabricação do sabonete (Tia Grace).*

Essas três respostas nos permitem refletir acerca de como a disposição dos objetos no espaço e os objetos em si, são peças fundamentais nas dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente de uma sala de aula comum, observamos que uma grande mesa rodeada por várias cadeiras possibilita uma aula mais dinâmica, com participação e valorização de todas as mulheres presentes. De acordo com a resposta de “Lari”, também é possível notar o protagonismo das participantes durante a produção artesanal, pois elas é que lidam com os produtos, e elas é que fazem os sabonetes (fotos 8 e 9)<sup>60</sup>.

A resposta de Tia Grace nos evidencia a possibilidade de ocupar distintos espaços durante as oficinas, algo que se contrapõe ao que geralmente ocorre nas salas de aulas tradicionais, onde os sujeitos estão restritos as suas cadeiras, utilizando o espaço sempre da mesma forma. Essa fala também pode indicar um contraponto diante da própria situação de prisão em que se encontram, dadas as normas disciplinares da instituição, que não

---

<sup>60</sup> Fotos tiradas, com a autorização da Direção do PEFMP, pela Agente Penitenciária Lucivânia Rigo.

possibilitam uma circulação plena nos espaços – algo que se intensifica ainda mais devido à galeria em questão.

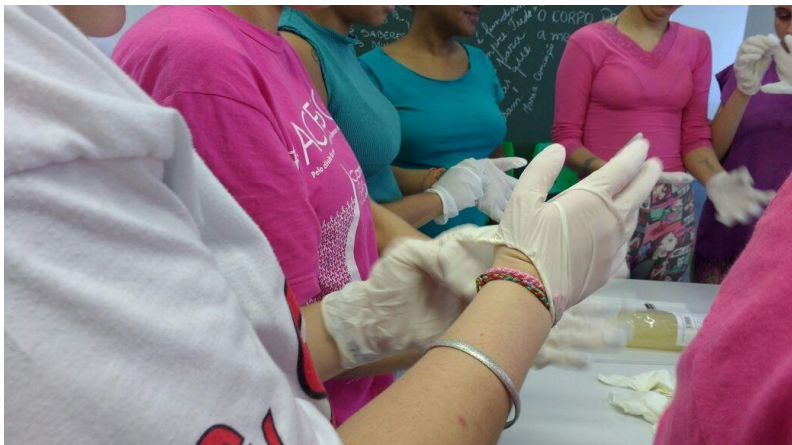


Foto 8 e 9 - Mulheres confeccionando sabonetes (ACERVO DO GRUPO)

A partir das perguntas de número sete: “Como foi, para você, produzir sabonetes pela primeira vez?”, número oito: “De um modo geral, você gostou das oficinas? Sim ( ) Não ( ). Do que mais gostou e do que não gostou?”, e número nove: “Das coisas que você aprendeu nas oficinas: o que foi mais fácil e o que foi mais difícil?”, adentramos no universo de significados atribuídos pelas participantes à produção artesanal em si. Em relação à pergunta de número sete, das dez respostas obtidas, cinco das participantes afirmaram que foi “bom”, “muito bom”, “ótimo” e “bem interessante” produzir sabonetes pela primeira vez. As outras cinco deram respostas um pouco mais alongadas, e expressaram outros sentimentos:

*Um pokinho difícil no começo (Amanda).*

*Foi emocionante e um aprendizado que jamais vou esquecer (Maria).*

*Sempre tive curiosidade de aprender a fazer sabonete. Foi, para mim, muito válido, adorei aprender (Tia Grace).*

Além da resposta de Amanda, que inicialmente sentiu um pouco de dificuldade em dominar o processo, é possível constatar os termos: “emocionante”, “curiosidade”, “aprender”, “fazer”, “conhecer”. Suas respostas nos evidenciam interesse e curiosidade no fazer artesanal, e emoção por aprender algo novo, algo que jamais será esquecido. Portanto, notamos um indicativo do quanto essa experiência educativa, já em seu primeiro momento, foi potencialmente significativa para as estudantes.



Sobre a pergunta número oito apenas uma participante não respondeu. Entre as nove respostas obtidas, sete afirmaram que gostaram de tudo, principalmente da fabricação dos sabonetes, pois nunca haviam feito antes. Uma das participantes afirmou que gostou de produzir os sabonetes, pois foi como o aprendizado de uma nova profissão.

*Gostei realmente de aprender a fabricar sabonetes, do filme que nos foi apresentado no início e das instrutoras. Não gostei que acabou. Gostaria que continuasse outros módulos (Tia Grace).*

*Gostei da forma que as aulas foram feitas e o contato com pessoas de fora e com outras presas (Patrícia).*

*Das professoras que nos encinarão e das atividades. Bom gostei de tudo (Amanda).*

Através dessas respostas, é visível o quanto a relação entre educadoras e educandas foi positiva para as mulheres participantes – e também para nós, enquanto estudantes universitárias e bolsistas de um projeto extensionista, afirmação que posso fazer diante de todos os diálogos travados entre nosso grupo de trabalho. A fala de Patrícia também se revela muito significativa, não somente por se mostrar satisfeita com a metodologia das oficinas, mas também pelos efeitos positivos do contato com mulheres de fora, e com outras mulheres apenas.

Sobre a pergunta nove, as facilidades destacadas pelas participantes foram as seguintes: cortar a glicerina; colocar as ervas e os corantes; embalar os sabonetes; colocar nas fôrmas; derreter o “sabão de glicerina e cortar o sabão”; e misturar as essências. Entre as dez respostas, três afirmaram que foi fácil como um todo a produção de sabonetes. Entre as dificuldades encontradas, predominou a etapa de derreter a glicerina, pois caso “passe do ponto” ela queima, e todo o processo tem que ser refeito do zero, já que isso influenciaria diretamente na qualidade final do produto (foto 10).

Uma das participantes afirmou que o mais difícil foi lembrar a ordem de colocar os produtos: “ralar a glicerina – derreter a glicerina – adicionar a erva medicinal – adicionar o corante – deixar esfriar e criar uma espécie de “nata” para adicionar a essência desejada – seguida do produto que fixa as essências (fixador de essências) – e, por fim, o lauril, produto que confere a espuma do sabonete” (foto 11). Utilizávamos frequentemente nossa “parede-quadro” para relembrar com as mulheres o passo a passo. Três participantes afirmaram não encontrar nenhuma dificuldade na produção e uma delas afirmou que isso se deve à boa “instrução” que tiveram por parte das professoras.

As perguntas oito e nove diferenciam-se das anteriores do bloco porque não dizem

respeito somente ao primeiro contato das mulheres com a produção artesanal de sabonetes e suas impressões iniciais. Elas são questões que instigam as participantes a pensarem no processo de maneira mais geral, buscando identificar facilidades e dificuldades, aspectos positivos e negativos das oficinas. Dada a análise das respostas, evidencia-se que, num primeiro momento, não foram apresentadas pelas mulheres aspectos negativos, e ao descreverem suas facilidades e dificuldades, demonstraram conhecimento sobre a tecnologia de produção artesanal, e, na ocasião em que responderam os questionários – outubro de 2018 – já fazia praticamente um ano que estavam sem produzir os sabonetes – ou seja, o aprendizado mostrou-se significativo, e perdurou ao longo do tempo, mesmo sem a prática constante (foto 12).



