

TRAJETÓRIAS JUVENIS DE MULHERES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: OS SENTIDOS PRODUZIDOS NOS ENCONTROS E DESENCONTROS COM A ESCOLA

Pollyana dos Santos – IFES-Cachoeiro de Itapemirim

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade em suas trajetórias de vida. Os sujeitos da pesquisa foram mulheres em idades de 19 a 65 anos estudantes Centro de Educação de Jovens e Adultos situado em um complexo penitenciário de Santa Catarina. A pesquisa empírica se orientou a um trabalho quanti-qualitativo que teve como instrumentos de coleta de dados: análises documentais, observações, questionários e entrevistas. Os principais referenciais teóricos são: Charlot (2000), Dubet e Martuccelli (1997), Margulis (1996), Pais (1993). A pesquisa aponta que as situações de gênero, de classe social, de origem urbana ou do campo e o envolvimento com atividades ilícitas produziram formas de vivências de juventude: uma *juventude usurpada*; uma *juventude vivida* e uma *juventude tardia*. Dadas essas circunstâncias, as experiências escolares embora importantes para as mulheres, passavam a ocupar um sentido secundário diante das demandas que suas experiências juvenis lhes impunham.

Palavras-chaves: Trajetórias de vida; Juventudes; Sentidos de Experiências Escolares.

TRAJETÓRIAS JUVENIS DE MULHERES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: OS SENTIDOS PRODUZIDOS NOS ENCONTROS E DESENCONTROS COM A ESCOLA

O presente trabalho visa a analisar os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade. Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado iniciada em 2010 e concluída em 2014 que teve como sujeitos principais mulheres em idades de 19 a 65 anos matriculadas no Centro de Educação de Jovens e Adultos situado em um complexo penitenciário de Santa Catarina.

A discussão proposta neste artigo busca, portanto, o entendimento das trajetórias de vida das mulheres privadas de liberdade – uma vez que eram elas que permitiam compreender as rupturas com o processo de escolarização e a inserção na chamada

“vida do crime” e a análise de como se inseriam as experiências escolares nesses percursos para entender os sentidos produzidos para elas em comparação aos demais elementos que compunham a vida dos sujeitos da pesquisa.

Segundo o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Ifopen) tem-se observado um significativo aumento da população carcerária feminina no Brasil. Em 2011, foi realizado um recorte para acompanhar o crescimento da população carcerária no quinquênio de 2005-2010¹. No ano de 2005, o total de pessoas reclusas no sistema penitenciário era 296.619. Em 2010, esse número passou para 445.705, representando um crescimento de 33,4%. Desses totais, 12.925 eram mulheres em 2005 e esse dado chega a 28.188 em 2010. Embora expresse um número significativamente menor em relação à população carcerária masculina, o que esboça preocupação é o aumento de 54% da população carcerária feminina apresentado nesse intervalo de tempo que supera o crescimento da população masculina em 22%.

Dentre os índices apresentados ressalta-se a existência de um aumento expressivo de mulheres presas em idade de 18 a 29 anos. Considerando que a maioria das jovens mulheres cresceu sob a política de proteção integral estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, como explicar o aumento de jovens na população carcerária brasileira? No estado de Santa Catarina, de acordo com os dados do Ifopen, o aumento da população carcerária feminina também foi superior à masculina no período de 2005-2010.

O sistema penitenciário catarinense possuía 451 vagas para mulheres nos diversos estabelecimentos penais, em 2010². Naquele mesmo ano, contava-se com 1.170 detentas nos regimes provisório, fechado, semi-aberto, aberto e em medida de segurança-internação.

No quinquênio 2005-2010, o total de homens e mulheres no sistema penitenciário aumentou em 34,2%. No que se refere à população carcerária feminina, observou-se um expressivo aumento de 45,6%, enquanto para a população carcerária masculina, tal crescimento se apresentou em 33,2% em relação a 2005. O motivo pelo qual a maioria se encontrava reclusa era participação no tráfico (nacional e

¹ Dados extraídos dos Dados Consolidados e dos Relatórios Estatísticos do Sistema Prisional referentes aos anos de 2005 a 2010. Disponíveis em:

<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm> . Acessado em: 20/07/2011.

² Segundo o Plano Diretor do Sistema Penitenciário de Santa Catarina, o estado possui 35 estabelecimentos penais. Destes, apenas dois são exclusivamente femininos. Existem alas adaptadas para mulheres em 21 unidades penais. Os dados estatísticos apresentados abrangem toda a população carcerária feminina.

internacional) de entorpecentes (52% em dezembro/2005; e, 67,7% em, dezembro/2010).

