

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Margarete Hiromi Kishi Diniz

**Experiência musical (en)cadeia canto, dança e poesia: encontro
com mulheres no contexto prisional**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2023**



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Margarete Hiromi Kishi Diniz

**Experiência musical (en)cadeia canto, dança e poesia: encontro com mulheres
no contexto prisional**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO
2023

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Diniz, Margarete Hiromi Kishi
Experiência musical (en)cadeia canto, dança e
poesia: encontro com mulheres no contexto
prisional. / Margarete Hiromi Kishi Diniz. -- São
Paulo: [s.n.], 2023.
298p. il. ; 21x29,7 cm cm.

Orientador: Branca Jurema Ponce.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Currículo.

1. Educação Musical. 2. Mulheres na Prisão. 3.
Justiça Curricular. 4. Humanização. I. Ponce, Branca
Jurema. II. Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Currículo. III. Título.

CDD

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Jusamara Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Terezinha Rios

Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Nádia Dumara
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DEDICATÓRIA

A todas as mulheres desta pesquisa, meu reconhecimento e minha gratidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001. Número do Processo: 88887.369706/2019-00 – CAPES/PROSUC.

This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Finance Code 001. Process Number: 88887.369706/2019-00 – CAPES/PROSUC.

Não sou livre enquanto outra mulher for prisioneira,
mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas.

Audre Lorde

DINIZ, Margarete Hiromi Kishi. **Experiência musical (en)cadeia canto, dança e poesia: encontro com mulheres no contexto prisional.** 2022. 298 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO

Nesta tese, buscou-se compreender as possibilidades humanizadoras da Educação Musical no contexto prisional feminino por meio de práticas musicais feitas com vivências corporais e experiências sensoriais. O objetivo geral foi identificar possíveis potencialidades da Educação Musical vivenciada pelas mulheres na Cadeia Pública Feminina de Cáceres, Mato Grosso. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram delineados: realizar uma experiência de Educação Musical com as mulheres em situação de privação de liberdade; analisar as percepções das Mulheres da Pesquisa após vivenciarem as experiências musicais, por meio da produção de dados provenientes das informações levantadas dos Questionários, dos Diários de Campo, dos registros nos “Cadernos de Guardados”, do quadro do Termômetro de Estado de Ânimo e das Entrevistas não estruturadas; analisar os resultados da pesquisa empírica, no intuito de refletir sobre as potencialidades da Educação Musical no contexto prisional analisado. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como abordagem metodológica a pesquisa-ação que contou com as contribuições de Thiollent (1986), Barbier (2002a, 2002b) e Tripp (2005). Foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). O aporte teórico contemplou três pilares: 1) Prisões, com o conceito de disciplinarização do corpo dócil (FOUCAULT, 2013); de “instituições totais” e de estigma (GOFFMAN, 1974); e da sociologia da punição (WACQUANT, 2003, 2011); 2) Justiça Curricular e as suas três dimensões: Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática, pautadas em Ponce (2016, 2018); e 3) Educação Musical como função social, apoiada nos pensamentos de Souza (2003, 2004, 2008, 2014), A.-M. Green (1987) e L. Green (1996). As práticas musicais vivenciadas foram inspiradas na abordagem da metodologia ativa em Educação Musical e na Interdisciplinaridade de Fazenda (1995, 2003, 2011). Os resultados apontam que as mulheres, ao participarem das experiências musicais, puderam resgatar a sua alegria expressando o que sentem e pensam com o seu corpo e a sua voz, redescobrimo-se como seres mais potentes, aumentando a sua autoestima e autoconfiança, fortalecendo as suas relações sociais e afetivo-emocionais. Evidenciou-se um processo de humanização como fruto da experiência musical vivida no contexto do sistema prisional.

Palavras-chave: Educação Musical; Mulheres na Prisão; Justiça Curricular; Humanização.

DINIZ, Margarete Hiromi Kishi. **Music experience (en)tangling singing, dancing and poetry: an encounter with women in the prison context.** 2022. 298 f. Doctoral dissertation (PhD in Education: Curriculum) – *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, 2022.

ABSTRACT

In this thesis, it was sought to understand the humanizing possibilities of Music Education in the female prison context through musical practices made with bodily experiences and sensory experiences. The main objective was to identify possible potentialities of Music Education experienced by women in the Female Public Prison of Cáceres, Mato Grosso, Brazil. For that, the following specific objectives were outlined: to carry out a Music Education experience with women in situation of deprivation of liberty; to analyze the perceptions of the Women of the Research after their musical experiences, through the production of data from the information collected from the Questionnaires, the Field Diaries, the records in the “Cadernos de Guardados” [Keeper Notebooks], the chart of the State of Mind Thermometer and the unstructured interviews; to analyze the results of the empirical research, in order to reflect on the potential of Music Education in the analyzed prison context. The research, of a qualitative nature, had as a methodological approach the action research that had the contributions of Thiollent (1986), Barbier (2002a, 2002b) and Tripp (2005). The content analysis proposed by Bardin (2016) was used. The theoretical contribution included three pillars: 1) Prisons, with the concept of disciplining the docile body (FOUCAULT, 2013); of “total institutions” and stigma (GOFFMAN, 1974); and the sociology of punishment (WACQUANT, 2003, 2011); 2) Curricular Justice and its three dimensions: Knowledge, Care and Democratic Coexistence, based on Ponce (2016, 2018); and 3) Music Education as a social function, based on the thoughts of Souza (2003, 2004, 2008, 2014), A.-M. Green (1987) and L. Green (1996). The musical practices experienced were inspired by the active methodology approach in Music Education and the Interdisciplinarity of Fazenda (1995, 2003, 2011). The results point out that the women, when participating in the musical experiences, were able to rescue their joy by expressing what they feel and think with their body and their voice, rediscovering themselves as more powerful beings, increasing their self-esteem and self-confidence, strengthening their social and affective-emotional relationships. A process of humanization was evidenced as a result of the musical experience lived in the context of the prison system.

Keywords: Music Education; Women in Prison; Curricular Justice; Humanization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT	142
Figura 2 – Vivência carnavalesca.....	176
Figura 3 – Pulando as ondas.....	179
Figura 4 – Poema: Mar (<i>Bem-te-vi</i>)	180
Figura 5 – Desenhando o fundo do mar	181
Figura 6 – Apreciando e procurando os “tesouros” no fundo do mar	182
Figura 7 – Vida – Ala 1	182
Figura 8 – Peixes, focas e tubarões – Ala 2	183
Figura 9 – Cirandeiro.....	184
Figura 10 – Convite da Apresentação	195
Figura 11 – Local da Apresentação Musical	195
Figura 12 – Dança <i>Gathu Mawula</i>	197
Figura 13 – Dança da Deusa – <i>We all come from the Goddess</i>	197
Figura 14 – Final da Apresentação	199
Figura 15 – Estado de Ânimo no <i>check-in</i>	219
Figura 16 – Percentual de frequência	220
Figura 17 – Potes de cheiros.....	228
Figura 18 – Painel de desenhos da “Ressonância Magnética”	232
Figura 19 – Depoimento poético: Aroma (<i>Bem-te-vi</i>)	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da pesquisa nos Bancos de Dados	42
Quadro 2 – Demonstrativo do total de estabelecimentos penais com celas adequadas para gestantes, com berçário e/ou centro de referência materno-infantil e com creche	70
Quadro 3 – Estrutura da aula	129
Quadro 4 – Apresentação das mulheres	150
Quadro 5 – Faixa etária das mulheres participantes da pesquisa	158
Quadro 6 – Nível de escolarização das Mulheres da Pesquisa e matriculadas na EJA	159
Quadro 7 – Cronograma da Pesquisa de Campo	163
Quadro 8 – Relação de artigos e dissertações selecionados – Educação Musical.	288
Quadro 9 – Relação de artigos, dissertações e teses selecionados – Educação Prisional.....	290
Quadro 10 – Termômetro de Estado de Ânimo por aula – <i>check-in/check out</i>	295
Quadro 11 – Lista de presença	298

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Abem	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anppom	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
Apac	Associação de Proteção e Assistência ao Condenado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cepim	Centro de Proteção à Infância e Maternidade de Taboão da Serra
CERM	<i>Centre of Educational Research in Music</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
Conae	Conferência Nacional de Educação
CPPF	Centro de Progressão Penitenciário Feminino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Depen	Departamento Penitenciário Nacional
EaD	Educação a Distância
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
Funap	Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel
GEPEJUC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curricular
GEPÊPrivação	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Regimes de Privação da Liberdade

HC	<i>Habeas Corpus</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
Infopen	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
ISE	Identidade Sensorial
ISO	Identidade Sonora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
MIFF	<i>Musikk i fengsel og frihet</i>
MT	Mato Grosso
NEP	Núcleo de Educação nas Prisões
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PE	Pernambuco
Penssan	Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania Alimentar e Nutricional
PET	Polietileno Tereftalato
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PL	Projeto de Lei
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAP	<i>Rythm and Poetry</i>

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RE	Recurso Extraordinário
SAP	Secretaria da Administração Penitenciária
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE	Secretaria Estadual da Educação
Sema	Superintendência de Educação Musical e Artística
Sisan	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
Sisdepen	Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional
SP	São Paulo
STF	Superior Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPM	Tensão Pré-Menstrual
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Unemat	Universidade Estadual do Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade do Estado de São Paulo
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unip	Universidade Paulista
UNODC	Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes
USP	Universidade de São Paulo
Vigisan	Vigilância da Segurança Alimentar e Nutricional

SUMÁRIO

ABERTURA	17
PRIMEIRO MOVIMENTO – ESTUDOS PRELIMINARES	33
1 PLANO DE VOO	33
1.1 Sobrevoos 1 – CPPF do Butantã	34
1.2 Sobrevoos 2 – grupos de estudos, documentários, séries e lives	37
1.3 Sobrevoos 3 – Bancos de Dados	40
1.3.1 Literatura acadêmica: Educação Musical em Prisões	40
1.3.2 Literatura acadêmica: Educação em Prisões	47
SEGUNDO MOVIMENTO – INSPIRAÇÕES TEÓRICAS	50
2 PRISÃO + JUSTIÇA CURRICULAR + EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA TRÍADE POSSÍVEL	50
2.1 Prisão: um paradoxo social	51
2.1.1 Panorama das prisões no Brasil	58
2.1.2 Mulheres em reclusão: invisibilidade e discriminação de gênero	64
2.2 O Direito à Educação nas Prisões e a Justiça Curricular	76
2.2.1 Garantia de Direito à Educação nas Prisões	78
2.2.2 Justiça Curricular e suas dimensões	84
2.2.2.1 Dimensão do Conhecimento	92
2.2.2.2 Dimensão do Cuidado	98
2.2.2.3 Dimensão da Convivência Democrática	101
2.3 Educação Musical: prática e ação social	105
2.3.1 Educação Musical no Brasil: marcando território no currículo escolar	105
2.3.2 Educação Musical como prática social	117
2.3.3 Educação Musical na Cadeia Pública Feminina de Cáceres: uma ação interdisciplinar	123
TERCEIRO MOVIMENTO – INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS	135
3 PERCURSO METODOLÓGICO	135
3.1 Opção metodológica	135
3.2 Descrição do campo	140
3.2.1 Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT	141
3.2.2 As Mulheres da Pesquisa	147
3.3 O processo pedagógico-musical	160
3.4 Produção de dados	164
3.4.1 Questionários	165
3.4.2 Cadernos de Guardados	166

3.4.3	Diários de Campo	167
3.4.4	Quadro de Registro – Termômetro de Estado de Ânimo.....	168
3.4.5	Entrevistas com policiais penais.....	168
3.5	Análise de dados.....	170
QUARTO MOVIMENTO – APRECIÇÃO INVESTIGATIVA		173
4 EDUCAÇÃO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO		173
4.1	Sensibilização musical	173
4.1.1	Vivências corporais.....	174
4.1.1.1	Carnaval.....	175
4.1.1.2	Apreciação musical	177
4.1.1.3	Tema: mar.....	178
4.1.1.4	Ciranda	183
4.1.2	Expressões vocais.....	186
4.1.3	<i>Performance</i>	194
4.2	Conscientização político-social	201
4.2.1	Direitos e cidadania	201
4.2.2	Consequência da marginalidade	205
4.2.3	Desejo de mudança.....	210
4.2.4	Convivência e interação social	212
4.3	Fortalecimento afetivo-emocional	217
4.3.1	Experiências sensoriais	221
4.3.1.1	Percepção auditiva.....	222
4.3.1.2	Percepção visual.....	225
4.3.1.3	Percepção olfativa	228
4.3.1.4	Percepção gustativa.....	229
4.3.1.5	Percepção tátil	229
4.3.2	Sentimentos das mulheres	235
4.3.3	Sonhos e expectativas.....	238
4.4	Educação Musical: um caminho para a humanização?.....	243
QUINTO MOVIMENTO – CODA.....		248
5 CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS.....		248
REFERÊNCIAS.....		260
APÊNDICES		284

Nota

- ⁹ Tomo a liberdade de escrever este trabalho na primeira pessoa, uma vez que a professora e a pesquisadora se fundem em uma só. Além disso, a pesquisa qualitativa, no modelo pesquisa-ação, favorece uma escrita e linguagem que possam transparecer a qualidade, efetiva e afetiva, nas minhas interações com as Mulheres da Pesquisa geradas durante o processo vivido. Acredito, também, que, além de particularizar as ideias expostas, aproxima, de algum modo, o leitor da autora.

ABERTURA

*O correr da vida embrulha tudo,
A vida é assim: esquentada e esfria,
Aperta e daí afrouxa,
Sossega e daí desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*
João Guimarães Rosa (2019, p. 306).

Como não se sensibilizar com o cenário do sistema prisional brasileiro, especialmente no contexto penitenciário feminino? Somos o terceiro país no mundo com a maior população carcerária, e o número de mulheres está incorporado nesse índice. Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), se tirarmos uma fotografia panorâmica desse sistema, veremos cenas deprimentes envolvendo 66,73% de pessoas afrodescendentes, com baixa escolaridade e de baixa renda. A grande maioria, cerca de 82%, são jovens entre 18 e 45 anos de idade. Do total, 4,48% são mulheres, e apenas 40% estão em atividades educacionais. Esse quadro demonstra a seletividade racial e de classe presentes nesse contexto.

O sistema prisional brasileiro apresenta dificuldades no cumprimento de sua missão de implementar uma política de Educação e de humanização **das e nas** prisões para efetivar o processo de reabilitação e de reinserção social. O cenário dos presídios, agravado pela superpopulação decorrente do encarceramento em massa, acentua os problemas em cada uma de suas dimensões: físicas, mentais, psíquicas, emocionais, afetivas e espirituais. É um cenário que delata as condições subumanas dos que ali se encontram, privados da liberdade de ir e vir e, especialmente, da liberdade de expressão.

As mulheres no contexto prisional apresentam peculiaridades próprias do gênero. Na sua maioria, também são jovens e afrodescendentes e sofrem as penalidades de formas múltiplas, no seu corpo e nas suas subjetividades. Nenhuma unidade prisional feminina foi construída levando em consideração o gênero e toda a complexidade que o ser mulher exige, especialmente nas questões que envolvem a síndrome da tensão pré-menstrual (TPM), a menstruação e as demandas de mulheres gestantes ou lactantes.

Estar reclusa representa não somente a exclusão do convívio familiar e social, mas também significa se submeter a um sistema carcerário controlador e punitivo, que exige total obediência. Um controle coercitivo, de restrição e de limitação de experiências corporais e de vivências sensoriais, pode colocar as pessoas privadas

de liberdade em um processo de desumanização, empobrecimento de seus sentidos e desfiguração de sua identidade, o que Goffman (1974, p. 29) chamaria de “mortificação do eu”.

O autor destaca o contexto em que essas pessoas em situação de privação de liberdade se encontram. Estando elas isoladas socialmente, perdem seus papéis sociais, são submetidas a viverem dentro de uma padronização unificadora e mutiladora de identidades, elas são privadas de todos os seus pertences pessoais e, quando menos se percebem, podem chegar a não serem vistas como pessoas humanas, mas como objetos. Nesse sentido, Goffman (1974) destaca o processo de desumanização e de despersonalização que ocorre nos impermeáveis sistemas penais:

Além da deformação pessoal que decorre do fato de a pessoa perder seu conjunto de identidade, existe a desfiguração pessoal [...]. [...] a perda de um sentido de segurança pessoal é comum, e constitui um fundamento para angústias quanto ao desfiguramento. (GOFFMAN, 1974, p. 29).

Assim, para o autor, a desfiguração pessoal é comumente encontrada em instituições fechadas, como prisões, manicômios e conventos. Goffman (1974) chama de “instituições totais” as instituições fechadas, que restringem o contato de seus internados com o mundo externo, em uma perspectiva que pode causar sua exclusão total do mundo de onde vieram.

Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico — por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. (GOFFMAN, 1974, p. 16).

Ao conhecer mais de perto a realidade do universo prisional exposta anteriormente, compreendi que há uma demanda relevante em se abraçar a causa do respeito à dignidade humana, como direito, no sistema penitenciário. Escolhi, inicialmente, o Centro de Progressão Penitenciário Feminino (CPPF) Dra. Marina Marigo Cardoso de Oliveira do Butantã, localizado na Rodovia Raposo Tavares, s/nº, km 19,5, São Paulo (SP), em meados de 2019, para fazer um trabalho voluntário com as mulheres em reclusão.

Assim, trago, nestas páginas, também como contributo, minha própria história e as reviravoltas da vida que me levaram a olhar para o contexto prisional e justificar minha escolha final para o desenvolvimento desta pesquisa na Cadeia Pública Feminina de Cáceres, no Mato Grosso.

Quando as memórias afloram, costumamos ser inundados por uma avalanche de emoções e de sentimentos nos levando a mergulhar na história de um passado que se faz tão presente. Olhar para trás e ver o caminho trilhado – desde a infância, na minha cidade natal (Cáceres – MT) – fez emergir sons, cheiros e sabores das brincadeiras nas ruas, das festas populares e das contações de histórias. Tudo isso ganhou uma sonoridade e um colorido especial nas minhas lembranças.

Meu pai, imigrante japonês, veio muito jovem para o Brasil, logo após a Segunda Guerra Mundial. Trouxe, na bagagem, o seu violino, uma máquina fotográfica e o sonho de prosperar nesta nova terra. Minha mãe, *nissei*¹, era costureira e dona de casa. Meu pai era o artista sonhador; e a minha mãe, a racionalidade prática. Meu pai estudou até o equivalente ao nosso Ensino Médio e não continuou os estudos quando chegou ao Brasil. Minha mãe frequentou apenas o primeiro ano escolar, pois, desde muito pequena, trabalhou na roça, nas plantações de algodão, arroz, feijão e milho. Ela conta que era difícil estudar porque morava no sítio, e a escola ficava longe. Além disso, não recebia estímulo da família, pois os meus avós achavam que “mulher não precisava estudar”.

Assim, quando minha mãe ficou mais mocinha, seus pais acharam conveniente investir em um curso de corte e costura, uma vez que, dessa forma, poderia se tornar a costureira da família e, ainda, ter uma profissão garantida. Dessa relação contrapontística entre meus genitores, nasci e fui desenvolvendo meu jeito de pensar, de sentir e de agir no mundo. Do meu pai, herdei a música, o sonho e o apreço pela arte, e, da minha mãe, ganhei a força e a coragem para o trabalho.

Sendo a mais velha de seis filhos, percebi a grande luta de meus pais para dar a melhor educação que podiam nos oferecer. Eles sempre diziam que a herança que nos deixariam era a educação. Todos os filhos se graduaram no nível superior e, até hoje, fazemos de tudo para honrar todo o amor, a dedicação e o sacrifício que recebemos.

Aos 14 anos de idade, já tinha despertado o olhar para as periferias da cidade, onde se apresentavam as emergências sociais, por meio de ações promovidas pelo Colégio Imaculada Conceição, no qual realizei minha formação de Ensino Fundamental. O colégio tinha um caminhão, chamado carinhosamente de “Pássaro

¹ *Nissei* é a segunda geração de filhos de imigrantes japoneses (issei = primeira geração) que nasceram fora do Japão, mais especificamente no continente americano.

Azul”, que levava, em sua carroceria², todas as alunas da 8ª série (equivalente ao atual 9º ano) para os bairros com menos recursos da cidade, onde íamos conversar com os moradores e conhecer as suas necessidades.

Na volta para a escola, compartilhávamos o que havíamos visto e ouvido e organizávamos equipes para buscar soluções para as necessidades apontadas na saúde, na alimentação, no vestuário e na educação. Na semana seguinte, ou em uma data pré-definida, levávamos remédios, roupas, atividades educativas e de lazer, encerrando as ações com um almoço feito por nós mesmas. Essas ações eram realizadas no contraturno de nossas aulas semanais, ou aos sábados. Estar na carroceria do “Pássaro Azul” era uma alegria indescritível, talvez algo comparado à sensação de liberdade que o vento, soberano, tocava em nossos rostos e burilava nossos cabelos, sem o menor constrangimento. Como podemos observar, na década de 1970, as freiras do colégio já nos sensibilizavam rumo à responsabilidade social e cidadã.

Vim para a cidade de São Paulo cursar o Ensino Médio em um colégio interno. Minha chegada na grande metrópole foi repleta de medos, de tristezas e de saudades. Era a primeira vez que ficaria longe da minha família e perto de tantos desconhecidos. A paisagem visual e sonora era outra, totalmente diferente da pacata cidadezinha à beira do caudaloso rio Paraguai. Em São Paulo, também tinha (tem) um rio, um triste rio, que corta a cidade, resistindo ao tempo e sofrendo todos os tipos de impactos socioambientais. A velocidade frenética de São Paulo contrastava com o ritmo que eu estava habituada. Minha referência de mundo era minúscula frente a todo o gigantismo urbano que se apresentava.

Fiz Graduação em Educação Artística com opção de Licenciatura em Música, na Faculdade de Música Santa Marcelina (de 1979 a 1981) em Perdizes. Na época, diziam que esse bairro de São Paulo tinha o maior número de “cortiços³” da cidade. Então, com um grupo de alunas e mais uma freira responsável, fazíamos visitas semanais para atendimento de apoio às famílias que habitavam esses redutos. Nesse mesmo período, fui voluntária para trabalhar com a Educação Musical, na Paróquia

² Na carroceria desse caminhão, pasmem, sem assentos, sem cinto de segurança e com uma turma inteira de meninas livres, leves, soltas e felizes.

³ O nome técnico de cortiço é “habitações coletivas precárias de aluguel”. O próprio nome “técnico” dispensa mais explicações.

de São Geraldo, também em São Paulo, onde atendia crianças no contraturno da escola e que eram, em sua maioria, oriundas desses cortiços.

Esse lugar foi a minha primeira experiência pedagógico-musical-social. Nele, percebi que a emergência não era dar aula de Música⁴, mas, sim, inicialmente, cultivar um ambiente sadio de reconhecimento mútuo, no qual todos teriam os mesmos direitos e deveres. A música não foi um fim, mas um meio de resgatar o melhor que existia dentro de cada uma daquelas crianças, já que elas se mostravam agressivas umas com as outras. Muitas vezes, no meio da aula, podíamos ver tênis voando, chutes no colega, puxadas de cabelo, gritarias, xingamentos. Foram momentos desafiadores para quem ainda estava nos bancos da faculdade, totalmente inexperiente, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional.

Nesses momentos, a aula de Música assumia outro caminho, o de mediação de conflitos. Na verdade, eu nem sabia que existia isso, mas acredito que a realidade me despertou a intuição, talvez guiada pelo instinto de educadora que já existia dentro de mim: acolhendo a **criança vítima**, procurando entender as motivações da **criança agressora**.

Depois da Graduação, fui para o mundo do trabalho. Permaneci por 38 anos em sala de aula trabalhando com Musicalização Infantil e o ensino da flauta doce. Foram muitos anos dedicados a sete instituições escolares, de médio a grande porte da rede privada de ensino, com esforço contínuo de sensibilização e de encantamento das crianças no acesso à linguagem e à expressão musical.

Paralelamente às funções como professora e coordenadora da área de Música em escolas, sempre disponibilizei um tempo para dedicar-me ao voluntariado de diversas formas. Eu ministrava aulas de flauta doce para crianças e adolescentes na comunidade de Paraisópolis, um bairro da cidade de São Paulo; desenvolvia um trabalho musical com ex-moradoras de rua em um centro de acolhimento no bairro do Bom Retiro/SP; fazia um trabalho de Musicoterapia com os moradores da Casa do Centro de Proteção à Infância e Maternidade de Taboão da Serra (Cepim) – a Casa dos Velhinhos em Taboão da Serra, um município do estado de São Paulo; e, por último (que não deverá ser o último), desenvolvi e coordenei um Projeto chamado “O

⁴ A palavra “Música” será usada com letra maiúscula quando fizer referência à disciplina Música (Educação Musical).

que é que flauta?” com crianças e adolescentes da Associação Criança Brasil, na cidade de São Paulo, em 2014.

Em 2015, senti a necessidade de aprofundar meus estudos e ingressei no Mestrado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisei sobre projetos musicais interdisciplinares, que resultou na dissertação intitulada *A interdisciplinaridade da música: sentir, pensar, fazer* (DINIZ, 2018), aportada na matriz da Prof.^a Dr.^a Ivani Catarina Arantes Fazenda. Fui desvelando posturas e atitudes que pudessem contemplar minhas práticas pedagógicas e os projetos musicais, fortalecendo a crença de que a Educação deve operar com os princípios da autonomia e da liberdade, caso contrário não seremos professores e nem teremos alunos libertos e autônomos. Portanto, em minha pesquisa, pude entender que a Interdisciplinaridade **da e na** música aponta como

[...] uma necessidade estética e sensível, a qual um Educador Musical carece de estar conectado quando do exercício pleno da docência, pois para atingi-la em essência, precisam estar libertos para propiciar liberdade, autônomos, para possibilitar autonomia e “Inteiros” para Sentir, Pensar e Fazer. (DINIZ, 2018, p. 10).

Assim, inflamada pela conscientização e pela motivação que a pesquisa me suscitou, percebi que o meu olhar e a minha escuta poderiam ampliar e aprimorar, ainda mais, a minha prática pedagógico-musical e educacional.

Dando continuidade aos estudos acadêmicos, ingressei no Doutorado da PUC-SP para aprofundar a pesquisa desenvolvida no Mestrado, tendo sido acolhida na linha de pesquisa da Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce, que me conduziu neste novo universo conceitual e teórico sobre Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares e sobre Justiça Curricular. Fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) foi determinante para a minha permanência no curso, pois encontrei pessoas que generosamente compartilharam, e compartilham, seus saberes, demonstrando amorosidade e paciência no tratamento de pessoas, como no meu caso, com pouca familiaridade com os novos temas.

O primeiro desafio desta tese foi repensar o meu projeto de pesquisa. O pânico aumentava quando pensava na minha incipiência e insipiência no campo do conhecimento de Políticas Públicas, pois, como já citei, minha experiência profissional se deu, exclusivamente, em sala de aula da rede de ensino de escolas particulares de São Paulo, atendendo uma clientela de alto poder socioeconômico, em outras palavras, em um contraponto do contexto da escola pública. Poderia dizer que vivi

dentro de uma linda e grande bolha, distante dos problemas reais que a desigualdade social impõe para os menos favorecidos e alheia sobre a Educação que ocorre nas escolas públicas. Para dar uma ideia da minha aflição, eu entrei em um *looping* intermitente (e recorrente), parafraseando a famosa pergunta de Carlos Drummond de Andrade⁵: E agora, Margarete? E agora, Margarete? E agora, Margarete??????... E agora, Margarete??????...

Em meados de 2019, comecei um movimento interno que me fez sair da acomodação e me coloquei em ação motivada pelos compromissos acadêmicos do Doutorado. Assim, fui conhecer a Escola Estadual Professor Pedro Fonseca, no bairro Jardim Monte Kemel, na cidade de São Paulo. Lá, ofereci meu trabalho voluntário como professora de Educação Musical para alunos de 6º anos do Ensino Fundamental. Nessa ocasião, o diretor da escola, o Professor David Cezar Pereira, informou que a sua unidade escolar era a escola vinculadora, responsável pelas atividades educacionais e pedagógicas do CPPF Dra. Marina Marigo Cardoso de Oliveira do Butantã.

A partir disso, passei a semana inteira digerindo a informação, até que tomei coragem para conhecer essa escola da unidade prisional. Acredito que minha iniciativa foi movida pelo impulso, sem refletir sobre o seu significado e sem saber nomear devidamente o que eu fazia em um lugar tão inóspito. E pensar que todas as vezes em que eu passava em frente de algum presídio eu simplesmente virava o rosto. Não queria ver. Não queria pensar sobre o assunto, porque, até aquele momento, eu fazia parte do grande percentual de pessoas que ignorava essa população. De repente, eu estava ali, em frente a um enorme portão de ferro azul.

A primeira visita a gente nunca esquece. Para entrar na penitenciária, é preciso se submeter às regras da disciplina e da segurança, ou da vigia, como diria Foucault (2013). Atravessamos um grande pátio, passamos por dois lances de escada bem estreitos, até chegarmos ao prédio da Educação. Havia poucas pessoas transitando pelos corredores, uma pequena fila de mulheres esperando ser atendidas na enfermaria e um certo silêncio no ar.

Quando entrei na sala de aula, olhei para aquelas mulheres, e nossos olhares se encontraram... pareceu que o mundo parou. Uma sensação diferente tomou conta de mim e tive a certeza de que acabara de ocorrer um feliz encontro de humanidades. Vi que elas eram, simplesmente, pessoas como eu, como qualquer outra pessoa.

⁵ Do poema *E agora, José?*, de Carlos Drummond de Andrade.

Essa experiência foi muito impactante. Senti, dentro de mim, uma força tão grande e a certeza de que aquele era o lugar onde eu deveria e gostaria de trabalhar. Era como se eu compreendesse toda a privação de liberdade sofrida por aquelas mulheres e, ao mesmo tempo, sentisse a necessidade de estar ali para oferecer a minha atenção, a minha escuta e a minha presença.

A nova realidade revelava contrastes na concepção arquitetônica, na infraestrutura, nos recursos materiais, assim como no acesso à tecnologia e a tantos outros privilégios que uma escola de classe social abastada costuma proporcionar. Contudo, apresentei a proposta de realizar um trabalho semanal de Música e *Mindfulness*⁶ com as mulheres, se todas elas demonstrassem interesse. Os professores, não somente foram receptivos, como também disponibilizaram tempo de suas aulas para o desenvolvimento do meu trabalho.

O contato semanal dentro da rotina de aulas no CPPF do Butantã começou a ganhar sentido nas minhas reflexões sobre a relevância de os preceitos da Justiça Curricular estar presente nos currículos da Educação de contexto prisional. O ambiente prisional é tão carente quanto seus próprios habitantes, de sentido, de reconhecimento humano e de justiça social. Portanto, penso que as dimensões da Justiça Curricular – Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática – poderiam ser um caminho para atender às necessidades desse público. Reconhecer as suas especificidades, acolher suas necessidades e seus interesses, promover espaço de diálogo e de convivência democrática são os primeiros passos para construir, coletivamente, um currículo significativo que busque superar a injustiça e a desigualdade social (PONCE, 2018; PONCE; LEITE, 2019).

Em busca de ampliar as inquietações e focalizar o meu campo específico, continuei a refletir: Que currículo de Educação Musical atenderia às necessidades das educandas matriculadas na EJA do contexto prisional? Que conceitos fundantes da Música faria sentido colocar em nosso planejamento? Quais aprendizados musicais deveriam ser priorizados em um contexto de privação de liberdade?