*Foto 10 - Mulheres derretendo a glicerina (ACERVO DO PROGRAMA)*



*Foto 11 - Detalhes dos insumos utilizados (ACERVO DO GRUPO)*



*Foto 12 - Exemplar de sabonetes produzidos (ACERVO DO GRUPO)*

#### ***4.3 Grupos de discussão: Direitos Humanos das Mulheres***

O terceiro bloco de perguntas do questionário compreendeu as questões de número 10 até 16, e é subdividido entre as três discussões temáticas que foram realizadas com o grupo durante as três aulas do curso básico de produção. As questões dez e onze dizem respeito à discussão sobre o tema “Mulheres na História” (foto 13). Esta atividade consistiu em uma seleção de figuras femininas que foram marginalizadas ao longo da história, que foram presas políticas ou militantes dos direitos humanos das mulheres, com ênfase nas

lutas de mulheres negras e mulheres pobres. Entretanto, também destacamos que, apesar da situação de marginalização social frequentemente identificada, todas essas mulheres conquistaram reconhecimento e valorização pelas lutas que empreenderam.



*Foto 13 - Amanda Lourensen falando sobre Laudelina de Campos Melo (ACERVO DO GRUPO)*

Procuramos trazer imagens dessas mulheres acompanhadas de fatos relevantes de suas biografias. A intenção pedagógica era destacar mulheres que, em certa medida, tinham histórias de vida que se assemelhavam ou se aproximavam das biografias de nossas educandas – seja pela condição social de ser mulher, seja pela passagem pela prisão, pela marginalização de sua força produtiva ou pela partilha de experiências de vida marcadas por situações de vulnerabilidade social e violação sistemática de direitos. Mas, ao mesmo tempo, a proposta também era de oferecer um contraponto: o que a luta dessas mulheres representa? Quais foram suas conquistas diante de inúmeros obstáculos e dificuldades?

Alguns dos nomes selecionados para a atividade foram: Laudelina de Campos Melo, Carolina Maria de Jesus, Luísa Mahin, Margarida Maria Alves, Nina Simone e Angela Davis. Para relembrar essa atividade no questionário, selecionei a imagem de Carolina de Jesus e perguntei às mulheres, nas questões dez e onze, se haviam gostado da atividade e o que haviam sentido ao conhecer tais histórias. Entre as dez participantes, três não estiveram presentes no dia dessa discussão. Entre as demais respostas obtidas, vale o destaque aos significados atribuídos pelas mulheres à proposta educativa:

*Me senti forte e capaz de lutar pelos meus objetivos (Amanda).*

*Me senti privilegiada em ser mulher e saber que também tenho força para lutar pelos meus direitos [...] lembro da história da luta de uma mulher na busca do reconhecimento através da produção de um livro [referendo-se à Carolina de Jesus e seu livro, “Quarto de Despejo”, 1960] (Maria).*

*Que tem outras mulheres que já passaram pelo que eu passei. Mas deram a volta pra cima (Lari).*

*Senti que todas mulheres tem que batalhar muito pra chegar aonde quer (Patrícia).*

*Senti inspiração (Rodrigo).*

É possível analisar o quanto a proposta de discussão temática foi significada pelas mulheres como uma inspiração, como sinônimo de força, de luta e capacidade para alcançar objetivos e conquistar direitos. Ao identificarem pontos em comum de suas biografias com as histórias das mulheres que lhes foram apresentadas, sentiram-se potentes e inspiradas – sentimentos que, durante a ocasião em que realizávamos a atividade, comentaram entre as conversas informais que era “coisa rara de se sentir estando aqui”. Duas participantes – Paula e Bruna – afirmaram em suas respostas que se sentiram “ruins”, “porque foram mulheres muito sacrificadas”. Ou seja, ao mesmo tempo em que há sentimentos de valorização e inspiração, a tristeza, o sentir-se mal e os sacrifícios da vida permanecem presentes – afinal, não é possível esquecer que estávamos uma prisão de mulheres, e que este ambiente é carregado de trajetórias de vida marcadas pela violência.

A segunda discussão temática que apareceu nos questionários foi o “Relógio do Corpo Humano” (foto 14). Consiste em um estudo acerca do horário de funcionamento pleno de cada órgão do corpo humano; e um estudo sobre a função medicinal de cada erva em relação aos órgãos. A ideia central é que, sabendo em que faixa de horário cada órgão do corpo funciona em sua plenitude e qual a erva medicinal correta para tratá-lo, seja possível o uso dos chás para o tratamento de problemas de saúde com maior propriedade. Foi perguntado a elas o que acharam da atividade, se já conheciam algo sobre o uso de chás e, caso conhecessem, quem havia lhes ensinado, assim como quais foram as novidades que essa atividade lhes proporcionou. Apenas duas mulheres não estiveram presentes nessa oficina e as demais respostas foram todas positivas, demonstrando que gostaram da atividade proposta:

*Eu sabia do chá de boldo que é bom para o estômago quem me ensinou foi minha avó [...] Me proporcionou a saber que cada chá era bom para cada parte do ser humano (Marta).*

*Chá de boldo – estômago; chá de funcho: dor de barriga e outros. O que eu já sabia, aprendi com minha avó e com minha mãe (Tia Grace).*

*[atividade] muito boa para levarmos para a vida toda [...] pois não tinha nenhum conhecimento foi bem gratificante para mim [...] foram muitos conhecimentos que para mim foi muito boa (participante não escolheu um nome fictício).*

*Importante para saber como o corpo funciona [...] Fez eu saber sobre os chás e o corpo humano (Lari).*

*Adorei porque aprendi tudo que eu ainda não sabia sobre o corpo humano [...] Muito conhecimento (Amanda).*



*Foto 14 - Atividade do Relógio do Corpo Humano (ACERVO DO GRUPO)*

Analisamos o quanto a atividade parece ter agregado conhecimentos a mais para as mulheres, que frequentemente já possuíam saberes pontuais sobre os usos de ervas medicinais em chás, os quais aprenderam com alguma figura feminina da família, que transmitiu os conhecimentos geracionalmente. Se compararmos as duas atividades temáticas em análise, também é possível visualizar a riqueza de temas e de conhecimentos que puderam ser debatidos durante as oficinas, e que se entrecruzam, em alguma medida, com o eixo central da produção artesanal: em relação à atividade das mulheres na história, observamos que dar ênfase às produções intelectuais, políticas e culturais das mulheres relatadas, encontra semelhança com a produção criativa intelectual e manual das mulheres no fazer artesanal – produção como fonte de inspiração e conquista de autonomia; em relação ao relógio do corpo humano, o conhecimento incorporado na produção de sabonetes com ervas medicinais lhes proporcionou um maior domínio sobre a produção de chás, que a partir dessa atividade foi integrado a um conhecimento mais específico sobre seus próprios corpos – algo que também pode representar uma forma de autonomia e autoconhecimento, tendo em vista historicamente foram conhecimentos expropriados das mulheres, mas que sobreviveram através da resistência e do cultivo dos saberes populares<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> STRECK, Danilo. “A educação popular e a (re)construção do público: Há fogo sobre as brasas?” (2006, p. 280).