Ao se realizar o recorte etário, observou-se que, em 2005, o número de mulheres presas na faixa etária dos 18 aos 29 anos representava 49,6% do total de detentas. Em 2010, esse grupo etário passou a compor 53,7% da população carcerária feminina.

Quanto à escolaridade das internas no sistema penitenciário de Santa Catarina, as estatísticas referentes a dezembro de 2010 apontaram que, do total de 1.170 mulheres, 87,7% não haviam completado o Ensino Médio e que, dentre esse total, aproximadamente 50% não havia concluído o Ensino Fundamental. Salvaguardas as limitações dos dados fornecidos pelo Ifopen no que tange ao período em que a informação sobre o nível de escolaridade foi dada, o cruzamento de dados entre a faixa etária e o nível de escolaridade e as diferenças geracionais que perpassam a fixação do tempo de escolaridade obrigatória, é possível afirmar que os dados expressam uma defasagem na relação idade-série.

Esse cenário levou a alguns questionamentos: quais seriam as experiências escolares vivenciadas por essas mulheres ao longo da vida? O que teria conduzido a desencontros com o espaço escolar? Em que a compreensão dessas trajetórias anteriores à privação de liberdade poderia auxiliar no desenvolvimento do trabalho educativo na escola da penitenciária?

A pesquisa realizada

O Complexo Penitenciário em que se desenvolveu a pesquisa abrigava o Presídio Masculino, a Penitenciária Masculina, o Centro de Observação e Triagem (COT), o Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP), a Casa do Albergado e o Presídio Feminino³. A Escola se situava no prédio administrativo, “no meio” do complexo penitenciário.

O Presídio Feminino estava localizado em uma área mais baixa do terreno, do lado oposto ao Presídio Masculino. Existiam dois acessos a ele: um pela parte interna do

³ O Presídio Feminino agrega diferentes dependências: dividas por alas, encontram-se mulheres que aguardam suas sentenças; as que já foram sentenciadas; aquelas que estão em regime semi-aberto; as que estão em tratamento médico ou psiquiátrico; o berçário (que abriga as mães que cumprem pena de privação de liberdade e os bebês que nasceram no cárcere) e, ainda, aquelas que estariam em situação de “triagem”.

complexo, utilizado por professores e funcionários, e outro pela área externa, com entrada própria e uma casa da revista para atender as visitas das presidiárias.

Participaram desta pesquisa as mulheres matriculadas nas turmas de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do complexo penitenciário lócus da investigação e os professores que lecionavam para esses grupos.

Precisar o número total de estudantes somente pode ser feito por aproximação, pois, a cada semana se alteravam os nomes nas listas de presença dos professores⁴. Sendo assim, frequentavam a escola uma média de trinta mulheres em privação de liberdade. O presídio possuía, ao todo, 113 mulheres em cumprimento de pena.

A pesquisa se orientou a um trabalho quanti-qualitativo. A abordagem quantitativa teve por finalidade traçar um cenário da população carcerária brasileira e catarinense, assim como estabelecer um perfil das mulheres reclusas no presídio pesquisado. Para tal, a análise de documentos⁵ e a elaboração de um questionário foram os meios para realizar o levantamento desses dados. A abordagem qualitativa contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participante, o registro de conversas informais em diário de campo, as entrevistas⁶, a aplicação de questionário com questões abertas e a confecção de um “mapa da vida”⁷. Inicialmente, e concomitante à pesquisa empírica, foram realizadas leituras e opções por referenciais teóricos para este trabalho.

A observação participante ocorreu nos períodos de março a novembro de 2012. As observações foram realizadas em dois dias na semana, totalizando uma carga horária de 6h por dia – havendo alterações em função das eventualidades do campo de pesquisa. Nesses dias, era possível realizar a pesquisa com as três turmas atendidas pelo presídio feminino. A circulação no complexo penitenciário se dava sempre em companhia dos docentes e foi possível captar as rotinas da escola (sala dos professores, coordenação e

⁴Eram matriculadas todas as mulheres interessadas em cursar as aulas, estivessem sentenciadas ou em no aguardo da sentença do juiz. Por essa razão, a assiduidade não era um traço marcante das turmas, pois ganhar a liberdade era uma possibilidade com a qual todos trabalhavam.

⁵Relatórios fornecidos pelo Sistema Nacional de Informação Penitenciário (Ifopen) – Departamento Penitenciário Nacional, Ministério da Justiça, Plano Diretor do Sistema Prisional de Santa Catarina, Departamento de Administração Prisional (DEAP) e pela direção do Presídio Feminino.

⁶As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado com questões abertas. A direção do presídio feminino não autorizou a gravação das entrevistas com as estudantes. Desse modo, as conversas foram registradas “a mão” e transcritas posteriormente. Participaram todas as mulheres que estavam presentes na aula no dia da entrevista, a saber: 1) Turma da Alfabetização/Nivelamento – 10 estudantes; 2) Turma do Ensino Fundamental – 2 estudantes; Turma do Ensino Médio – 5 estudantes.