Essas perguntas foram norteadoras no processo de musicalização das mulheres alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do CPPF do Butantã,

⁶ Prática de meditação de atenção plena no momento presente, inspirada nas meditações Zen-budista. Jon Kabat-Zin é o responsável por organizar e disseminar o *Mindfulness* no Ocidente. É o fundador do *Stress Reduction Clinic* (Clínica de Redução de Estresse) e criou o *Mindfulness Based Stress Reduction*, um programa de oito semanas para tratamento de estresse e de ansiedade.

colocando o foco no aprender a conhecer, cuidar e conviver, fator importante e necessário dentro de qualquer ambiente escolar ou educativo, especialmente no espaço prisional, lugar carente de um olhar especial e de uma escuta sensível para com as pessoas reclusas, e, assim, promover a Convivência democrática e a “[...] construção de conhecimentos necessários e significativos para a vida” (PONCE, 2018, p. 796).

No CPPF, o trabalho foi realizado com as alunas de Alfabetização, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, unindo as três turmas vespertinas em um mesmo horário e espaço, formando um grupo de aproximadamente 50 mulheres. Ficou combinado com os professores que, no ano seguinte (2020), faríamos um trabalho realmente integrado.

O segundo semestre de 2019 foi muito proveitoso. Essa experiência fez nascer e crescer a vontade de transformar meu trabalho voluntário em objeto da minha pesquisa, o que me instigou a dar continuidade, em 2020, não mais como voluntária, mas, sim, como pesquisadora. A compreensão trazida pela Justiça Curricular de que devemos lutar pela justiça social por meio de um currículo em que “[...] não haja nenhuma forma de violência na ação pedagógica” (PONCE, 2016, p. 1156) reforça a crença de que essa bandeira de luta deve ser agitada na Educação que ocorre, especialmente, no contexto das prisões, para que se possa oferecer uma Educação **de e com** Direitos Humanos, uma Educação de qualidade, que respeite as especificidades de um grupo tão heterogêneo e plural.

Lamentavelmente, as aulas foram interrompidas em março de 2020, devido às ameaças de contaminação da covid-19, pois ninguém poderia entrar nas unidades prisionais, exceto os/as policiais penais e outros/as servidores/as da unidade, naquele início de pandemia. Muitos procedimentos tiveram de ser adaptados para o modo virtual, tais como: contato com familiares, reuniões com a defensoria pública e com advogados/as.

O CPPF do Butantã não tinha estrutura de salas de aulas com disponibilidade de computadores e Internet, o que inviabilizou o ensino *online* ou a Educação a Distância (EaD). A única alternativa foi fazer roteiros de aprendizagens, por meio de atividades impressas, para serem levadas até o presídio. Os/As professores/as elaboravam as propostas que atendessem aos objetivos de cada disciplina e seus conteúdos. Eu participei apenas de um desses roteiros, sentindo a dificuldade de criar

uma atividade musical que fosse proposta de forma impressa, quando, na verdade, a música deve ser viva, vivida e acontecer na interação interpessoal e presencial. Contudo, a situação pedia novos caminhos e criatividade para enfrentar a crise pandêmica que, no início, parecia ser estranha a todos/as.

Com a interdição dos presídios, não somente as aulas, mas também todas as atividades extras foram suspensas. A autorização para realizar esta pesquisa ficou ainda mais difícil de se obter devido às interdições nos estabelecimentos penais provocados pelo advento da pandemia. Também ocorreu o fato do CPPF do Butantã ter sido interditado para receber obras de reparação e de manutenção nas estruturas físicas do prédio da penitenciária. Essa unidade precisou realocar todas as detentas, quase 1.000 mulheres, para outras unidades da capital e do estado de São Paulo. Isso trouxe sérias consequências, tanto para a população carcerária, que ficou em locais ainda mais distantes dos familiares, quanto para os professores, que ficaram sem suas atribuições de aulas. Com isso, o diretor da escola vinculadora precisou organizar uma “força tarefa” para dar novos direcionamentos que pudessem atender às demandas e às necessidades dos/as professores/as.

Inevitavelmente, meu trabalho de pesquisa também acabou sendo afetado. Depois de muitas idas e vindas, reflexões e desapegos, decidi solicitar autorização para realizar a pesquisa em outra unidade carcerária, na cidade de Cáceres – MT, movida por razões pessoais e familiares que me aproximam dessa cidade. Em menos de um mês, recebi a certificação da Superintendência de Política Penitenciária (ver e-mail no Apêndice A) e, mais tarde, a anuência da diretora da cadeia (ver Carta de Autorização no Apêndice B).

Desde o meu trabalho como voluntária no CPPF do Butantã, fui acometida por muitas inquietações, tais como: Como desenvolver uma educação libertadora, emancipatória e humanizadora, conforme propõe Paulo Freire? Como trabalhar a liberdade e a criatividade em um lugar onde o poder vertical impõe a força de sua mão autoritária, restritiva e punitiva? Como desenvolver nas mulheres a “vocação de **ser mais**” e a necessidade ontológica do/a professor/a e da estudante de criarem e buscarem novos caminhos para o conhecimento, especialmente para o autoconhecimento e para a sua humanização? Como propiciar liberdade e autonomia para as educandas em situação de cárcere? Qual o currículo de Educação Musical

que melhor atenderia às necessidades objetivas e subjetivas das mulheres em situação de reclusão?

Driblando esse intenso trânsito de indagações, fui viajando entre os limites, as necessidades e as possibilidades, em busca de compreender e acolher as demandas musicais e humanas no trato daquelas pessoas que acabaram em celas prisionais, entendendo que o tratamento que recebem em nada lembra a construção de possibilidades legais de reinserção desses seres humanos na vida em liberdade, após o cumprimento da pena. Como haveriam de construir possibilidades de voltar à liberdade em condições positivas de reinserção social sem um processo educativo humanizador e/ou restaurativo?

Para tanto, reforço, mais uma vez, que os princípios da Justiça Curricular e suas três dimensões – Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática –, fundamentados por Ponce (2018), poderiam ser grandes aliados para a construção de um currículo desencarcerado e construído cooperativamente por todos os sujeitos da educação do contexto prisional, procurando tanto compreender a complexidade do universo prisional quanto acolher as necessidades das pessoas em reclusão.

Nesse sentido, a Justiça Curricular e suas dimensões inspiraram esta pesquisa a considerar o acesso à Educação no contexto prisional como uma forma de refletir sobre o direito ao conhecimento, o direito que foi negligenciado na idade e no tempo em que deveriam estar no espaço escolar. Além disso, defender a dimensão do Cuidado para respeitar e oferecer um tratamento digno e humanizado, assim como desenvolver a Convivência como meio de nutrir relações pessoais e interpessoais regadas pelos princípios éticos e democráticos, para que possam atuar de forma mais ativa e solidária (PONCE, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019; PONCE; NERI, 2015).

A educação para as pessoas em situação de privação de liberdade é garantida por legislações e documentos normativos, como a própria Constituição de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); a Lei de Execução Penal (LEP) – Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984); as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, da Organização das Nações Unidas – ONU (1955); o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), entre outros. As redes públicas devem oferecer essa educação, como garante o Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de

Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011a), e demais documentos. A Educação nas Prisões tem, portanto, respaldo legal suficiente para fazer valer e implementar a melhor formação e educação possível dentro do sistema penal.

De modo geral, a realidade nos sistemas prisionais brasileiros vem delatando situações de transgressão aos Direitos Humanos fundamentais, negligenciando os cuidados essenciais à saúde, à higiene, à educação, ao trabalho e, conseqüentemente, à dignidade humana, colocando as pessoas reclusas em processo constante de desumanização. Assim, este estudo levanta como **problema de pesquisa** a situação de mulheres que, ao serem privadas de liberdade, sofrem penalidades de formas múltiplas, no seu corpo físico, emocional e social. Soma-se a tudo isso a rotina monótona das prisões, ameaçando a saúde mental de seus habitantes. As subjetividades dessas mulheres não encontram espaço para se expressar, pois, ao estarem em reclusão, interrompem o convívio familiar e afetivo e passam a viver subjugadas em um sistema penal regido, historicamente, pela lógica da punição.

Goffman (1974) entende que o controle coercitivo desumaniza, empobrece percepções e desfigura identidades. Mudar esse paradigma seria, por conseguinte, uma tentativa de restaurar, dito de outro modo, de resgatar a essência do sistema penal para a lógica da educação, da socialização e, sobretudo, da humanização. Por isso, destaco, nesta pesquisa, a importância e a necessidade de um trabalho de Arte inserido no processo educacional no contexto prisional, no caminho de cooperar no restabelecimento da dignidade humana e da expressão genuína das mulheres privadas de liberdade.

Em uma relação empática com as mulheres privadas de sua liberdade, pude compreender a dificuldade de se viver presa em um cárcere, uma situação de submundo que gera marcas no seu ser, na sua alma, no seu corpo. Um corpo marcado por carências de todas as ordens, no cumprimento de sua sentença, restringe e limita essas mulheres, não somente na liberdade de ir e vir, mas a todas as outras privações advindas desse confinamento. Pensando nos princípios da Educação Musical, trabalhar com elas os cinco sentidos foi, assim, muito importante para desenvolver a sensibilidade musical, ampliar as experiências sensoriais e resgatar a sua humanidade e a sua dignidade.

Venho, então, apresentar a pesquisa intitulada *Experiência musical (en)cadeia canto, dança e poesia: encontro com mulheres no contexto prisional*, cujo objeto de estudo é uma experiência de Educação Musical realizada na Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

O ato de pesquisar coloca-me em busca de respostas, mas, na verdade, foram as perguntas que exerceram as forças propulsoras fundamentais para me colocar em movimento para responder à **pergunta de pesquisa**: Quais são as potencialidades identificadas na Educação Musical vivenciada na Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT?

O **objetivo geral** desta pesquisa foi, então, **identificar as potencialidades da Educação Musical vivenciada pelas mulheres no sistema prisional de Cáceres – MT.**

Os **objetivos específicos** foram:

- ☞ Realizar uma experiência de Educação Musical com as mulheres em situação de privação de liberdade.
- ☞ Analisar as percepções das Mulheres da Pesquisa após vivenciarem as experiências musicais, por meio da produção de dados provenientes das informações levantadas dos Questionários, dos Diários de Campo, dos registros nos “Cadernos de Guardados”, do quadro do Termômetro de Estado de Ânimo e das Entrevistas não estruturadas.
- ☞ Analisar os resultados da pesquisa empírica, no intuito de refletir sobre as potencialidades da Educação Musical no contexto prisional analisado.

O alicerce teórico desta pesquisa está fundamentado em três abordagens: a da Prisão, a da Justiça Curricular, e suas três dimensões, e a da Educação Musical como função social. Sobre as Prisões, o conceito de disciplinarização do corpo dócil contou com Michel Foucault (2013); sobre a compreensão da dinâmica do poder econômico em *Punir os Pobres* e *As Prisões da Miséria*, de Loïc Wacquant (2003, 2011), e na ideia do poder da repressão e de aniquilamento do eu que ocorre nas prisões, chamadas por Goffman (1974) de “instituição total”. Quanto à Justiça Curricular, Ponce (2018), Ponce e Araújo (2019), Ponce e Leite (2019), Ponce e Neri (2015) iluminaram a construção de um currículo aberto, flexível, inclusivo, participativo e significativo. Para a compreensão da função social da Educação Musical, apoiei-me nos pensamentos de Souza (2003, 2004, 2008, 2014), A.-M. Green (1987) e L. Green

(1996). As práticas musicais vivenciadas foram inspiradas na abordagem da metodologia ativa em Educação Musical do século XX e dos mais contemporâneos, como Murray Schafer (1991, 2011) e Keith Swanwick (2003, 2014). Outras inspirações foram encontradas nos aportes teóricos da Interdisciplinaridade, temática de pesquisa de Ivani Fazenda (1985, 1995, 2003, 2011), que deu o toque e o tempero especial nas práticas musicais vividas. As ideias de Boaventura de Sousa Santos (2018) ajudaram a abordar a importância da emoção na construção de novas epistemologias do pensamento e nos princípios de educação emancipatória, libertadora e humanizadora dos oprimidos de Paulo Freire (2008, 2017).

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, e o modelo escolhido foi a pesquisa-ação com as contribuições de Michel Thiollent (1986), René Barbier (2002a) e David Tripp (2005), por entender que essa metodologia melhor responderia ao propósito desta intervenção: ação da pesquisadora-professora com um grupo de 28 mulheres privadas de liberdade, que se encontram na Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT, com a proposta de realizar uma experiência para o desenvolvimento da sensibilidade musical.

Vale reafirmar que esta pesquisa consiste em uma proposta de práticas pedagógicas em Educação Musical, a qual contempla as dimensões da Justiça Curricular – Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática –, visando o desenvolvimento da consciência e da expressão vocal e corporal.

Para estruturar a escrita, recorro à licença poética para nomear as partes que compõem a estrutura da tese da seguinte forma: esta **Abertura**, seguida de cinco partes que chamarei de **Movimento**, fazendo referência à estrutura formal de uma composição musical⁷. Cada Movimento é in(ter)dependente e compõe uma grande obra, caracterizando-se pela sua estrutura formal, ritmo, tonalidade e andamentos próprios – e, também, considerar as várias acepções que a palavra “movimento” nos leva a pensar: ação, mudança de lugar, agitação, divulgação de uma ideia ou tendência, estudo de Mecânica e Dinâmica, expressão corporal das danças, jogos esportivos e jogos de tabuleiros. Tudo envolve movimento. Assim como na música, na pesquisa, na vida, nada está estático. Tudo está em movimento. É essa ação que nos coloca no fluxo da vida: sempre fluindo... Nesse fluxo, delinearei como a tese foi estruturada e os temas que foram abordados em cada Movimento.

⁷ Composição Musical: Sonata, Concerto ou Sinfonia.

Nesta **ABERTURA**, fiz uma narração subjetiva da minha trajetória, especialmente do meu percurso interno, a partir de uma sensibilidade para o campo empírico e de uma motivação inicial para abraçar o objeto de estudo, tratando as questões prisionais como um lócus de pesquisa, que me parece muito peculiar. Aqui, abordei um panorama do trabalho, apresentando o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, assim como o objeto, o problema, a pergunta, a metodologia e o referencial teórico. Todos eles pretendem iluminar o percurso metodológico, na busca das respostas desta investigação.

PRIMEIRO MOVIMENTO – ESTUDOS PRELIMINARES: Nesse movimento, faço uma analogia do plano de voo com o plano de pesquisa. Posso dizer que foi o momento inicial, a preparação para conhecer e compreender o campo empírico. Nele, relato meus primeiros sobrevoos sobre o tema Prisões e o processo de revisão sistemática de literatura acadêmica sobre a Educação Musical com mulheres no contexto prisional e sobre a Educação nas Prisões.

SEGUNDO MOVIMENTO – INSPIRAÇÕES TEÓRICAS: Nele, apresento os autores que darão o suporte teórico para o contexto da Prisão, as legislações que asseguram o Direito à Educação entrelaçados com as Dimensões da Justiça Curricular e as nutrições recebidas das abordagens da Educação Musical como função social, reconhecendo sinais importantes de uma Educação Musical que aponta a questão da humanização nas mulheres pesquisadas.

TERCEIRO MOVIMENTO – INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS: A Pesquisa-ação foi a opção metodológica escolhida por ser a mais adequada para responder à questão central desta investigação. Faço tanto o relato do percurso metodológico da pesquisa quanto a descrição do campo; descrevo as Mulheres⁸ da Pesquisa; o processo pedagógico-musical; as ferramentas e os procedimentos da análise dos dados.

QUARTO MOVIMENTO – APRECIÇÃO INVESTIGATIVA: Nele, apresento o resultado de uma análise cuidadosa dos dados presentes em cada ferramenta aplicada no campo empírico, interligando com algumas das práticas musicais vividas. Os dados foram construídos por meio da interação com as mulheres e com entrevistas não estruturadas aplicadas com cinco policiais penais. Este capítulo expõe as elaborações feitas a partir da análise de dados que resultaram nas questões de

⁸ Os sujeitos da pesquisa, por opção, chamarei de “as Mulheres da Pesquisa”.

sensibilização musical, conscientização político-social e fortalecimento afetivo-emocional. No entanto, surgiram observações importantes que protagonizaram a Humanização a partir da prática da **Educação Musical** como resultado das minhas reflexões.

QUINTO MOVIMENTO – CODA: Nesta parte, foram tecidas as considerações (quase) finais desta pesquisa.

Ao final, estão acrescentados as **REFERÊNCIAS** e os **APÊNDICES**.

PRIMEIRO MOVIMENTO – ESTUDOS PRELIMINARES

1 PLANO DE VOO

Somos assim: sonhamos o voo, mas tememos a altura. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas é isso o que tememos: o não ter certezas. Por isso trocamos o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram.
Rubem Alves (2020, p. 15).

Considerando a empreitada de um alto voo a que me dispus a enfrentar, arrisco-me a desbravar novos territórios cheios de incertezas e de insciências e, por isso, sou movida a sobrevoar e a explorar o desconhecido universo prisional.

Faço a analogia do plano de voo com o plano de pesquisa. O piloto (a pesquisadora) deve elaborar o seu plano de voo. Deve ter todas as informações cabíveis para iniciar seu voo: rota e destino (objetivo geral e objetivos específicos), cálculo de consumo de combustível (cronograma da investigação até a defesa da pesquisa), comunicação atenta aos serviços de tráfego aéreo (comunicação e parceria com a orientadora), compromisso e responsabilidade com seus tripulantes e passageiros (compromisso e responsabilidade com todos os sujeitos da pesquisa), concordância do plano com o controle de tráfego aéreo (autorização do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP), preparação físico-mental-emocional para enfrentamento de situações emergenciais e possível alteração de rota (resiliência para enfrentar as intempéries do percurso da pesquisa e ser flexível e aberta às possíveis e às necessárias mudanças).

Dessa forma, o plano de voo, ou melhor, o plano da pesquisa, deve ser claro e muito bem definido. No entanto, por mais que estivesse muito bem programado, surgiram, de repente, situações que me colocaram à prova de resistência, de persistência e de resiliência. Quando pensava que estava tudo sob controle para decolar, acontecia algo para travar, suspender, cancelar. Certamente, um dos fatores que pode justificar todo o embaraço seria o complexo local de pesquisa que é o sistema penitenciário, somado ao momento pandêmico que estávamos e ainda estamos vivemos.

O primeiro e maior exemplo de obstáculo sofrido foi a chegada, no início de 2020, da covid-19 no Brasil – motivo do primeiro voo suspenso. Tudo parou, as portas do comércio fecharam, as escolas suspenderam aulas e as unidades prisionais também cancelaram as visitas e todas as atividades extras, inclusive o setor da Educação na Prisão. Frente a todas as angústias e incertezas, a situação exigia calma e muita paciência. Nada estava sob o controle de ninguém. E a pandemia se prolongava/prolonga. A dificuldade em receber a autorização da pesquisa foi outro entrave que mereceria um capítulo à parte, porém é melhor deixar apenas como uma nota de observação de que entrar no sistema penal é um desafio, uma tarefa descomunal.

Os primeiros passos dados para mapear e conhecer o novo território do contexto prisional foi a experiência no CPPF do Butantã, pois foi nesse contato com a Educação no contexto das prisões que acabei me interessando a ponto de eu mudar o lócus e o tema da minha pesquisa.

Foi e está sendo um grande desafio assumir esse novo espaço como lócus de pesquisa. Desde então, adotei o seguinte lema: *Sapere aude*⁹. Foi preciso atrevimento (ou ousadia) para adentrar esse universo que exigiu alçar voos, aterrissar, mergulhar nos estudos e nas pesquisas nesse campo que era desconhecido para mim, vasto e tão complexo.

Denomino de **sobrevoos** os olhares panorâmicos e exploratórios que determinados temas exigiram a minha atenção para compreender o contexto prisional. Reconheço que a intenção não foi fazer grandes aprofundamentos em cada tópico, pois isso não comportaria dentro do escopo deste trabalho, uma vez que cada sobrevoos mereceria um profundo mergulho, ou uma longa aterrissagem.

1.1 Sobrevoos 1 – CPPF do Butantã

O primeiro contato com o mundo prisional foi um divisor de águas na minha vida. Entrar em uma penitenciária gerou múltiplas emoções e sentimentos em relação às regras de segurança e de disciplina impostas aos que adentram o sistema e com todo o significado simbólico que o contexto prisional carrega.

⁹ Horácio (65 a.C.-8 a.C.), filósofo e poeta romano, empregou a expressão latina *sapere aude* no segundo poema do seu primeiro livro de epístolas. A frase em latim: *Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude* – na tradução de Frate (2020, n.p.): “O que começa está no meio do caminho. Ouse saber, comece”.

Quando visitei pela primeira vez o CPPF do Butantã e olhei para as mulheres sentadas nas carteiras das salas de aula, fiquei completamente sensibilizada. Um turbilhão de sensações fez-me abraçar a causa, impulsionada pelo senso de responsabilidade que se apoderou de mim instantaneamente. Compreender e conscientizar-me de que aquele lugar tão inóspito também faz parte do mundo em que eu vivo e que, pelo princípio da coexistência, cabe a mim “uma parte desse latifúndio”, fez com que emergisse um sentimento de cuidado para com aquelas pessoas em situação de marginalidade. Então, como já disse anteriormente, ofereci-me para ser voluntária e levar a música e o *Mindfulness* ao presídio.

Realizei um trabalho de Educação Musical e de prática de *Mindfulness* juntamente à Educação no contexto prisional – a EJA. Iniciamos em agosto de 2019 e só foi interrompido em março de 2020 devido à pandemia da covid-19 (1º voo cancelado). Trabalhamos, especificamente, o canto coletivo. Desenvolvemos um repertório composto por músicas da preferência musical das mulheres participantes e outras sugeridas por mim.

No final do ano de 2019, na ocasião do evento de formatura da unidade escolar do CPPF do Butantã, apresentamos o Coral das alunas da EJA. Foi uma alegria e uma surpresa para quem não acompanhou as aulas e os ensaios. As mulheres estavam orgulhosas de si. No final da apresentação, vieram compartilhar a alegria, estampando seus rostos com sorrisos abertos. As colegas as cumprimentavam, elogiando a apresentação. Fiquei imaginando: Quão grandiosa é essa sensação de reconhecimento positivo de algo que você foi capaz de realizar? A alegria de se reconhecer capaz: “eu posso”, “eu consigo”. A autoestima tinha, certamente, subido de nível. Nessas horas, meu coração entrava em ressonância e vibrava na mesma frequência de amorosidade por aquelas mulheres.

O CPPF do Butantã é uma grande unidade e comportava, na época, quase 1.000 detentas. O prédio destinado à Educação contava com seis salas de aula, biblioteca (sala de leitura) e laboratório de informática¹⁰. Por tratar-se de construções improvisadas, muitas salas tinham colunas no meio da sala, limitando o uso para uma atividade corporal mais livre. Por esse motivo, solicitei que as aulas de Música fossem realizadas na Capela da unidade. Depois de alguns acertos de horários, recebemos a

¹⁰ Dados confirmados no *site* da e-Escolas, disponíveis em: <https://www.escol.as/217986-cppf-dra-marina-marigo-cardoso-de-oliveira-do-butanta>. Acesso em: 20 ago. 2022.

autorização e passamos a fazer nossas aulas no altar da capela. Tínhamos espaço para o movimento, e a acústica da Capela era bem melhor do que a da sala de aula. Literalmente, foram momentos sagrados em nossas vidas.

Quando eu chegava no prédio da Educação, podia sentir, mesmo frente à tanta simplicidade, a vibração boa de sala de aula: cartazes coloridos colados nas paredes e nos quadros de avisos. Percebia um cuidado respeitoso e comprometido por parte dos professores, que acompanhavam as aulas de Música e sempre vinham fazer algum comentário.

As músicas da infância foram muito emocionantes. Nas minhas aulas, inclusive, elas comentaram e isso rendeu muitas rodas de conversas. Tinha aquela expectativa se vai haver aula, ou não. O instrumento quebrou? O resgate das memórias afetivas provocadas pelas músicas gerou muitas emoções. Tem lembranças que elas querem lembrar e outras que elas não querem lembrar, pela própria história de vida, né? Tudo isso foi muito rico. Tenho certeza de que elas não vão esquecer as aulas de Música, e nem eu [risadas].
(Professora Mary Gama).

Percebi que estava totalmente afetada e envolvida com o trabalho no CPPF do Butantã, cheia de inquietações e de elucubrações. Intuitivamente, fui conduzida para este estudo, que nasceu, naturalmente, da sensibilidade e da tentativa de compreender o espaço prisional e seus sujeitos, as mulheres em reclusão. Um trabalho voluntário despretensioso, o qual motivou a mudança do lócus da minha pesquisa, por considerar altamente relevante a proposta de levar a música para o presídio.

Comprometi-me, então, com os professores para realizarmos um trabalho integrado, a partir de 2020, um projeto de pesquisa que deveria ser realizado conjuntamente à EJA do CPPF do Butantã. Entretanto, infelizmente, a pandemia interceptou essa ação. Para complicar ainda mais o cenário pandêmico, fomos surpreendidas/os com a notícia de que o CPPF do Butantã seria interditado, o que ocorreu em outubro de 2021, para fins de reforma e de manutenção (segundo voo cancelado). Esse fato ocasionou uma reviravolta na vida de toda a população daquela unidade prisional: as mulheres privadas de liberdade e os/as policiais penais tiveram de ser realocados/as para outras unidades penais; os/as professores/as também tiveram de buscar novas escolas para preencher sua carga horária; as famílias ficariam mais distantes, ou não, de seus entes queridos. E eu, inclusive, fiquei sem o lócus de pesquisa. Foi difícil aceitar e desapegar do que já havia construído com aquelas mulheres e com os/as professores/as. Contudo, diante da situação, não tinha o que fazer a não ser aceitar.

Entre tantas razões pessoais, decidi enviar meu projeto de pesquisa para a Superintendência de Política Penitenciária do Estado de Mato Grosso para a obtenção de autorização para realizar a pesquisa na Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT, localizada na minha cidade natal. Essa escolha foi motivada pelo interesse em retornar a Cáceres e ficar mais perto da minha mãe, que, com a idade avançada e com quadro de comorbidades, exigia, e ainda exige, atenção e muitos cuidados.

Assim, foi feita a solicitação para o Núcleo de Educação nas Prisões (NEP) da Superintendência de Política Penitenciária do Estado de Mato Grosso, e em menos de um mês estava com a autorização nas mãos. Vale observar que a Superintendente é pós-graduada, um pequeno detalhe que pode ter facilitado a compreensão dos protocolos exigidos para a obtenção da autorização do CEP.

Somente ter vivenciado a experiência no presídio não era suficiente; por isso, fui em busca de documentários, séries, *lives*, livros e pesquisas acadêmicas.

1.2 Sobrevoos 2 – grupos de estudos, documentários, séries e *lives*

Para apropriar e compreender esse território, até então desconhecido, procurei aproximação com o tema prisional de várias formas, participando, por exemplo, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação), coordenado pelo Prof. Dr. Roberto da Silva, a quem devo muita gratidão pelo aceite da minha presença em seu grupo de estudo. Quando as reuniões eram presenciais, foi mais difícil estar presente. No entanto, por causa da pandemia, os encontros passaram a ser realizadas no modo *online*, o que facilitou a minha presença em alguns deles. No GEPÊPrivação, recebi as primeiras nutrições sobre a temática da Educação nas Prisões. Lamentavelmente, outros compromissos começaram a coincidir e precisei me afastar.

Particpei do **I Encontro Internacional Poesia e Artes em Prisões**, em Foz do Iguaçu, Paraná (PR), realizado pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em 2019. Nessa ocasião, houve maior aproximação com o contexto prisional, quando conheci os limites e as possibilidades de um trabalho com a Arte aliada à Educação em Prisões, o que favoreceu o contato com diversos egressos do sistema prisional, os quais relataram suas histórias de superação por

meio da Arte, dentre eles Gih Trajano¹¹ e Marcos Ziemann¹². Também estavam presentes educadores e arte-educadores que atuam no sistema carcerário, os quais desenvolvem trabalhos pedagógico-educacionais, teatro, leitura para fins de remição¹³ de pena e cursos para a escrita poética. No entanto, não havia ninguém que fazia um trabalho de Música, de Educação Musical ou de Musicoterapia nas penitenciárias.

Nesse encontro, fez-se presente um movimento vivo, uma força de vontade de fazer a diferença, de acreditar que a arte pode ser uma ferramenta, não somente de redenção para as pessoas que vivem em situação de privação de liberdade, mas como um potente canal de expressão e de autoconhecimento. Percebi uma mobilização relevante de indivíduos que lutam em prol de pessoas em situação de cárcere para que lhes sejam garantidos os Direitos Humanos preconizados nas legislações e nos documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a LEP Nº 7.210/1984 (BRASIL, 1984), dentre outros.

Na plataforma do *Youtube*, há muitos documentários sobre a vida no cárcere. Selecionei alguns para assistir na ânsia de conhecer mais de perto a problemática que envolve o sistema penitenciário, especialmente as unidades femininas, mesmo sendo virtualmente. Nesses documentários, foi possível perceber as precariedades da vida de pessoas reclusas, suas angústias e seus medos. Muitas vezes, a pessoa é detida roubando objetos de pouco valor, cai no sistema e acaba sendo “esquecida”, esperando definição de sua sentença. Outras ficam detidas mais tempo que o do cumprimento necessário da pena de reclusão. Os pontos de vista em relação ao encarceramento para crimes de baixa gravidade são divergentes: uns defendem o cárcere como aplicação de punição severa; outros, porém, entendem que é preciso refletir sobre a possibilidade de alternativas penais menos dispendiosas e mais

¹¹ Gih Trajano descobriu sua veia poética dentro do sistema prisional por intermédio do projeto Sarau Asas Abertas, que é fomentado por criações literárias de jovens que cumprem medidas de segurança e de pessoas em situação de privação de liberdade. Gih Trajano tem um talento admirável para a improvisação e a declamação. Já publicou vários textos, participa de palestras e debates sobre literatura no cárcere e é bicampeã do *Slam* do Grito.

¹² Marcos Ziemann é egresso do sistema prisional. É conhecido em Foz do Iguaçu como o “homem do crochê”. Marcos aprendeu a fazer crochê dentro da penitenciária e, com essa habilidade, produz tapetes que são convertidos em seu sustento. Concluiu o curso de Geografia e está cursando Filosofia na Unila. Ziemann é autor de três livros, nos quais conta sua trajetória e delata as agruras de sua vida no cárcere: *(In)sanidade por um fio* (ZIEMANN, 2015), *A vida por um fio* (ZIEMANN, 2016a) e *Barbáries por um fio* (ZIEMANN, 2016b).

¹³ Remição (verbo remir) – perdão por meio de algum esforço ou por compensação, por exemplo: por estudo ou trabalho. **Remissão** (verbo remitir) – perdão por compaixão, por misericórdia, sem nenhum ônus.

eficazes. Assim sendo, poderiam contornar o problema da superlotação e das consequências do encarceramento em massa e da alta percentagem de reincidências (ver *Bagatela*, 2010 – Documentário dirigido por Clara Ramos).

Quando as pessoas estão presas, elas sonham com a liberdade, mas, em muitas situações, quando elas saem do sistema prisional, veem-se perdidas, inseguras, temerosas, sem saber o que as esperam na nova vida do outro lado do muro das prisões. Elas saem despreparadas psicologicamente, muitas vezes sem amparo familiar e, para agravar, sem condições financeiras (ver *O Cárcere e a rua*, 2004, da Zeppelin Dilmes – Documentário dirigido por Liliana Sulzbach).