A terceira e última atividade do bloco consistiu em uma comparação entre a produção artesanal e a produção industrial (foto 15). Para instigar o debate, levamos um vídeo que mostrava a produção em larga escala da empresa de sabonetes Francis<sup>62</sup>.



Foto 15 - Produção industrial (vídeo) e produção artesanal (durante a oficina). (ACERVO DO GRUPO)

As participantes demonstraram muito interesse pela atividade e assistiam ao vídeo compenetradas. Ao término deste, pedimos a elas que pensassem sobre seu próprio trabalho artesanal e comparassem ambos os modos de produção. Houve um intenso debate. Discutimos sobre as diferenças entre a produção industrial capitalista e a produção artesanal. Durante o debate, surgiram reflexões pertinentes, que reaparecem nos questionários, nas perguntas 15 e 16:

*P: Você gostou dessa atividade? O que esta atividade te fez pensar?*

*P: Que diferenças você encontrou ou aprendeu sobre a produção artesanal e a produção industrial?*

*R: Na produção artesanal, tem um preço de exclusividade sobre cada sabonete produzido, e isso é um diferencial, que pode atrair um maior público, do que a produção industrial. Gostei muito [...] A produção artesanal é equilibrada com o público alvo, ou seja, você produz conforme a necessidade dos compradores. Na produção industrial, é feito em larga escala, visando atingir um maior público, e portanto se tornando mais cara, pois necessita de propaganda, o que encarece o produto (Tia Grace).*

*R: Me fez pensar em ter um conhecimento para levar e até fazer futuramente seria uma profissão pra mim. [...] foi uma experiência muito boa, pois vou levar para minha vida (participante não escolheu seu nome fictício).*

*A diferença é que a produção artesanal a gente lida com as ervas e os produtos. Diferente do industrial (Lari).*

---

<sup>62</sup> Fábrica de sabonetes Francis da Flora ([https://www.youtube.com/watch?v=sf5j\\_Yg73xo](https://www.youtube.com/watch?v=sf5j_Yg73xo)).

*Esta atividade me fez pensar na importância de uma produção bem feita para o produto ter boa qualidade [...] Na produção industrial a participação humana é bem menor do que artesanal. A artesanal depende totalmente da habilidade humana (Maria)*

*Gostei me fez pensar como a gente pode produzir sabonetes tão perfumados com ervas medicinais [...] A produção artesanal é em pequena escala e sem máquinas como tem a fábrica (Patrícia).*

Tia Grace destacou que a produção artesanal agrega valor ao produto, pois cada unidade é exclusiva e a quantidade produzida se estabelece em equilíbrio com o público consumidor. Entretanto, cabe ressaltar que ela tem uma percepção diferente do que ocorre, pois, precisamente pelo fato da produção ser artesanal, este sabonete acaba custando mais caro que um industrial – a não ser que a participante se refira a algum sabonete industrial especial. A participante que não se identificou pelo nome fictício, encarou a atividade como um conhecimento a mais que levará do presídio, e que, futuramente, poderia até mesmo vir a ser uma profissão a experiência será levada pela vida toda. Lari apontou uma questão fundamental: na produção artesanal elas lidam diretamente com todos os insumos e equipamentos necessários para a fabricação dos sabonetes – diferentemente do que acontece na indústria.

Durante o debate, as participantes ressaltaram o fato de que só viram trabalhadores na etapa de embalagem dos sabonetes, e o restante da produção acontecia sem a mão de obra humana. Isso nos levou a refletir, coletivamente, que a produção artesanal diferencia-se radicalmente da industrial no sentido de promover um domínio completo da artesã sobre todas as fases e técnicas produtivas. Consequentemente, a autovalorização pelo trabalho feito também se mostra presente, pois ao dominar um conhecimento tecnológico do início ao fim, as mulheres sentiam-se autovalorizadas e autônomas diante do trabalho que realizam. Outro aspecto importante é que elas podem fazer uso do seu próprio produto, ou seja, a produção pensada para a produtora – que ervas utilizou e com que finalidade de acordo com suas demandas no momento.

Esse retorno é duplamente significativo: não há produtos de higiene fornecidos em quantidade suficiente pelo Presídio, assim, a produção semanal era distribuída entre toda a população carcerária do Madre Pelletier – que utiliza os sabonetes tanto no banho como entre suas peças de roupa, para deixar perfumadas; quanto pela possibilidade de presentear seus familiares em dias de visita – essa era sempre uma demanda das mulheres que recebiam visitas, e já organizavam sua produção pensando nas filhas, mães, avós, enfim, qualquer parente, amiga ou amigo que fosse visitá-las.

Ainda é possível destacar mais dois aspectos relevantes em torno da autovalorização através do trabalho artesanal. Historicamente, as mulheres tiveram seus trabalhos manuais desvalorizados, precisamente porque eram produzidos no âmbito privado e doméstico:

Sobre a articulação entre o trabalho artesanal e o feminismo, se olharmos com mais atenção a história das famílias no Brasil, veremos que a socialização feminina passava pelo rigor e da pela disciplina do aprendizado de „trabalhos manuais“, materializados enquanto técnicas como costura, bordado, crochê ou tricô, realizados no quadro das obrigações familiares e no exercício da maternidade, como tarefas para “ocupar as mulheres”, não deixando espaço ou tempo para outras possibilidades „criativas“. Esse processo de aprendizagem se dava em muitas vezes na própria escola ou em espaços institucionalizados, como em igrejas, por exemplo [para além do ambiente doméstico]. (SILVA & EGGERT, 2011, p. 57).

Tendo em vista essa situação histórica, muitas mulheres têm rejeitado os aprendizados em atividades manuais na contemporaneidade, vinculando-se a um discurso em prol do processo de emancipação feminina – e acabando por associar o artesanato a uma aprendizagem feminina que mantém as mulheres no exercício de “madresposas” (Silva & Eggert, 2011, p. 58). O debate que se coloca, portanto, é uma concepção de trabalho artesanal que vai à contracorrente dessas interpretações: se foi historicamente uma ferramenta utilizada pela sociedade patriarcal visando à alienação das mulheres, assim como para mantê-las fora dos espaços produtivos formais e também dos espaços públicos em geral, confinando-as nos espaços domésticos, é possível ressignificar o trabalho artesanal, concebendo-o como um “poderoso instrumento de criatividade, elaboração subjetiva, autonomia e formação política, extrapolando, dessa forma, o espaço privado e a individualização, desde que, visando à coletividade?” (SILVA & EGGERT, 2011, p. 58).

No caso de nossa experiência, essa proposição encontra materialidade. As vivências compartilhadas e os conhecimentos construídos coletivamente têm potencial para ampliar os horizontes das mulheres e podem ressignificar suas próprias trajetórias pessoais. (Silva & Eggert, 2011).