⁷Atividade aplicada à Turma de Alfabetização com a finalidade de promover uma aproximação com as histórias sobre as trajetórias de vida das estudantes.

biblioteca) e da sala de aula do presídio feminino. No caminho percorrido para a sala de aula era possível acompanhar as movimentações no pátio em que as mulheres privadas de liberdade recebiam seus visitantes.

As juventudes e as trajetórias de vida

Ao adentrar nas narrativas sobre as trajetórias de vida e as experiências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade, “surgiu” um elemento “novo” à pesquisa: a juventude como momento de vida em que há um distanciamento da escola, uma tentativa de aproximação com o mercado de trabalho, o envolvimento em atividades ilícitas e a tentativa frustrada de retorno à escolarização.

Obviamente, a intenção neste trabalho não é estabelecer a relação entre juventude e criminalidade pelo viés teórico que analisa esse período da vida como algo negativo ou como uma idade de risco. Entretanto, tem-se o interesse de compreender porque dadas circunstâncias foram agravadas durante a juventude.

Parte-se, nesta pesquisa, da compreensão de juventude enquanto construção sociocultural. Assim, as noções ou as representações construídas sobre ela variam de acordo com os contextos social, histórico, cultural e econômico. De acordo com autores que partilham desse conceito - como, por exemplo, Pais (1993), Sposito (2005), Dayrell (2009), Camacho (2004) – chama-se a atenção para o aspecto “plural” que compõem as juventudes, percebendo-*as* não como um conjunto social homogêneo e único, e sim, compreendendo a diversidade das culturas juvenis.

Para Pais (1993) duas correntes que poderiam se destacar na iniciativa de tentar explicar as juventudes: a corrente geracional e a corrente classista. A primeira pressupõe o entendimento das juventudes como um grupo homogêneo representado pela “geração”. Assim, haveria entre os pares de um mesmo tempo histórico elementos comuns a todos, que poderiam identificá-los em relação aos demais grupos etários. Admite-se nessa corrente a existência de uma cultura juvenil que se afirmaria em oposição às culturas das gerações mais velhas. As culturas juvenis demarcadoras de uma geração se fariam perceber no confronto e no questionamento à cultura transmitida pelas gerações adultas, ocasionando o que Pais denominaria de “fracionamentos culturais”.

A aproximação nesta pesquisa a essa corrente é feita levando-se em consideração a crítica direcionada a ela: ao tratar a juventude como uma “entidade

homogênea”, ignoram-se as situações diversas que excluem aquelas que não podem se “enquadrar” nessa representação de juventude, como por exemplo: classe social, gênero, raça e etnia.

A *corrente classista*, por sua vez, compreende a juventude a partir das relações de classes sociais. Entende-se que existam diferentes modos de ser jovem de acordo com as realidades diversas de cada grupo social. A cultura juvenil assumiria, segundo essa corrente, uma conotação política e as manifestações juvenis seriam formas de contestar a ordem dominante e o *status quo*. Expressariam, portanto, as relações antagônicas de classe. A análise trazida pela corrente classista colabora para o reconhecimento da diversidade de modos de vida de jovens de diferentes classes sociais.

Entretanto, Pais (1993, p.50) apresenta a limitação que incorre em mirar-se a juventude apenas pelo viés de classe social: ao se considerar que as manifestações culturais juvenis se expressam em contestação à ordem estabelecida, imprime-se uma “homogeneidade cultural ou de modos de vida” e, assim, “os processos que afetam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamentos de classe”.

Margulis (1996) apresenta outros conceitos que auxiliariam a “demarcar” o que seria a juventude: a moratória social e a moratória vital. A moratória social seria entendida como um período permitido ao jovem para vivenciar a juventude sem assumir os mesmos compromissos dos adultos. Seria expressa pelo “tempo livre”, socialmente aceito, dedicado aos estudos, ao preparo para o mercado de trabalho, aos lazeres e às experiências próprias da idade. Entretanto, esse paradigma tende a restringir a experiência de juventude a quem pode custear esse tempo livre das preocupações do mundo adulto e, então, o reconhecimento da juventude se limitaria aos filhos das classes médias e da elite.

A moratória vital diz respeito ao aspecto energético do corpo próprio da juventude e se caracterizaria como um “crédito corporal”, um “plus” que se reflete nas condições físicas, demarcando aqueles que “estão longe da morte” e distantes da infância. A esse capital energético se associa a sensação de imortalidade⁸. Essa característica se faz possível a todos os pertencentes a um grupo etário.