Libertar as pessoas do enclausuramento sem condições de sobrevivência, sem orientação, sem perspectivas e sem o cuidado necessário para que possam reconstituir suas vidas seria o mesmo que abandoná-las à própria sorte. Isso justifica o alto índice de reincidência no Brasil. As pessoas saem sem dinheiro, muitas não têm para onde voltar, pois nem todas as famílias estão preparadas para recebê-las de volta. Resumindo, acabam voltando para a mesma vida de vulnerabilidades, de privações de tantas necessidades e, ainda, com a situação agravada pelo estigma de ser um/a ex-presidiário/a. O saldo negativo dessa situação só pode resultar na reincidência.

Os documentários revelam que a vida dentro da penitenciária é um mundo à parte, surreal. Muitas histórias cruzadas, perfis de pessoas dos mais variados genótipos e fenótipos, tensas relações cotidianas, entre as próprias detentas, entre as mulheres e os policiais penais, entre o médico da instituição e as detentas-pacientes. Enfim, foram notadas problemáticas interrelacionais que podem ocorrer dentro de um sistema prisional, envolvendo diversas pessoas-personagens (ver *Vis a vis*, 2015 – série espanhola exibida no *Netflix* – canal por assinatura).

Durante a pandemia, assisti a muitas *lives* que apresentaram a temática da Educação em Prisões, sobre a leitura para a remição de pena, sobre racismo, Direitos Humanos, encontros virtuais com egressos do sistema prisional e com o GEPÊPrivação.

Essas primeiras aproximações serviram para contextualizar o novo campo de estudos, porém ainda me sentia muito aquém frente ao complexo e gigantesco sistema penal. A realidade das prisões é um mundo à parte, com suas leis, suas linguagens, sua cultura própria.

1.3 Sobrevoos 3 – Bancos de Dados

Como já exposto, a experiência do voluntariado no CPPF do Butantã foi o primeiro passo deste estudo investigativo; depois, foi preciso explorar documentários, filmes, grupos de estudos, livrarias, bibliotecas e *lives*. Todavia, aterrissar nos Bancos de Dados foi um mergulho nas literaturas acadêmicas.

1.3.1 Literatura acadêmica: Educação Musical em Prisões

A revisão de literatura acadêmica foi realizada nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (Ibict), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom).

A demanda dessa revisão exigiu uma grande aproximação na busca de artigos, de dissertações e de teses que contribuíssem para a compreensão do novo território da Educação Musical no contexto prisional, mais especificamente a Educação Musical com mulheres em reclusão. Fiz um exercício de exploração, de tentativas e de erros em substituir as palavras, de tirar e colocar “aspas”, tirar e colocar parêntesis, usar os operadores booleanos: AND, OR e NOT. Foi um longo exercício de montar e desmontar equações e, também, de uma viagem de mil atalhos e muitos quilômetros de informações percorridos. Muitas vezes, sentia-me como uma navegante que facilmente se perdia da rota, atraída pelos inúmeros títulos apaixonantes que foram aparecendo e seduzindo minha atenção e, ao mesmo tempo, levando-me a distanciar-me do tema.

Para esta revisão, levantei os seguintes critérios de seleção: as pesquisas deveriam estar na grande área de Ciências Humanas, na área de Educação, em Programas de Educação, em qualquer idioma, realizadas nos últimos 10 a 15 anos, ou seja, entre os anos de 2007 e 2022.

O objetivo desta revisão de literatura acadêmica foi, antes de tudo, conhecer a produção de pesquisa no campo da Educação Musical com mulheres no sistema prisional. A pesquisa nos Bancos de Dados citados anteriormente foi feita com os seguintes descritores: “Educação Musical de mulheres privadas de liberdade”;

“Educação Musical de mulheres no sistema prisional”; “Educação Musical” AND “Educação Prisional”; “Educação Musical” AND “Prisões” e “Música” AND “Prisões”.

Para exclusão, ou inclusão, dos trabalhos a serem selecionados, coloquei como primeira exigência ser uma pesquisa de investigação no campo da Educação Musical, no contexto prisional do gênero feminino. Os primeiros descritores pesquisados foram: “Educação Musical de mulheres privadas de liberdade” e “Educação Musical de mulheres no sistema prisional”. Para ambos, os resultados foram nulos em todos os Bancos de Dados elencados.

Ao perceber que, talvez, a especificação “mulher” nos descritores era a razão da restrição de resultados, retirei a palavra “mulher” dos descritores, abrindo a pesquisa para a Educação Musical no contexto prisional em geral. Dessa forma, foram usados descritores com as seguintes palavras: “Educação Musical” AND “Educação Prisional” – o resultado foi muito acanhado, visto que foi encontrada apenas **uma** dissertação na plataforma da BDTD.

Na nova tentativa foi intersectar “Educação Musical” AND “Prisão”, os resultados foram mais animadores: 24 trabalhos de pesquisa na Capes Periódicos e três no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dos 27 resultados obtidos para esses descritores, apenas três estavam dentro dos critérios elencados.

Por último, resolvi tirar a palavra “Educação”. Embora o critério de exclusão eram pesquisas que não tinham relação com a Educação, decidi fazer essa busca apenas por curiosidade, ou por não me conformar com a pequena quantidade de resultados. Nesse intuito, usei os descritores “Música” AND “Prisão”. Os resultados obtidos subiram para a casa das centenas na plataforma da Capes Periódicos: 790 artigos; 27 trabalhos no Catálogo Teses e Dissertações e oito pesquisas na BDTD. Foram feitas as leituras dos títulos, dos resumos e das palavras-chave e, assim, foram selecionados os trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão e de exclusão: nove artigos, três dissertações da plataforma de Catálogo e Teses da Capes e duas da BDTD, já excluída a pesquisa repetida.

Muitas dessas pesquisas tratavam a música não como Educação Musical, mas como estratégia/ferramenta de ensino de outras áreas do conhecimento; ou para analisar e/ou discutir algum gênero musical; ou para pesquisar sobre um estilo musical; ou sobre a vida e a obra de algum compositor; ou os estudos sobre uma composição específica; ou sobre história da música; ou a relação da música com a

literatura; ou a pesquisa da musicologia, filosofia ou sociologia da música, entre outros temas – muitas vezes sem relação com o contexto prisional. Notei a presença mais acentuada da Educação Musical nas instituições socioeducativas. Por todos esses motivos, muitos desses trabalhos não foram selecionados para esta pesquisa.

Para facilitar a visualização e a compreensão desses resultados, os dados encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado da pesquisa nos Bancos de Dados

“Educação Musical de mulheres privadas de liberdade”					
	Capes Periódicos	Catálogo de Teses e Dissertações	BDTD	SciELO	Anppom
Resultados	-	-	-	-	-
Selecionados	-	-	-	-	-
Lidos na íntegra	-	-	-	-	-
“Educação Musical de mulheres no sistema prisional”					
	Capes Periódicos	Catálogo de Teses e Dissertações	BDTD	SciELO	Anppom
Resultados	-	-	-	-	-
Selecionados	-	-	-	-	-
Lidos na íntegra	-	-	-	-	-
“Educação Musical” AND “Educação Prisional”					
	Capes Periódicos	Catálogo de Teses e Dissertações	BDTD	SciELO	Anppom
Resultados	-	-	1	-	-
Selecionados	-	-	-	-	-
Lidos na íntegra	-	-	1	-	-
“Educação Musical” AND “Prisões”					
	Capes Periódicos	Catálogo de Teses e Dissertações	BDTD	SciELO	Anppom
Resultados	24	3	-	-	-
Selecionados	3	-	-	-	-
Lidos na íntegra	3	-	-	-	-
“Música” AND “Prisão”					
	Capes Periódicos	Catálogo de Teses e Dissertações	BDTD	SciELO	Anppom
Resultados	790	27	8	-	-
Selecionados	21	7	2	-	-
Lidos na íntegra	9	3	2	-	-

Fonte: A autora, 2022.

Dessa forma, excluindo os trabalhos que não correspondiam aos critérios de buscas, apenas 18¹⁴ foram selecionados e lidos na íntegra: seis dissertações e 12 artigos revisados por pares, no período de 2007 a 2022. Esses resultados confirmam a escassez de trabalhos envolvendo a Educação Musical dentro do sistema prisional.

Resumidamente, das seis dissertações encontradas, duas delas remetem à prática de canto Coral (DIAS, 2019; LOUREIRO, 2009); outras duas tratam da força do *Rythm and Poetry* (RAP) dentro das prisões, como meio de trabalhar as identidades e a resistência de uma população estigmatizada e excluída (CORREA, 2019; MELLO, 2015); uma outra (SILVA, 2017) defende a ideia da ressocialização de apenados por

¹⁴ Número total considerando as exclusões das pesquisas duplicadas.

meio do violão e da história de vida, como resgate de sua identidade e o encontro com sua essência; e a sexta, e última, refere-se aos processos pedagógico-musicais das aulas de Educação Musical na escola, dentro de uma instituição prisional de Santa Maria, Rio Grande do Sul (MEDEIROS, 2009).

Em todos os artigos, foi observada a função social da música presente nas ações realizadas em contexto prisional, porém cada pesquisa apresentou seu recorte especial: o RAP como forma de redenção dos detentos marginalizados (SILVA NETO; NASCIMENTO; VASCONCELOS, 2019; ZENI, 2018); a Educação Musical, propriamente dita, aplicada especialmente com as crianças e suas mães reclusas (MOTIN, 2015); e o estudo de casos que pretende analisar, comparar e discutir a Educação Musical, realizada em três unidades penais, em três estados diferentes: Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Paraná (MOTIN; SILVA, 2018).

Em contexto prisional, fora do Brasil, Lamaela (2019) dividiu sua experiência com a utilização do piano em duas prisões portuguesas, como instrumento de superação e de expressão de si mesma. Henley *et al.* (2012) contam sobre uma instituição filantrópica chamada *Good Vibrations*, que coordena projetos sociais com infratores reclusos e em liberdade condicional, por meio do aprendizado do *Gamelan*¹⁵ (Inglaterra). Os autores apresentam uma pesquisa exitosa ao investigar sobre os impactos que o projeto *Good Vibrations* repercutiu no grupo de estudos: mudanças positivas no comportamento, nas relações sociais etc.

Kyprianides e Easterbrook (2020) apresentam um programa de música beneficente, chamado *Finding Rhythms*, que utiliza métodos mistos de Educação Musical e atua em algumas prisões do Reino Unido. Os resultados apresentaram maior engajamento social e o bem-estar psicológico entre os participantes em situação de reclusão. A pesquisa de Edri e Bensimon (2019) não trata da Educação Musical, mas estuda sobre o papel da música na vida de prisioneiros de Israel e com os agentes penitenciários. Aláyon e Longueira (2020), Cruz (2020) e Hess (2020) corroboram seus trabalhos enfatizando a potência da música como função social, no caminho da humanização por intermédio da Arte, especificamente a Educação Musical no contexto prisional.

¹⁵ *Gamelan* refere-se à música tradicional javanesa ou balinesa e/ou ao conjunto instrumental que executa as músicas dessa tradição.

Mangaoang (2021), por sua vez, expõe, em seu artigo, as ações em contexto penal que ocorrem na Noruega. O interesse por atividades culturais e artes comunitárias nas prisões norueguesas tem revelado considerável crescimento, que é verificado em estudos que investigam os efeitos e as experiências com a música e a arte com pessoas reclusas. As prisões dos países nórdicos e/ou escandinavos, mais especificamente da Noruega, são consideradas modelo “excepcional”, pois apresentam baixa taxa de criminalidade, de aprisionamento e de reincidência. É contra a política e/ou a cultura do encarceramento em massa e se opõe às condutas altamente punitivas, pois seus princípios são baseados na Justiça Restaurativa, que visa a reparação dos danos por meio do atendimento e da compreensão das necessidades de todos os envolvidos: vítima, ofensor e comunidade, por intermédio de metodologias e práticas restaurativas, visando uma solução justa e produtiva e o incentivo à Cultura de Paz.

Penso que seja interessante compartilhar, neste momento, as surpreendentes informações colhidas no artigo de Mangaoang (2021) em relação às ações musicais que ocorrem dentro das prisões norueguesas, que começaram a se fortalecer após a década de 1990 quando Venya Ruud Nilsen, baixista, musicoterapeuta e educador, fundou o *Musikk i fengsel og frihet* (MIFF), traduzindo do dinamarquês para o português “Música na Prisão e Liberdade”. Nilsen tinha a pretensão de não somente levar a música para o ambiente prisional, mas a formação de bandas, grupos musicais, coros, produção musical (iniciantes e avançados) dentro e fora da Prisão, quando terminado o cumprimento da pena. Começou a atividade em apenas uma instituição, a Prisão feminina de Bredtveit, em Oslo, e foi multiplicando e expandindo. Em 2019, estava prestando serviços musicais aos detentos de 42 prisões em toda a Noruega. Esse trabalho abriu portas para que o Estado investisse recursos para a implantação de atividades musicais para a reabilitação de presos em escala nacional.

Mangaoang (2021) apresenta, também, outras ações importantes e de significativa repercussão no mundo da música prisional, local e regional: *Blues Factory*, que foi fundada por um egresso do sistema prisional e que oferece trabalhos com Educação Musical e Tutoria, em cinco prisões no Sul da Noruega. Um dos seus trabalhos mais notáveis foi se aliar com um dos maiores festivais de *Blues* da

Europa¹⁶, que acontece anualmente, para fazer o *Jailhouse Stage*¹⁷ (MANGAOANG, 2021). Foi uma oportunidade para mostrar ao mundo as competências musicais dos músicos em situação de privação de liberdade.

Outra experiência incrível relatada por Mangaoang (2021) é o estúdio de gravação de última geração dentro da Prisão de *Halden*, no qual os detentos podem gravar e lançar suas composições/produções na própria editora da Prisão: *Criminal Records*. É inacreditável o incentivo e a prova de confiança.

Outra ação exitosa se encontra na Prisão *Bjørgvin Fengsel*, a Noroeste da Noruega: foi a pioneira a ter, em seu quadro de prestadores de serviços, musicoterapeuta, filósofo e escritor criativo como parte de seu grupo de pessoas, centrado na reabilitação dos detentos.

A Academia Norueguesa de Música tem o *Centre of Educational Research in Music* (CERM) – Centro de Educação e Pesquisa em Música –, responsável pela formação de muitos músicos, terapeutas, educadores e músicos comunitários que, imbuídos pelos princípios da música comunitária e da responsabilidade social, podem explicar essa considerável quantidade de programas musicais em prisões na Noruega.

Vale citar, também, a introdução de *iPads* nas prisões, na ocasião do fechamento das instituições, devido à pandemia do coronavírus. Rapidamente, foram introduzidos e encontrados caminhos para fazer visitas e aulas por videoconferências. Isso revela um alto nível de confiança e de poder aquisitivo para a compra de *iPads*. Podemos, assim, notar a característica excepcional da política prisional da Noruega (UGELVIK, 2017 *apud* MANGAOANG, 2021).

Outra perspectiva que Mangaoang (2021) traz em seu estudo é compreender a relação entre a música e o encarceramento, especialmente sob o olhar do facilitador musical prisional, que são pessoas que geralmente não têm vínculo empregatício com a instituição prisional, não fazem, portanto, parte do quadro de prestadores de serviços. Em sua maioria, são voluntários, compostos de professores de Música, músicos comunitários, musicoterapeutas, ativistas que doam seu tempo e seus

¹⁶ *Notodden Blues Festival* (MANGAOANG, 2021).

¹⁷ Palco da Cadeia (tradução nossa).

saberes nas prisões, com o objetivo de “facilitar” o *musicking*¹⁸ com as pessoas encarceradas.

Mesmo frente à grande presença da música em prisões, Mangaoang (2021) verificou que a pesquisa nessa área ainda é menor, se comparada às pesquisas sobre penologia, por exemplo. A autora observou uma certa lacuna na literatura de registro das práticas artísticas nas prisões. Doxat-Pratt (2018 *apud* MANGAOANG, 2021) reconhece o valor dos profissionais que trabalham promovendo experiências de intervenções musicais nas prisões como sendo “[...] recurso inexplorado, dada a sua riqueza de conhecimentos”¹⁹ (DOXAT-PRATT, 2018 *apud* MANGAOANG, 2021, p. 277, tradução nossa).

Cohen (2007) e Henley e Cohen (2014) compartilham sua experiência com dois coros, sendo um com pessoas privadas de liberdade, nos Estados Unidos, e o outro com pessoas da comunidade extramuro. A interação que acontece entre os integrantes dos dois coros demonstra um assertivo projeto de mudança de paradigma, tanto para os detentos quanto para as pessoas da comunidade externa. Os resultados são positivos para ambos os lados.

Os membros do coro da Prisão de Oakdale comentaram que as experiências de participar do coral proporcionaram liberdade momentânea e aliviaram as tensões do dia a dia. Um deles disse que se sentia como “[...] saindo da lama diária e indo para o topo da montanha para cantar”²⁰ (HENLEY; COHEN, 2014, p. 123, tradução nossa). Outro disse que passou a ter uma atitude e um sentimento muito melhor sobre ele mesmo desde que entrou para o coro. Além disso, os membros do coro externo relataram um sentimento de esperança e veem como algo de valor relevante para a sociedade (HENLEY; COHEN, 2014).

Conhecer o que acontece nas prisões fora do Brasil trouxe dados significativos que me fizeram refletir e naturalmente compará-las. Tanto as experiências musicais em prisões norueguesas quanto os projetos musicais relatados por Aláyon e Longueira (2020), Cruz (2020), Edri e Bensimon (2019), Henley e Cohen (2014), Henley *et al.* (2012), Hess (2020) e Lamaela (2019) me suscitaram uma ponta de

¹⁸ *Musicking* (music + ing) é um termo cunhado por Christopher Small (1927-2011) da Nova Zelândia, que se refere a qualquer atividade que se relaciona com a *performance* musical: tocar, ouvir, cantar, ensaiar, compor.

¹⁹ No original: “[...] untapped resource, given their wealth of knowledge” (MANGAOANG, 2021, p. 277).

²⁰ No original: “[...] coming out of the daily mud, and going to the mountaintop to sing” (HENLEY; COHEN, 2015, p. 123).

inveja e, ao mesmo tempo, fez nascer a esperança, mesmo que utópica, de que um dia possamos relatar feitos incríveis no campo da Música em ambientes penais aqui no Brasil.

A temática desta investigação já sinalizava certa escassez de trabalhos acadêmicos, mas deparar com um resultado nulo na área da Educação Musical com mulheres reclusas e verificar um resultado diminuto envolvendo a Educação Musical no sistema prisional em geral foi uma lamentável surpresa. Isso demonstra a necessidade de investir-se nessa seara, pois o trabalho de musicalização tem muitas contribuições valorosas no desenvolvimento integral das pessoas, especialmente no contexto de vulnerabilidade social, como é o caso de pessoas em situação de privação de liberdade.²¹

1.3.2 Literatura acadêmica: Educação em Prisões

Fez-se necessário, além de pesquisar sobre a Educação Musical nas prisões, também compreender como acontece a educação naquele universo. Vale reforçar que eu desconhecia inclusive o fato de que, dentro das prisões, funcionavam/funcionam escolas para as pessoas privadas de liberdade. Como pesquisado e citado, a educação para pessoas em privação de liberdade é um direito garantido em vários documentos normativos nacionais e internacionais, que ainda não pode ser considerada 100% exitosa, uma vez que a educação no contexto prisional está presente mais no plano formal, quer dizer, nas legislações e nos documentos normativos, do que implantada de fato.

Para tanto, recorro à literatura acadêmica, lançando-me na pesquisa nos Bancos de Dados da Capes, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD, com o descritor “Educação Prisional”. Para essa revisão, levantei os seguintes critérios de seleção: as pesquisas deveriam estar na grande área de Ciências Humanas, na área de Educação, em Programas de Educação, em qualquer idioma, realizadas nos últimos dez anos. Entretanto, esta pesquisa foi feita apenas com a pretensão de conhecer como é a educação no contexto prisional, livre de categorizações e/ou de uma busca diretiva. Foram encontrados 263 resultados de

²¹ Foi feito o Quadro 8 com as referências dos trabalhos selecionados e lidos, os quais poderão servir de subsídio e ser resgatados no desenvolvimento da escrita desta pesquisa. O Quadro 8 encontra-se no Apêndice C – Educação Musical em Prisões – trabalhos acadêmicos selecionados.

pesquisas com temas diversos: Direitos Humanos; formação de professores; história da Educação nas Prisões; análise sociológica; legislações; mulheres privadas de liberdade; emancipação e humanização; EJA na Prisão; práticas pedagógicas e metodologia de ensino, dentre outros. No entanto, após a leitura dos títulos e dos resumos, selecionei os trabalhos de modo subjetivo, elencando um total de 16 pesquisas que apresentavam temas como Direitos Humanos, mulheres em situação de privação de liberdade, humanização e emancipação na Educação nas Prisões.

Desenvolver a educação em ambiente prisional é um grande desafio que deve ser enfrentado, diariamente. De um lado, está a educação com os princípios da educação emancipadora e libertadora (FREIRE, 2008, 2017); e, por outro lado, as questões de segurança, que acabam limitando e dificultando o trabalho devido a tantas restrições impostas. Sobressaltam-se os valores da segurança em detrimento dos valores educacionais. Esse é um grande paradoxo, uma vez que a instituição “Prisão” tem a função social não somente de custodiar a pessoa privada de liberdade, mas também de proporcionar ações para prepará-la para a sua reintegração no momento da finalização do cumprimento de sua pena. Todavia, muitas vezes, não cumprem seus objetivos primordiais de proteger e de educar os custodiados para serem reinseridos na sociedade como cidadãos melhores. Salvalaggio (2016) é categórica ao afirmar que:

Os estabelecimentos penais da atualidade são ainda, hegemonicamente, mais adeptos da punição do que da recuperação do apenado. É um ambiente concebido para negar o exercício da individualidade e da reflexão, para dificultar a prática educativa, minimizando o potencial da educação na recuperação das pessoas encarceradas. (SALVALAGGIO, 2016, p. 36).

Onofre e Julião (2013), Salvalaggio (2016) e Tasoniero (2018), e os autores dos trabalhos selecionados, reconhecem os limites do trabalho em contexto prisional, mas apresentam possibilidades. São nas brechas que as lutas vão sendo travadas para ofertar uma educação de qualidade nesses sombrios recônditos tão carentes de luz, de amor, de saber, de fazer e de ser. Por isso, as pessoas que ali se encontram merecem ser tratadas com dignidade para que elas possam reencontrar suas humanidades, para que seus saberes sejam reconhecidos e que sejam construídos, coletivamente, novos saberes. Ademais, propor novas estratégias instigantes, inovadoras que coloquem os/as estudantes para pensar, refletir e questionar. As referências dos trabalhos que me trouxeram outros lumiares na minha pálida visão sobre a educação no ambiente prisional e que servirão de nutrição para a escrita desta

tese se encontram no Quadro 9 do Apêndice D – Educação em Prisões – trabalhos acadêmicos selecionados.

SEGUNDO MOVIMENTO – INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

2 PRISÃO + JUSTIÇA CURRICULAR + EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA TRÍADE POSSÍVEL

Os cativos do medo não sabem que estão presos. Mas os prisioneiros do sistema penal, que levam um número no peito, perderam a liberdade e perderam o direito de esquecer que a perderam. Os presídios mais modernos, últimos guinchos da moda, tendem a ser, todos eles, presídios de segurança máxima. Já não há uma proposta de reintegrar o delinquente à sociedade, recuperar o extraviado, como se dizia antigamente. A proposta, agora, é isolá-lo e já ninguém se dá o trabalho de mentir sermões. A justiça tapa os olhos para não ver de onde vem o que delinuiu, nem porque delinuiu, o que seria o primeiro passo de sua possível reabilitação. O presídio-modelo do fim do século não tem o menor propósito de regeneração e nem sequer de castigo. A sociedade enjaula o perigo público e joga fora a chave.
Eduardo Galeano (1999, p. 102).



Na música, tríade é um acorde de três sons (notas) que soam simultaneamente, formado por um intervalo de terça e um de quinta, os quais podem ser: maior, menor, aumentada ou diminuta – compreendendo, também, que a nota mais grave é a fundamental. Todavia, não é regra que a nota fundamental (a mais grave) esteja sempre na base da tríade, pois as outras notas (sons) podem inverter suas posições, ocupando a base também. Nesse jogo harmônico, constitui-se a expressão musical e seus significados.

Dito isso, não vem ao caso, no momento, mais explicações desse detalhamento especificamente musical, pois apenas quero justificar o uso da palavra escolhida – tríade – na intenção de agregar três universos diferentes para trabalhar em um objetivo comum, soando juntos, simultaneamente. A intenção, mesmo que utópica, de levar a Educação Musical para o ambiente prisional foi nutrida pelos sentimentos de cidadania e de responsabilidade social que se apoderou de mim após conhecer as agruras da realidade prisional, marcada por tanta violação aos Direitos Humanos básicos.

²² Esse símbolo musical chama-se “Fermata”. Ele é colocado sobre uma nota musical ou figura de pausa para que o executante tenha a liberdade de sustentar a nota ou a pausa pelo tempo que quiser. Coloquei, aqui, para significar “pausa para reflexão”.

O cenário que as prisões evocam não são nada convidativos; pelo contrário, é triste e causa uma certa repulsa. No imaginário coletivo, as prisões são lugares onde se concentram a materialização do mal: monstros, animais... e outros adjetivos depreciativos. Esquecemos que, ainda que tudo indique ao contrário, aquelas pessoas enclausuradas como bichos não os são. Esquecemos, pior ainda, que um dia retornarão a conviver na sociedade.

Por muito tempo, permaneci equivocada quando pensava: “Não tenho nada a ver com isso” – uma maneira de me convencer a continuar na zona de conforto ou por pura alienação. No entanto, uma vez que a conscientização se faz presente, é difícil continuar no mesmo *modus vivendi et operandi*. Dessa forma, se quisermos romper o ciclo vicioso que mantém a instituição prisional fortalecida, mesmo com tantas provas de seu fracasso na ressocialização e na diminuição da criminalização, faz-se importante olharmos para as prisões e compreendermos todo o seu contexto social, político e econômico.

Por fim, sem determinar, na tríade, quem é a nota fundamental, quem é a terça ou a quinta, quero defender que essa equação prescinde de tal determinação, visto que o importante é estarem juntas: a Educação Musical, a Justiça Curricular no contexto das Prisões. Acreditando que essa combinação possa fazer a diferença na vida das pessoas, defendo a ideia de que a justiça social entoada pela Justiça Curricular encontrou ressonância na Educação Musical que se deseja desenvolver por meio das práticas musicais que também são práticas sociais dentro da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT. Para tanto, neste Segundo Movimento, serão contempladas as inspirações teóricas que pavimentaram este estudo, reafirmando a construção desta pesquisa sustentada pela tríade que se acredita possível: Prisão + Justiça Curricular + Educação Musical.

2.1 Prisão: um paradoxo social

Quando surgiram as prisões? Por que existem prisões? Qual é o lugar social da Prisão? Para que servem as prisões em pleno século XXI? Qual a sua função social? As prisões cumprem com o seu propósito de reeducar, ressocializar para, então, reinserir seus sujeitos na sociedade? São essas e mais tantas outras perguntas que me inquietaram e me colocaram em movimento para conhecer e compreender esse novo universo, que se tornou o lócus da minha pesquisa.

Para chegar ao modelo de Prisão que conhecemos hoje, é necessário retroceder na história, por alguns séculos. Existe um universo amplo e complexo, que não estaria ao meu alcance explorar neste momento, visto que adentrar esses assuntos demandaria formação em Direito, em Sociologia ou em outros campos do conhecimento adjacentes ao tema. No entanto, para a intenção desta pesquisa, não é preciso aprofundar nas teorias que explicam as prisões, mas conhecer fatos que possam fornecer melhor a compreensão da instituição penal que temos hoje.

Até o século XVIII, o poder incidia diretamente no corpo físico de quem cometeu o delito e era arbitrado pelos governantes ou soberanos que impunham sua força de poder sobre o acusado: a aplicação da punição física deveria fazer sofrer todas as dores no corpo, sendo proporcionais ao seu crime. As pessoas acusadas de alguma infração ou de condutas inaceitáveis socialmente ficavam retidas em calabouços de castelos ou fortalezas nas construções subterrâneas, conhecidas como masmorras, até serem sentenciadas. Ali eram maltratadas, passavam fome e frio e recebiam os piores tratamentos, até serem sentenciadas com pena de morte ou com agressões corporais, como mutilações, açoites e outras torturas no corpo.

Também havia punição por meio de pagamento de fiança e, para não fugir às regras, favorecia as classes sociais mais abastadas. As punições do corpo acabavam sendo imputadas às pessoas de estratos sociais menos favorecidos. O que se observa é que o tratamento diferenciado entre ricos e pobres sempre se manifestou de uma forma nada velada, percepção que se arrasta até nossos dias.

Foucault (2013) inicia seu livro *Vigiar e Punir* narrando o suplício de *Damiens*, condenado pelo crime de parricídio, no ano de 1757. É uma narrativa que mostra uma realidade excessivamente cruel e ilustra cenários de um corpo supliciado, esquartejado, amputado e castigado com uma perversidade imensurável. A crueldade em praça pública, em forma de espetáculo, apresentava “o pavor do suplício”. Essa exibição funesta servia também como ensinamento.

A Igreja já usava mecanismos de repressão com normas mais organizadas para aplicar aos monges “indisciplinados”, que ficavam reclusos nas celas de penitência. As celas de penitência podem, então, ser consideradas o embrião da penitenciária? As raízes dessas palavras nos levam a entender que sim: penitência origina-se do latim *poenitentiam*, que é relativo à pena, penitência, remorso, culpa.

Penitenciária²³ vem do latim *penitentiarius*, que é relativo à pena, ao castigo, à penitência, à condenação. Vale lembrar que, durante as Cruzadas e a Inquisição (Baixa Idade Média), a Igreja condenou e tirou a vida de muitas pessoas consideradas hereges, por não compactuarem com os dogmas do Cristianismo.

No século XVI, os grandes centros urbanos começaram a prosperar em decorrência do desenvolvimento mercantil. Com isso, aumentava-se a necessidade de mão de obra na época em que se apresentava um crescimento populacional rarefeito, causado especialmente pelas batalhas e pelos conflitos religiosos que dizimavam milhares de pessoas. Foi necessário recorrer às pessoas presas para executar trabalhos pesados e insalubres, uma vez que a oferta de trabalhadores livres era pequena. Assim, veio a oportunidade de utilizar a mão de obra servil dos presos como forma de castigo aos crimes cometidos.

Então, para resolver os problemas de falta de mão de obra, na segunda metade do século XVII, foram criadas as Casas de Correção para colocar e “[...] transformar mendigos, prostitutas, ladrões, desempregados, ou seja, os indesejáveis, em força de trabalho útil” (IFANGER, 2013, p. 6). A Casa de Correção surgiu na Inglaterra, mas, depois, inspirou outros países. Segundo Anitua (2008, p. 116):

Foi assim que o modelo de presídio se converteu no lugar de expulsão dentro do próprio meio, ou “expulsão para dentro”. Porém, de uma forma geral, estes expulsos eram enviados aos cárceres para morrer, para não fazer nada. Essa situação permaneceu inalterada até que necessidades estruturais levaram a que se buscasse aproveitar esta mão-de-obra e criar, também no interior dos lugares de detenção, mecanismos de disciplina.

Nos finais do século XVII, foram criadas as Casas de Trabalho com a mesma finalidade de utilizar-se a mão de obra de seus internados. Não podiam desperdiçar a força de trabalho dessas pessoas, pois era um meio lucrativo, além de controlar e mantê-las sob seu poder.

O segredo das *workhouses* ou das *rasphuis*²⁴ está na representação em termos ideais da concepção burguesa da vida e da sociedade, em preparar os homens, principalmente os pobres, os não proprietários, para que aceitem uma ordem e uma disciplina que os faça dóceis instrumentos de exploração. (BITENCOURT, 2017 *apud* LASTE, 2019, n.p.).