#### ***4.4. “Estude, valorize tua vida e siga em frente” – Formatura da Galeria B4***

O último bloco de perguntas do questionário buscou compreender como as participantes significaram o momento de suas “formaturas” (entrega dos certificados) assim como



investigar como foi sua trajetória escolar e seu acesso à educação. As perguntas de número 17 e 18 questionaram como se sentiram durante a “formatura” e ao receber o diploma” (certificado) de conclusão do curso.

*Alegria e me senti útil [...] trabalho completo feito com alegria e dedicação (Patrícia).*

*Me senti muito feliz por ter tido essa oportunidade [...] Não tenho nem palavras (Amanda).*

*Eu me senti importante e habilitada para produzir sabonetes [...] Eu senti que mais uma etapa da minha vida estava cumprida (Maria).*

*Eu me senti muito feliz de ter levado um conhecimento a mais para minha vida [...] Me senti feliz porque já é mais um conhecimento e remissão para minha cadeia (participante não escolheu seu nome fictício).*

*É uma forma de nos sentirmos importantes. Senti orgulho de mim e me senti vitoriosa [...] Mais um passo dado na minha vida de conhecimento. Adoro aprender e conhecer coisas novas, me senti muito feliz (Tia Grace).*

Analisando os termos escolhidos pelas participantes para responder às questões: “feliz”, “útil”, “alegria e dedicação”, “oportunidade”, “conhecimento”, “importantes”, “orgulho”, “vitoriosa”, concluímos que os significados atribuídos por elas a esse momento da “formatura” foram essencialmente positivos, e traduzem sentimentos que se contrapõem àqueles comuns ao encarceramento. Também é possível sugerir uma elevação de suas autoestimas através da participação no curso, assim como uma autovalorização pela conquista dos seus diplomas e pelos conhecimentos novos que incorporaram.

Nas perguntas 19 e 20, perguntei o que sentiram ao aprender todo o processo de fabricação dos sabonetes, e o que as oficinas representaram para elas. Paula e Bruna responderam que nunca haviam feito sabonetes, e, por isso, foi uma aprendizagem muito importante. Para Patrícia foi uma oportunidade de aprender mais e conhecer pessoas de fora da cadeia. Para Rodrigo foi muito boa a experiência, e pretende fazer sabonetes de novo um dia, “se Deus quiser” – segundo ela. Lari respondeu que se sentiu muito bem, e que, para ela, foi importante porque aprendeu mais. Maria sentiu que pode ser útil em mais uma atividade, e que as oficinas representaram uma importância muito grande para o seu conhecimento. Outra participante afirmou que se sentiu feliz, e que as oficinas lhes proporcionaram um conhecimento para toda a vida. Amanda respondeu afirmando que também se sentiu feliz, pois é “uma coisa que vou levar pra vida toda”, uma “oportunidade enorme de aprender a fazer sabonetes de ervas medicinais”.

*Me senti bem. Senti minha auto-estima lá no auto (Marta).*

*Matei a curiosidade de saber como era fabricar sabonetes. Tenho certeza que vou utilizar meus conhecimentos no futuro. No atual momento que eu vivo, uma forma de liberdade, uma forma de aprender, interagir com professores e outras presas. Uma forma muito válida de ocupar nosso tempo, enquanto estamos aqui, no*

*presídio (Tia Grace).*

A fala de Marta direciona o olhar para a elevação da autoestima, resposta que contribui para o estudo ao constatar que foi possível atingir a estima e a valorização das mulheres participantes. É possível concluir analisando as potencialidades de uma experiência de educação popular, baseada na produção artesanal e na discussão sobre os Direitos Humanos das Mulheres, na promoção de sentimentos de autovalorização e autonomia – em certos níveis, como discuti anteriormente. Ao refletirem sobre si mesmas e sobre sua experiência educativa, as participantes também se colocam na posição de sujeitos – sujeitos do conhecimento, sujeitos que são protagonistas na sua produção intelectual e manual, e, por fim, como sujeitos de direitos.

Essa autoreflexão, por si só, pode ser significada como uma ferramenta de enfrentamento à desumanização que é inerente ao sistema prisional – ao menos como o conhecemos no Brasil: “me senti feliz”, “me senti minha autoestima lá no auto”, “me senti muito bem”, “senti orgulho de mim mesma”, “me senti vitoriosa”, “me senti”. Em síntese, é possível analisar a presença de um sentimento de conquista através do trabalho educativo e coletivo – fato que se distancia dos relatos feitos pelas mulheres acerca de suas biografias, seu acesso à educação e ao trabalho. Esse ponto nos dá o gatilho para análise da última parte do questionário. As perguntas de número 21 até 27 foram dedicadas a uma maior compreensão sobre a trajetória educativa das participantes. As perguntas 21, 22 e 23 fizeram, respectivamente, os seguintes questionamentos: “Você já havia se formado antes? Se sim, em quê?”; “Até que ano você estudou? Quais cursos já fez?”; “Você gosta de estudar? Como foi sua vida escolar?”. Entre as respostas obtidas, temos os seguintes dados:

### **Quadro 1: Escolaridade**

Participante	P: 21	P: 22	P: 23
MARTA (32 anos)	Ensino Médio	Ensino Médio	“Minha vida escolar foi bem tranquila”
TIA GRACE (55 anos)	Técnico em publicidade no 2º grau	Estudou até o primeiro semestre da faculdade de Arquitetura e Urbanismo - ULBRA	“Adoro!!! Ensinei meus filhos que todo conhecimento adquirido por nós permanecerá sempre conosco. Ninguém consegue tirar o nosso conhecimento”
LARI (22 anos)	Na “rua” se formou em informática	Estudou até a quinta série – fez curso de informática e língua estrangeira	“Sim, como foi eu não lembro mais”

RODRIGO (52 anos)	Curso de cozinha	Estudou até a quarta série.	“Não sou muito de estudo. Tive que trabalhar pra ajudar meus pais.”
BRUNA (27 anos)	Não	Estudou até a sexta série	“Sim. Meus pais não tinham condição de bancar meus estudos.”
PATRÍCIA (41 anos)	Não	Completo o ensino fundamental e está no ensino médio	“Sim foi boa”
PAULA (49 anos)	Não	Estudou até a sétima série	“Sim. Mas meus pais não tinham condição de bancar o estudo.”
AMANDA (28 anos)	Não	Estudou até a sexta série. Afirmou que hoje era formada em manicure e pedicure e possuía outros cursos da Uniritter.	“Eu gostava muito mas parei de estudar por causa da minha primeira gravidez. Aí interrompi meus estudos.”
MARIA	Sim, é enfermeira.	Faculdade de Enfermagem, Pós-graduação em Saúde Pública, Pós em Educação Pedagógica na área da saúde e Pós em Gestão de Saúde.	“Eu adoro estudar, sempre busquei me especializar e só parei de estudar porque aqui no presídio falta oportunidade de estudo.”
Participante não escolheu seu nome fictício	Disse apenas que teve outras formaturas.	Assistência Social, Pós Graduação em Famílias e Relações Sociais.	“Gosto muito de estar buscando novos conhecimentos.”