⁸ Ver: (CAMACHO, 2004, p.332)

Margulis e Urresti⁹ atentam para a confusão feita entre a condição juvenil e o signo juventude, geralmente tomados como sinônimos. Os “modelos de jovens” veiculados pela mídia e apropriados pelo mercado, assinalam para um setor da sociedade que os tem e os adquire. Sendo assim, ao confundir-se a condição juvenil com o signo juventude, restringe-se o reconhecimento desse grupo a um setor ou a uma classe social e se ignoram as diferentes variáveis que se relacionam à condição juvenil.

Os autores propõem, então, a análise de outras variáveis que “intervêm na construção social da condição de juventude”, a saber: aspectos históricos; a família e os marcos institucionais; a diferenciação social; os agrupamentos ou as “tribus”, que se somam ao campo material e simbólico da juventude.

Outra condição que poderia ser considerada ao reconhecimento das juventudes se refere à sociabilidade e à constituição de grupos de amigos. Entende-se por sociabilidade, neste trabalho, as vivências e as relações que se estabelecem com o objetivo único de “estar junto” em um momento de lazer e fruição. Para que a sociabilidade seja possível, é necessário que todos estejam movidos pelo sentimento de estar em uma reunião em um grupo, partilhando de algo que seja importante e comum a todos. Para tal, as diferenças de cada um não podem se sobrepor de tal modo que prejudique a interação. (NETO, 1999)

Dayrell (2009, p.6) aborda as múltiplas dimensões da condição juvenil considerando que elas se constroem no bojo das “transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade”.

Esse o autor analisa que na realidade brasileira, especialmente em relação ao trabalho e às atividades que garantam alguma fonte de renda, a condição juvenil assume outra “roupagem”: constitui-se traço da condição juvenil de jovens das camadas populares a necessidade de se inserir no mundo do trabalho a fim de manter financeiramente seus “lazer, o namoro e o consumo”. Nesse percurso, existe a tentativa de conciliação entre escola e trabalho.

Observa-se que ao se perceber a juventude como uma construção sociocultural, diferentes modos e “maneiras” de ser jovem, ou de esboçar uma condição juvenil, ganham espaço no reconhecimento de parcelas da sociedade até então “excluídas” da juventude.

⁹ O artigo citado intitula-se “La construcción social de la condición de juventud” e se encontra disponível no sítio eletrônico: <http://www.perio.unlp.edu.ar>

As experiências escolares e a produção de sentidos

Bernard Charlot (2000) auxiliará a definir o que se entende por “sentido” quando este se relaciona às experiências escolares e às trajetórias de vida. Segundo o que nos inspira esse autor, a educação parece ser possível quando o educando movimenta-se (“mobiliza-se”) por alguma boa razão (“móvil”) a desenvolver um conjunto de atividades a fim de satisfazer um desejo que o resultado (“meta”) desse processo pode satisfazer.

Para que haja a mobilização do educando para mover recursos para desempenhar atividades é preciso que essa ação tenha sentido. E, então, tem-se a definição de Charlot para esse conceito:

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É comunicável (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000, p.56)

Miller (2011, p.5) insere as relações significado-sentido no processo de ensino e de aprendizagem no domínio da linguagem. Com base em Leontiev e Vygotsky, a autora define significado e sentido. Na interação discursiva, o significado é estável e “vive sob formas estabelecidas socialmente e que permanecem disponíveis ao usuário para que delas se utilize nos diferentes contextos comunicacionais pelos quais transita”. Nos enunciados que nos são endereçados, o significado exprime o que a palavra diz; a que ela se refere. A sua compreensão possibilita inserir-se na vida social, entender e se fazer entendido pelos outros.

O sentido, por sua vez, se relaciona à forma como o sujeito interpreta, sente ressoar em si os significados presentes na interação discursiva. Por essa razão, ele varia

conforme o contexto em que os significados são enunciados, como foram endereçados e como são sentidos pelo outro.

Como essa relação seria estabelecida no processo de ensino e de aprendizagem? A autora compreende que a escola é a instituição responsável pela transmissão sistemática dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Sendo assim, os saberes sistematizados em conteúdos organizados pela escola expressam-se como significados, são os conceitos de uma área de conhecimento. Para que o professor consiga transmitir tais conceitos é preciso estabelecer os motivos pelos quais tais conteúdos se fazem necessários ou importantes para a vida do estudante. Para isso, é relevante considerar como o sujeito a quem se direciona a ação educativa percebe, sente e vê essa situação da qual ele faz parte.

Assim, segundo a autora, a atividade educativa desenvolvida na escola envolve não apenas a seleção e transmissão dos conceitos socialmente construídos pela humanidade, mas, a ação conjunta de professores e estudantes na compreensão desses conhecimentos de modo que se considere “as expectativas dos alunos quanto ao valor desse conhecimento para sua vida”.