²³ Disponível em:

<https://origemdapalavra.com.br/palavras/penitenciaria/#:~:text=E%20penitenciária%20vem%20do%20Latim,as%20pobres%20e%20esquecidas%20professoras.> Acesso em: 20 ago. 2022.

²⁴ *Rasphuis*, prisão para jovens do sexo masculino, fundada nos finais do século XVI e foi desativada no início do século XIX, em Amsterdã – Holanda.

O surgimento e a manutenção das Casas de Correção e das Casas de Trabalho visavam grandes lucros em vez de desenvolver nas pessoas “o estímulo ético ao trabalho”. Nesse sentido, observamos que essas instituições faziam parte do mecanismo de desenvolvimento mercantilista e, posteriormente, do capitalismo (IFANGER, 2013). Essas casas começaram a perder a sua importância no alto crescimento demográfico e no aumento do desemprego ocasionado pela entrada das máquinas a vapor nas fábricas. Com isso, aumentou a oferta de mão de obra de trabalhadores dispostos a desempenhar qualquer função, a qualquer preço, visto que a pobreza e a fome exigiam essa subserviência. Portanto, não fazia sentido manter as Casas de Correção, pois era mais lucrativo contratar trabalhadores livres.

Na segunda metade do século XVIII, as ideias do Iluminismo foram ganhando espaço e começaram a surgir questionamentos sobre os tipos de punição, de aplicações de penas e outras inquietações. A privação de liberdade começou a ser caracterizada como penalidade; logo, acreditou-se que seria uma alternativa mais humanizadora que a tortura física de outrora. Será? Será que a dor subjetiva da privação da liberdade também não é tão cruel quanto?

O sofrimento físico e a dor do próprio corpo já não são os elementos constitutivos da pena. O castigo deixou de ser uma arte das sensações insuportáveis e tornou uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça tiver que manipular e atingir o corpo dos condenados, fá-lo-á a distância, corretamente, segundo regras austeras e visando a um objetivo bem mais “elevado”. (FOUCAULT, 2013, p. 30).

Segundo Foucault (2013), a Prisão aplica uma marca de mecanismos disciplinares desenvolvidos pelo poder de punir e de dominar, pela privação da liberdade e de uma vigilância contínua, proposto pelo modelo panóptico²⁵ de controle intermitente, idealizado por Jeremy Bentham (1748-1832), por intermédio de uma arquitetura ideal para penitenciária, que permite a observação de todos os prisioneiros. Bentham batizou esse modelo de panóptico, que consistia em uma torre no pátio central da Prisão onde os vigias pudessem monitorar todos/as os/as presos/as. O fato mais importante nesse modelo é os/as vigiados/as se saberem vigiados/as (ininterruptamente), sem a necessidade de serem vigiados/as efetivamente. Tanto a certeza como a dúvida da vigilância despertariam a disponibilidade à disciplina: um sistema de controle que fabricaria indivíduos úteis e

²⁵ Panóptico deriva da palavra grega *Panoptés*, que quer dizer: “o que permite ver tudo”. Pan = tudo/todos; e Optikon = visão.

dóceis. Foucault (2013) leva-nos a ver essa relação de vigilância e disciplina não apenas nas prisões, mas também em escolas, nos quartéis e até em hospitais.

Goffman (1974) também auxilia na compreensão dos fenômenos sociais que acontecem nos hospitais (psiquiátricos), conventos e prisões, que o autor chama de “instituições totais”, pois são estabelecimentos fechados onde acolhem um número considerável de pessoas que vivem em tempo integral, como em um regime de internação. Nesse lugar, o internado mora, trabalha, estuda, recebe tratamento (se for o caso de hospital) e tem “lazer” (quando tem...). Em seus estudos, Goffman (1974) analisa o poder de repressão instaurado nessas instituições onde são violados os desejos, os sentimentos, os pensamentos, as vontades dos internados. A estes só lhes resta obedecer, fazer do jeito que é prescrito ou imposto. Nesse contexto, identifica-se o papel dos opressores e dos oprimidos e o poder manifestado na dinâmica das relações entre a equipe gestora e o coletivo de internados, vivenciando um processo de mutilação e de profanação do eu. Nas palavras de Goffman (1974, p. 31), “[...] nas instituições totais, esses territórios do eu são violados; a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadida e as encarnações do eu são profanadas”.

Foucault (2013), por sua vez, reforça a ideia de que as exigências do capitalismo impõem medidas disciplinares para controlar o trabalhador e submetê-lo a seu bel prazer:

A disciplina fabrica assim corpos submetidos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em suma: dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que procura aumentar; e, por outro, inverte a energia, a força que daí poderia resultar, e faz dele uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, pode-se dizer que a coerção disciplinar estabelece no corpo o laço coercitivo entre uma aptidão aumentada e um domínio acrescido. (FOUCAULT, 2013, p. 208).

A pobreza que se alastrava e intensificava nos anos finais do século XVIII e no início do século XIX gerou fortes consequências nas incidências criminais na sociedade da época. Esse fenômeno foi o suficiente para que as classes mais abastadas pedissem o retorno às punições mais severas, como ocorriam na época do suplício dos corpos. Contudo, permaneceram os avanços conquistados, guiados pelas ideias iluministas; a instituição Prisão fortaleceu-se como local exclusivo para o pagamento da punição de encarceramento e de isolamento social.

Segundo Rusche e Kirchheimer (2004 *apud* IFANGER, 2013), a atitude punitivista já estava (e ainda está) incorporada em grande parcela da sociedade com medo e insegura. Muitas pessoas são determinantemente contra uma política criminal mais liberal, por isso assumem uma postura rígida e impositiva, acreditando que quanto mais severo é o tratamento, melhor resultado terá com a população marginal, propensa à criminalidade. Contraditoriamente, os autores afirmam que “[...] a taxa de criminalidade não é afetada pela política penal, mas está intimamente dependente do desenvolvimento econômico” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 270 *apud* IFANGER, 2013, n.p.).

Temos assistido, cada vez mais, de modo contundente, à desigualdade social se alastrando, intensificando e pauperizando vidas. O poder econômico neoliberal tem uma força avassaladora que separa cada vez mais os ricos dos pobres. Os ricos estão cada vez mais ricos, e os pobres cada vez mais pobres. O Estado sucumbe à proposta neoliberal de intervenção mínima, não exclusivamente na área econômica, mas também política, filosófica e, especialmente, no aspecto social. Os investimentos que deveriam fortalecer a política pública voltada ao social são escoados para a área da segurança pública e do sistema prisional. Loïc Wacquant é um dos teóricos de maior representatividade da teoria da “penalidade neoliberal”. O sociólogo atribui a expansão do neoliberalismo à causa do encarceramento em massa e do recrudescimento das penas que ocorrem em vários países, evidenciando a criminalização da pobreza ou a punição aos pobres (WACQUANT, 2003) até chegar às “prisões da miséria” (WACQUANT, 2011).

Nos Estados Unidos, foram criados programas e mecanismos de combate ao crime, com medidas políticas e ferramentas de segurança justificadas pelo discurso de defesa da ordem e da segurança pública, “relegada à mera dimensão criminal” (WACQUANT, 2011, p. 9). A **tolerância zero** é um desses mecanismos que amparam as ações policiais contra a criminalidade e a desordem nas ruas, nas praças, nos parques, nos transportes públicos. O objetivo é fazer uma assepsia geral na tentativa de diminuir o índice de violência e de criminalidade, por meio de uma ação policial intransigente, mesmo com pequenos delitos, com pessoas em situação de rua ou embriagadas, especialmente os afrodescendentes. Essas ações tranquilizam a classe média, dominante (e eleitora), que vive sobressaltada e insegura com tantas notícias

mediáticas de confusões, de assaltos, de violências e de criminalidade (WACQUANT, 2003, 2011).

Esta política significa uma “limpeza de classe” do espaço público, empurrando os pobres ameaçadores (ou percebidos como tais) para fora das ruas, parques, trens etc. [...] transforma sua administração em uma verdadeira “empresa de segurança” com objetivos quantificados de baixa mensal da criminalidade a ser atingida custe o que custar [...]. (WACQUANT, 2003, p. 151).

Segundo o autor, a movimentação de altos investimentos no sistema penal, justificada pelo aumento populacional carcerário, envolve grande comércio, desde a construção de novas unidades prisionais quanto os recursos materiais e humanos para atender à gigantesca estrutura prisional que seja capaz de absorver o grande número de pessoas custodiadas pelo Estado. Quando explicitada essa realidade, fica evidente a **criminalização da miséria**, o declínio do Estado de Providência em contraposição ao fortalecimento do Estado de Penitência, pois “[...] a miséria e a extinção de um têm como contrapartida direta e necessária a grandeza e a prosperidade insolente do outro” (WACQUANT, 2011, p. 88). A **tolerância zero** pode ser entendida também como intolerância zero aos pobres, aos imigrantes, às vítimas da decadência econômica e de segregação em todas as suas dimensões.

Essa situação não é exclusividade dos Estados Unidos, pois essa “doutrina” da **tolerância zero** atravessou mares e difundiu-se para outros lugares do mundo.

De Nova York, a doutrina da “tolerância zero”, instrumento de legitimação da gestão policial e judiciária da pobreza que incomoda – a que se vê, a que causa incidentes e desordens no espaço público, alimentando, por conseguinte, uma difusa sensação de insegurança, ou simplesmente de incômodo tenaz e de inconveniência –, propagou-se através do globo a uma velocidade alucinante. E com ela a retórica militar da “guerra” ao crime e da “reconquista” do espaço público, que assimila os delinquentes (reais ou imaginários), sem-teto, mendigos e outros marginais a invasores estrangeiros – o que facilita o amálgama com a imigração, sempre rendoso eleitoralmente. (WACQUANT, 2011, p. 38).

Wacquant (2011, p. 52) entende que há um projeto maior que não está preocupado apenas em destruir o Estado e “[...] substituí-lo por uma espécie de Éden liberal”, mas, sim, inverter os papéis; desse modo, no lugar de um Estado-Providência materialista, surge um Estado-punitivista paternalista, que é “[...] capaz de impor o trabalho assalariado dessocializado como norma societal e base da nova ordem polarizada de classes” (WACQUANT, 2011, p. 52).

Após este voo panorâmico, nutrido pelas leituras das obras de Foucault, Goffman, Wacquant e outros autores, podemos compreender as complexas relações

entre as condições sociais, o mercado de trabalho, a disponibilidade da mão de obra e o sistema penal. Um universo surreal que demanda muitos estudos no campo da Sociologia, da Psicologia e da Criminologia.

Antes de debruçar o olhar nas prisões no Brasil, compartilho os questionamentos de Eduardo Galeano (1999), em seu livro *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*, que me provoca, me inquieta e me leva a reflexões:

Em outros tempos, a polícia agia a serviço de um sistema produtivo que necessitava de mão de obra abundante e dócil. A justiça castigava os vadios e os agentes os empurravam para dentro das fábricas a golpes de baioneta. Assim a sociedade industrial europeia proletarizou os camponeses e pôde impor, nas cidades, a disciplina do trabalho. Como se pode impor, agora, a disciplina da falta de trabalho? Que técnicas da obediência obrigatória podem funcionar contra as crescentes multidões que não têm e não terão emprego? Que se pode fazer com os náufragos, quando são tantos, para que seus destemperos não ponham o bote a pique? (GALEANO, 1999, p. 89).



2.1.1 Panorama das prisões no Brasil

É preciso respirar profundamente para poder continuar, porque a realidade do nosso sistema penal não é nada bonito de se ver. É vergonhoso saber que temos mais de 820 mil pessoas em situação de privação de liberdade, vivendo em péssimas condições de vida.

Vamos retroceder nos tempos do Brasil Colonial para contextualizar a face da história das prisões no Brasil. Nesse período, o Brasil-Colônia servia de “presídio” para os degredados e era regido pelo “código de leis portuguesas”, denominado “Ordenações Filipinas do Reino”, que determinava para onde iriam deportar os seus expatriados. Em outras palavras, o Brasil seria uma espécie de prisão a céu aberto.

Nos anos que compreendem 1784 a 1788, foi construída a “Cadeia” na cidade de São Paulo: um casarão de dois pisos, onde funcionava, também, a Câmara Municipal, no Largo de São Gonçalo, atualmente, Praça João Mendes. Nesse tempo, ainda não havia a pena de prisão, mas, para a cadeia, eram levados os infratores e as pessoas escravizadas para serem “guardadas”, enquanto esperavam a determinação de suas penas: multa, degredo, açoite.

Em 1830, foi promulgado o Código Criminal, considerado a base da prisão moderna no Brasil. O Código previa penas de banimento, de degredo, de multa, de açoite (penas especiais às pessoas escravizadas), de prisão simples, de prisão com

trabalho. Para que cumprisse a lei, era preciso construir presídios que atendessem às demandas necessárias para o trabalho dos réus.

Foi então que, em 1831, a Sociedade Defensora apresentou um projeto inspirado na arquitetura modelo panóptico, de Jeremy Bentham, para a construção da Casa de Correção e Trabalho da Corte (Rio de Janeiro). O objetivo era manter a ordem pública, recolhendo mulheres, escravos, menores e loucos, reprimindo a mendicância, extirpando o vício da vadiagem e transformando os presos em “pobres de bons costumes” (ARAÚJO, 2007, p. 149).

Em 1890, segundo Rodrigues e Farias (2012), foi promulgado o novo Código Penal, que estabelecia novas modalidades de penas: prisão celular, banimento, reclusão, prisão com trabalho obrigatório, prisão disciplinar, interdição, suspensão, perda do emprego público e multa; não eram admitidas penas perpétuas e coletivas (Art. 44), e as penas restritivas de liberdade eram aplicadas individualmente, não excedendo 30 anos (RODRIGUES; FARIAS, 2012). Em 1935, foi inserido, no Código Penitenciário da República, que o sistema prisional, além de ser um espaço de cumprimento de pena, também fosse um espaço de regeneração ou restauração da/o presa/o.

Reza o Código Penal de 1940 – Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro (BRASIL, 1940) – que a pena de reclusão e de detenção fosse cumprida em penitenciária. Somente poderia ser cumprida em prisões comuns caso não houvesse penitenciária na região. Por fim, a LEP Nº 7.210, promulgada em 11 de julho de 1984, é um instrumento legal que regula o processo de execução da pena, as garantias e as assistências ao preso, o direito ao trabalho e sua remuneração, a remição de pena, as regras para progressão de regime, a unificação de penas, a concessão de autorização para saídas temporárias (BRASIL, 1984). Enfim, há uma gama variada de questões que são objetos do processo de execução penal regulamentada pela LEP.

Vimos, até aqui, que as prisões são instituições organizadas para agir com a justiça e a polícia contra os crimes e os delitos de qualquer ordem e contra aqueles que atentem contra o indivíduo, a propriedade, ou a sociedade em geral. Percebemos, ao longo da história, que as prisões não conseguem cumprir com sua função social de reeducar, de reabilitar, de reintegrar e de preparar o/a preso/a para a reinserção na sociedade após cumprida sua pena. Para tanto, o sistema penal deveria cuidar da manutenção predial, das condições sanitárias, dos atendimentos de todas as

assistências²⁶, previstas na LEP Nº 7.210/1984 (BRASIL, 1984), do reconhecimento dos Direitos Humanos universais chancelados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pela ONU (1995), e em todos os direitos preconizados na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988). A carência nesse atendimento revela-nos resultados negativos quanto à precariedade na assistência de saúde, estrutura física deteriorada e sem sinais de manutenção, de insalubridade, entre outras tantas negligências.

Mesmo sendo garantida pela Constituição Federal, pela LEP de 1984 e por outras legislações e normativas, as prisões continuam apresentando as mesmas mazelas do período colonial. Notamos, assim, que o não cumprimento das determinações legais é um hábito antigo na história do Brasil.

De acordo com dados do Depen (BRASIL, 2021a), no período de janeiro a junho de 2021, o Brasil apresentou o número de 820.689 pessoas em situação de privação de liberdade. Desse total, 673.614 estão em celas físicas, 141.002 estão em regime de Prisão Domiciliar e 6.073 em outras prisões – estão, assim, sob custódia das Polícias Judiciárias, do Batalhão de Polícias e dos Bombeiros Militares. É o 3º país do mundo com maior população prisional, ficando abaixo da China (2º lugar) e dos Estados Unidos (1º lugar).

O Brasil sofre as consequências de um sistema prisional superlotado, com alto *déficit* de vagas. Entretanto, esse agravante não é exclusividade do país, pois a superlotação é um fenômeno mundial causado pelo contexto político, econômico e social de desigualdades. A pobreza instalada em massa, as forças policiais regidas pela política de encarceramento seletivo (racial, etária, de gênero e de classe econômica), a política de combate à droga, o endurecimento da pena, o reforço aos pensamentos punitivistas, tudo isso nutre a ideia de que “criminosos” presos significa segurança nas ruas. Esse é um dos *slogans* da doutrina da **tolerância zero** importada dos Estados Unidos.

Revela-se um cenário deprimente em que milhares sobrevivem, ou “subvivem”, em um sistema historicamente fadado ao fracasso, resultado de incontáveis negligências, equívocos e carências de políticas públicas comprometidas com os

²⁶ Assistências a serem prestadas de acordo com o Art. 11 da LEP Nº 7.210/1984: I - Material, II - à Saúde, III - Jurídica, IV - Educacional, V - Social e VI – Religiosa (BRASIL, 1984).

problemas sociais acarretados por “n” fatores. É uma equação difícil de entender, de resolver e de aceitar.

Mutirão Carcerário é uma ação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), criada em 2008, com o objetivo de fazer inspeção em todas as unidades penitenciárias do território brasileiro. Os juízes, os servidores, os defensores públicos e os promotores, em ação conjunta, participam dos mutirões para “[...] analisar a situação processual das pessoas que cumpriam pena, além de inspecionar unidades carcerárias, com o objetivo de sanar irregularidades e garantir o cumprimento da Lei de Execuções Penais” (BRASIL, 2020, n.p.).

Essa ação foi e é muito importante, uma vez que a força tarefa é fazer fluir processos empilhados e esquecidos. Como comentado, muitas vezes, as pessoas presas ficam retidas além do prazo de suas penas, devido à morosidade do sistema ou ao número pequeno de recursos humanos para conseguir atender ao grande número de demandas processuais. Até mesmo por motivo de desconhecimento de causa, a pessoa reclusa, por vezes, ignora os benefícios de progressão de pena aos quais teria direito. Segundo o Ministro Gilmar Mendes, em entrevista à Revista Justiça & Cidadania:

Nos mutirões, encontramos inúmeras irregularidades, por exemplo: superpopulação carcerária; presos doentes sem qualquer atendimento médico; lixo acumulado nos presídios e infestação por ratos (Espírito Santo); preso provisório que aguardava pelo julgamento há mais de quatorze anos (Ceará); preso com sentença absolutória há mais de um ano, sem expedição de alvará de soltura (Paraíba); além de prisão por tempo superior à pena imposta e manutenção em regime indevido diante da omissão de análise pelas autoridades competentes. Essas e outras situações formavam um quadro de horror, em que não havia espaço para falar em educação, capacitação profissional ou reinserção social. (MUTIRÃO..., 2018, n.p.).

Há um paradoxo quando olhamos para o Sudeste do Brasil, a região que concentra maior riqueza, mas que também sofre de inúmeras mazelas e possui a maior população carcerária do país. Seus presídios apresentam as mesmas condições de insalubridade, de falta de higiene, de descuido estrutural, de superlotação e de tratamento desumanizado encontrados nas regiões menos favorecidas.

Assim como em outros lugares do Brasil, Minas Gerais também é palco de muitas atrocidades carcerárias; em contrapartida, o estado anuncia uma das mais bem sucedidas experiências na área penal: a Associação de Proteção e Assistência

ao Condenado²⁷ (Apac). Segundo o documento *Mutirão Carcerário: raio-X do sistema Penitenciário Brasileiro* (BRASIL, 2012, p. 151), a APAC é um projeto mineiro que tem como objetivo “[...] a reintegração social de pessoas condenadas, fundamentada no trabalho, no mérito, na assistência jurídica e na saúde, no voluntariado e na relação com a família”. De acordo com esse documento, a metodologia utilizada na associação retro citada

[...] é desenvolvida em dezenas de unidades mineiras e já foi inclusive levada ao exterior. O custo de aplicação do método corresponde a um terço do que é gasto com a manutenção de um preso no sistema comum. Os resultados surpreendem: enquanto apenas 15% dos detentos atendidos pela Apac voltam à criminalidade, entre os demais a reincidência alcança 70%. (BRASIL, 2012, p. 151).

As inspeções realizadas pelo CNJ por meio do Mutirão Carcerário são muito importantes, não somente para dar vazão ao grande volume de processos emperrados (ou esquecidos), como também para denunciar as violências à dignidade humana e as diferenças de tratamento e os privilégios para os “bons/boas” presos/as, aqueles/as que colaboram e que assumem alguma função de trabalho administrativo, ou de monitoria ou são apadrinhados/as.

O território brasileiro é gigantesco e seus problemas são proporcionais à sua dimensão geopolítica. O cenário que o Sistema Prisional brasileiro nos apresenta revela problemas sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais.

Para resumir, segundo os dados do Depen (BRASIL, 2021b), verificamos as seguintes informações para a situação nacional:

- crescente aumento da população prisional;
- déficit de aproximadamente 190 mil vagas;
- 66,73%²⁸ são afrodescendentes, baixa escolaridade e baixa renda;
- 59,81%²⁹ estão dentro da faixa etária de 18 a 34 anos;
- 4,48% são mulheres;
- apenas 40%³⁰ estão em atividades educacionais.

²⁷ A Apac é uma entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, cujo objetivo é a recuperação e a reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade. A Apac também auxilia o Poder Judiciário ao operar como entidade auxiliar nas questões de execução penal e auxilia também o Poder Executivo nas questões administrativas do cumprimento das penas privativas de liberdade.

²⁸ Em Mato Grosso, o índice é de 79,34% da população prisional, composto por pessoas afrodescendentes, de baixa escolaridade e de baixa renda.

²⁹ Em Mato Grosso, o índice de pessoas dentro da faixa etária de 18 a 34 anos é de 54,64%.

³⁰ Em Mato Grosso, 83,13% da população carcerária estão em atividades educacionais.

O breve panorama apresentado em números é para refletirmos sobre o grande percentual de pessoas reclusas, privadas de liberdade, que são jovens, afrodescendentes, de classe social da base piramidal, com baixa escolaridade e baixa renda ou em situação de pobreza, o que comprova a seletividade que se observa no aprisionamento em massa no Brasil. Davis (2018, p. 27) faz o seguinte questionamento: “O racismo está tão profundamente entranhado na instituição da Prisão que não é possível eliminar um sem eliminar o outro?”.

A fragilidade do Sistema Prisional está posta e é intensificada todos os dias em que entram mais pessoas do que saem, o que delata a ineficiência das prisões na sua função de socialização e de humanização e de sua ineficácia quando se verifica o alto índice de reincidências e a cruel seletividade etária, de raça e de classe social, abarrotando cada vez mais as prisões. Dessa forma, confirmamos que a “[...] prisão se tornou um buraco negro no qual são depositados os detritos do capitalismo contemporâneo” (DAVIS, 2018, p. 17). Mesmo com esse cenário estarrecedor, as prisões subsistem ao tempo com todo o descrédito e os saldos negativos de um sistema punitivo não reparador. Desse modo, devolve à sociedade “delinquentes” mais perigosos (FOUCAULT, 2013).

Se a Prisão não cumpre, portanto, com sua função de recuperação, de correção e de transformação do/a condenado/a para o retorno ao convívio social, sua existência se justifica? Prisão, para quê? Prisão, por quê? Essa é a questão fundamental que revoluciona o pensamento crítico abolicionista. O abolicionismo penal é um movimento que surgiu nos anos de 1970, agitando a bandeira de luta pela abolição do sistema penal e pela desconstrução do paradigma punitivo, em que a conjugação dos verbos descriminalizar, desencarcerar e desestigmatizar são vitais para encontrar novos caminhos para medidas alternativas de mediação e de resolução de conflitos. Segundo Barbosa (2020), Vera Malaguti, professora de Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), diz que existem abolicionismos, pois existem várias vertentes do pensamento abolicionista:

Você tem abolicionismo penal na esquerda, na direita e nos anarquistas. Você tem abolicionismo penal desde o discurso liberal, até o discurso socialista e o discurso anarquista. [...]. Existe o abolicionismo penal do movimento negro, de movimentos religiosos, que são contra prisão, de movimentos socialistas, de movimentos de familiares de presos e tem toda uma história que vem desde o século XVIII e XIX, quando faziam uma crítica estrutural à prisão, não querendo reformas, mas afirmando que a prisão é uma instituição que só piora todos os problemas que ela finge resolver. (BARBOSA, 2020, n.p.).

Embora diferentes na filosofia e/ou na metodologia, todos comungam do mesmo objetivo: abolir o sistema criminal vigente. A Justiça Restaurativa, por exemplo, propõe a resolução de conflitos por meio do diálogo entre a vítima e o ofensor, com o objetivo de a vítima superar o trauma vivido e de o ofensor se responsabilizar pelo crime praticado. Procura-se, assim, tanto reverter as marcas e o desvalor provocado pelo crime quanto recompor as relações sociais afetadas pelo conflito e suas implicações para o futuro e a não-reincidência. A Justiça Restaurativa pode ser uma ponte para o abolicionismo penal. Confesso que fiquei muito curiosa e com vontade de aprofundar mais sobre a Justiça Restaurativa, pois também tenho esperanças e acredito no poder de transformação das pessoas por meio do olhar e da escuta compassivos e cuidadosos.

Nesse momento, vem à tona um turbilhão de sentimentos e de emoções, tornando mais viva a frase do Excelentíssimo Juiz João Marcos Buch: “O homem jamais é uma ameaça. Sempre uma promessa” (informação verbal)³¹. Fica claro, nesse depoimento, que, mesmo nas mais diferentes condições ou intercorrências, ainda assim, a crença no ser humano deve prevalecer. Gostaria de estender mais tempo de estudo e aprofundamento na questão abolicionista, mas, para o objetivo deste trabalho, já atende aos requisitos básicos para compreender o universo onde esta pesquisa está inserida.

Agora, deposito o meu olhar na mulher privada de liberdade, a questão específica do gênero que produz alto impacto na vida da mulher-filha, mulher-mãe, mulher-esposa, mulher-avó privadas do convívio familiar e de exercer seu papel pleno, pois estão separadas e sob tutela do Estado, o qual falha no compromisso de garantir os direitos adquiridos nas legislações nacionais e amparadas por declarações internacionais de Direitos Humanos às pessoas em reclusão, especificamente as mulheres.

2.1.2 Mulheres em reclusão: invisibilidade e discriminação de gênero

A invisibilidade das mulheres em um mundo marcado por referências masculinas também é constatada no sistema penal, no qual elas são encarceradas sem considerar as especificidades de gênero e as suas subjetividades. Essas

³¹ Juiz de direito da Vara de Execuções Penais e Corregedor do Sistema prisional de Joinville, Santa Catarina. Palavras proferidas em uma *live* no grupo de estudos GEPÉPrivação, em 2020.

mulheres encontram-se vulnerabilizadas por um sistema punitivo, patriarcal, que aplica punições de várias dimensões: físicas, mentais, psicológicas e morais. Martins (2009) traça um fio condutor na história que nos leva a compreender a figura da mulher nos discursos criminológicos. Desde tempos remotos, a figura da mulher é alvo de punição, e, na fase da Inquisição, ela era sentenciada como “bruxa” por transgredir a moralidade e/ou valores e dogmas da Igreja – “[...] transgressão disfarçada de pecado mortal para fins de controle” (MARTINS, 2009, p. 114). Os valores da moral cristã, da família ideal e outras exigências sociais foram criadas e, quiçá, permanecem até os dias atuais em maior, ou menor proporção.

Ao longo da história, encontram-se vários estereótipos de mulheres como criminosas, em contraposição à figura da mulher honesta, cuja moral é irrepreensível: fiel, educada, recatada, passiva, obediente, dependente e a sexualidade de acordo com a idade e o estado civil. São perceptíveis os padrões estabelecidos e exigidos pelo patriarcado e, portanto, assimétricos em relação aos gêneros.

Entre os estereótipos de mulheres consideradas criminosas nata e de alta periculosidade, ainda que em menores proporções se comparadas aos índices de homens apontados como criminosos e perigosos, encontramos também a figura da mulher criminosa-vítima. Esta, mesmo que tenha cometido crimes, seja de qualquer ordem e dimensão, pode ser defendida por meio de alegações de “[...] vitimização e ingenuidade típicas do estereótipo feminino no qual desempenham, frequentemente, o papel de cúmplice do homem” (MARTINS, 2009, p. 118).

Se, por um lado, temos a figura da mulher criminosa e vítima, por outro lado, encontramos a mulher-vítima de crimes, comumente advindos de abusos contra a sexualidade, sedução, roubos, furtos, raptos. Todas as vítimas de violências, sejam elas de qual categoria forem (sexo, gênero ou da expressão ou identidade de gênero), sua proteção deve ser garantida. Campos (1998), Martins (2009) e Silva (1983) ressaltam que existe uma proteção a essas mulheres-vítimas, mas nem sempre se revela um cuidado real com a vítima, com o seu corpo e com suas subjetividades, mas, sim, com a preservação dos códigos sociais de conduta, aos “hábitos de vida sexual” (MARTINS, 2009, p. 119).

A Criminologia Feminista discute e denuncia a criminalização feminina compreendendo que os princípios e os valores de uma sociedade patriarcal só acentuam as desigualdades de gênero e suas intersecções com as questões de raça,

classe social, faixa etária, nível de escolarização etc. Dessa forma, mostra-se necessário opor-se a essa situação desigual e injusta em relação à opressão de gênero sofrida pelas mulheres em situação de reclusão. Muitas vezes, elas são “[...] vítimas da violência institucional de um sistema que reproduz a violência das relações sociais capitalistas e a violência das relações sociais patriarcais” (ESTRELA, 2018, p. 29).

As mulheres sentenciadas com pena de privação de liberdade acabam sendo estigmatizadas e oprimidas em um contexto que não atentam para as especificidades do gênero, sofrendo punições e julgamentos de ordem moral e social, além das penalidades advindas das sanções jurídicas. É mais fácil a sociedade entender uma transgressão advinda de um homem do que de uma mulher, pois, da figura feminina, esperam-se comportamentos dentro dos padrões ideais de mulher benevolente, maternal, honesta e submissa.

Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), no período de julho a dezembro de 2021, o índice de mulheres em situação de privação de liberdade, no Brasil, foi de 4,57% do total da população carcerária (BRASIL, 2021d). No Estado de Mato Grosso, foi de 4,45%, um índice muito próximo da realidade nacional (BRASIL, 2021e). Mesmo sendo um indicador muito baixo, podemos observar um considerável aumento de entradas de mulheres no sistema penitenciário nos últimos 15 anos.

Em 2018, o Infopen informou que 62% dos crimes evidenciados no aprisionamento de mulheres estavam relacionados à prática de tráfico de drogas. Os demais, em menores proporções, dividem-se entre furtos, roubos, homicídios e outros (BRASIL, 2018b). Geralmente, essas mulheres acabam se envolvendo com atividades ilícitas por intermédio de situações de acobertamento de seus cônjuges, companheiros/as, filhos/as, ou netos/as, ou mesmo como meio de sustento de sua família. Essas mulheres caem nos sistemas penitenciários e enfrentam duras realidades.