Entre as dez respostas, observamos que seis participantes estudaram até o ensino fundamental (60%), e entre estas apenas uma concluiu a etapa. Uma das participantes está cursando o ensino médio e outra participante concluiu a etapa (20%). Três frequentaram o ensino superior – e duas destas possuem diversas especializações (20%). Portanto, conclui-se que a maioria do grupo (60%), tem ensino fundamental incompleto.

Se compararmos esses dados com o perfil das mulheres encarceradas (INFOPEN 2018), onde a baixa escolaridade é predominante (45% não concluíram o ensino fundamental), encontramos semelhanças – por mais que entre esta galeria seja possível identificar mulheres que chegaram até o ensino superior, ainda predomina a escolaridade baixa, já que 60% não concluíram essa etapa. Se compararmos esse dado a outros ainda mais antigos, constatamos que essa relação entre baixa escolaridade e aprisionamento tem se mantido mais ou menos constante - em 1999/2000, Soares e Ingenfritz (2002) analisam a população carcerária feminina do Rio de Janeiro, e entre estas, cerca de 68,5% tinha o ensino fundamental incompleto. Afinal, como afirmam as autoras, não se pode esquecer que a população carcerária é predominantemente composta por pessoas de classes populares,

aquelas que, conseqüentemente, apresentam os índices mais baixos de escolaridade (Soares e Ilgenfritz, 2002, p. 100).

As perguntas de número 24, 25, 26 e 27 consistiram em saber se as participantes já haviam tido outras oportunidades de educação alternativa – como projetos, oficinas, cursos, etc, que não fossem vinculados ao ensino formal – se já dominavam algum trabalho artesanal, e se já haviam frequentado o NEEJA – Escola do Presídio – ou algum projeto educativo durante o cumprimento de sua etapa. Entre as dez participantes, nove afirmaram nunca ter tido a oportunidade de acessar projetos de educação alternativa. Apenas uma informou que havia feito uma oficina de tricô.

É interessante analisar que a maior parte das mulheres nunca havia se formado antes, e que sua primeira oportunidade de obter um diploma ocorreu justamente no interior de uma prisão, e através de uma ação educativa não-formal<sup>63</sup>: “Foi minha primeira oportunidade e fico muito feliz” (respondeu uma das participantes). Essa análise serve para reafirmar o fato de que boa parte da população brasileira permanece às margens do acesso ao direito à educação e à permanência no sistema escolar. Quando permanece, qual a qualidade deste ensino e para o que o sistema de educação pública lhes prepara? Não cabe aqui adentrar essa questão, apenas fica a reflexão sobre o assunto.

Sobre seus conhecimentos em trabalhos artesanais, nove das dez mulheres afirmaram dominar alguma atividade: crochê e tricô são as atividades mais citadas (60%), seguido de bordado, tapeçaria, costura manual, trabalhos com caixa de leite, garrafas PET, e artesanato com cordão e filtro dos sonhos. Amanda afirmou que aprendeu a atividade no presídio, com uma colega de cela; Paula afirmou que aprendeu os trabalhos em um clube de mães; Lari disse ter aprendido na *internet* (quando estava em liberdade) e um pouco no presídio; Bruna disse ter feito um curso; Tia Grace aprendeu com sua avó, mãe e assistindo televisão e vídeos (em casa); Patrícia disse ter aprendido tricô, costura e crochê com onze anos em um curso na sua cidade natal – Três de Maio, e o bordado aprendeu com uma colega de cela; Marta afirmou que aprendeu com uma amiga; outra participante disse ser autodidata, e aprendeu sozinha, “inventando” tapetes de fuxico; por fim, Maria disse que aprendeu a fazer bordado no internato que estudou no segundo grau.

Notamos que a maioria das mulheres citou outra figura feminina como tendo sido

---

<sup>63</sup> No sentido de não fornecer certificação de colação de grau no sistema formal de ensino.

quem lhe proporcionou os conhecimentos sobre manualidades (60%). Também é possível notar que instituições ofereceram cursos – como no caso de Maria e de Patrícia; assim como um clube de mães – segundo Paula. Ambas as situações corroboram com o assunto discutido anteriormente com base no artigo de Silva e Eggert (2011), que afirmam que os conhecimentos manuais são majoritariamente transmitidos por figuras femininas geracionalmente ou em coletivos, assim como em instituições – escola ou internato. Por fim, sobre o acesso ao NEEJA ou a algum projeto educativo dentro do Presídio Feminino, apenas duas afirmaram ter participado – Rodrigo participou do NEEJA, mas interrompeu os estudos, sem especificar a razão que a levou ao abandono. Amanda também respondeu em afirmativa, mas não explicitou que projetos eram ou se acessou o NEEJA.

Ao final do questionário, reservei um espaço para que nos deixassem um recado, caso quisessem, e perguntei que outros cursos poderiam ser ofertados. As respostas foram as seguintes:

*Gostei de tudo. Não tem não gosto aprendendo. Mais projetos melhorariam [o cumprimento de sua etapa em regime fechado]. Gostaria de um curso de manicure (Rodrigo).*

*Agradeço a oportunidade que vcs nos derão. Gostaria que vcs voltassem para os encinar novas atividades Gostaria de um curso de cabelereiro e oficinas de cremes medicinais (Amanda).*

*Eu achei muito bom, se for possível ter mais oficinas ou outro tipo de oficina. Gostaria de um curso de artesanato (Lari).*

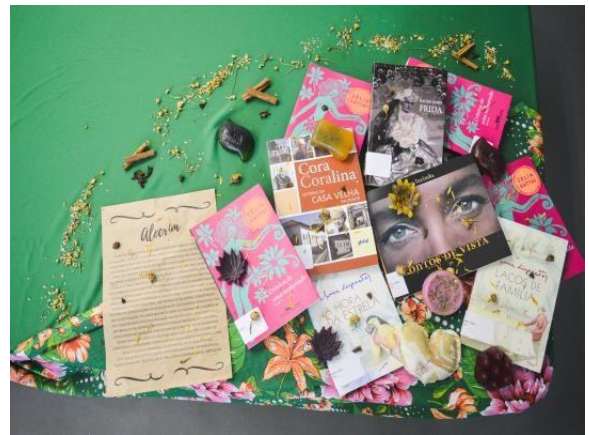
*Vocês foram ótimas. Gostaria de um curso “do que vcs quiserem” (Paula e Bruna).*

*Agradeço de todo coração pela oportunidade. Espero que mais oficinas retornem para o Madre, e se retornar, não esqueçam de mim ☺. Gostaria de um curso de velas artesanais (Tia Grace).*

*Muito obrigado pelas oficinas foi muito bom conhece-las e aprender mais sobre ervas medicinais e sabonetes e sobre leitura de livros [referindo-se às rodas de leitura, outro projeto do Programa de Extensão Justiça com as Próprias Mãos]. Não mencionou nenhum curso (Patrícia.)*