Estabelecendo uma relação entre os dois autores, é possível perceber que a produção de um sentido para a atividade educativa envolve a mobilização dos estudantes a fim de compreender a necessidade, a importância, ou o valor de se dispor ao processo educativo proposto pela instituição escolar.

Sendo assim, entende-se que o sentido estaria vinculado à importância (ou não), das experiências escolares nos diferentes momentos das trajetórias de vida das mulheres desta pesquisa e de que maneira isso é expresso por elas ao relacionar o “lugar ocupado” pelas experiências escolares na própria vida, nas relações com outros afazeres, obrigações ou expectativas impostas pela família.

Para ajudar na definição de “experiência escolar”, busca-se em Dubet e Martuccelli (1997) o suporte teórico. Esses autores compreendem que a escola inserida no conjunto social contemporâneo, diversificado e heterogêneo, redimensiona-se em finalidades e meios de organização. Os autores apontam, então, para análise da escola pela perspectiva conceitual da “escola múltipla”.

Nesse sentido, fazem parte do mundo escolar as normas e as regras de funcionamento da instituição; seu projeto de formação dos sujeitos para se inserirem na sociedade e o seu projeto pedagógico dotado dos conteúdos necessários para instrução dos estudantes; os mundos dos sujeitos que nela atuam, passam o tempo e aprendem e,

nessa dimensão, os esforços individuais e coletivos dos estudantes para conseguirem articular as lógicas de ação da escola para nela se situarem e para construírem o mundo escolar que lhes seja significativo e permita “sobreviver à escola”.

A escola cumpriria sua proposta socializadora quando conseguisse a articulação entre essas três dimensões. Todavia, Dubet e Martuccelli (1997) observam nas escolas francesas a desarticulação entre essas funções, principalmente no que diz respeito à relação entre a “comunidade juvenil e a organização escolar”. Esse distanciamento entre as funções da escola possibilita aos jovens alunos a construção de “experiências”.

Nesse contexto, segundo nos explica Charlot (2000, p.39), o sentido não é dado e precisa ser construído pelo estudante e isso acontece quando ele lança mão das diferentes lógicas de ação encontradas em cada dimensão para compreender e estruturar o mundo escolar, ou seja, quando o sujeito constrói suas experiências escolares.

As trajetórias de vida juvenis e os sentidos das experiências escolares nos encontros e desencontros com a escola

A análise das trajetórias de vida juvenis circunscritas nos elementos de classe social, gênero, geração, de origem urbana ou do campo, da relação com as atividades ilícitas, apontaram para algumas experiências de juventude que poderiam ser agregadas em três grandes grupos: a juventude usurpada, a juventude vivida e a juventude tardia.

A *Juventude usurpada* se relaciona à representação simbólica pela qual os sujeitos deste trabalho compreendiam a juventude. Em geral, para as mulheres entrevistadas, a condição juvenil seria caracterizada pela moratória social, ou seja, seria destinada à experimentação e à curtição tendo certo “aval” da sociedade para desenvolvê-las uma vez que isso seria adequado a esse momento da vida.

Esse seria o referencial que as estudantes tomariam para se definirem jovens. Esse processo de negação da juventude na trajetória de vida remete à limitação do conceito de moratória vital expresso por Margulis (1996): uma vez que grande parcela dos sujeitos não partilha desses signos, não são reconhecidos socialmente e passam a não se perceberem como jovens.

Alguns elementos foram apontados como responsáveis pela usurpação dessa experiência juvenil: o trabalho e a responsabilidade na criação dos irmãos mais novos. Essa realidade foi relatada por mulheres possuíam mais de 30 anos. O excesso de

responsabilidades lhes tomava o tempo livre que poderia ser dedicado aos estudos, ao lazer e à sociabilidade com seus pares.

Outro fato foi identificado como uma estratégia frustrada de tentar viver a juventude: o casamento precoce. Para aquelas que se encontravam entre os 50 e 60 anos, se no ambiente familiar eram cerceadas na liberdade para passear, namorar e ter amigos, então, o casamento aparecia como uma saída para essa vida. Contrariando as expectativas, as moças que deixaram de estar sob a tutela dos pais, saíram de casa para assumir as mesmas vidas de suas mães: donas de casa responsáveis pelas tarefas domésticas e com pouco tempo para viver a “liberdade” buscada, porque o marido assumiu o papel controlador de suas vidas.