O recrudescimento da Justiça Criminal no combate às drogas ocasionou o agravamento da situação das prisões abarrotadas, super deficitárias, resultando o encarceramento em massa, em nome da “tolerância zero” à criminalidade, à violência nas ruas e ao combate às drogas. O medo é instaurado na sociedade e o sentimento coletivo de necessidade de maior rigidez penal para combater o crime parece

evidenciar-se nas condutas adotadas pelas políticas públicas de combate ao crime (WACQUANT, 2003, 2011).

A Lei de Drogas ou Lei Antidrogas – Lei Nº 11.343, de 23 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006) – foi criada com o objetivo de prescrever medidas de prevenção do uso indevido, de repressão à produção, ao tráfico ilícito e da associação ao tráfico de drogas. Após a Lei de Drogas, aumentou a ação policial repressiva contra as pessoas, principalmente àquelas marginalizadas.

Segundo dados do Depen (BRASIL, 2021b), em 2005, a população prisional era de 361.402 pessoas para 206.559 vagas, resultando um déficit de 159.843 vagas. Em 2006, após a Lei de Drogas, a população carcerária já atingia o número de 401.236 pessoas para 236.148 vagas, totalizando um *déficit* de 278.088 vagas. Podemos notar o reflexo da Lei de Drogas no aumento do índice de encarceramento em apenas um ano, e essa dinâmica só vem crescendo.

O Art. 44 da Lei de Drogas – Lei Nº 11.343/2006 – estabelece que os crimes previstos no Art. 33, *caput* e § 1º, e nos Arts. 34 ao 37 são “[...] inafiançáveis e insuscetíveis de sursis, graça, indulto, anistia e liberdade provisória, vedada a conversão de suas penas em restritivas de direitos” (BRASIL, 2006, n.p.), porém teve reconhecimento inconstitucional parcial do Superior Tribunal Federal (STF) no julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 1.038.925/2017, trazendo a possibilidade de liberdade provisória ou de penas alternativas aos infratores (BRASIL, 2017b).

O *Habeas Corpus* (HC) Nº 97.256/STF, de 2010, também já defendia a inconstitucionalidade do Art. 44 da Lei Nº 11.343/2006 e concede ordem parcial no que tange à possibilidade de o juiz substituir a aplicação da pena de privação pela de restrição da liberdade da pessoa condenada, avaliando, assim, as condições objetivas e subjetivas de cada caso: Tipo de crime? Tipo de condenação? É ré/u primária/o? Qual a quantidade de entorpecentes?, entre outras averiguações necessárias. Sobre essa ponderação, deve prevalecer “[...] o razoável sobre o racional; ditada pelo permanente esforço do julgador para conciliar segurança jurídica e justiça material” (BRASIL, 2010c).

As penas alternativas, como o próprio nome já diz, têm em sua natureza a opção de substituir a pena de privação de liberdade, e assim, diminuir as consequências que o encarceramento gera, não somente para quem foi condenada, mas para toda a constelação de pessoas que fazem parte da vida da pessoa que foi condenada. (BRASIL, 2010c, n.p.).

A LEP – Lei Nº 7.210/1984 –, em seu Art. 112, § 3º, assegura às mulheres gestantes ou mães responsáveis por crianças ou por pessoas com deficiência a progressão de regime, contanto que não tenham cometido crime com violência ou grave ameaça à pessoa, ou atentado contra o próprio filho ou dependente, e deve ter cumprido, no mínimo, um oitavo da pena no regime anterior, devendo ser ré primária, ter bom comportamento no cárcere comprovado pela direção responsável e não ser integrante de organização criminosa (BRASIL, 1984).

Diante do exposto, podemos verificar que existem normas legais para atenuar as penas direcionadas às mulheres que infringiram os códigos penais e que se encontram em situações específicas em relação à sua maternidade e/ou de responsabilidade familiar (Art. 318 do Código de Processo Penal – Decreto-Lei Nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (BRASIL, 1941)). No entanto, ainda há muitas mulheres que estão privadas de liberdade por envolvimento com drogas ilícitas, mesmo sendo consideradas de baixa periculosidade e nas condições de gestantes, ou lactantes, ou mães ou responsáveis por crianças de até 12 anos de idade, ou dependentes legais. Essas mulheres poderiam, portanto, beneficiar-se do direito à progressão de regime e/ou de receber medidas alternativas à prisão, mas, no entanto, continuam em reclusão.

Angotti e Braga (2015), na pesquisa *Dar à luz na sombra*, verificaram muitas irregularidades no cumprimento das leis e delataram os sofrimentos vividos pelas mães e/ou grávidas em situação de privação de liberdade. Depois do parto, a mãe fica à mercê de uma convivência diuturnamente com seu/sua filho/a e, de repente, quando finda o tempo permitido (até seis meses de idade³²), a criança é retirada de seu convívio e entregue para algum familiar, indicado pela mãe, que ganhará a guarda da criança enquanto ela estiver reclusa. Caso não tenha ninguém para receber a guarda, a criança é enviada para acolhimento institucional, que são conhecidos como “abrigos”. Um drama cruel.

A Resolução Nº 4, de 15 de julho de 2009 (BRASIL, 2009d), do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), reconhecendo a importância da relação da criança com a mãe, amplia a permanência para, no mínimo, até um ano e seis meses (Art. 2º), e, em seguida, dispõe sobre a estada, a permanência dos/as

³² Segundo o Art. 83 da LEP – nova redação dada pela Lei Nº 11.942, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009a).

filhos/as de até 7 anos de idade junto à sua mãe, desde que o estabelecimento penal onde a mãe está reclusa seja uma unidade materno-infantil, que ofereça dormitório para mães e filhos/as, brinquedoteca, área de lazer e possibilidade de participação em creche externa (Art. 6º) (BRASIL, 2009d). Em consonância com essa Resolução, há, também, o Art. 89 da Lei Nº 11.942/2009³³, que rege sobre a penitenciária assegurar espaço para mulheres gestantes e parturientes, além de oferecer creches para crianças dos 6 meses aos 7 anos de idade – Art. 89, Parágrafo único, Incisos I e II (BRASIL, 2009a).

Na redação dos dois documentos citados anteriormente, além da ampliação do tempo de permanência das mães com seus filhos, das condições físicas estruturais, também podemos observar o reconhecimento externado em relação ao cuidado que se deve ter com o vínculo afetivo entre mãe e filha/o – inclusive, trabalhar, psicologicamente, para que amenizem as consequências traumáticas na ocasião da separação, para ambas as partes. No entanto, vale dizer que a quantidade de penitenciárias femininas é de número reduzido, e a maioria desses estabelecimentos penais não oferecem 100% das condições prescritas nos documentos legais retro citados.

O Quadro 2, a seguir, foi criado a partir de dados obtidos no Relatório do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Sisdepen) do Depen (BRASIL, 2021d, 2021e), para demonstrar o estado de carência em relação à oferta prescrita nas leis em relação à infraestrutura adequada para atender às gestantes, às mães, aos bebês e às crianças que se encontram em privação de liberdade. O Quadro 2 deixa claro que a oferta de estruturas físicas para atender às mães e às crianças que vivem no contexto prisional ainda é muito pequeno frente à demanda do problema. No âmbito nacional, em um universo de 138 estabelecimentos penais femininos, apenas 52 unidades apresentam celas adequadas, 47 têm berçário ou centro de referência materno-infantil e apenas dez possuem creche. Em Mato Grosso, apenas dois estabelecimentos oferecem celas adequadas às gestantes, dois contêm berçários e centro de referência materno-infantil e nenhuma oferta de creche.

³³ Dá nova redação aos Arts. 14, 83 e 89 da LEP – Lei Nº 7.210/1984 (BRASIL, 1984).

Quadro 2 – Demonstrativo do total de estabelecimentos penais com celas adequadas para gestantes, com berçário e/ou centro de referência materno-infantil e com creche

Total de estabelecimentos penais				
	Feminino	Masculino	Misto	Total
Brasil	138	1180	231	1549
Mato Grosso	7	38	1	46
Cáceres	1	1	-	2
Total de estabelecimentos penais com celas adequadas para gestantes				
	Feminino	Misto	Total	
Brasil	52	8	60	
Mato Grosso	2	-	2	
Cáceres	-	-	-	
Total de estabelecimentos penais com berçário e/ou centro de referência materno-infantil				
	Feminino	Misto	Total	
Brasil	47	4	51	
Mato Grosso	2	-	2	
Cáceres	-	-	-	
Total de estabelecimentos penais com creche				
	Feminino	Misto	Total	
Brasil	10	-	10	
Mato Grosso	-	-	-	
Cáceres	-	-	-	

Fonte: A autora com base nos dados da Sisdepen (BRASIL, 2021d, 2021e).

É de suma importância o período da primeira infância para o desenvolvimento pleno da criança. Muito relevante refletir sobre as crianças que, ao estarem com suas mães nas prisões, também estão encarceradas. Quanto às crianças que têm seus pais ou suas mães em situação de cárcere, também sofrem a extensão dos estigmas de seus progenitores, expondo essas crianças em situações de alta vulnerabilidade e de impactos sociais advindos do ambiente, das condições de alimentação e de moradia, das relações sociais e afetivas, podendo influenciar negativamente no seu desenvolvimento cognitivo, físico e emocional (BARTOS, 2020).

Vale comentar que, entre as 28 mulheres que participaram das aulas de Música nesta pesquisa, havia uma gestante com cinco ou seis meses de gestação. Como a cadeia de Cáceres não apresenta condições físicas estruturais para tal demanda, a gestante foi transferida para a Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto em Cuiabá – MT três dias antes de terminar o projeto de pesquisa. Dessa forma, ela receberia a relevante assistência na fase do pré-natal. Se, por um lado, a transferência beneficiou na questão do acompanhamento médico e nas acomodações necessárias para atender à gestante e ao/à bebê, por outro lado, ela ficou longe de sua família, afastada dos vínculos afetivos tão importantes e necessários.

As legislações deveriam colocar o seu olhar não somente na garantia da permanência das crianças em seus primeiros meses ou anos de vida com suas mães

no cárcere, mas também recorrer às penas alternativas, que já têm suporte legal, e, assim, abrandar os danos irreversíveis que a experiência no cárcere deve imputar às pessoas adultas, quiçá a uma criança. Assim, colocaria o foco na permanência e no vínculo da mãe com os/as seus/suas filhos/as fora do cárcere. Uma falha dolorida em relação a uma criança inocente que já nasce confinada entre os muros e as cercas de uma Prisão ou entre as mãos algemadas de sua mãe.

O uso de algemas é uma prática comum no ambiente carcerário como procedimento de segurança, mas utilizá-la no momento do parto é uma violação total à dignidade da gestante, desqualificando-a de seu atributo maior como ser humano: ser mãe.

A Lei Nº 13.434, de 12 de abril de 2017 (BRASIL, 2017a), acrescenta o parágrafo único ao Art. 292 do Código de Processo Penal – Decreto Nº 3.689/1941 – proibindo o uso de algemas em mulheres em trabalho de parto e/ou no período de puerpério, sendo mais um dos amparos legais que ainda são descumpridos em algumas localidades deste imenso Brasil. Dentro desse cenário, em que se encontram mulheres gestantes privadas de liberdade, Queiroz (2015) compartilha muitas histórias de dores, de negligências e de descaso, denunciando, assim, entre tantas outras narrativas, que

[...] na maioria dos presídios e cadeias públicas, elas [as mulheres grávidas] ficam misturadas com a população carcerária e, quando chega a hora do parto, geralmente alguém leva para o hospital. Já nasceu muita criança dentro do presídio porque a viatura não chegou a tempo, ou porque a polícia se recusou a levar a gestante ao hospital, já que provavelmente não acreditou — ou não se importou — que ela estava com as dores de parto. (QUEIROZ, 2015, p. 61).

Nascer nas prisões (2017)³⁴ é um documentário produzido pela Fiocruz, lançado em 2017, após uma pesquisa realizada sob a coordenação da médica e pesquisadora Dr.^a Maria do Carmo Leal, com mais de 500 mães em situação de reclusão em prisões femininas. Foram recolhidos dados sobre a gestação, o parto, a convivência com o/a filho/a no presídio etc. Constatou-se: uma em cada três parturientes foi algemada para o trabalho de parto; a significativa inadequação e ineficiência da assistência pré-natal; 15% das entrevistadas declararam ter sofrido violência verbal, psicológica ou física na hora da separação do/a filho/a.

³⁴ Documentário disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jso597MV_hU. Acesso em: 10 jul. 2022.

Outro fator vivenciado por essas mulheres é o abandono que sofrem por parte de seus companheiros ou de suas companheiras. As poucas visitas que recebem, geralmente, são de suas mães e/ou de filhos/as. Essa é a realidade que observamos frente às penitenciárias masculinas e femininas nos dias de visita: as filas para entrar na penitenciária masculina são muito maiores, enquanto, nas unidades femininas, as filas nem chegam a se formar, pois as visitas são escassas (ver *As mulheres e o cárcere*, 2016 – minidocumentário com a participação da Pastoral Carcerária).

Foi informado no Mutirão Carcerário que, “[...] em São Paulo, na Penitenciária Feminina de Santana, as detentas são obrigadas a improvisar miolo de pão como absorvente íntimo” (BRASIL, 2012, p. 135). É uma situação inimaginável. E pensar que essa realidade não está presente apenas em presídios, mas também nas ruas, nas periferias e em vários contextos de vulnerabilidade social. A pobreza menstrual é um problema de saúde pública, de ordem nacional.

Segundo Lima (2021, n.p.), a ONU, desde 2014, “[...] considera o acesso à higiene menstrual um direito que precisa ser tratado como uma questão de saúde pública e de direitos humanos”. Assim, o tema deve ser considerado de extrema importância para a preservação da saúde e da dignidade menstrual de todas as mulheres. Em uma sociedade desigual, na qual faltam itens básicos de sobrevivência, alimentação, habitação, saúde, educação, faltar absorvente higiênico nunca tenha sido, talvez, uma preocupação de política pública. Felizmente, está havendo um despertar nesse sentido.

Em 2019, a Deputada Federal Marília Arraes, do Partido dos Trabalhadores (PT) de Pernambuco (PE), propôs o Projeto de Lei (PL) Nº 4.968, de 2019 (BRASIL, 2019), tendo sido aprovado pelos senadores, porém vetado pelo presidente da República da época, Jair Bolsonaro. Contudo, o Congresso Nacional derrubou o veto e, em outubro de 2021, ocorreu a promulgação da Lei Nº 14.214, de 6 de outubro (BRASIL, 2021c), a qual inclui os absorventes higiênicos como item de necessidade básica de proteção e de promoção da saúde³⁵, devendo ser incluídos nas cestas básicas do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan). Assim sendo, todas as estudantes do Ensino Fundamental e Médio, as mulheres em situação de vulnerabilidade social, em privação de liberdade e em situação de rua devem

³⁵ Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual por meio da promulgação da Lei Nº 14.214/2021 (BRASIL, 2021c).

receber, gratuitamente, os absorventes para sua higiene pessoal (AGÊNCIA SENADO, 2022).

A menstruação é um processo natural e cíclico que ocorre com o corpo da mulher mensalmente. Só esse fato já demandaria um espaço que pudesse atender à privacidade da mulher; no entanto, a estrutura física do complexo sistema penal são construções arquitetadas por homens e para homens. De modo geral, há uma certa padronização nas construções e algumas improvisações nas adaptações construtivas do prédio. As primeiras mulheres sentenciadas por reclusão eram colocadas em presídios masculinos, muitas vezes até na mesma cela (ANDRADE, 2011).

Segundo o relatório do Depen/Sisdepen (BRASIL, 2021d), existe, no Brasil, um total de 1.549 estabelecimentos penais, dentre eles 1.180 são masculinos, 138 femininos e 231 são mistos. Assim sendo, os presídios femininos, em sua maioria, não foram projetados especificamente para atender às necessidades do público feminino. Muitas unidades não oferecem espaços propícios para gestantes, lactantes, como já comentado anteriormente, muito menos reservam espaços para as visitas íntimas, como certifica o Art. 41, inciso X, da LEP – Lei Nº 7.210/1984 –, que, embora de forma genérica, constitui como direito da pessoa reclusa a “[...] visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados” (BRASIL, 1984, n.p.). Essa regulamentação favorecia, inicialmente, apenas as pessoas reclusas do sexo masculino. Somente mais tarde, esse direito foi ampliado às mulheres, aos homossexuais e aos jovens infratores.

O fato de ter o direito não significa que ocorra a garantia de fato. Existe uma longa distância entre a Lei e a sua aplicação. Conforme os dados do relatório do Depen/Sisdepen (BRASIL, 2021d), ainda há poucas unidades com estrutura física para poder implantar esse direito: somente 34% dos estabelecimentos penais possuem local específico para visita íntima. Portanto, 66% das unidades prisionais não possuem local reservado para tal finalidade. A falta de estrutura física é um dos fatores de entrave para dificultar ou impossibilitar a ocorrência desse tipo de visita.

O direito às visitas íntimas é um assunto polêmico. Muitos as veem como privilégio e não como direito. Já houve Portarias para regulamentar esse direito, Resolução revogando as decisões de apoio, e até PL para extinguir o direito às visitas íntimas. Todavia, discutir sobre as dificuldades e os desafios da sexualidade da mulher na Prisão seria mais um tema para investigação e estudo que caberia em outro

momento, mas, no âmbito deste trabalho, a intenção foi chamar atenção, mais uma vez, para a assimetria de gênero que existe no contexto das prisões.

Diante do exposto, procurei, aqui, dar um panorama geral do contexto da mulher na Prisão, frisando a importância de considerar algumas especificidades do gênero, reconhecendo as necessidades dessas mulheres que carregam, desde que nasceram, o peso das vulnerabilidades sociais, resultados das desigualdades de classe, de gênero, de raça e de todas as ordens. Há mais de 30 mil mulheres encarceradas, e cerca de 50% estão presas em regime provisório, pois ainda não foram sentenciadas. Dessa forma, sofrem violência física, moral e simbólica na sua permanência na Prisão, além de ficarem estigmatizadas, para sempre, por terem passado pelo sistema penitenciário.

É importante lembrar não somente das leis brasileiras, mas também do documento produzido pela ONU, em 2010, as *Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras*, conhecida como *Regras de Bangkok* (BRASIL, 2016a)³⁶, em que o Brasil é um dos signatários. Esse documento debruça-se sobre o tema do encarceramento feminino, considerando as especificidades do gênero e dando a devida importância para refletir sobre a execução penal e sobre a aplicação de medidas não privativas de liberdade, uma vez que a grande percentagem de mulheres aprisionadas “[...] não representa risco à sociedade e, tal como ocorre com todos os infratores, seu encarceramento pode dificultar sua reinserção social” (BRASIL, 2016a, p. 16).

Assim sendo, é importante considerarmos as implicações que o encarceramento imprime nas pessoas privadas de liberdade, especialmente as do gênero feminino. Há de levarmos em conta as suas especificidades e toda a constelação familiar, social e afetiva. As reflexões sobre as políticas de justiça penal levam-nos a compreender que não faz sentido manter as pessoas aprisionadas em um sistema caótico e infértil, que não tem perspectivas de um projeto sistemático e restaurativo. Por que, então, encarcerar? Será que não deveríamos questionar sobre a “eficácia do encarceramento”? (DAVIS, 2018, p. 12).

³⁶ As *Regras de Bangkok* foi o primeiro documento internacional que abordou a específica problemática que incluem as mulheres. É um documento celebrado pela ONU, em 2010, e publicado em língua portuguesa, no Brasil, em 2016.

Frente a todo o exposto, resgato de Angela Davis (2018)³⁷ sua emblemática pergunta: *Estarão as prisões obsoletas?* A pergunta nas reflexões da filósofa vai se transformando em uma resistente e convicta afirmativa: As prisões estão obsoletas! A autora conduz-nos por meio da história e de argumentos para comprovar a importância em refletir sobre o problema do encarceramento em massa, os problemas econômico-político-sociais que estão por trás do aprisionamento, a racialização do crime, a seletividade penal, os interesses na privatização do sistema prisional, os equívocos das medidas governamentais de combate à criminalidade, a Prisão como instituição de controle social e outros pontos importantes para tomar consciência e posicionamento frente ao contexto prisional e apontar o abolicionismo penal como bandeira de luta (DAVIS, 2018).

Todavia, e se as prisões forem abolidas, onde seriam colocados os/as prisioneiros/as? Como já refletia Foucault (2013, p. 323): “Conhecemos todos os inconvenientes da Prisão e sabemos que é perigosa quando não é inútil. Contudo, não ‘vemos’ o que possa substituí-la. É a solução detestável, que não sabemos como abandonar”. Para Davis (2018), a questão não é encontrar um substituto para as prisões e muito menos “reformá-las”, mas, sim, lutar por um sistema de justiça totalmente diferente do que temos atualmente, mudando o paradigma da punição e da criminalização em busca de

[...] um *continuum* de alternativas ao encarceramento – a desmilitarização das escolas, a revitalização da educação em todos os níveis, um sistema de saúde que ofereça atendimento físico e mental gratuito para todos e um sistema de justiça baseado na reparação e na reconciliação em vez de na punição e na retaliação. (DAVIS, 2018, p. 116).

Será que não deveríamos buscar inspirações em nossos ancestrais? Uma entre tantas lendas africanas conta que, em certos povoados, quando uma mulher engravida, a comunidade se reúne e fica entoando sons até descobrir a canção da criança que deverá ser cantada nos momentos mais significativos de sua vida: no nascimento, nos rituais de passagens, no dia do casamento e até no dia da sua morte. No entanto, se essa pessoa cometer algum ato que vá contra os princípios morais e éticos estabelecidos, a comunidade se reúne, coloca a pessoa no centro da roda e, em vez de acusá-la ou puni-la, cantam a sua canção. Dessa forma, acreditam que a

³⁷ Angela Davis é filósofa, professora e militante pelos direitos políticos e civis e ativista do Abolicionismo Penal.

pessoa, ao ouvir a sua canção, resgatará a sua essência de ser (ver *Lenda Tribal Africana: A canção dos homens*, 2016).

Não seria esse o caminho de um verdadeiro trabalho educacional restaurativo para a reintegração social, o resgate da essência do Ser? A Educação e a arte podem potencializar os atributos positivos da pessoa em situação de cárcere e, assim, ser a ponte para uma reinserção social bem-sucedida, podendo diminuir o índice de reincidência (HENLEY; COHEN, 2014).

2.2 O Direito à Educação nas Prisões e a Justiça Curricular

Para Arroyo (2005, p. 24), mais do que ver alunos ou ex-alunos em suas trajetórias escolares, é preciso vê-los

[...] jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente.

As prisões, no Brasil, revelam a consequência histórica de inúmeros descasos públicos com os problemas de pobreza e de miséria oriundos das desigualdades sociais que sofremos. Como já exposto, exaustivamente, a maioria das pessoas privadas de liberdade apresenta baixa ou nenhuma escolaridade devido às condições socioeconômicas que as levaram à evasão escolar, voluntária ou compulsória, que tiveram de submeter-se e, assim, continuar o ciclo vicioso geracional que lhes impõe à imobilidade social. Nesse correr da vida, muitas acabam nos estabelecimentos penais, passando pelo sistema socioeducativo. Dessa maneira, a inserção no cárcere é a materialização mais cruel da exclusão social.

Nesse sentido, aponto o relevante papel da Educação nos estabelecimentos penais, visto que o Direito à Educação é um direito de todos. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948 (ONU, 1995), define um amplo rol de direitos nos âmbitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais. Dentre eles, está incluso o Direito à Educação, que, no Art. 26, defende que “[...] todo homem tem direito à instrução” (ONU, 1995, n.p.), devendo ser acessível, gratuita e obrigatória. Complementa, ainda, a favor de uma educação que fortalece o respeito e a liberdade,

promovendo “[...] a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...] em prol da manutenção da paz” (ONU, 1995, n.p.).

O Direito à Educação também está presente na nossa Constituição Federal, de 1988. No Art. 6º, reconhece-se a Educação como direito social, e, no Art. 205, declara-se que:

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. (BRASIL, 1988, p. 137).

No Art. 1º da referida Constituição, declara-se Estado Democrático de Direito destacando, no inciso III, “a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988, p. 3) como um de seus fundamentos básicos. Portanto, todo o ser humano é titular de direitos iguais e inalienáveis, independentemente de sua raça, seu sexo, sua nacionalidade, sua etnia, sua religião ou qualquer outra situação. A simples condição de ser **pessoa** já os assegura serem mercedores de vida digna e titulares de todos os direitos. Dito isso, deve-se entender que o fato de as pessoas estarem em situação de privação de liberdade não as fazem deixar de serem humanas, por isso não significa que elas perderam todos os seus direitos. Fica-lhes preservado, por conseguinte, o Direito à Educação.

Com a finalidade de dar assistência educacional às pessoas em reclusão, existem documentos legais, nacionais e internacionais que buscam garantir esse direito, ofertando instrução escolar, ou cursos profissionalizantes, ou atividades culturais, com o intuito de não somente ampliar a escolarização das pessoas no cárcere, mas também de reeducá-las e ressocializá-las para reinseri-las na sociedade no momento de receber seu alvará de soltura. No entanto, não é o que a realidade penal tem demonstrado em sua trajetória; por isso, os termos “reeducar”, “ressocializar” e “reinsere” são contraditórios. Nesse viés, Batista (2008, p. 195-196) é categórica em dizer que é preciso dar “adeus às ilusões ‘re’”, pois já não se pode mais “[...] crer nas *ilusões “re”* [...]. Pelo contrário, a clientela do sistema penal foi sempre a dos dessocializados, desintegrados, desclassificados”. Então, qual a saída? Penso que seja investir na Educação.

A seguir, apresento um panorama geral dos principais instrumentos legais que garantem a Educação nas Prisões e, em seguida, a Justiça Curricular e suas dimensões: Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática, como princípios

valerosos que poderiam fortalecer, se adotados, a Educação que acontece nas prisões.

2.2.1 Garantia de Direito à Educação nas Prisões

Para além da garantia do Direito à Educação às pessoas privadas de liberdade presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1995), na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), fundamentadas no princípio da **Educação para todos**, encontramos ações de âmbito nacional e internacional que se reuniram em conferências, congressos, seminários e reuniões para discutir sobre a Educação e seus encaminhamentos, como, por exemplo: a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, Tailândia (ONU, 1990); a *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (1998a); a *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos* (UNESCO, 1998b); a *Declaração de Dakar: Educação para Todos* (UNESCO, 2001).

Em 1955, no I Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, em Genebra, Suíça, foi escrita a *Resolução de Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos* aprovada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ONU, 1955). Esse documento estabelece os princípios e as regras básicas para cuidar das questões administrativas da penitenciária bem como atender ao cumprimento no que tange ao tratamento de detentos/as. O documento defende a obrigatoriedade de oferecerem-se atividades educacionais e culturais a todas as pessoas privadas de liberdade, como consta no item 77 que versa sobre a Educação:

- 1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção.
- 2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para depois da sua libertação possa continuar, sem dificuldades, a sua educação. (ONU, 1955, n.p.).

Em 2015, o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (UNODC) fez uma revisão e atualizou essas Regras que, em homenagem ao respeitado líder sul-africano Nelson Mandela, passou a ser chamada *Regras de Nelson Mandela*. No documento, foram incorporadas mais garantias, com a preocupação de assegurar-se um tratamento mais digno às pessoas privadas de liberdade (UNODC, 2015).

A LEP – Lei Nº 7.210/1984 – dispõe sobre o dever do Estado de prestar assistência ao preso e ao internado, de várias ordens: material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (BRASIL, 1984). Do Art. 17 ao Art. 21, da Seção V, trata-se “Da Assistência Educacional” na qual se compromete a dar assistência educacional, oferecendo “[...] instrução escolar e formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984, n.p.), assegura a obrigatoriedade de Ensino Fundamental integrado ao sistema escolar da rede pública, o ensino profissional iniciante ou de aperfeiçoamento técnico, as atividades educacionais e/ou os cursos por meio de convênio com entidades públicas ou particulares e a instalação de bibliotecas com livros instrutivos, recreativos e didáticos para utilização de todas as pessoas em reclusão em todos os estabelecimentos penais.

Foi firmado, em 2005, o Protocolo de Intenções para implementar a Política Nacional de Educação para Jovens e Adultos no espaço prisional, o que resultou no documento *Educando para a Liberdade*, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2006), uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça e mais a representação da Unesco no Brasil, com o apoio do governo japonês. Uma proposta de política pública articulada e cooperativa que procurou envolver todos os atores da educação do ambiente prisional: professores, alunos, agentes de segurança e outros, em busca dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e da inclusão de pessoas marginalizadas que se encontram reclusas no sistema prisional.

O Ministério da Justiça e o MEC unem forças para firmar políticas de Educação em instituições penais, atendendo aos compromissos firmados com os organismos internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Dito isso, a partir de 2005, o Governo Federal promoveu a abertura de diálogos entre o MEC, o Ministério da Justiça, a Unesco, a Organização dos Estados Ibero-americanos, as Unidades da Federação por meio de suas Secretarias de Educação, os órgãos de administração penitenciária, a sociedade civil, os Fóruns de EJA, a Pastoral Carcerária, as Organizações Não Governamentais (ONGs), os egressos e os internos de estabelecimentos penais do regime aberto e semiaberto e pesquisadores, os quais participaram de dois Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões, em 2006 e 2007.

Todas essas ações resultaram em um conjunto de sugestões e de medidas para a elaboração de **documentos e diretrizes** firmados entre o CNPCP, vinculado

ao Ministério da Justiça e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre eles, encontramos a **Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009**, do CNPCP, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2009c), homologada pelo MEC, pelo CNE e pela Câmara de Educação Básica (CEB), por meio da **Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010** (BRASIL, 2010a).

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea), realizada no Brasil em 2009, foi mais um fato importante para consolidar as recomendações que emergiram desse encontro internacional, reforçando a EJA como compromisso político em relação ao cumprimento ao direito à EJA, com o objetivo de alcançar todas as pessoas, de quaisquer raça, religião ou gênero, sejam do campo, das periferias urbanas, ribeirinhas ou comunidades quilombolas, das classes populares, **das pessoas privadas de liberdade**. Enfim, todas as pessoas ou coletivos em situação de vulnerabilidade e que precisam e devem gozar de seu Direito à Educação (BRASIL, 2009b).

A aproximação das Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária foi uma maneira de garantir a oferta de educação no ambiente prisional de forma sistemática. Isso demandou e ainda demanda um grande desafio: incluir a população prisional na oferta da EJA, modalidade defendida como a mais apropriada para o referido público. É preciso definir parâmetros educacionais e um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que assegurem uma educação de qualidade e atendam às necessidades e às especificidades próprias das pessoas privadas de liberdade e do contexto em que estão inseridas. É importante apontar que a Educação no âmbito prisional não deve ser apenas um atendimento didático-pedagógico, mas a promoção de uma educação que “[...] contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho” (UNESCO, 2006, p. 14).

Podemos observar que a implantação nacional da Educação nas Prisões exigiria muitos esforços e, para isso, a parceria entre as duas pastas dos órgãos ministeriais (Justiça e Educação) foram importantes, pois envolvem um longo processo histórico de exclusão, o que provocou, e ainda provoca, alguns confrontos de ideias e de ideais dentro do próprio sistema penal.

Contar com a cooperação internacional, firmada entre o MEC e a Unesco, também demonstrou um considerável reforço para a implementação em defesa do Direito à Educação para as pessoas em situação de cárcere, em atenuar as forças contrárias. A Unesco não somente avaliza a educação como direito humano fundamental da pessoa encarcerada como também apoia a necessidade de trabalhar a Cultura de Paz³⁸ com essa população. Acredita-se que, ao promover-se a Cultura de Paz a todas as pessoas, sem distinção, o índice de violências no mundo pode ser reduzido. Essa crença reforça a necessidade urgente de educar-se e fomentar a Cultura de Paz entre todos os povos.