*Estão todas de parabéns, foi muito edificante para mim. Gostaria de um curso de corte e costura, e modelagem de roupas (Marta).*

*Vocês foram umas estagiárias muito bem, com um bom conhecimento e interesse no trabalho de vocês. (Participante que não escolheu seu nome fictício). Afirmou que qualquer curso que viver vem de bom grado para seu conhecimento.*



Fotos 16, 17, 18 e 19 – Formatura da Galeria B4 e entrega de certificados (ACERVO DO GRUPO)

## 5. Conclusões

A partir dessa pesquisa, foi possível concluir que a experiência de Educação Popular analisada foi significada positivamente por todas as educandas que participaram das oficinas do projeto “Grupos de Artesanato com Mulheres: sabonetes artesanais e Ecofeminismo”, e que responderam os questionários e as entrevistas. Em relação ao objetivo de investigar se essa ação educativa pode promover impactos no cotidiano das educandas da Galeria B4, foi possível identificar, através da análise dos dados dos questionários, e, principalmente, a partir das entrevistas com Tia Grace e Patrícia, que o projeto significou uma ruptura com a situação de isolamento da galeria, e proporcionou maior interação entre o grupo, firmando relações de respeito mútuo entre as educandas. Tal conclusão corrobora com outro objetivo levantado nessa pesquisa, que empenhava-se em compreender se houve transformações nas relações intramuros – no nível microssocial das relações entre este grupo de mulheres.

Os dados obtidos também nos permitem identificar significações em torno da autovalorização dessas mulheres, e da elevação de suas autoestimas, contribuindo na promoção de experiências que ofereceram contrapontos em relação às demais atividades que usualmente são ofertadas no cárcere. Foi possível indentificar que o trabalho artesanal de fabricação de sabonetes com ervas medicinais e as discussões sobre Direitos Humanos das Mulheres – ambos eixos temáticos organizadas em torno de princípios e metodologias da Educação Popular – tiveram papel de centralidade e relevância nesses resultados. Em relação à educação prisional, também pôde ser evidenciado que o projeto significou uma experiência inovadora e diferenciada entre este grupo, já que 90% das educandas afirmou nunca ter participado de nenhuma outra atividade educativa durante o cumprimento de sua pena.

Também pode-se refletir sobre o fato de que 60% do grupo nunca havia se formado em nenhum grau formal de escolaridade, e que o curso de sabonetes proporcionou o primeiro momento de suas vidas em que “concluíram” uma etapa de estudos – através de um projeto de educação não formal. Ao discorrerem sobre o momento da “formatura”, as educandas utilizaram termos como “oportunidade”, “orgulho”, “vitória”, “conhecimento para toda a vida”. Esses termos podem nos remeter à significações que produziram efeitos positivos nas mulheres em relação a suas percepções sobre si mesmas – o que também deve ser levado em conta, tendo em vista realidades duras antes e durante o encarceramento, e também possivelmente após essa etapa de suas vidas. A atividade “Mulheres na História” revelou-se a discussão que mais produziu significações entre as mulheres: termos como

“força”, “capacidade”, “luta”, “reconhecimento” – podem expressar sentimentos alternativos em relação as possibilidades de estudo dentro da prisão – que se restringe ao NEEJA prisional.

Entretando, novamente, dou destaque à ressalva metodológica que já venho sinalizando desde o início deste trabalho. Durante os anos de 2016 e 2017, quando participei ativamente das oficinas, criei vínculos afetivos com as educandas e estaleci relações de maior proximidade com os grupos. Esse fator pode, em certa medida, ter influenciado em suas respostas e percepções sobre o projeto. Também pode ter deixado as participantes desconfortáveis para relevar possíveis aspectos negativos da proposta educativa que está em análise. Durante as oficinas, ao observar seus comportamentos, a motivação em produzir os sabonetes e dialogar durante as discussões temáticas era perceptível entre as mulheres – mas isso se trata de observações e impressões particulares que tive durante os encontros. A fim de realizar uma pesquisa que vise refletir criticamente sobre os significados que foram atribuídos às oficinas, é necessário ressaltar essa questão ética que permeou todo o desenvolvimento desse trabalho.

Em relação ao objetivo principal do trabalho, de compreender os significados a partir das perspectivas das educandas, investigando se tal experiência educativa oferece possibilidades e potencialidades para o ambiente prisional feminino, concluo que os dados obtidos e analisados demonstram que, entre o grupo de mulheres que participou das oficinas e da seguinte pesquisa, foi possível identificar aspectos positivos produzidos pelo projeto de Educação Popular, baseado no trabalho artesanal e nos Direitos Humanos das Mulheres. Essa contribuição pode ser útil para pensarmos o modelo de políticas públicas para educação prisional no país, sugerindo uma alternativa que pode ser incluída em iniciativas nessa área, visando desenvolver experiências semelhantes em outras unidades prisionais. Também é imprescindível destacar o papel da Extensão Universitária em relação ao trabalho educacional em prisões, de forma constante e continuada, pensando alternativas que possam promover as relações transformadoras entre Universidade e sociedade – previstas nas Normas Gerais para Atividades de Extensão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS.



## 6. Referências

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte, MG. Letramento: Justificando, 2018.

CEPE – Conselho Ensino, Pesquisa e Extensão. **NORMAS GERAIS PARA ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA** (<http://www.ufrgs.br/prae/sae/legislacao/atividades-de-extensao>).

CUNHA, Aline. O ensino do crochê de grampada como possibilidade emancipatória para mulheres negras em Rio Grande, RS. In: EGGERT, Edla (org). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Popular. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.): **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores** – Volume 3 Brasília: MMA/DEA, 2014.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. INFOPEN MULHERES**, 2018.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais da América Latina**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

KARPOWICZS, Débora Soares. **Legado da Congregação Bom Pastor D'Angers na institucionalização do cárcere feminino no Brasil**. Anais do III Encontro de Pesquisas Históricas - PPGH/PUCRS. Porto Alegre, 2016. p.1227-1240.

\_\_\_\_\_. **Congregação Bom Pastor D'angers: história da administração das prisões femininas no Brasil**. II Simpósio Internacional da ABHR, XV Simpósio Nacional da ABHR: História, Gênero e Religião: Violências e Direitos Humanos, UFSC, Florianópolis, SC, 2016.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

PALUDO, Conceição. **Educação Popoular como resistência e emancipação humana**. Ced. Cedes, Campinas, v.35, n.96, p.219-238, maio-ago, 2015.

RUDNICK, Dani & NEUBÜSER, Marili Antunes. **Direitos Humanos e Superlotação no Presídio Femnino de Porto Alegre**. Direito, Estado e Sociedade, n.48, p.113-138, jan/jun, 2016.

SILVA, Márcia Alves da. Descosturar o doméstico e a 'Madresposa' – a busca da autonomia por meio do trabalho artesanal. In: EGGERT, Edla (org). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011.

SOARES, Bárbara Musumeci & ILGENFRITZ, Iara. **Prisioneiras: vida e violência atrás das grades**. Rio de Janeiro: Garomond, 2002.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2008.