A *juventude vivida* agrupa as experiências que realmente foram vivenciadas durante a juventude dada as circunstâncias materiais da existência dos sujeitos. Nesse grupo encontra-se o cerceamento da liberdade para as estudantes que se encontravam entre 39 e 65 anos. Essas mulheres relatavam as características de um processo de socialização em que a condição de gênero é marcante: eram responsáveis pela casa e pelos irmãos e estavam “amarradas” às normas e regras sociais – os espaços de sociabilidade eram restritos, assim como a liberdade para escolherem outra forma de viver e para traçarem um futuro distante ao de suas mães.

Nesse caso, os elementos se atrelam aos aspectos descritos por Pais (1993) na descrição da corrente geracional: a relação com os seus familiares era marcada pela continuidade geracional, permitindo-se que os papéis de gênero construídos social e culturalmente pela geração mais velha fossem transmitidos sem muitos questionamentos e percebidos como “naturais” pelas jovens. Sendo assim, cumpriam suas tarefas e respeitavam os limites impostos pelos pais como se outro meio de ser jovem mulher fosse impossível. Incorporavam, assim, o *habitus* de gênero definido por Bourdieu (1999).

O atravessamento de classe social vinculava-se ao aspecto geracional permitindo diferentes contornos para as experiências juvenis produzidas. Para as mulheres adultas, conforme foi relatado, o trabalho se colocava desde a infância como prioridade: primeiro a sobrevivência da família, o dinheiro para ter o que comer e o que vestir “hoje”. A dimensão futura, um planejamento que envolvesse os estudos e a “escolha” de uma profissão estava atrelado ou delimitado pela urgência primeira da subsistência.

Apenas para uma mulher adulta de 42 anos, o trabalho não se apresentou como um elemento cerceador das experiências juvenis, ao contrário, funcionava como um

mecanismo para garantir o custeio do lazer e uma independência que não a vinculasse nem à família nem ao casamento. Remete-se à elaboração de uma condição juvenil por meio do trabalho, como apresentaria Dayrell (2009).

Para algumas estudantes em idades de 20 a 42 anos, as trajetórias juvenis foram atravessadas pelo envolvimento com as drogas e as dificuldades encontradas por jovens de classes populares moradoras na chamada “periferia da capital”.

Nessa teia de relações estabelecidas nas cidades encontraram-se grupos de sociabilidade que permitiram a vivência de diferentes experiências juvenis: 1) algumas explicaram que possuíam poucos amigos e os consideravam irmãos; em geral, compunham essas amizades os vizinhos ou os familiares; 2) outras dividiram as redes de sociabilidade entre os amigos de antes e de depois do envolvimento com as drogas (seja como usuária ou como membro do tráfico); 3) por fim, um terceiro arranjo de amizades – identificado por três jovens do Ensino Médio - destacava os amigos com os quais era possível transgredir normas e regras e aqueles considerados “certinhos” que eram mantidos para satisfazer a família e ludibria-la, dando a parecer que andavam com “gente correta”:

Estudante: _ Tinha dois [grupos de amigos]. Um que eu gostava mais e o que eu gostava menos. Um que eu gostava menos, eu andava só pra ser comportada mesmo. Eu estudava numa escola, era da escola. [A estudante explicou que estudava como bolsista numa escola e que esse grupo de amigos era muito certinho, era o grupo que sua irmã gostava de ver como companhia para ela] Era muito careta. Tudo certinho. Patricinha... eu vim pro lado de cá.

Pesquisadora: _ Lado de cá?

Estudante: _ Lado de cá, numa favela. É bem diferente de viver no Centro. No Centro vai no shopping. Eu não gostava. O que eu ia fazer lá? Eu fui pra lá e eles me ensinaram um monte de coisas legais com 15 anos. Me ensinaram a dirigir. Era mais legal! Minha irmã não gostava, mas eu ia. Me sentia mais em casa. Achava mais legal, descolado, aquelas pessoas... e foi lá que conheci o pai da minha filha.

Para Urresti (2011), os grupos de pares surgem como espaços próprios, livres do controle e da vigilância dos familiares, nos quais se tornam possíveis as trocas, entre os adolescentes, dos gostos e das referências culturais e se faz campo produtivo para constituição de culturas juvenis. Como também afirmado por Pais (1993), os agrupamentos de pares permitem aos sujeitos jovens uma espécie de proteção frente às

investidas socializadoras das instituições tradicionais responsáveis pela educação dos jovens.

Foram as recordações dos amigos que trouxeram momentos de descontração e alegria durante as entrevistas. Mesmo para as que relataram não terem tempo para brincar e ter muitos colegas, a lembrança da fruição, do estar junto para “fazer nada” configurou-se como uma memória positiva das trajetórias juvenis – ainda que para algumas a influência das amizades tenha conduzido ao lado não glamouroso do tráfico de drogas e da vida ilícita.