Dessa forma, há muitos documentos normativos que asseguram o Direito à Educação para as pessoas privadas de liberdade. Cada unidade federativa com suas respectivas secretarias e órgãos afins, como, no Brasil, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) e a Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), a Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel (Funap) e as instituições da sociedade civil devem buscar, entre outras garantias, o Direito à Educação de pessoas privadas de liberdade, devendo oferecer escolarização por meio da EJA, qualificação para o trabalho e abertura para ações culturais no contexto prisional.

Onofre (2009, p. 3) afirma que “[...] há um hiato entre o discurso oficial e a vivência instaurada nas escolas das unidades prisionais”. Essa afirmação foi encontrada em vários outros trabalhos que visaram dar luz à questão, como, por exemplo, Julião (2016), Leme (2002), Penna (2003), Santos (2002) e Silva (2001). A distância entre o que se apregoa nos documentos normativos, nos discursos de órgãos oficiais e o que acontece, de fato, na prática não colabora com a função social da instituição prisional, que é de educar e de ressocializar a pessoa em situação de privação de liberdade para prepará-la para a sua reintegração na sociedade. Revelando essa dicotomia,

[...] a prisão se coloca como aparato que busca adequá-los [os presos] para viverem em condições anti-sociais de vida, carentes de auto-confiança, aparentemente inafetivos, insensíveis, desprovidos de perspectivas futuras. Não há preocupação, portanto, em reeducá-los, pois o objetivo é o de não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer ao sair da prisão. Tal situação torna a prisão um ponto de referência para eles,

³⁸ Em 1989, foi realizado, pela Unesco, na Costa do Marfim, o Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens, o qual originou a Declaração e o Programa de Ação para uma Cultura de Paz. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declaração%20e%20Programa%20de%20Ação%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

que acabam por estabelecer vínculos com o aparelho carcerário, fazendo desse espaço seu território de existência. (ONOFRE, 2009, p. 13).

O despreparo observado e a carência de um trabalho efetivo para a reinserção social acabam resultando no alto índice de reincidências e o conseqüente retorno dos indivíduos às instituições carcerárias.

Em 2011, notamos mais um avanço no quadro da Educação em prisões quando foi promulgada a Lei Nº 12.433, de 29 de junho (BRASIL, 2011b), a qual alterou os Arts. 126, 127, 128 e 129 da LEP – Lei Nº 7.210/1984, para dispor sobre **a remição de parte da pena por estudo ou por trabalho**: um dia de pena remida para cada 12 horas de frequência escolar, que devem ser divididas, no máximo, em três dias; e três dias de trabalho para um dia de pena remida (BRASIL, 2011b). Assim, as pessoas que foram condenadas que cumprem pena em regime fechado, semiaberto, aberto ou em liberdade condicional podem remir suas penas obedecidas às exigências da lei, devendo ser declarada pelo juiz de execução penal com a defesa e o Ministério Público.

Uma das críticas que se faz para a remição da pena pelo estudo é a falta de critérios. Com isso, esvazia-se de sentido e de significado, perde-se a oportunidade pedagógica intrínseca à educação, ficando a concessão da remição restrita apenas na contabilização de sua frequência em sala de aula, nada mais que isso. Um PPP das Prisões alinhado ao comprometimento das/os estudantes e de todas as pessoas envolvidas no âmbito prisional poderia preencher essa lacuna, assegurando o cumprimento das metas e dos objetivos da Educação no contexto prisional, que vem a ser o de promover a escolaridade da/o presa/o, desenvolver sua inteligência emocional, suas habilidades técnicas e de raciocínio lógico, instrumentalizando-as/os para que possam ter melhores condições de reinserção no mercado de trabalho, no momento de sua liberdade (SILVA; MOREIRA, 2011).

No entanto, ter a oportunidade de preencher o tempo com a formação escolar e a contrapartida oferecida pela remição é um estímulo para iniciar ou retornar os estudos e, assim, investir na formação das/os estudantes. Os ganhos seriam (são) imensuráveis para todas as partes, para as/os educandas/os, para o sistema prisional e para toda a sociedade.

A Lei Nº 13.163, de 9 setembro de 2015, fez modificações na LEP – Lei Nº 7.210/1984 – para instituir o Ensino Médio nas penitenciárias (Art. 18A) (BRASIL, 2015). A Educação Prisional como parte do sistema municipal e estadual de ensino,

com apoio administrativo e financeiro da pasta da educação e do sistema de justiça e administração penitenciária (§1º), deve oferecer cursos de EJA (§2º) e a oferta de EaD, com novas tecnologias de ensino amparadas pela União, Estado, Município e Distrito Federal (§3º) (BRASIL, 2015). No Art. 21-A, a Lei Nº 13.163/2015 anuncia a importância de se fazer um “censo penitenciário” para apurar o nível de escolaridade dos/as detentos/as, o número de oferta de cursos de nível fundamental, médio, cursos profissionalizantes e ensino técnico, tanto quanto o número de pessoas atendidas, a existência de bibliotecas e seu acervo e todas as informações importantes (BRASIL, 2015).

Podemos entender todas essas alterações na LEP como reflexo da Resolução Nº 3/2009 do CNPCP (BRASIL, 2009c), da Resolução CNE/CEB Nº 2/2010 (BRASIL, 2010a) e da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), que, por sua vez, também foram resultados de ações, de declarações e de documentos normativos nacionais e internacionais em defesa do Direito à Educação de pessoas em situação de privação de liberdade.

No PNE de 2014 – Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) –, na meta referente à EJA, estabelece-se que sejam implantados programas educacionais de EJA de nível de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e Formação Profissional em estabelecimentos penais e socioeducativos. Já o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional – Decreto Nº 7.626/2011 (BRASIL, 2011a) – está alinhado à LDB – Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – e tem como objetivo promover, por meio da educação, a reintegração social da pessoa privada de liberdade. Esse é um grande desafio frente à realidade populacional e à infraestrutura física e humana do Sistema Penitenciário Brasileiro, que deve não somente estender a oferta da educação para todos, mas também visar a sua qualidade.

Muitos são os documentos e as diretrizes nacionais e internacionais que versam sobre a importância da educação em prisões e a defendem como Direito Humano fundamental e inalienável. Entretanto, ainda observamos um cenário desalentador quando olhamos o baixo índice de pessoas privadas de liberdade em atividade escolar. Há muitas lutas para dar visibilidade e reconhecimento às necessidades e aos direitos das pessoas privadas de liberdade, estendendo a luta para as periferias, para os coletivos sociais, raciais, de gênero, de orientação sexual, para a população ribeirinha, quilombolas, indígenas, do campo. Essas lutas são

históricas, e a garantia dos direitos humanos ainda está longe de ser direito legitimado (ARROYO, 2019).

Acreditando que “[...] nenhum homem preso nasceu criminoso, delinquente ou imune à mudança” (ONOFRE, 2009, p. 10), é que nós, educadores, os quais decidimos abraçar a causa da educação no contexto prisional, devemos focar nosso olhar, reunir forças para buscar caminhos para ofertar uma educação que conscientize, liberte, transforme os sujeitos e humanize as relações pessoais e interpessoais. Para tanto, os preceitos da Justiça Curricular e suas dimensões possuem algumas inspirações para fortalecer a luta a favor de uma educação de qualidade para as pessoas privadas de liberdade em busca da justiça social. Apontam, ainda, a necessidade de ter um olhar e uma escuta sensível para uma melhor compreensão dessas pessoas.

2.2.2 Justiça Curricular e suas dimensões

Esta pesquisa, embora tenha sido realizada de forma independente da educação que acontece na Cadeia Pública Feminina de Cáceres, não se isentou de seu comprometimento educacional de refletir sobre o currículo de Educação Musical que melhor atenderia aos interesses e às necessidades das mulheres participantes. Os preceitos da Justiça Curricular e suas três dimensões – Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática (PONCE, 2018) – estiveram presentes inspirando e fortalecendo a defesa dos direitos à educação no espaço de restrição e de privação de liberdade. Trabalhei nessa direção, no caso específico do currículo da Educação Musical para mulheres em reclusão em um espaço não escolar, que também é potencialmente educativo.

Os princípios e os valores da Justiça Curricular emergiram ao pensar na população carcerária e o Direito à Educação de qualidade, que solicita um currículo desencarcerado, livre e flexível, com o compromisso de atender às necessidades reais desse público tão específico, estigmatizado e peculiar.

Etimologicamente, a palavra “currículo” é derivada do vocábulo latino *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* (curso) e de *currere* (correr). Nesse sentido, um currículo entendido como percurso ou ato de correr é caracterizado como tradicional, com abordagem tecnicista, desenvolvida no modelo fordista, nos padrões capitalistas de produção, de reprodução e de controle. Segundo Silva (2010, p. 30),

“[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”. Assim, o currículo era definido como um conjunto de disciplinas que compunham a grade curricular e uma lista de conteúdos programáticos. A natureza do termo “grade” é estática, sem vida e infere algo que aprisiona. Dessa forma, o currículo é pensado e centrado apenas no conteúdo (o quê?) e na forma (como?), sem discutir o porquê e o para quê.

Os estudos sobre currículo avançam e tomam consistência, levantando críticas ao modelo de um currículo prescrito para atender às demandas de base hegemônica. Os movimentos sociais dos anos de 1960 de luta em defesa aos direitos humanos e em protestos às opressões, às guerras, às colonizações, à pobreza e à desigualdade social, segundo Silva (2010), corroboraram as discussões e as reflexões, sobre as concepções mais tradicionais e técnicas de currículo, vislumbrando uma nova concepção crítica de currículo. Nesse mesmo período, surgiu a Nova Sociologia da Educação (NSE) e, conjuntamente, teve início uma ampla discussão sobre controle e poder. Podemos observar tais questões nas obras de Michael Young³⁹, Talcott Parsons⁴⁰, Pierre Félix Bourdieu⁴¹ e outros.

No início da década de 1970, a Sociologia da Educação desenvolveu uma forte dinâmica, integrando o contexto social e político nas discussões do currículo. Podemos notar, assim, a abertura filosófica e crítica para as discussões sobre o currículo e vemos emergir grandes nomes na área da teoria crítica, dentre eles Michael Apple e Paulo Freire. Embora Paulo Freire não conste como estudioso da teoria do currículo, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2017) questiona a educação tradicional com o conceito de **educação bancária**, levantando questões curriculares. Tais autores trazem para as discussões fatores primordiais como: hegemonia, resistência, opressão, emancipação, democracia, entre outros (ver APPLE, 2006; APPLE; BEANE, 1997; FREIRE, 2008, 2017). Revelam-se, nessa conjectura, as discussões sobre gênero, poder e diversas formas de preconceito.

³⁹ Michael Young (1915-2002), sociólogo, político e ativista social britânico. A publicação de seu livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* marcou o movimento da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, no início da década de 1970.

⁴⁰ Talcott Parsons (1902-1979), sociólogo norte-americano, reformulou o conceito de sistema social, o que veio a se tornar o centro das interpretações funcionalistas.

⁴¹ Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês é um dos autores mais lidos no campo da Antropologia e da Sociologia. Em suas obras, ele discute temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política.

No limiar do século XXI, o currículo alcançou uma dimensão polissêmica, constituída de um conjunto de significados, possibilitando, assim, um processo de construção de conhecimentos de forma colaborativa e democrática. Desse modo, podemos destacar o currículo como artefato cultural, como dimensão histórica, como dimensão epistemológica, como prática, como construção da identidade, como construção social e como compromisso social. Portanto, um currículo de concepção reducionista, caracterizado por uma abordagem tradicional, formal, tecnicista, encerrado classicamente em grade curricular, não daria conta para atender à complexa realidade e demanda contemporânea. Para tanto, exige-se a compreensão polissêmica de currículo, que é viva e complexa, articulada com uma rede dinâmica de conhecimentos e saberes interativos e interdisciplinares.

Os estudos de currículo tomam-no como território em disputa e não mais de neutralidade (ARROYO, 2013). O currículo revela-se como um espaço de disputas traduzindo intencionalidades, revelando significados, valores, relações de poder articuladas aos interesses econômicos neoliberais infiltrados no sistema educativo. Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 148) reafirma: “O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político”.

Currículo como território em disputa, para Arroyo (2013), é um campo político de disputa em que estruturas e ordenamentos devem ser objetos de questionamentos e de reflexões. O autor defende a ideia de que, na relação entre todos os sujeitos da ação educativa, sejam contemplados não apenas os conhecimentos do currículo prescrito, mas também o reconhecimento dos sujeitos, suas experiências sociais, seus saberes e suas leituras de mundo. A disputa está na luta contra o currículo oficial, controlador, conteudista, cognitivista e hegemônico, em contrapartida a uma proposta de currículo cujos saberes, os direitos, a história dos docentes e dos discentes sejam pronunciados. A disputa também se encontra na luta contra as políticas de treinamento, de competências, de avaliações e de resultados para atender às políticas neoliberais de formação para o trabalho.

Compreende-se o currículo escolar como um território em disputa, no qual se observam forças antagônicas: de um lado, os interesses econômicos; e, de outro, os valores e os princípios de um currículo construído na prática social coletiva com o objetivo de bem formar o sujeito para que este possa construir uma sociedade melhor, com menos injustiças e desigualdades. Vemos crescer o interesse econômico na

formação de indivíduos para atender às demandas de produção e/ou de mercado, que são reveladas na disputa pelo poder de construção do conhecimento – alguns exemplos: a avaliação internacional *Programme for International Student Assessment* (PISA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a). No primeiro, vemos competências educacionais, referências de avaliação padronizadas e organizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), gerando expectativas e competitividade em relação aos resultados e à sua posição no *ranking* entre os países participantes. No segundo, vemos a BNCC, a reforma curricular implementada em todo o território nacional a partir de 2017, por meio do Parecer N° 15, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c). Esse documento, de caráter normativo, prescreve os conhecimentos, as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso na Educação Básica. Podemos observar, assim, os reflexos da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais do Brasil, impondo a todos os estados brasileiros a fazerem adequações em seus currículos de acordo com o que está preconizado na BNCC (BRASIL, 2018a). Isso gera inquietação e tensão entre os docentes que se veem indignados, mas resistentes na luta política e epistemológica de que é a comunidade escolar (professores, estudantes e outros), no seu dia a dia, que se constroem currículos que se quer contra-hegemônicos.

As ideias e os ideais freirianos de uma educação emancipatória, e a concepção, em contínua construção, da Justiça Curricular, que apregoa a luta por políticas educacionais afirmativas a favor de todos, especialmente aos menos favorecidos, procurando, por meio do currículo, promover um mundo mais inclusivo, democrático, justo e digno, inspira

[...] uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato, uma “história única”. Ter na vida escolar uma experiência de respeito à dignidade e de construção de identidades democráticas é uma busca urgente. (PONCE; LEITE, 2019, p. 795).

Considerando o currículo como reconhecimento dos saberes que são construídos na prática social-pedagógica em uma relação democrática, inclusiva e dialógica, Ponce (2018) leva-nos a compreender que a prática curricular construída coletivamente é carregada de uma ampla gama de significados em constante transformação, articulando uma rede dinâmica de saberes interativos, reivindicando

posicionamentos políticos da instituição e de seus sujeitos. A contribuição de Ponce (2018) esclarece que:

O currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos. Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades.

Como ordenamento sistêmico formal, implica pelo menos três elementos demarcadores, igualmente indissociáveis: o repertório de conhecimentos sistematizados e validados histórica e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza. Como vivência subjetiva e social, mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito no vocábulo latino do qual é originário: currículo é um *percurso* de formação. (PONCE, 2018, p. 793-794, grifo da autora).

A autora leva-nos a ampliar o conceito e a compreender que o currículo não é apenas o conhecimento formal institucionalizado e considerado válido, ou somente aquilo que está visível, formatado em planejamentos ou por normas legais, mas, sim, é uma prática social. Entendo que toda a ação pedagógica vivenciada no coletivo trança as identidades, os saberes, os interesses, as histórias, as ideias e, por que não, as emoções e os sentimentos de todos os sujeitos envolvidos no percurso de formação educacional, no qual está embutido o processo de subjetivação. Vale salientar que todos os sujeitos envolvidos no percurso de formação educacional compreendem os/as educandos/as, educadores/as, pais e mães, família, comunidade escolar pedagógica, administrativa, manutenção e outros, que porventura cruzarem os caminhos, seja a que tempo ou espaço, mas que contribuirão, de alguma forma, para a sua formação.

O currículo é, portanto, como um organismo vivo que se manifesta e se potencializa nas relações humanas, na contínua construção de conhecimento que se quer como prática social e exercício democrático, visando a dignidade humana e o bem comum, em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), com os Direitos Humanos Universais e com os preceitos da Justiça Curricular (PONCE, 2018).

É importante olharmos para a sociedade hodierna, frente às transformações e a todas as conjunturas sociais, econômicas, políticas e culturais que hoje se apresentam: desigualdade e exclusão social, degradação ambiental, violência e guerras, crise política, ética e moral, proliferação de *fake news*, democracia ameaçada, direitos humanos ignorados, preconceitos e discriminações. Essa

realidade clama para que “[...] o século XXI [seja] o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso [...]” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 163) no currículo escolar, extrapolando para o curso da vida, é urgente e vital.

Na história, sempre existiram as injustiças e as perversidades praticadas contra as pessoas excluídas e marginalizadas. Quando o modelo de sociedade é regido por essas forças de dominação, apropriação, controle e exploração sobre as pessoas em situação de maior vulnerabilidade, aprofundam-se as desigualdades sociais, econômicas e culturais – como, por exemplo, o capitalismo, um sistema econômico baseado no lucro, na acumulação de riqueza, na propriedade privada, nos meios de produção, no mercado livre, na lei da oferta e procura, no trabalho assalariado. Tudo isso produz um abismo social que separa mundos e, conseqüentemente, separa pessoas. Portanto, a “[...] justiça social e [o] capitalismo são, por natureza, incompatíveis” (HORN; LIMA, 2019, p. 721).

No Brasil, cerca de 1% da população detém 50% da riqueza nacional, aproximadamente 60% dos brasileiros estão em situação de fome, descrevendo, assim, uma sociedade de classes tão díspares, visíveis na acumulação de riquezas concentradas que causa total indignação. Segundo o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da covid-19⁴² (PENSSAN, 2022), **125,2 milhões** (58,86%) de pessoas estão passando fome no Brasil, ficando, assim, distribuídas de acordo com o índice de Insegurança Alimentar (IA): 59.667 milhões (IA Leve); 32.387 milhões (IA Moderada); e 33.103 milhões (IA Grave). Impactante indignação!

Cortes significativos em programas/projetos sociais acentuam o problema da fome e da pobreza no Brasil. Gomes (2021) informa que, em 2020, cerca de 12 milhões de pessoas viviam em extrema pobreza e mais de 50 milhões em situação de pobreza, reflexos de históricos abusos e negligências em relação aos direitos humanos fundamentais das pessoas em situação de vulnerabilidade. Segundo Saraiva (2020), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019 em relação ao estudo Síntese de Indicadores Sociais, revelando a desigualdade racial

⁴² Pesquisa sobre Vigilância da Segurança Alimentar e Nutricional (Vigisan) realizada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania Alimentar e Nutricional (Penssan).

entre pretos, pardos e brancos delatada nas condições de trabalho, de renda e de moradia.

Na pesquisa do PNAD Contínua 2019, podemos observar que a renda de pessoas pretas ou pardas é bem menor do que a das pessoas brancas (com o mesmo nível de instrução); além disso, a maior taxa de desocupação ou de ocupação na informalidade está entre os pretos ou pardos (SARAIVA, 2020). Dessa forma, são pessoas que não têm nenhum amparo social quando jovens e, muito menos, o terão em sua velhice. A mulher preta ou parda também fica em desvantagem acentuada em relação à diferença de gênero e de raça. Portanto, parece que o resultado apresentado não causa estranheza, porque, decerto, está naturalizado (lamentavelmente) que as pessoas pretas e pardas, uma vez que elas não têm um bom nível de escolaridade, que não têm bons empregos e bons salários, conseqüentemente, também não têm boa moradia, alimentação suficiente e saudável e bom vestuário.

Dessa maneira, o índice de extrema pobreza e pobreza ocupa, em larga escala, o índice de IA (de grau leve a grave), que faz elevar o número de pessoas em condições de moradia inadequadas, as quais também devem fazer parte dos 11 milhões (IBGE, 2022) de analfabetos e/ou estão inseridos no índice de pessoas com baixo nível de instrução. Uma coisa é consequência da outra e se mostram em contínuo ciclo preconceituoso de profunda seletividade racial, de gênero e de classe.

Onde está, então, a justiça social? Enquanto houver desigualdades, não teremos justiça social. Enquanto não tivermos justiça social, não teremos direitos humanos garantidos. Enquanto não tivermos nossos direitos assegurados, perderemos nossa dignidade humana. A justiça social só será alcançada, por conseguinte, quando não houver mais desigualdades econômicas, sociais, etno-raciais, culturais, de gênero etc. Para isso, deve ocorrer uma transformação social efetiva. É preciso sair da abstração, do plano das ideias e colocar-se na ação, entrar no processo de Reflexão – Ação, pois sem ação não há mudanças e “[...] fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser” (FREIRE, 2017, p. 81). Segundo Horn e Lima (2019, p. 722):

Justiça social tornou-se mera abstração discurso político-jurídico-ideológico das classes mais abastadas. A impossibilidade da existência de justiça social na sociedade moderna e contemporânea, por um lado, tem a ver com o problema da padronização e da racionalização exacerbadas do processo da produção industrial e da reprodução social, por outro, transcende o direito e a liberdade individuais e é diametralmente proporcional à conquista de

direitos sociais básicos (educação, saúde, segurança, lazer e trabalho), necessários para o bem viver.

Confrontar o conjunto de negação dos direitos e a precariedade das trajetórias humanas materializadas em tantos coletivos sociais de vulnerabilidades, especificamente na população carcerária, impulsionou-me a refletir sobre como construir um currículo de Educação Musical que considere as especificidades do público que está em situação de liberdade privada, as diversidades culturais desse grupo, seus saberes, suas experiências e suas expectativas de vida, se ainda as têm.

Para Torres Santomé (2013), Justiça Curricular requer consciência crítica e de análise sistemática sobre o conteúdo e a forma de tudo que é abordado em sala de aula (conteúdo, estratégia etc.), de forma a atender às necessidades e às urgências das/os educandas/os, visando construir uma relação de respeito mútuo humanizado, que refletirá na sua formação integral. Para tanto, fiquei atenta para acolher e trabalhar as dificuldades apresentadas por cada uma das mulheres participantes da pesquisa e, principalmente, ser/estar consciente de que “[...] as teorias educativas que embasam as propostas curriculares com as quais se trabalha são o resultado de levar em conta as vozes dos ‘outros’, suas necessidades, perspectivas e esperanças” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9-10). O autor endossa que:

A justiça curricular é o resultado da análise que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Assim, a Educação é apontada como a saída fundamental para a formação de sujeitos críticos e conscientes dos direitos e dos deveres como cidadãos responsáveis na construção de um mundo mais solidário, cooperativo, inclusivo, mais justo e digno. Para tanto, a Justiça Curricular preconizada por Ponce (2018) propõe três dimensões, a saber:

São três as dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do **conhecimento**, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna [...]; a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da **convivência** escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação. (PONCE, 2018, p. 795, grifos da autora).

As três dimensões da Justiça Curricular – Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática – compreendidas por Ponce (2018) não se manifestam nessa ordem de apresentação e nem justificam uma suposta ordem de valores. As três dimensões estão amalgamadas entre si; desse modo, não se considera a supremacia do Conhecimento em sobreposição aos Cuidados e à Convivência Democrática, pois elas acontecem em relação. Assim, Ponce e Neri (2017) compreendem que as dimensões da Justiça Curricular devem permear todo o desenvolvimento, destacando que o currículo é

[...] todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo. (PONCE; NERI, 2017, p. 1223).

As três dimensões da Justiça Curricular – Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática – estão alinhadas às dimensões das necessidades humanas de ordem física, cognitiva, afetiva, cultural e social. Assim sendo, para o currículo de Educação Musical, considere o contexto, os sujeitos, as realidades sociopolíticas do espaço (cadeia) para que não somente atendessem aos conhecimentos dos conceitos fundantes da música, mas, sim, todo ou qualquer conhecimento que considerasse as necessidades das mulheres e que promovesse a reflexão, a conscientização, o reconhecimento para o seu pleno desenvolvimento.

[...] a justiça curricular como uma prática de currículo que respeite as necessidades dos educandos, suas diferentes formas de aprender, seu direito a conhecimentos vivos que afirmem os seus contextos de vida e lhes garanta uma visão crítica do mundo, e que, finalmente, lhes dê garantia de acesso aos bens culturais como parte do seu pleno desenvolvimento. (PONCE; NERI, 2017, p. 1215).

2.2.2.1 Dimensão do Conhecimento

A origem da palavra “conhecimento” vem do latim *cognoscere*, que significa “ato de conhecer”. A busca pelo conhecimento é intrínseca ao ser humano que, desde os primórdios, está sempre procurando conhecer, entender e compreender as relações com o mundo e com as pessoas, além de buscar desmistificar a sua existência. Nesse processo, vemos diferentes tipos de conhecimento: o do senso comum, o teológico, o tecnológico, o artístico, o filosófico, o científico e outros.

Epistemologia é a ciência do conhecimento. É a área da filosofia que estuda como o homem adquire o conhecimento e comprova a sua validade. Emergem perguntas que muitas pessoas fazem e/ou já fizeram ao longo da história: Quem eu sou? De onde vim? Para onde vou? O que é conhecimento? Como o conhecimento é adquirido? Como conhecemos o mundo? Conhecemos pela razão, pela percepção dos sentidos, pela experiência ou pela emoção? Que conhecimento é válido? O empírico? Somente o científico?

Ao falar sobre o conhecimento, resgato a Alegoria da Caverna, uma história narrada na obra *A República*, de Platão, por meio do diálogo entre Sócrates e Glauco, cujo tema é o conhecimento humano. Em uma caverna subterrânea, há prisioneiros acorrentados e os amos da caverna que controlam, vigiam os prisioneiros para que se mantenham alienados. Tanto os prisioneiros quanto os amos da caverna estão presos: os prisioneiros presos na ignorância e na alienação, e os amos estão presos na sua caverna da ambição, os quais precisam manter seus prisioneiros escravos da ignorância para a manutenção de seu *status*. Os “amos da caverna” sabem que existe uma saída, mas preferem se calar e continuar a exploração do outro em benefício próprio. Percebo, muitas vezes, nossa condição similar à dos prisioneiros e/ou a dos amos: ficamos muito tempo nessa condição limitada, escura, ilusória, alienante e empobrecida.

Felizmente, as “reminiscências” do “mundo inteligível” vão sendo resgatadas e despertam aqueles que se disponibilizam a enxergar. Estes, então, na sua inquietude, buscam caminhos de saída e encontram a luz do sol, o conhecimento. Encontram o critério para distinguir a imagem da realidade.

Esse ser que conheceu a luz do sol e que tirou as vendas da ignorância sente o desejo de libertar os outros prisioneiros que ficaram na caverna. Resolve voltar e contar o que viu e o que descobriu sobre a verdade das sombras. Todavia, ninguém acredita nele, chama-o de louco e ameaça-o de morte. Só enxergará a verdade quem viu a luz da verdade.

Em tempos caóticos, pandêmicos, de *fake news*, de degradação ambiental, de crises morais e éticos, de injustiças e desigualdades de todas as dimensões, de altas taxas de desemprego, de pobreza, de violência e de encarceramento em massa, que conhecimento importa? Quais conhecimentos devem ser colocados no currículo escolar? Eis o desafio **na/da** Educação: compreender que a curadoria desses

conhecimentos deve ser de modo que a formação das crianças, dos/as jovens e dos/as adultos/as seja ética, solidária, cooperativa, democrática e responsável pela sua vida, a vida do/a outro/a e a vida do planeta. Todos precisamos saber que somos partícipes e não podemos mais continuar como meros/as observadores/as, como os prisioneiros e/ou os amos da caverna, não a de Platão, mas as nossas, as nossas prisões da ignorância e da alienação.

A dimensão do conhecimento defendida pela Justiça Curricular é “[...] compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1056), a qual deve contemplar a busca pela superação das desigualdades e do reconhecimento das diversidades. Os conteúdos selecionados para compor o currículo são carregados de intencionalidades de quem elabora, organiza e escolhe os conhecimentos contemplados, portanto não é neutro, pois têm interesses, expectativas e necessidades que precisam ser atendidas (ARAÚJO, 2020).

Nesta dimensão da Justiça Curricular, a do Conhecimento, vejo como ponto alto e de partida o autoconhecimento. É onde tudo começa e se processa: interrelação de trocas efetivas e afetivas nas interações e nas construções de conhecimento de si, consigo mesma/o, da/o outra/o e com a/o outra/o, com o mundo e sobre as coisas do mundo e do eu no mundo. A dinâmica do reconhecimento de si para se reconhecer na/o outra/o e com a/o outra/o, conseqüentemente no reconhecimento e na valorização das pluralidades culturais. Arroyo (2013, p. 262) fica indignado ao pensar que muitas crianças, muitos/as jovens e adultos/as “[...] passarão anos na educação fundamental, complementarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos”. É importante abrir espaço no currículo para o autoconhecimento, não somente dos discentes, mas também dos docentes.

Boaventura de Sousa Santos (2018) associa a injustiça social com a injustiça cognitiva que repercute, desde os tempos coloniais, nas relações discriminatórias e excludentes até os dias atuais. Negar ou restringir a diversidade de conhecimento ou formas de saber é injustiça cognitiva. O autor propõe, assim, reconhecer e credibilizar todos os saberes, especialmente dos povos subalternizados pelos poderes do patriarcado, do capitalismo e do colonialismo. Boaventura de Sousa Santos (2018) acentua críticas à racionalidade das concepções ocidentais dominantes e inspira lutas

de resistências às epistemologias hegemônicas e aponta a necessidade de abrir possibilidades para novos conhecimentos, novas epistemologias.

A dimensão do Conhecimento inspira a reflexão sobre qual conhecimento é relevante para cada contexto, para cada grupo de pessoas, considerando suas especificidades. Essas reflexões orientam a curadoria dos conhecimentos relevantes, dos conteúdos e das estratégias que devem orientar nossas práticas. A Educação em Prisões exige maior permeabilidade e atenção para compreender as especificidades próprias de pessoas em situação de privação de liberdade, das circunstâncias de suas vidas, somadas ao contexto prisional. São questões de múltiplas dimensões e cheias de contradições, se considerarmos a Educação no ambiente prisional onde é exigida e vivenciada uma “disciplina despótica” (FOUCAULT, 2013, p. 327).

Nas prisões, encontramos pessoas de diferentes origens étnico-racial, gênero, faixa etária, crença, classe social, nível de escolarização, profissão... o que determina os diferentes graus de conhecimentos ou saberes. Existe um saber da vida e sobre a vida que é particular de cada pessoa, de suas vivências e de suas experiências no mundo, especialmente do mundo do trabalho (FREIRE, 2017). Saberes valiosos que precisam ser reconhecidos e valorizados. Saber articular esses saberes não científicos com os conhecimentos científicos é o que Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 58) denomina de “ecologia dos saberes” e nos convida a abrir nossos olhares e escutas para reconhecer, credibilizar e recuperar as diversas e múltiplas práticas e seus atores sociais existentes, para que saiam da invisibilidade e do silenciamento. Novas experiências na forma de conhecer ampliam o conhecimento.