\_\_\_\_\_. **A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?** Revista Brasileira de Educação, v.11, n.23, maio/ago, 2006.

\_\_\_\_\_. **José Martí e a educação popular: um retorno às fontes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 011-025, jan/abr, 2008.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –  
QUESTIONÁRIOS



**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)**  
**Departamento de Sociologia**  
**Faculdade de Educação (FACED)**  
**Departamento de Estudos Especializados**

---

**>> Antes de começar, leia com atenção <<**

---

**Prezada Participante,**

**Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo compreender quais os significados das oficinas para as mulheres participantes do Projeto de Extensão “Grupos de artesanato com mulheres: sabonetes artesanais e Ecofeminismo”. Esta pesquisa destina-se à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, atividade curricular obrigatória a ser realizada por AMANDA, graduanda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes bem como da instituição. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade da participante.**

**Através deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão da importância das atividades extensionistas que envolvem a produção artesanal, com ênfase nas práticas que se orientam pelo referencial da Educação Popular e dos Direitos Humanos das Mulheres.**

**Agradecemos a sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. SE CONCORDAR E DESEJAR PREENCHER ESTE QUESTIONÁRIO, AO FINAL, ASSINE ESTE DOCUMENTO.**

---

**ASSINATURA**

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –  
ENTREVISTAS



**Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)  
Departamento de Sociologia  
Faculdade de Educação (FACED)  
Departamento de Estudos Especializados**

---

**>> Antes de começar, leia com atenção <<**

---

**Prezada Participante,**

**Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo compreender quais os significados das oficinas para as mulheres participantes do Projeto de Extensão “Grupos de artesanato com mulheres: sabonetes artesanais e Ecofeminismo”. Esta pesquisa destina-se à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, atividade curricular obrigatória a ser realizada por AMANDA, graduanda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes bem como da instituição. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade da participante.**

**Através deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão da importância das atividades extensionistas que envolvem a produção artesanal, com ênfase nas práticas que se orientam pelo referencial da Educação Popular e dos Direitos Humanos das Mulheres.**

**Agradecemos a sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. SE CONCORDAR E DESEJAR PARTICIPAR DESTA ENTREVISTA, AO FINAL, ASSINE ESTE DOCUMENTO.**

---

**ASSINATURA**



# QUESTIONÁRIO

PARA AS PARTICIPANTES DO  
PROJETO:

**GRUPOS DE  
ARTESANATO COM  
MULHERES:  
SABONETES  
ARTESANAIS E  
ECOFEMINISMO**



**Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)  
Departamento de Sociologia  
Faculdade de Educação (FACED)  
Departamento de Estudos Especializados**

---

**>> Antes de começar, leia com atenção <<**

---

**Prezada Participante,**

**Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo compreender quais os significados das oficinas para as mulheres participantes do Projeto de Extensão “Grupos de artesanato com mulheres: sabonetes artesanais e Ecofeminismo”. Esta pesquisa destina-se à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, atividade curricular obrigatória a ser realizada por AMANDA, graduanda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes bem como da instituição. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade da participante.**

**Através deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão da importância das atividades extensionistas que envolvem a produção artesanal, com ênfase nas práticas que se orientam pelo referencial da Educação Popular e dos Direitos Humanos das Mulheres. Agradecemos a sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. SE CONCORDAR E DESEJAR PREENCHER ESTE QUESTIONÁRIO, AO FINAL, ASSINE ESTE DOCUMENTO.**

---

**PARA RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO, É IMPORTANTE QUE VOCÊ RELEMBRE OS MOMENTOS QUE PARTILHAMOS EM 2016 E 2017.**

**O IMPORTANTE, AQUI, É SABER SUA OPINIÃO E OS SEUS SENTIMENTOS AO PARTICIPAR CONOSCO DAS OFICINAS.**





# EM 2016, NOSSO PRIMEIRO CONTATO... AULA INAUGURAL, 27/10/2016



**1) QUAIS SUAS IMPRESSÕES DESSE PRIMEIRO MOMENTO QUE PARTILHAMOS?**

---

---

**2) O QUE FEZ VOCÊ SE INTERESSAR E QUERER PARTICIPAR DO PROJETO?**

---

---

**3) O QUE VOCÊ SENTIU AO ESTAR NO MESMO ESPAÇO QUE MULHERES DE OUTRA GALERIA?**

---

---

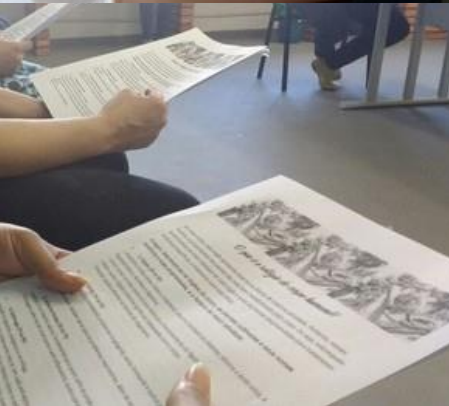
**4) O QUE VOCÊ SENTIU AO RECEBER A ERVA MEDICINAL EM SUAS MÃOS (COMO NA FOTO ACIMA)?**

---

---



# NOSSA PRIMEIRA OFICINA DE PRODUÇÃO DE SABONETES...



5) VOCÊ GOSTOU DA SALA?

6) ACHOU DIFERENTE DE UMA SALA DE AULA COMUM?

7) COMO FOI, PARA VOCÊ, PRODUZIR SABONETES PELA PRIMEIRA VEZ?

8) VOCÊ GOSTOU DO FORMATO DA AULA "PRODUÇÃO SABONETES + DISCUSSÕES SOBRE TEMAS VARIADOS"?

9) ESSE MODELO DE OFICINA/AULA É DIFERENTE DE UMA AULA TRADICIONAL (COPIAR DO QUADRO, APENAS OUVIR OS PROFESSORES, RECEBER XERÓX DOS CONTEÚDOS, ETC). VOCÊ ACHA QUE NOSSAS OFICINAS FACILITARAM OU DIFICULTARAM SUA APRENDIZAGEM?