Ainda sobre a juventude vivida, encontraram-se as trajetórias de vida que se inscreveram sem grandes atribulações e, por outro lado, aquelas que trazem as marcas da violência contra mulheres, vivenciadas no ambiente doméstico. Para essas jovens, restou a rua e a sobrevivência por meio do “novo” trabalho: o comércio do corpo.

A *Juventude tardia* se apresentou a partir da experiência escolar desenvolvida no presídio. Aquelas que não experimentaram as redes grupais ou de amizade durante a juventude, passaram a vivenciar uma juventude tardia, na sala de aula, por meio das sociabilidades tecidas nesse espaço e que, por muitas vezes, foi percebido a partir de um comportamento “infantilizado” – cabem aqui as brincadeiras, o zelo pelo caderno decorado com figuras de bichinhos e outras vivências que não foram possíveis durante a infância e a juventude. O reencontro com a condição de estudante fez com que elas encontrassem uma forma de perceber a juventude para passavam a partilhar: vivenciar a experiência juvenil se relacionava a um estado de espírito, a um modo de se posicionar diante da vida e dos acontecimentos.

Nas trajetórias descritas, como se inseriam as experiências escolares?

Os percursos apresentados envolviam diferentes encontros com os espaços formais de escolarização que se desdobravam em experiências escolares distintas. Foi possível identificar dois grandes grupos: um primeiro marcado pela exclusão do espaço escolar ainda na infância (ou no começo da juventude) e, um segundo grupo, caracterizado por certa continuidade nas trajetórias escolares apresentando poucas rupturas.

Das 17 mulheres entrevistadas, 13 ingressaram na escola em idades entre 5 e 7 anos. Uma estudante iniciou a vida escolar aos 8 anos de idade e para uma delas, o início da trajetória escolar se deu no presídio, aos 39 anos.

Se para a maioria, o ingresso se deu entre os 7 anos de idade, foi também, para grande parte das entrevistadas, que a interrupção dos estudos aconteceu ainda na

infância entre os 8 e 10 anos. Para as demais, a ruptura na trajetória escolar foi registrada entre 14 e 17 anos de idade. Com a exceção de uma jovem de 26 anos que já havia concluído o Ensino Médio.

Refletir sobre a construção de sentidos para as experiências escolares significa, para os sujeitos desta pesquisa, considerar os encontros e os desencontros com a escola durante suas trajetórias de vida. Sendo assim, retoma-se Charlot (2000) e Miller (2011) para compreender como as mulheres sentiam “ressoar em si” as experiências escolares tecidas ao longo da vida.

Ao tomarmos os encontros com a escola, tem-se que, para as mulheres adultas e suas inserções na instituição escolar apenas na infância, as experiências escolares pareciam ressoar a elas como um “alívio” diante das obrigações impostas no ambiente familiar. Naquele momento da vida, a experiência escolar era importante, pois, assumia o sentido de garantir o direito à infância e ao brincar.

Para as estudantes jovens, pareceu ser evidente a existência de “projetos de escolarização” elaborados pelos seus pais. Foi também, a partir da análise das trajetórias escolares dessas mulheres que se pode perceber a construção de uma “experiência escolar”, tal como nos propõem Dubet e Martuccelli (1997). Algumas delas apresentaram como foi possível articular as lógicas de ação da escola a fim de constituírem sentidos para a instituição escolar, encontrando meios para “negociar” com as diferentes expectativas depositadas na escolarização: 1) a delas em relação à escola; 2) a dos professores e do programa pedagógico em relação a elas e 3) a dos seus familiares em relação às promessas de futuro depositadas na escolarização. As jovens estudantes atribuíam, então, um sentido pragmático à experiência escolar. Diante de outras instâncias socializadoras nas quais transitavam, a escola era “mais uma” e, pelo que relataram, “sem graça”.

Por outro lado, para outras jovens, a escola era reconhecida como o local onde “coisas importantes” seriam aprendidas. Percebiam a instituição escolar como espaço de aprendizagem, ainda que não encontrassem ali o que poderia auxiliá-las a entender a vida (“*a vida, a gente aprende mais na vida*”, já diria uma jovem de 20 anos aluna da Turma de Ensino Fundamental).

Para as mulheres adultas que vivenciaram processos de escolarização quando jovens, a experiência escolar parecia apontar para possibilidade de constituição de grupos de amigos que eram socialmente aprovados pela família, pois, se vinculavam à

escola. Para as estudantes de maneira geral, a experiência escolar durante a juventude parecia garantir para a elas uma espécie de moratória social.