**DURANTE AS OFICINAS, REALIZAMOS DIFERENTES ATIVIDADES E DISCUSSÕES.**

**NA FOTO ABAIXO, ESTÁVAMOS APRESENTANDO MULHERES QUE TIVERAM UM IMPORTANTE PAPEL NA HISTÓRIA.**



**A MULHER QUE EU ESTAVA APRESENTANDO PARA VOCÊS É CAROLINA MARIA DE JESUS, UMA ESCRITORA BRASILEIRA, QUE VIVEU QUASE TODA SUA VIDA NA FAVELA DO CANINDÉ, EM SÃO PAULO.**

**CAROLINA NASCEU EM 1914 E MORREU NO ANO DE 1977, E ESTUDOU APENAS ATÉ A SEGUNDA SÉRIE. MESMO ASSIM, APRENDEU A LER E ESCREVER. EM 1960 PUBLICOU UM LIVRO QUE CONTAVA SEU DIA A DIA NA FAVELA, E QUE FEZ TANTO SUCESSO QUE FOI TRADUZIDA PARA 14 DIFERENTES IDIOMAS.**

**10) O QUE VOCÊ ACHOU DESSA ATIVIDADE? O QUE SENTIU AO CONHECER UM POUCO DA HISTÓRIA DE CAROLINA?**

---

---

**11) O QUE VOCÊ SENTIU AO CONHECER UM POUCO DA HISTÓRIA DE CAROLINA?**

---

---

**DURANTE AS OFICINAS, REALIZAMOS DIFERENTES ATIVIDADES E DISCUSSÕES. PORÉM, TIVEMOS DUAS TURMAS NA GALERIA B4. CADA TURMA REALIZOU ATIVIDADES DIVERSAS. IREI CITAR DUAS DELAS, E VOCÊ RESPONDE DE ACORDO COM A ATIVIDADE EM QUE ESTEVE PRESENTE.**

**NA FOTO ABAIXO, ESTÁVAMOS FAZENDO A ATIVIDADE DO RELÓGIO DO CORPO HUMANO.**



**COM ESSA ATIVIDADE, PENSAMOS JUNTO COM VOCÊ SOBRE OS CONHECIMENTOS DAS MULHERES SOBRE SEU PRÓPRIO CORPO, E DISCUTIMOS COMO NOS MEDICAR COM CHÁS DE ERVAS MEDICINAIS.**

**12) O QUE VOCÊ ACHOU DESSA ATIVIDADE?**

---

---

**13) ESSA ATIVIDADE FEZ VOCÊ LEMBRAR DE CONHECIMENTOS QUE POSSUÍA SOBRE SEU PRÓPRIO CORPO?**

---

---

---

**14) CASO VOCÊ TENHA LEMBRADO, COM QUEM VOCÊ APRENDEU SOBRE ERVAS E CHÁS?**

---

---

**NA FOTO ABAIXO, DISCUTIMOS A DIFERENÇA ENTRE A PRODUÇÃO INDUSTRIAL E PRODUÇÃO ARTESANAL DE SABONETES. PARA ISSO, COMPARAMOS UM VÍDEO DA INDÚSTRIA FRANCIS COM NOSSAS PRÓPRIAS OFICINAS.**



**OBSERVAMOS QUE NA PRODUÇÃO INDUSTRIAL HAVIA TRABALHADORES PRATICAMENTE APENAS NO FIM DO PROCESSO, EMBALANDO OS SABONETES. NO RESTANTE DA PRODUÇÃO, HAVIA APENAS MÁQUINAS.**

**15) ESSA ATIVIDADE FEZ VOCÊ REFLETIR SOBRE ALGUM ASSUNTO?**

---

---

**16) O QUE VOCÊ ACHOU DA COMPARAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE UMA INDÚSTRIA E A PRODUÇÃO ARTESANAL?**

---

---

---

**AGORA VAMOS PARA 2017... NESTE ANO, TIVEMOS NOSSAS DUAS PRIMEIRAS TURMAS DE FORMANDAS DA GALERIA B4. DUAS PARTICIPANTES ESCREVERAM BELOS DISCURSOS E POEMAS PARA ESSE MOMENTO.**

O Saber.  
Como é importante o Saber.  
Como é importante a evolução.  
K fortalece sua Alma e o seu  
coração evoluindo no tempo e na  
meditação buscando a compreensão  
de que si é feliz quem pratica  
As obras de deus todos os  
ensinamentos recebidos em busca  
da perfeição.  
Ambrando os que precisam através  
Aire mesmo de uma palavra amiga.  
evando a Aire estima los que se  
acham perdidos enfraquecidos pelo  
depressão.  
saúde, valorize a sua vida esiga  
em frente, sempre dando a mão  
los que precisam pois a final  
de contas, somos todos filhos do  
mesmo Pai, somos todos irmãos.

PREDICAO 16:05:07

- OS SENHORES do-  
DIRECCO  
PROFESSORES  
ESTUDANTES E  
amigos.  
Em prol de nossa capacidade  
de otimizar o aproveitamos  
a oportunidade por ~~por~~  
que nos foi dada no aproveitamos  
a ~~faculdade~~ de SOBOMETES NOTURAS  
↳ Fabricar ↳  
Eo projeto de LEITURA pois ao  
TO DO COM ESSO ~~aproveitamos~~ FORMATURA  
aproveitamos E RECEBEMOS  
muito mais de um TOPO QUE O  
mínimo E, muito.  
muito mais...  
CONHECIMENTO  
PREDICAO  
Gerando oportunidade  
~~aproveitamos~~ de CONHECIMENTO  
amor e amizade  
Muito obrigado por todos  
esses oportunidades pois que  
possamos Escapar por TOPO-  
a nosso VIDA.

CELO 2

# SEGUE MAIS ALGUMAS FOTOS DESSE MOMENTO TÃO IMPORTANTE.



**17) O QUE VOCÊ SENTIU DURANTE SUA FORMATURA?**

---

---

---

**18) O QUE VOCÊ SENTIU AO RECEBER SEU DIPLOMA/CERTIFICADO?**

---

---

---

**19) O QUE VOCÊ SENTIU AO APRENDER TODO O PROCESSO DE FABRICAR SABONETES?**

---

---

---

**20) COMO FOI, PARA VOCÊ, TER A A POSSIBILIDADE DE APRENDER SOBRE OS SABONETES E SOBRE DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES DURANTE ESSA ETAPA DE SUA VIDA?**

---

---

---

**21) VOCÊ JÁ HAVIA SE FORMADO ANTES? SE SIM, EM QUE?**

---

---

---

**22) QUAL SUA ESCOLARIDADE?**

---

---

---

**23) EM SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR, COMO ERA, PARA VOCÊ, ESTAR NA ESCOLA?**

---

---

---

**23) VOCÊ JÁ HAVIA TIDO OPORTUNIDADE DE ACESSAR UMA ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO ALTERNATIVA COMO ESTA? (ALTERNATIVA POR SER UMA OFICINA, E NÃO UMA AULA TRADICIONAL).**

**24) VOCÊ JÁ SABIA AZER ALGUM TIPO DE TRABALHO MANUAL OU ARTESANAL?**

**25) CASO SIM, ONDE E COM QUEM APRENDEU?**

**26) VOCÊ ACESSOU ALGUM PROJETO EDUCATIVA OU A ESCOLA DO MADRE PELLETIER?**

**AQUI VOCÊ PODE ESCREVER O QUE QUISER SOBRE SUA EXPERIÊNCIA CONOSCO, ALGO QUE QUEIRA NOS CONTAR, SUAS OPINIÕES E CRÍTICAS.**

**Idade: \_\_\_\_\_**

**ASSINATURA (Nome completo):**

**Escolha um nome fictício para sua identificação:**

**OBRIGADA POR PARTICIPAR! VOCÊ É FUNDAMENTAL NESSE PROCESSO! FORTE ABRAÇO A TODAS! Ass. AMANDA**