Quando são abordados os desencontros com os processos de escolarização, voltam-se para as mulheres adultas e aos elementos já descritos neste trabalho que “usurparam” a juventude desse grupo: as questões de gênero e de classe social foram, também, as mais marcantes. A primeira por definir as responsabilidades que deveriam assumir com os outros (irmãos, filhos e netos); a segunda, por impor os “níveis de urgência” da vida, sendo o principal, o trabalho que garantia os meios de subsistência da família. Por essa razão, ambas as questões se apresentavam como mais importantes e necessárias que a escola e, sendo assim, a experiência escolar parecia ser um investimento secundário, reservado para quando sobrasse tempo e energia.

Para as jovens, os desencontros com a escolarização se relacionam à aproximação com os grupos de amigos da chamada “vida ilícita” e, quanto maior fosse o envolvimento e o compromisso assumido com eles, maior era o distanciamento das experiências escolares.

Essas trajetórias e as experiências escolares suscitam a importância de pensar as diversidades presentes nos “modos de ser jovens”, assim como os elementos que se constituem comuns a um determinado grupo que impedem que eles e suas demandas sejam percebidas pelas instituições socializadoras tradicionais como a família e a escola.

Considerações Finais

Embora as experiências escolares ocupassem um espaço secundário frente às atividades consideradas mais relevantes para sustentação das trajetórias de vida das mulheres, em que medida elas teriam sido importantes, como elas foram sentidas e percebidas por esses sujeitos naquele momento?

A partir do que foi apresentado, foi possível considerar que as experiências escolares tenham sido marcantes para a vida das mulheres antes da privação de liberdade. Embora exista o relato de aulas pouco interessantes ou instituições escolares indiferentes às experiências sociais das jovens em contrapartida, as experiências escolares foram descritas a partir das expectativas dos sujeitos em relação à escola – *“estudava muito ciências porque queria ser cientista”*. Havia para parte dos sujeitos da pesquisa o reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagens importantes. Além disso, para outro grupo (constituído por alunas adultas) a escola se apresentava

como espaço de sociabilidade, o que também era relevante para suas experiências juvenis.

Entretanto, a inconsistência para a oferta de meios que orientassem os projetos e as expectativas de futuro se dava pelo não reconhecimento das condições objetivas existentes no momento presente daqueles sujeitos. A vida era pensada em uma perspectiva de futuro sem problematizar os elementos da experiência juvenil que se faziam interessantes e necessárias no presente. Assim, as experiências escolares não davam conta de produzir sentidos para os aprendizados construídos na escola.

Uma das questões propostas para este trabalho se relacionava à relevância que a compreensão dessas trajetórias anteriores à privação de liberdade teria para auxiliar no desenvolvimento do trabalho educativo no CEJA do complexo penitenciário.

Durante a pesquisa de campo, foi possível perceber que, os profissionais que no atuavam CEJA partilhavam de ideais em comum: a construção de uma prática educativa que buscasse romper com os estereótipos construídos sobre as estudantes, com relações professores-estudantes fundamentadas nas experiências frustrantes tecidas em espaços educativos anteriores à prisão e a construção de uma prática que fosse significativa para as mulheres matriculadas nas turmas.

Ao buscar no dia-a-dia dos professores os indícios dessas rupturas, encontraram-se iniciativas de compreender quem eram os sujeitos que estavam em sala de aula, suas histórias e perceber as expectativas trazidas para o espaço escolar. Talvez esse procedimento não ocorresse diariamente com essa intenção, entretanto, havia uma clareza de que era importante para a ação pedagógica a compreensão do momento em que as atividades educativas desenvolvidas no presídio se entrelaçavam com a vida das mulheres.

Sendo assim, eram as trajetórias de vida das estudantes em privação de liberdade e os sentidos das experiências escolares tecidas no período anterior à prisão que permitiam a compreensão das rejeições ou do reconhecimento positivo da escola e tornava possível traçar outras abordagens para a experiência escolar tecida naquele momento por professores e estudantes.

Referências bibliográficas

1. BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

2. CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências de Educação**, Florianópolis, n 22, p. 325-341, julho/dezembro 2004.
3. CHARLOT, B.. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
4. DAYRELL, J.. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio . In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ano XIX boletim 18- Novembro/2009.
5. DUBET, F.; MARTUCCELLI, D.. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova – Revista de cultura e política**. 40/41. CEDEC, 1997.
6. MARGULIS, M.. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.
7. MILLER, S.. **Relações significado-sentido nos processos de ensino e de aprendizagem**. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05g_t006.pdf. Acesso em: 16/02/2014.
8. NETO, F. C.. Simmel: sociabilidade e sociedade moderna. In: D’Incao (Org.) **Sociabilidade: espaço e sociedade**. São Paulo: Grupo Editores, 1999.
9. PAIS, J. M.. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
10. SPOSITO, M. P.. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (org.s). **Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
11. URRESTI, M.. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.I.C.; STENGEL, M. (Org.s) **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.