Se, por um lado, a educação investe nos princípios de uma educação para a liberdade e para a autonomia, contrariamente, o sistema de segurança que opera no sistema carcerário se preocupa, principalmente, com os princípios da vigilância e com a punição que exige submissão e dependência. O educador que trabalha nesse contexto fica entre esses dois polos, e, por isso, as perguntas que lancei no início deste trabalho me perseguiram e se fizeram presentes nas reflexões, nos momentos da construção e das vivências das práticas pedagógico-musicais. Salvalaggio (2016, p. 26) confirma que:

Os estabelecimentos penais da atualidade são ainda, hegemonicamente, mais adeptos da punição do que da recuperação do apenado. É um ambiente concebido para negar o exercício da individualidade e da reflexão, para dificultar a prática educativa, minimizando o potencial da educação na recuperação das pessoas encarceradas.

Expor os limites e as dificuldades em desenvolver uma educação emancipatória e libertadora no contexto prisional é um paradoxo que deve ser enfrentado por meio de práticas pedagógicas que visem os princípios e os ensinamentos freirianos em desenvolver ou desvelar a “vocação de ser mais” que existe dentro de cada um/a.

Para Freire e Shor (1986), educar é muito mais do que um ato de conhecimento, é também um ato político, com intencionalidades de uma educação libertadora e dialógica. Isso exige que olhemos e tomemos consciência de quem somos e da realidade que nos cerca para entender por que é do jeito que é; e por que não pode ser diferente. A busca por soluções deve ser coletiva e na práxis da ação-reflexão-ação. Assim, a força torna-se mais potente para resgatar a vocação de **ser mais** das mulheres reclusas em um lugar onde os opressores as reforçam a **serem menos** (FREIRE, 2017).

É necessário e importante abrir espaço para uma educação que desperte a consciência crítica nas pessoas privadas de liberdade, neste caso específico nas Mulheres da Pesquisa. Não se pode privar as pessoas de ações reflexivas que as levem à conscientização da realidade. Como afirma Freire (1979, p. 16), “[...] a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. Portanto, “[...] os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a liberdade” (FREIRE, 1979, p. 16).

A educação emancipatória tem potência para trabalhar para a mudança, de promover uma educação libertadora e de provocar a conscientização para a liberdade. Muitas vezes, a EJA é a única atividade oferecida no cárcere, revelando a carência de projetos educativos e socioculturais como projeto de socialização para uma efetiva reintegração social no momento do alvará de soltura do indivíduo. É uma luta solitária (quando deveria ser solidária) sem muita ressonância no próprio sistema e na sociedade. Contudo, é preciso começar com os poucos que se encontram nos bancos da escola a fazerem o exercício da práxis da “ação-reflexão” permanente, transformando-se e transformando as relações pessoais e interpessoais com as colegas e com o pequeno mundo da cadeia.

A pergunta de Streck (2012), somada às inquietações trazidas por Apple (2006), inicia uma sequência de questionamentos essenciais, a saber: “Qual o conhecimento que importa?” Qual é o conhecimento que importa no contexto

prisional? Para quem importa? Para quem deve importar? Quais interesses estão envolvidos? Interesses de quem? Para quem? Para quê? Por quê? Questões que devem ser levantadas para confirmar se a Educação pensada está a serviço da/o educanda/o ou dos interesses de conhecimentos hegemônicos que enfraquecem a emancipação cognitiva e social. A proposta da Justiça Curricular preza o conhecimento vivo, crítico, com abertura para novos saberes, que amplie o conhecimento de mundo e o desenvolvimento integral (PONCE; NERI, 2017).

Na maioria das vezes, o currículo escolar privilegia os conhecimentos hegemonicamente considerados mais relevantes e deixa em segundo plano as disciplinas relativas às Artes. Torres Santomé (2013) afirma a importância da Arte na Educação, pois acredita no seu papel integrador e interdisciplinar; assim, trabalhar as emoções, o respeito, a compreensão, o diálogo, a humanização nas relações e o respeito às diferenças é primordial. Torres Santomé (2013, p. 164) convoca a sensibilidade para compreender “[...] o estado afetivo e emocional do outro; seguir uma via que facilite aprender a valorização dos demais como iguais e o respeito a eles” e enfatiza que “[...] é preciso dar maior ênfase à educação das emoções, à compaixão como meio de fomentar a ajuda e à compreensão do outro”.

Nessa mesma direção, o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2018) compara a racionalidade pura presente nas concepções ocidentais dominantes que parecem blindadas às afetações pelas emoções, enquanto as racionalidades das epistemologias do Sul são abertas a vários sentidos: da música, da dança (corpo), da emoção. Uma racionalidade mais ampla que compreende a interação entre razão e emoção.

A Educação Musical que foi construída na Cadeia de Cáceres – MT visou ampliar essa visão epistemológica aberta para a educação dos sentidos, da emoção, pois a música nos leva, intrinsecamente, para esse lugar da sensibilidade emocional e criativa. Isso veio ao encontro da necessidade de trabalhar o corpo cerceado e sem muitos estímulos à movimentação das mulheres reclusas, aliado à possibilidade de fruição com a música e com a expressão corporal.

No contexto desta tese, reafirmo a demanda conforme os preceitos da Justiça Curricular de construir conhecimentos que importam, acolhendo as necessidades e os interesses das pessoas envolvidas. E, para além da construção de práticas sociais de currículo visando conhecimentos emancipatórios, é preciso também cuidar de

todos os direitos sociais, econômicos e culturais que envolvem a comunidade escolar. Nesse sentido, a dimensão do Cuidado é chamada para cuidar de todos os sujeitos do currículo, de todas as mulheres que participaram da pesquisa, para atender às suas necessidades e aos seus interesses, sejam físicos, materiais ou de ordem subjetiva.

2.2.2.2 Dimensão do Cuidado

A origem da palavra “cuidado” deriva do latim *cura*. Era usada para expressar cuidado, preocupação, amor, amizade por uma pessoa ou objeto estimado. Outra origem encontrada para “cuidado” foi *cogitare-cogitur*, com o significado de cogitar, de pensar, de interesse, de preocupação. Assim, a palavra “cuidado” interliga dois significados, tanto no sentido de zelo, de cuidado, de solicitude, como também no sentido de responsabilidade de quem cuida para com o outro que é cuidado. Então, podemos entender que: “Cuidar é mais que um ato ou um momento de atenção, zelo e desvelo. É uma atitude” (ZOBOLI, 2003, n.p.).

Boff (1999) resgata a fábula-mito de Higino para nos apresentar, alegoricamente, que o cuidado é parte central da vida, pois, segundo a fábula, foi o cuidado quem moldou o ser humano. Conta a fábula:

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: essa criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil. (BOFF, 1999, p. 46).

O cuidado, conforme Boff (2014) está, portanto, na origem da existência humana, é um *a priori* ontológico. Boff (1999, p. 34) explica que

[...] o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e

imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada.

Dessa forma, Boff (2014) leva-nos a compreender que o ser humano tem o cuidado na sua essência de ser. O cuidado pelo cuidado e não pelo dever. O cuidado para com o outro com a única intenção de cuidar, de acolher. O cuidado virtuoso é capaz de sentir e ter compaixão com todos os seres vivos que sofrem, especialmente as pessoas humanas. O cuidado segue o coração, a gentileza, e não há competição e, muito menos, utilização do outro como coisa, como objeto (BOFF, 2014).

Assim, vemos o cuidado com manifestação de empatia e de compaixão pelo outro em verdadeira interação de igualdade e de solidariedade, reconhecendo o outro como sujeito de direitos e de tratamento justo e digno, mas não em uma relação utilitarista de exploração do outro como objeto ou como coisa. Segundo Boff (1999), o cuidado está em toda parte e importa colocá-lo em todas as dimensões, antes de tudo em nós mesmas/os, resgatando e fortalecendo nossa essência de ser-cuidado. O autor convoca-nos a **ser/ter** cuidado com o nosso Planeta Terra que se estende para o cuidado com todos os seres viventes e o nicho ecológico; por uma sociedade mais sustentável e responsável; para o cuidado com o outro, com os pobres, oprimidos e excluídos; para o cuidado com o nosso corpo físico, com a cura integral do ser humano; para o cuidado com a nossa alma, com o nosso espírito; para o cuidado com a travessia, a morte. E, assim, o cuidado terá acompanhado toda a trajetória do ser humano em seu tempo na Terra.

Há de despertarmos a consciência de responsabilidade planetária; para isso, é preciso romper os paradigmas capitalistas que nos aprisionam em racionalidades de dominação, de competição e de acumulação, afastando-nos das nossas humanidades e da nossa capacidade de nos importar – com os direitos humanos negados, com as injustiças e as desigualdades sociais geradas no círculo vicioso de lógicas destrutivas dos recursos humanos e dos recursos naturais.

Especialmente no âmbito educacional, a dimensão do Cuidado deve estar presente nos mínimos detalhes das relações humanas que se formam em uma sala de aula ou de um grupo de aprendizagens. O Cuidado deve ser gestado, construído e nutrido para que o cuidar seja uma constante não somente com o ser humano na sua individualidade, como na coletividade, nas necessidades materiais e subjetivas. A Justiça Curricular, desde sua declaração manifestada em defesa do Direito à

Educação para todos/as com qualidade social, em preocupar-se com o acesso e a permanência de estudantes nas instituições escolares e com os cuidados a todos os sujeitos da comunidade escolar, fortalece a construção curricular de forma coletiva e democrática. Desse modo, reconhecendo as potencialidades de cada um/a, a Justiça Curricular fortalece a conscientização e o sentimento de pertencimento e de responsabilidade mútua com as transformações necessárias. Não deixa de considerar os cuidados com o corpo docente e discente em relação às condições de trabalho, à remuneração do professor e com a qualidade de vida digna e justa para todos/as (PONCE; NERI, 2017).

A dimensão do Cuidado da Justiça Curricular (PONCE, 2018) aguça nossos olhares para os problemas sociais de grupos específicos, marginalizados, invisíveis, carentes, emudecidos e estigmatizados. Faz-se importante resgatarmos essas pessoas da marginalidade, da exclusão e do silenciamento vividos por longos anos e abriremos nossas escutas para ouvir o que elas têm para dizer. A dimensão do Cuidado, então, acolhe as diferenças, as dificuldades, de qualquer ordem, de todos os “[...] sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se [...]” (PONCE; NERI, 2015, p. 333). Para tanto, é necessário que, antes de tudo, as pessoas tomem posse de seus direitos, mas, para isso, é preciso, em primeiro lugar, saber-se como sujeitos com direitos a ter direitos.

Ponce e Araújo (2019, p. 18) resumidamente esclarecem:

Pela dimensão do cuidado, toma-se todo o zelo necessário para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social. O bem-estar individual e coletivo é uma condição indispensável para o acesso ao direito à educação. Todo o necessário para que essa trajetória formativa seja realizada tem de ser, portanto, viabilizado. O cuidado envolve a garantia e a ampliação de direitos. Não há quem lute por seus direitos sem conhecê-los, o que implica em que os conhecimentos sobre os direitos e os cuidados sejam considerados interdependentes. Daí a necessária presença da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo escolar.

No contexto da Educação que acontece nas prisões, faz-se muito importante, quiçá imprescindível, a dimensão do Cuidado da Justiça Curricular preconizada por Ponce (2018) para acolher e reconhecer as pessoas privadas de liberdade como seres humanos que também têm direito a ter direitos, assim como cuidar e/ou considerar os/as professores/as da EJA, os/as policiais penais que também têm suas dificuldades e questões inerentes à profissão. Enfim, o cuidado deve ser imparcial e, portanto,

acolher todas as pessoas e em todos os aspectos que envolvem relações de pessoas e suas necessidades objetivas e subjetivas.

Durante as práticas musicais vivenciadas na cadeia de Cáceres – MT, a dimensão do Cuidado esteve presente nos mínimos detalhes, desde a acolhida inicial dos encontros, e a própria estrutura da aula foi pensada com o cuidado de colocar as mulheres no centro de todos os objetivos, de todas as atividades: reservei tempo para a roda de conversa; a abertura para a “escuta sensível” (BARBIER, 2002b), propiciando momentos para o diálogo e para as trocas de experiências; respeitei e acolhi as preferências musicais das mulheres e ofereci um novo repertório. Houve comprometimento e respeito com o calendário e o cronograma; os materiais utilizados durante as aulas. A montagem do programa e a organização da apresentação final foi feita pelas próprias participantes que escolheram as músicas, as danças e os poemas que gostariam de apresentar. Foi o momento de celebração. Enfim, tudo foi pensado e organizado com muito cuidado, de forma coletiva e colaborativa.

Todas as mulheres foram tratadas com dignidade e respeito, o que reverberou sentimentos positivos, demonstrando que podem participar de qualquer projeto sociocultural do presídio para construir juntas uma convivência saudável de respeito e de cuidados uma com as outras.

2.2.2.3 Dimensão da Convivência Democrática

A dimensão da Convivência Democrática é compreendida como o exercício da liberdade e da autonomia praticado no dia a dia de uma convivência respeitosa e solidária, que pressupõe a democracia como valor que deve permear todos os atos e as relações de um sujeito ético em qualquer tempo e espaço (PONCE; ARAÚJO, 2019).

A convivência como dimensão da Justiça Curricular ancora seu significado no da democracia participativa como um sistema de organização social que visa incluir demandas sociais silenciadas pelas políticas, conclamando a necessidade de participação de todos. (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1065).

Nessa acepção, a dimensão da Convivência Democrática, defendida por Ponce (2018), Ponce e Araújo (2019), Ponce e Neri (2017), permeou as práticas musicais vivenciadas com as mulheres da cadeia, de modo a atender à necessidade de fortalecer experiências democráticas e propor atividades de participação coletivas centradas no respeito mútuo, nos valores de bem-comum e na lógica da cooperação.

Uma educação democrática pressupõe convivência democrática que conta com práticas democráticas, que implica escolas/ambientes democráticas/os. Esse pressuposto parece não se adequar em uma educação com práticas tradicionais, em que ainda se exercem o ensino por transmissão de conteúdo centrada no professor e em um currículo prescrito, que pode ser entendida como educação bancária (FREIRE, 2017), um modelo de prática dominante que atende às demandas de um projeto político excludente. Dessa maneira, é contraditório pensar em uma educação democrática a partir de práticas tradicionais, como compartilha Mogilka (2003, p. 137-138):

A chamada educação tradicional (na verdade, práticas tradicionais), tão presente ainda em nossas escolas, não é e jamais será democrática, pois os seus fundamentos filosóficos e o seu método são antiparticipativos e excessivamente centralizadores – portanto, antidemocráticos na essência. (MOGILKA, 2003, p. 137-138).

A democracia, para além de ser apenas uma forma de governo, mas, sim, como um modo de viver, é a única capaz de proporcionar experiências plenas e realizadoras para todos/as. Acredito que a escola deveria se organizar como uma comunidade cooperativa, fomentar o espírito social e desenvolver o espírito democrático em seus/suas educandos/as. Entendo, portanto, a democracia do ponto de vista experimental e pragmático, longe de ser formal e abstrato (MOGILKA, 2003).

Nas palavras de Dewey (1895, p. 224 *apud* WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 20), a escola deveria ser “[...] uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua”. O que Dewey nos sugere é que devemos propiciar experiência vivencial de um ambiente de cooperação e de solidariedade, que é a base da vida social democrática, a qual requer participação livre para debates e opiniões.

Apple e Beane (1997) buscaram conceituar **escolas democráticas** como sendo aquelas que têm como ponto central proporcionar experiências práticas de modo de vida democrático. Para os autores, as condições favoráveis para o “modo de vida democrático” ser vivenciado em escolas democráticas são:

1. O livre fluxo de ideias, que permite às pessoas estarem tão bem-informadas quanto possível;
2. Fé na capacidade individual e coletiva das pessoas criarem condições de resolver problemas;
3. O uso da reflexão crítica para avaliar problemas, ideias e políticas;
4. Preocupação com o bem-estar dos outros, com o bem comum;
5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias;
6. A compreensão de que a

democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, mas um conjunto de valores “idealizados” que devemos e que devem regular a nossa vida enquanto povo; 7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático. (APPLE; BEANE, 1997, p. 17).

Assim sendo, entendo por prática pedagógica democrática aquela em que a interação do/a professor/a e do/a aluno/a é pautada no trabalho em parceria e de cooperação; no atendimento às necessidades de aprendizagens do/a aluno/a; no respeito mútuo; na estimulação à autonomia; no desafio do enfrentamento aos problemas em busca de soluções comuns; não impõe, propõe; não há sobreposição de poder, tem parceria; não há competição, há cooperação; na promoção de construção coletiva de currículo; na proposição de práticas sociais coletivas; na oferta de espaço seguro de convivência. Tudo isso deve ser vivenciado na prática e tomarmos os devidos cuidados para não cometermos equívocos ou arbitrariedades que possam ir contra o que entendemos, queremos e valoramos de uma relação realmente democrática e autônoma – cuidando, assim, para o percurso de formação integral como ser humano.

Penso que proporcionar experiências de convivência democrática nas aulas da EJA do contexto prisional seria um grande avanço, pois as/os alunas/os poderiam vivenciar uma forma de conviver mais inclusiva e calcada no respeito mútuo, na solidariedade e na cooperação. O momento da escola, quiçá, é o único espaço em que as pessoas em reclusão podem se sentir participantes e responsáveis pelo curso de suas histórias. Um benefício em muitas dimensões, se considerarmos que essas pessoas vivem e convivem 24 horas do dia, semanas, meses, anos, em situação-limite, em exposição constante à opressão e ao silenciamento. Construir um ambiente seguro que estimule a participação de todas/os, no intuito de ampliar as relações sociais e fortalecer uma rede de apoio em que elas/es possam se sentir confiantes para falar sua palavra e seus sentimentos, poderia ser o ponto de partida para uma convivência democrática e solidária.

Convivência Democrática subentende um com-viver em um processo de relações democráticas. E, daí, me pergunto: É possível aprender a viver democraticamente em um território autoritário? A educação democrática e libertadora em um ambiente prisional é um desafio, pois as intencionalidades de um podem ser contrárias às intenções do outro. O paradigma da segurança e o da educação formam, portanto, mais um de tantos outros paradoxos encontrados nas prisões, o que pode gerar limitações. No entanto, há de apostarmos em uma educação libertadora

construída no diálogo, na conscientização de seus direitos, no compromisso e na responsabilidade com o bem viver de todos/as.

As dimensões da Justiça Curricular preconizadas por Branca Jurema Ponce e seu grupo de pesquisa, o GEPEJUC, trouxeram os nutrientes necessários para a construção de uma Educação Musical no contexto prisional, a qual compreendeu a dimensão do **Conhecimento** de forma ampla, aberta e inclusiva. O conhecimento foi experienciado, vivenciado, construído, pensado, sentido e sistematizado, nutrindo a capacidade cognitiva-intelectual e emocional de todas as pessoas. O conhecimento, segundo Freire (2017), é parte inerente da vida e se constitui nas relações dialógicas das interações sociais e na conscientização de ser/estar no mundo. O **Cuidado** que envolve a ação de zelar, de preocupar e de incluir todos/as, sem distinção, indiscriminadamente. Cuidar das pessoas quanto ao seu reconhecimento e à sua valorização. Cuidar também do espaço, das burocracias e dos protocolos. A **Convivência** é com-viver⁴³ (BROTTO; COMUM-UNIDADE..., 2021), é viver com o outro como legítimo outro (MATURANA, 2004), nas relações e nas interações sociais, sabendo-se participantes de um mesmo espaço e contexto e responsáveis por tornar a vida melhor nesse ambiente. Para tanto, espera-se contemplar o diálogo, o respeito e a confiança mútuos, cultivando uma Cultura de Paz, de parceria e de cooperação.

Nessa perspectiva, imbuída de todos esses valores, apresento a Educação Musical como um caminho para aprender música (e muito mais), de modo significativo, interativo e interdisciplinar. Parti dos conhecimentos prévios, das preferências e das experiências musicais pregressas das Mulheres da Pesquisa, entendendo que ouvir música na cadeia não é algo comum ou regular em sua rotina. Ademais, entendo que o fazer musical em grupo possa, além de fortalecer interações sociais, ampliar o repertório de conhecimentos, de modo a proporcionar experiências de aceitação, de reconhecimento e de transformações individuais e coletivas. E, assim, quem sabe, conquistar a liberdade de ser/estar no mundo e a alegria de conhecer, de saber mais... de saber-se mais.

A educação artística [musical] nos obriga a aperfeiçoar nossa capacidade de olhar e ler o mundo que nos rodeia; ela nos ensina a estarmos mais alertas às transformações que estão ocorrendo no mundo de hoje; também nos permite estimular a atenção e potencializar nosso sentido crítico, aprender a nos questionar e a duvidar para seguir aprendendo. Falar de arte é se referir

⁴³ Termo emprestado de Brotto e *Comum-Unidade* de Coautorias (2021), em *Pedagogia da Cooperação: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer*.

à liberdade, ou ao menos ao esforço para encontrar novos estímulos para tentar conquistar a liberdade. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 156).

2.3 Educação Musical: prática e ação social

Neste item, completo a tríade do aporte teórico desta pesquisa, no qual alinhavo alguns marcos importantes na história da Educação Musical, as legislações, as lutas e as resistências para o fortalecimento do ensino da Música nos currículos da escola e suas ressonâncias em uma Educação Musical com função social com vistas ao desenvolvimento humano. Minha intenção foi que a Educação Musical interdisciplinar que desenvolvemos na cadeia de Cáceres – MT fosse libertadora, que proporcionasse autonomia e liberdade para que todas as mulheres participantes da pesquisa pudessem se sentir livres para cantar, para além dos muros, no intuito de ressignificar suas realidades, suas prisões internas e retirar as mordças que cerceavam sua liberdade expressiva e criativa, mesmo que fossem em momentos pontuais e fugazes.

2.3.1 Educação Musical no Brasil: marcando território no currículo escolar

A Educação Musical está na intersecção de duas grandes áreas de conhecimento: a Educação e a Música. Há, portanto, dupla responsabilidade na formação e no desenvolvimento humano, cuidando não somente, ou puramente, dos aspectos conteudistas, teóricos e/ou tecnicistas, mas especialmente daqueles que nutrem a essência maior de ser e de realização como ser humano que vive e se fortalece em relações sociais.

Nada na história acontece linearmente. Tudo acontece em mosaico, em combinações entrelaçadas no tempo, no espaço e nos contextos nas mais variadas dimensões. A história da Educação no Brasil remete-nos à sua gênese ao período colonial, com a chegada dos portugueses e, mais especificamente, à figura e ao papel dos jesuítas. Os portugueses tomaram posse do território, expropriaram as terras dos que aqui habitavam (e continuam expropriando), ignorando seus saberes e suas culturas, como se antes nada existisse, e como se tudo tivesse começado com a chegada das caravelas portuguesas. As primeiras escolas no Brasil estiveram sob a regência dos jesuítas, os quais seguiram abrindo missões e escolas nos rastros das dominações portuguesas (LOUREIRO, 2001).

Antes da chegada dos portugueses, a música era presente na vida diária das comunidades indígenas, inserida em seus rituais e na rotina de suas vidas, como podemos ver em algumas comunidades indígenas que ainda resistem até os dias atuais. Entretanto, os jesuítas, ao chegarem ao Brasil, desempenharam seu papel prioritário de catequizar os indígenas, ensinando os dogmas da igreja católica por meio de hinos religiosos e/ou autos⁴⁴. Dessa forma, os jesuítas desconsideraram não somente a crença, mas também os conhecimentos, os saberes, a cultura e a música dos indígenas.

Os jesuítas trouxeram as práticas pedagógicas europeias que foram aplicadas também no ensino musical, calcado na prática instrumental e no canto, por intermédio de uma metodologia rígida, repertórios e instrumentos da cultura europeia. Acredita-se que o Padre José Maurício (1767-1830), compositor brasileiro de destaque, tenha absorvido os conhecimentos musicais advindos de pessoas que foram formadas pelos jesuítas (OLIVEIRA, 1992).

Dessa forma, embora se reconheça o papel dos jesuítas na disseminação da religião católica e na educação brasileira, é preciso admitir que também foram os responsáveis, por meio da catequese e da instrução, pelo “[...] processo de aculturação da população colonial nas tradições e nos costumes colonizadores” (SAVIANI, 2013, p. 47).

A chegada da Família Real no Brasil promoveu avanços educacionais, artísticos e culturais. Novas construções foram erguidas, movimentando a vida e a paisagem da cidade, especialmente no Rio de Janeiro, dando lugar à Real Biblioteca de Portugal (atual Biblioteca Nacional), ao Teatro São João (atual Teatro João Caetano), ao Museu Nacional, ao Jardim Botânico, à Casa da Moeda, e outros. No campo da Música, foram criadas orquestras e bandas, aumentando o interesse das pessoas no aprendizado de instrumentos musicais. Surgiram escolas de música como o Conservatório de Música/Instituto Nacional de Música no Rio de Janeiro e o Conservatório Dramático e Música em São Paulo.

Somente em 1854, foi instituída a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas públicas, porém, apenas em 1890, começou a ser exigida a formação especializada para o professor de Música. Como não havia cursos preparatórios para

⁴⁴ Auto é uma forma teatral muito popular que surgiu na Espanha no século XII. É composto por um único ato, apresenta temas sacros ou profanos e personagens alegóricos com a finalidade de divertir ou de moralizar. Curiosidade: Padre José de Anchieta escreveu em torno de 24 autos (SAVIANI, 2013).

professor de Música, aceitavam-se instrumentistas com formação em conservatórios (JANIBELLI, 1971 *apud* FONTERRADA, 2008). Durante muito tempo, o ensino de Música limitou-se aos cantos nas igrejas, nos conventos e nas escolas, e a formação ocorria em conservatórios. Assim, desde o período colonial, o ensino de Música segue os padrões eurocêntricos: noção de música, leitura de partituras, regras de composição, exercícios de canto, execução instrumental, técnica, repetição, memorização, repertório, *performance* etc. Há uma grande tendência no cenário geral do ensino da Música em seguir uma metodologia mais tecnicista e tradicional; entretanto, encontram-se raras exceções.

O ensino de Música no Brasil é marcado pelas tendências filosóficas, pedagógicas, metodológicas e pelas reformas educacionais, que nortearam o ensino da Educação Básica no Brasil, como a LDB – Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacional – PCN (BRASIL, 1998a) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018a).

Na transição do século XIX para o século XX, houve muitas transformações científicas, econômicas, políticas, artísticas e sociais. Na contramão da Pedagogia Tradicional, surgiu, na Europa e nos Estados Unidos, a Pedagogia da Escola Nova, que teve John Dewey (1859-1952) como um de seus maiores expoentes. Dewey (2010) defendia a função social da Educação, a Educação Democrática e a democratização da Arte para todos, visando o desenvolvimento integral das/os educandas/os, tendo como base a experiência.

Nesse contexto, surgiram os primeiros pedagogos musicais preocupados com o ensino da Música, os quais começaram a refletir lançando novas ideias, novos métodos e novas abordagens para o ensino e a aprendizagem de uma forma mais ativa e criativa. São conhecidos como os integrantes da “Primeira Geração de Educadores Musicais”, a saber: Émile Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltan Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki (FONTERRADA, 2008). Embora cada um tivesse métodos (ou uma abordagem) e filosofia próprios, todos apresentavam princípios comuns como: o aprendizado da música de forma democrática, para todos/as; a experiência musical vivenciada no corpo, o aprendizado, antes de tudo, na prática, antes da preocupação com a leitura e a escrita musical; e, sobretudo, o desenvolvimento da sensibilidade musical por meio da experiência e da liberdade de expressão.

Essa nova abordagem no ensino da Música não chegou aos conservatórios. Como o próprio nome sugere, continuou conservando a metodologia tradicional, seguindo modelos eurocêntricos e centrada no ensino do instrumento, na técnica, na repetição, na memorização, no repertório e na *performance*.

O movimento modernista brasileiro rompeu com os paradigmas tradicionais e pregou um forte nacionalismo, defendendo a linguagem coloquial, a arte como denúncia social, a valorização da arte popular e do folclore. As ideias nacionalistas aproximavam o ensino de Música, valorizando a música popular e folclórica do Brasil. Nesse cenário, juntamente ao acentuado nacionalismo do governo Getúlio Vargas (1930 a 1945), a Educação Musical no Brasil ganhou contornos nacionalistas, devendo cumprir com a função social de fortalecer os sentimentos patrióticos de coletividade e de disciplina. Com o apoio do governo Vargas, Villa-Lobos implantou a disciplina Canto Orfeônico⁴⁵ em todas as escolas públicas do Brasil. O polêmico projeto orfeônico, assentado na prática do canto coletivo, cujo repertório se nutria, especialmente, do *Guia Prático* de Villa-Lobos, ganhou projeção gigantesca nesse período da história e dissonâncias nas vozes de historiadores e de musicólogos. Nesse sentido, Souza (1992, p. 13) tece o comentário:

[...] a ideia sobre a educação musical na literatura dos anos trinta é muito diferenciada e por vezes contraditórias. Especialmente são colocados objetivos sócio-políticos muito gerais como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social.

O ensino do Canto Orfeônico manteve-se até a promulgação da LDB de 1961 (Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro (BRASIL, 1961)), a qual retirou a obrigatoriedade do Canto Orfeônico e deixou o ensino da Música como optativo. Na prática, só mudou o nome da disciplina para Educação Musical, pois a metodologia, os procedimentos e os professores continuavam os mesmos. O ensino de Música, nas escolas, seja com a denominação Canto Orfeônico ou Educação Musical, foi perdendo sua força com a saída de Villa-Lobos da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), em 1944, e com a saída de Getúlio Vargas do poder, em 1954, somados às dificuldades na formação e na capacitação de professores para atender às suas demandas. O enfraquecimento do ensino de Música nas escolas nos anos

⁴⁵ Orfeônico, oriunda do nome Orpheu, Deus grego, é um sistema de canto coral que surgiu na Europa em meados do século XIX.

subsequentes também foi associado a um contexto sociopolítico deflagrado por um governo militar e ditatorial que o Brasil viveu a partir de 1964.

A grande mudança ocorreu com a promulgação da LDB de 1971 – Lei Nº 5.692, de 11 de agosto (BRASIL, 1971) –, a qual substituiu o ensino da Música optativo (Educação Musical) pela disciplina Educação Artística. Para atender às demandas inscritas na nova lei, as instituições de Ensino Superior organizaram as ofertas de cursos de formação em Licenciatura em Educação Artística, com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, nas modalidades de curta duração ou plena duração. O currículo dos cursos contemplava uma parte comum e uma parte diversificada para atender à habilitação escolhida. Embora o currículo do curso, para atender ao caráter polivalente, contemplasse as quatro linguagens artísticas, é muito difícil, ou impossível, sair 100% habilitadas/os e com competência para trabalhar com todas as linguagens artísticas propostas, resultando, assim, em uma formação superficial nas diferentes linguagens.

A Lei Nº 5.692/1971 impôs o ensino polivalente de Arte com uma certa intenção tecnicista e a disciplina entrou no currículo escolar como atividade educativa. A exigência da polivalência trouxe algumas consequências para o ensino de Artes: “[...] fragilidade no modo de fazer, ver e aprender Arte nos espaços escolares” (VIEIRA, 2011, p. 68), causada pela falta de capacitação dos professores para desempenhar a função polivalente, o que refletia em planejamentos de curso e de aula sem muita consistência e coerência na sistematização do ensino, resultando em “[...] reprodução de modelos estereotipados” (VIEIRA, 2011, p. 68).

Esse cenário descortinou-se a partir da Lei Nº 5.692/1971 e instigou os profissionais da área a articularem-se para discutir e refletir sobre o ensino de Arte no Brasil. Isso motivou a criação de associações de arte-educadores. Por um lado, tínhamos uma tendência mais tecnicista, e, por outro, o movimento de arte-educadores que “[...] propunha uma ação educativa ativa, criadora e centrada no aluno” (VIEIRA, 2011, p. 68)

Em 1987, foi criada a Anppom para discutir sobre a “Música na escola”, especialmente, as questões da polivalência em sala de aula e a qualidade dessa aula com profissionais não especialistas, pois algumas instituições, para cumprir o documento normativo, exigiam o trabalho polivalente do professor.

A Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) foi fundada em 1991 com a finalidade de contribuir para o fortalecimento do ensino da música nas escolas tanto quanto do/a educador/a musical. Seu objetivo principal era

[...] promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica; por essa razão tem estado atenta às múltiplas formas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da música no país, o que inclui a formação do educador musical e a observação dos processos de concurso público e de contratação de profissionais para o exercício da docência em música, nos diferenciados níveis escolares. (ABEM, 2013, n.p., grifo do autor).

No Art. 26, § 2º, da LDB Nº 9.394/1996, foi decretada a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica, visando “[...] promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, n.p.). Chamo atenção para a denominação “Educação Artística” que foi substituída por ensino de Arte. As instituições deveriam oferecer o ensino de Artes contemplando as quatro linguagens, mas a realidade acabou não condizendo com as exigências normativas, pois isso demandaria maior investimento por parte das instituições. Assim, podemos verificar, de modo geral, uma certa variedade na oferta do ensino de Arte nas escolas. Cada estabelecimento escolar decide como serão trabalhadas as linguagens artísticas ou seguirá as inclinações artísticas e de formação do docente contratado?

Geralmente, a carga horária destinada para o ensino de Arte é mínima, uma aula por semana; entretanto, escolas particulares, principalmente aquelas que têm origem estrangeira (espanhola, italiana, alemã, francesa e outras), têm ofertado duas linguagens artísticas, sendo a Arte Visual e a Música as mais comuns, demonstrando, assim, seu apreço e sua valorização à Arte. Nessas escolas, a presença da Educação Musical sempre foi uma constante, independentemente de legislações. O que se percebe nas mudanças das regulações educacionais é que a escola pública é a principal afetada.

Somente como ilustração, eu tive o privilégio de trabalhar, de 1980 a 2018, em escolas particulares de origem estrangeira (espanhola, francesa, japonesa e alemã) que ofereciam aulas de Arte Visual e de Educação Musical em seus currículos, sendo uma aula de Música e uma aula de Arte por semana. Contudo, em duas dessas escolas, a carga horária semanal era de duas aulas para Música e de duas aulas para Artes; realmente, um privilégio. Nesse caso, há condições de tempo, espaço e

recursos materiais para desenvolver um bom trabalho de Educação Musical. Isso evidencia o elitismo da Arte na formação das classes sociais mais abastadas.

Vale reconhecermos que o número de professores de Artes Visuais é consideravelmente maior do que o número de professores de outras linguagens artísticas. As demais habilitações (Música, Teatro e Dança) não são, comumente, encontradas como disciplina ou componente curricular, mas, sim, ocupando uma posição mais efetiva nos quadros de cursos extracurriculares das escolas.

A partir da LDB Nº 9.396/1996, foram elaborados documentos normativos para nortear as propostas pedagógicas das escolas: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998c), os PCN para o Ensino Fundamental I (BRASIL, 1997), para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998a) e para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Assim, foram elaborados os PCN que contemplaram todas as áreas de conhecimento do currículo escolar. Os PCN de Arte (BRASIL, 1998b) propuseram as quatro modalidades de linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Os PCN de Arte, diferentemente de outras áreas, organizaram os conteúdos por modalidade das linguagens artísticas, mas não por ciclos, deixando essa responsabilidade para cada escola. A proposta do ensino de Arte é vista como ambiciosa e difícil de ser atingida, pois, para isso, teria de investir-se na capacitação e na formação de professores, no acompanhamento pedagógico, na disponibilização de recursos materiais específicos para atender a cada linguagem artística e suas práticas pedagógicas (VIEIRA, 2011).

Os PCN de Arte abrem um horizonte de expectativas quanto à oferta e à demanda de professores habilitados ou especializados. Em contrapartida, o CNE lançou, em 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e *Design*, por meio do Parecer CNE/CES Nº 195, de 5 de agosto de 2003 (BRASIL, 2003), e, em 2004, aprovou as DCN para o Curso de Graduação em Música, com a Resolução Nº 2, de 8 de março de 2004 (BRASIL, 2004). Nesse viés, o Ensino Superior abriu cursos de Licenciatura Plena em Música substituindo a Licenciatura Plena em Educação Artística, fortalecendo o graduando na sua linguagem específica, sem a exigência da polivalência.

“Quero Educação Musical na Escola” foi uma campanha que articulou as categorias de professores de Música, de músicos, de compositores, de Associações

ligadas à música, como a Abem e a Anppom, assim como a sociedade civil em geral, a favor do ensino de Música nas escolas, o que resultou na Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), que alterou o Art. 26 da LDB Nº 9.394/1996, acrescentando: “§ 6 A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2 deste artigo” (BRASIL, 2008, p. 1). A Lei Nº 11.769/2008 é genérica em apenas dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música nas escolas de Educação Básica, sem especificar em quais faixas etárias, séries e quantidade de aulas semanais da disciplina Música.

A Lei Nº 11.769 foi assinada em 2008, porém foi concedido o prazo de três anos letivos para que as instituições de ensino se organizassem para atender às exigências legais. A aprovação da Lei Nº 11.769/2008 logrou a alegria do coletivo de professores de Música, pois todos estavam ávidos pelo campo de trabalho que iria se abrir depois de sancionada essa Lei. Contudo, o veto do Art. 2º da LDB Nº 9.394/1996, o qual discorria que: “O ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 1996, n.p.), não foi recebido de bom grado, com razão, pelos profissionais licenciados em Música, uma vez que seria o diferencial na defesa de uma formação com capacitação específica para desenvolver um bom trabalho pedagógico de Música. Outro questionamento foi referente à redação recebida na Lei Nº 11.769/2008, modificando o Art. 26, acrescentado do § 6º, em que o termo “não exclusivo” abriu brechas para que as instituições resolvessem a questão de forma mais “criativa” ou mais lucrativa. O conteúdo de música é, assim, obrigatório, mas a disciplina Música como componente curricular não. Com isso, cada instituição teve a liberdade e a autonomia de inserir os conteúdos musicais da forma que lhe fora mais conveniente, ou menos dispendioso. Atualmente, existe uma gama variada da presença, do enfoque e da intensidade do trabalho musical nas escolas.

A Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016, alterou o § 6º do Art. 26 da Lei Nº 9.394/1996 e fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da Arte (BRASIL, 2016b), passando a vigorar a seguinte redação: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016b, p. 1). Assim, lamentavelmente, a aprovação dessa lei dá sinais da “volta” da polivalência no ensino da Arte no Brasil, se é que algum dia a polivalência deixou de fazer parte do cenário do currículo de Arte (SOUSA; LOURENÇO, 2017).

Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2018a) é a principal política pública de currículo escolar no Brasil. É um documento normativo que tem a pretensão de oferecer diretrizes para o currículo escolar, os componentes da Educação Básica da educação nacional em suas diferentes etapas. A BNCC já vinha sendo tema de debate desde a Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996, dos PCN de 1998 e do PNE de 2014. Em junho de 2015, foi formado o primeiro grupo de redatores para a elaboração da BNCC e, em outubro de 2015, começaram as consultas públicas (*online*), até a aprovação, em 2017, da BNCC para a etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, por meio da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017d), e para o Ensino Médio em 2018, por intermédio da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c).

É fato que a BNCC tenha recebido apoio e influência de empresas privadas com ideologias neoliberais, provocando alterações significativas no projeto inicial enviado pela Conferência Nacional de Educação (Conae). Foram levantadas as seguintes críticas à Base: construção da BNCC conduzida aceleradamente atropelando as etapas; falta de clareza e critérios; e consultas públicas que deveriam absorver as ideias, as sugestões e as críticas acabaram sendo respondidas de forma nebulosa, desconsiderando as discordâncias.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), em ofício para a Presidente da Comissão Bicameral da BNCC (ANPED; ABDC, 2015), registraram suas críticas questionando a BNCC por não garantir a valorização e o direito à diversidade que deveria ser reconhecido em todas as etapas da Educação e em suas especificidades: na EJA, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Educação Escolar Indígena, do Campo, das Relações Étnico-raciais, Quilombola, em Direitos Humanos e na Educação Especial (ANPED; ABDC, 2015).

As duas entidades expuseram motivos de desaprovação à BNCC: a questão da uniformização escolar e a preocupação centrada na competência, na qualificação para o trabalho, na empregabilidade e na avaliação de desempenho, transparecendo um saliente processo de homogeneização em detrimento das especificidades e das diversidades de cada região, de cada instituição escolar, seus sujeitos, suas necessidades e identidades, dando lugar à “[...] padronização e eliminação da

diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade” (ANPED; ABDC, 2015, p. 3).

Todos os entraves e descompassos na condução, na implantação e no próprio teor do documento são deveras preocupantes, pois vão na direção oposta aos princípios de uma Educação crítica e emancipatória e aos preceitos da Justiça Curricular defendida por Ponce (2018). São observados, também, no que tange ao componente curricular, a Arte e suas implicações para o ensino da Música. O documento propõe, de forma genérica, um trabalho de Arte Integrada que contemple as quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), as quais se apresentam organizadas em cinco unidades temáticas, tendo cada unidade seus objetos de conhecimento que se relacionam com as habilidades e estão ligadas às dez competências. O ensino e a aprendizagem da Arte devem ser desenvolvidos por meio das seis dimensões do conhecimento artístico, a saber: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Pimentel e Magalhães (2018) levantam alguns entraves encontrados na implementação da BNCC para o componente curricular de Arte. As autoras questionam sobre como seria o desenho curricular das escolas frente às proposições da Base, defendendo a ideia de que a Arte deveria ser uma área específica e não conjugada com a área de Linguagens. As pesquisadoras temem a volta do ensino polivalente em Arte, a desconexão entre os conteúdos da BNCC com a formação do professor de Arte e as proposições evasivas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Dessa forma, percebemos uma dificuldade na implementação da BNCC em várias dimensões. Tourinho (2003), ao referir-se aos PCN, declarou que as propostas desse documento dificilmente sairiam do papel, porque:

Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem. Por quê? (TOURINHO, 2003, p. 28)

A crítica de Tourinho (2003) poderia servir, tão bem, às proposições da BNCC em relação à Arte, pois assistimos, mais uma vez, uma política de regulação e não de emancipação. Muito “barulho”, como diz França (2020, p. 32), para pouco resultado ou, lamentavelmente, para ver um currículo enrijecido entre matrizes, códigos alfanuméricos, deixando escapar o que importa. A autora soma outras críticas

relevantes levantadas à BNCC, entre elas: por apoiar-se em matrizes abstratas e negligenciar a natureza das experiências musicais; pela proposição no fazer musical etiquetado por códigos esvaziados de sentidos e de reflexões; pelos equívocos em questões conceituais e metodológicas; e, especialmente, pelo fato de a Música, na 3ª versão do documento (BRASIL, 2018), ter passado a ser denominada de “área temática”, descredenciando a que recebera na versão anterior de “linguagem” (FRANÇA, 2020, p. 38). A autora, então, desafia-nos: “Não é porque a versão da BNCC que foi homologada enfraquece a concepção de música como expressão humana que nós, educadores musicais, temos que fazer o mesmo na nossa prática” (FRANÇA, 2020, p. 39).

Entretanto, é preciso salientar que as opiniões divergem entre os/as educadores/as. O projeto realmente pode fascinar as/os menos desavisadas/os, pois acabam sendo cooptadas/os por uma redação expressiva e sedutora, somada às campanhas da mídia, despontando “[...] com uma glamorosa promessa de acertos e felicidades que perpassa pelo imaginário neoliberal” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 5).

Silva e Santos (2018) fazem considerações sobre a proposição trazida pela BNCC de um trabalho em ciclo e integrado com as quatro linguagens artísticas, sem apresentar, de forma clara, como desenvolver esse trabalho com as quatro linguagens em uma mesma disciplina, sem a disponibilidade de tempo adequada para a fruição e para a “[...] vivência artística entre suas particularidades e diversidades” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 5). Os autores suscitam preocupação com o empobrecimento do ensino da Arte, pois há

[...] polêmicas e ruídos que atingem todo processo da construção cultural contemporânea. A arte oferecida em forma de ciclos com objetivo de integrar os conteúdos das quatro linguagens, dança, teatro, música e artes visuais na BNCC, dificultam o ensino da arte preterindo a sequência de conteúdos detalhados que foi conquistado durante toda trajetória de luta do ensino da arte no Brasil, haja vista que a arte no currículo não surgiu por acaso, são processos de lutas, diálogos pensados na década de 1990 com a construção dos parâmetros curriculares para o ensino fundamental. (SILVA; SANTOS, 2018a, p. 4).

Todas as considerações tecidas em relação à modalidade Artes Visuais também se estendem à modalidade Música, visto que há algumas incongruências e equívocos conceituais além de limitar a autonomia e a liberdade das/os professoras/es, conseqüentemente das/os alunas/os.

Há, assim, uma certa fragilidade em relação a todas as lutas anteriores e à trajetória da presença da Arte, da Educação Musical nos currículos escolares quando a questão da polivalência parece voltar à tona. Avançamos? Até quando a sociedade ou a política educacional do Brasil irá ignorar o valor da presença da Arte (qualquer que seja a linguagem artística) no currículo escolar? Até quando vamos continuar submissos às regulações propostas por documentos normativos sem oferecer condições de uma efetiva emancipação? (ALMEIDA; JUNG, 2019).

Como pudemos observar, a Educação Musical no Brasil marcou presenças e ausências entre as legislações e os documentos normativos. Verificamos que ela (a Educação Musical) foi marcadamente presente quando foi implementado o Canto Orfeônico em todas as escolas públicas do país. Depois disso, observamos certa lacuna e/ou fragilidades da presença do ensino da Música nas escolas: pouquíssimas escolas (as escolas de elite) mantiveram o ensino de Música em seus currículos e, na escola pública, prevaleceu/prevalece a Arte Visual. Outra questão que debilita o ensino da Música é a concepção de Educação Musical não bem definida que acaba levando para práticas pedagógicas musicais equivocadas. Desse modo, dispõe-se a limitar a Música como disciplina utilitária e de “perfumaria”, com finalidade, unicamente, de preparar apresentações em datas comemorativas ou eventos escolares (DINIZ, 2018) ou de aplicar atividade pela atividade, seguindo receitas compartilhadas em cursos de fazeres musicais, sem a reflexão do porquê e para quê.

Sem desmerecer ou invalidar a participação da Música nas apresentações escolares, pois sou defensora de que as apresentações precisam acontecer, elas são muito importantes para o estímulo das/os alunas/os, reconhecendo a necessidade intrínseca de mostrar suas potencialidades artísticas. Todavia, o que levanto como inquietação é colocar o ensino da Música centrado apenas em incansáveis ensaios sem propósito, ou com o propósito apenas no resultado.

O educador musical é responsável para o fortalecimento da Educação Musical juntamente ao apoio de boas políticas públicas e gestões escolares que validam a Educação Musical como uma disciplina que tem um corpo de conhecimento, tem concepções e princípios. É preciso que se compreenda o valor da Música e dos seus processos de ensino e de aprendizagem, como alerta Fonterrada (2008, p. 12):

Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convença de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é

fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional.

Na mesma direção da Educação como Direito de todas/os, saio na defesa da Educação Musical para todos/as e não somente para a classe privilegiada, como vem acontecendo. Para isso, é importante lutar para o fortalecimento e a presença da Música nos currículos escolares, de modo a ampliar a oferta de experiências musicais de forma democrática e inclusiva em outros espaços além das escolas, visto que a Música colabora com o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criatividade, favorecendo as/os educandas/os a terem maior e melhor compreensão de si mesmas/os e do mundo. Nesse sentido, encontro ressonâncias nas palavras de Ponce e Neri (2017, p. 1223), quando afirmam que a Justiça Curricular

[...] toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo.

A Educação Musical fortalece-se com práticas bem fundamentadas que foram inspiradas, também, nas filosofias, nas ideologias e nas metodologias de pedagogos musicais, não como “receitas” para serem aplicadas, mas como princípios e valores que nutriram as buscas por propostas criativas e abertas para uma experiência musical significativa, construída sobre um fazer musical em que são priorizadas a sensibilidade, a criatividade, a escuta, a expressividade e a apreciação (PENNA, 2018).

Encerro este tópico na resistência e na defesa do fortalecimento da Educação Musical e da sua função social, especialmente nas escolas públicas e/ou em locais que se configuram como espaços de vulnerabilidade social para fazer valer o direito de todas as pessoas, sem nenhum tipo de discriminação, a terem a presença da arte, da música, da cultura em suas vidas.

2.3.2 Educação Musical como prática social

Parece contraditório pensar a Educação Musical no Sistema Prisional, pois tendemos a achar que lugares inóspitos como os presídios não “combinam” com Arte, Música ou algo do gênero. O senso comum responderia que seria perda de tempo e que “bandido” não merece etc. Talvez por considerar a Arte muito requintada para

estar nesse ambiente malgrado? Não seria exatamente por isso que precisamos fazer vibrar sons de humanidade e de esperança?

Penso que proporcionar experiência musical para as pessoas que estão dentro de um contexto prisional, em um processo de dissociação, de exclusão e de privação, pode proporcionar um certo alento, mesmo que fugaz. Ter a oportunidade de fruir um poema, uma música, uma dança ou um desenho pode ser um resgate de suas humanidades em um sistema que **mortifica o Eu** (GOFFMAN, 1974). Assim, o trabalho com as práticas musicais por meio do canto, do movimento e de experiências sensoriais pode ser um caminho profícuo para o desenvolvimento integral das mulheres em situação de cárcere, para além dos conceitos específicos da música.

Nesse sentido, relato minhas reflexões sobre as práticas musicais vivenciadas na Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT em busca de fundamentar a prática musical como prática social, considerando a Educação Musical naturalmente socializante e agregadora de pessoas. A prática musical realizada em conjunto coloca as participantes em um processo de socialização; assim, “[...] a música se materializa e ganha sentido na relação social” (SOUZA, 2014, p. 12).

Em meio a discussões, reflexões e lutas para promover a inserção da Educação Musical nas escolas, também podemos observar um crescente movimento de projetos musicais, como projetos sociais em ONGs, em instituições sociais, e outros, entendendo a música como um potente fator de integração social (KLEBER, 2006, 2008). Dessa maneira, as práticas pedagógico-musicais ultrapassam as fronteiras das escolas e alojam-se em espaços informais ou não-formais, como nas ONGs, nas igrejas, nas ruas, nas residências e, atualmente, até em redes sociais e/ou em plataformas específicas (SOUZA, 2000).

Como já comentado anteriormente, encontrei poucas pesquisas e artigos acadêmicos no Brasil referentes a trabalhos com a Educação Musical no contexto prisional, talvez por ser uma população invisibilizada pela sociedade e/ou pela dificuldade em entrar em um sistema tão impermeável. Em contrapartida, foi encontrada uma maior produção de pesquisas descritas em artigos no exterior, os quais compartilham informações sobre o apoio recebido por parte de seus governos na implementação de práticas musicais no contexto prisional ao reconhecerem os impactos positivos que os programas musicais desenvolvem por meio de trabalhos

com canto coral, aprendizado de instrumentos musicais e outras variações (HENLEY *et al.*, 2012; HENLEY; COHEN, 2014; MANGAOANG, 2021).

Para desenhar uma proposta de prática musical significativa, foi preciso considerar o contexto, as pessoas integrantes do projeto e as suas relações com a música. O contexto social em que desenrolou toda a vivência musical que propus realizar com o grupo de Mulheres da Pesquisa é entendido, segundo Souza (2014, p. 13) apoiada em Anne-Marie Green, como “[...] um espaço relacional que constrói o sujeito, que por sua vez é construído na relação indivíduo/grupo”. É esse fator de interligação entre o social e a música que a sociologia da música chama, conforme Anne-Marie Green (2000 *apud* SOUZA, 2014, p. 13), de “fato social total”. No entanto, o que é fato social? O que é fato social total? O que seria a sociologia da música? Qual a relação da sociologia da música com a Educação?

De forma ampla, a sociologia é a ciência que estuda a sociedade humana em busca de compreender seu desenvolvimento e as relações do homem e sua vida em grupo. Para a sociologia, as transformações nas estruturas sociais, econômicas e políticas de uma dada sociedade é compreendida como um fenômeno social. De acordo com Durkheim (2006 *apud* GASTALDO, 2013), a sociologia estuda os fatos sociais como seu objeto de estudo, considerando suas três características: a coerção, a exterioridade e a generalidade. A coerção social é compreendida como as forças da sociedade sobre o indivíduo, que podem ser “legais” (prescritas em forma de lei) ou “espontâneas” (não prescritas em leis, mas pela aprovação/reprovação da sociedade aos comportamentos e às atitudes que ferem os seus valores e princípios). A exterioridade dos fatos sociais é caracterizada pela existência independentemente da vontade, ou seja, é exterior ao indivíduo. Os fatos sociais não acontecem isoladamente, mas envolvem muitos indivíduos e grupos, sendo caracterizados por sua natureza coletiva, o que lhe dá a característica da generalidade (GASTALDO, 2013).

A ideia de “fato social total” foi apresentada por Marcel Mauss em seu livro *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*, em 1925, e pode ser entendida, de forma ampla, como “[...] um conjunto enorme de fatos que se relacionam de maneira complexa” (SETTON, 2009, p. 296).

Lucy Green (1996, p. 27) observa interesses de estudos da sociologia da música sobre os diferentes grupos sociais e como se relacionam de formas diversas

com a música, uma vez que essa relação sofre influência de classe social, de etnia, de gênero, de religião, de faixa etária etc. Os sociólogos da música interessam-se, também, sobre as formas de produção, de distribuição e de consumo da música, o que Lucy Green (1996) chama de “[...] organização social da prática musical”. Entretanto, ela defende que o essencial é o estudo sobre “[...] os significados da música que um grupo social produz, distribui e consome, quais são esses significados e como eles são construídos, mantidos e questionados” (GREEN, L., 1996, p. 27). Assim, Lucy Green (1996, p. 27, grifo da autora) defende que

[...] um aspecto fundamental na Sociologia da Música é o compromisso de apreciar *ambos* os lados – a organização social da prática musical e a construção social do significado musical. Do contrário, estaríamos nos furtando de alguns dos mais importantes e interessantes aspectos do âmago do estudo.

Anne-Marie Green (2000 *apud* Souza 2014, p. 14) esclarece: “O fato musical total se constrói com base nas experiências de sujeitos que pertencem a determinados grupos sociais, mas que também são sujeitos”. Entendo, assim, que existe uma experiência coletiva, mas que também é individual e subjetiva, por isso não podemos prescindir da construção sociocultural do significado musical que unem todas as complexas relações (GREEN, A.-M., 2000 *apud* SOUZA, 2014; GREEN, L., 1996).

Considerando o espaço onde vivem as Mulheres da Pesquisa, um campo social que, apesar das tensões e de todos os mecanismos de anulação do indivíduo que exercem sobre essas mulheres, ainda assim são seres socioculturais que possuem experiências pregressas vividas no mundo além dos muros da Prisão e, portanto, carregam saberes, subjetividades, memórias afetivas e suas relações com as músicas que permearam/permeiam suas vidas. A música faz parte da vida de todas as pessoas – desde a fase intrauterina começamos a ser afetadas/os, inicialmente, pelas vivências sonoro-vibratórias, seguido por um processo de recepção de estímulos sonoro-musicais assimilados do ambiente, das heranças culturais, dos aprendizados musicais adquiridos na escola, nos clubes, nas igrejas e/ou em outros espaços, nas paradas de sucesso compartilhadas pelos meios de comunicação e pelas mídias sociais, pelas vivências e pelas receptividades dos grupos de amigos aos quais pertencem, formando, assim, seu repertório e o seu gosto musical.

Por essas razões, antes de propor as práticas musicais com as mulheres na cadeia, foi importante tanto conhecer suas preferências musicais da infância e atuais, quanto a sua relação com a música e sua cultura musical e como está sendo a

presença da música no contexto em que se encontram, considerando todas as restrições da vida no cárcere. O acesso à música é restrito, seja pela ausência de aparelhos eletrônicos para sua reprodução e/ou pelas dificuldades que o próprio sistema impõe. Portanto, as mulheres vivem em um ambiente de limitação às experiências auditivas, musicais e sensoriais que o mundo externo, constante e assiduamente, oferece. Contudo, verifiquei a presença de, pelo menos, uma televisão em cada uma das duas alas. Assim sendo, a televisão é o único meio de comunicação com o mundo externo. Dessa forma, ficam informadas sobre as notícias do Brasil e do mundo, entram em contato com as músicas temas de novelas, de filmes, de *jingles* de comerciais, de programas de música e/ou de *shows* televisionados.

De todo o grupo, apenas duas mulheres relataram ter tido uma breve experiência de prática instrumental com o violão, e nenhuma das mulheres tiveram aulas de música na escola, uma vez que todas são oriundas da escola pública que carece da oferta de aula de Música com professoras/es especialistas. Fica exposto, mais uma vez, a limitação à experiência musical e de oferta de aulas de Música nas escolas públicas, o que evidencia as desigualdades sociais e seus reflexos na formação cultural das pessoas.

Todavia, independentemente de qualquer formação, todas as mulheres, sem exceção disseram gostar muito de música. Sem conseguir esgotar tudo o que foi dito, mas somente como exemplo, explico alguns comentários: “*eu adoro música*”; “*eu amo qualquer tipo de música*”; “*eu gosto de hino de louvor*”; “*eu gosto de pagode*”; “*eu gosto de sertanejo*”; “*gosto de funk*”... Outras especificaram não o gênero e nem o estilo, mas, sim, os compositores ou os intérpretes: “*Adoro Gustavo Lima*”; “*Marília Mendonça*”; “*Zé Vaqueiro*”; “*Breno Reis e Marcos Viola*”; “*Chitãozinho e Chororó*”; “*Naiara Azevedo*”; “*Rick e Renner*”; “*Jads e Jadson*”; “*Bonde do Tigrão*”; “*Bruno e Marrone*”; “*Barão das Pisadinhas*”; “*Caetano*”; “*Tiago Iorc*”; “*Duda Beat*”; “*Anavitória*”⁴⁶. Outras citaram nomes de músicas como: “*Noite fracassada*”; “*Não chore*”; “*Juventude*”; “*Rosas, versos e vinhos*”; “*Sujeito*”; “*Chega de mania*”; “*Tangerina*”; “*Pássaro de Fogo*”; “*Sem explicação*”; “*Fica caladinha*”; “*Ficha limpa*”; “*Sozinho*” etc.

Nesse universo de músicas sertanejas, pagodes, *funk*, músicas pop, hinos de louvor, notei que, com raríssimas exceções, as músicas e os compositores/intérpretes da preferência de uma era também das demais. Esse movimento demonstra uma forte

⁴⁶ Nome artístico da dupla: Ana e Vitória.

influência cultural, além de certa dose de influência midiática advinda da televisão, do rádio e de meios de comunicação em geral, o que comprova o poder das influências de massa e leva a “[...] uma certa homogeneização de gostos e comportamentos musicais [...]” que carregam forte influência de “suas origens socioculturais” (GREEN, A.-M., 1987, n.p., tradução nossa). Mais um exemplo para fortalecer essa afirmação foi a observação na citação dos nomes de artistas como Caetano Veloso, Tiago Iorc e Duda Beat feita por uma das mulheres com formação no Ensino Superior, cujas personalidades não ganharam significado no grupo, pois a maioria não os conhecia ou não se reconhecia em suas músicas.

No momento do compartilhamento das músicas preferidas, não foi observado quaisquer resquícios de sentimento de preconceito em relação às músicas das colegas ou foi percebido timidez em compartilhar suas preferências musicais. Todas as músicas foram bem-vindas, mesmo aquelas que não eram tão conhecidas pelas participantes. Assim, indago: Quais concepções de Educação Musical devem fundamentar as escolhas metodológicas para o contexto prisional? Quais atividades práticas melhor responderiam às necessidades prementes em trabalhar o corpo consciente e expressivo: soltar a voz silenciada, liberar as emoções, enriquecer as experiências sensoriais empobrecidas, fortalecer as relações pessoais e interpessoais nesse espaço de privações? Penso que o planejamento não deve ser fechado, restrito, enclausurado em conceitos teóricos e técnicos, mas deve ser, antes, uma construção coletiva recheada de práticas significativas que desperte e inspire uma Educação Musical centrada nas mulheres participantes, alinhada à valorização e à fruição de experiência estética e a relação com as sonoridades da música, que valorize a diversidade cultural e que promova integração social com participação cooperativa e solidária de todas as pessoas envolvidas.

Os conceitos fundantes da música foram trabalhados de forma prática e com estratégias adequadas para que os conteúdos não ficassem vazios de significados. Não podemos esquecer, porém, que a “[...] música é uma experiência humana. Não deriva [somente] das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som” (ARONOFF, 1974, p. 34). Em outras palavras:

Trabalhar com parâmetros do som não significa trabalhar música em seu sentido pleno. Não são os materiais sonoros que definem por si a música, mas a maneira como eles são combinados, determinando o caráter expressivo de gestos, motivos, temas, frases, passagens e movimentos de

uma peça; estes, sucedendo-se no tempo, articulam a forma musical. (FRANÇA, 2013, p. 8).

Assim, foi preciso considerar a situação em que vivem as Mulheres da Pesquisa, as quais, além de se encontrarem em situação de vulnerabilidade social, se encontram em vulnerabilidade existencial. Por esses motivos e todas as outras reflexões que se fizeram presentes neste texto, essas mulheres merecem ser tratadas com todo o cuidado e acolhimento. O Cuidado é uma das dimensões da Justiça Curricular (PONCE, 2018), e é uma dimensão intrínseca do ser humano (BOFF, 2014). O cuidado, em qualquer situação, é ingrediente imprescindível nas relações humanas e sociais, especialmente no trabalho com inclusão social, que, neste caso, abarca a inclusão em todas as suas dimensões. Para as pessoas que tiveram falhas em sua socialização primária, “[...] a socialização secundária por meio da música pode contribuir para uma reconstituição do tecido social” (SOUZA, 2014, p. 21).

Dando prosseguimento, relato sobre a Educação Musical que foi vivenciada na cadeia feminina de Cáceres – MT.

2.3.3 Educação Musical na Cadeia Pública Feminina de Cáceres: uma ação interdisciplinar

Refletir sobre o planejamento e as práticas da Educação Musical em um contexto de privação de liberdade levou-me a várias reflexões de múltiplas dimensões: olhar para as necessidades objetivas e subjetivas das mulheres participantes; dar tempo para a escuta; compreender a realidade prisional com seus limites e suas possibilidades; entender a lógica de funcionamento desse lugar e suas relações que envolvem o espaço, o tempo, o acesso aos materiais, a validação dos próprios servidores públicos, a relação de confiança, o currículo, a escolha das atividades ou as estratégias de ensino mais adequadas.

Que Educação Musical é possível construir com essas mulheres? O que é relevante ensinar/aprender nesse contexto? Como ensino e como aprendo em um contexto prisional que se quer interdisciplinar, liberto e autônomo?

Com essas inquietações sempre presentes, fui fortalecendo a educadora e a pesquisadora interdisciplinar que aflorou em mim desde o meu Mestrado e, atualmente, vejo os princípios da Interdisciplinaridade de Fazenda (2003, 2011, 2013) intersectados com os preceitos da Justiça Curricular de Ponce (2018) – seja na busca

de um **Conhecimento** integrado para uma formação integral, seja em relação ao **Cuidado** que deve ser tratado com o olhar e a escuta sensíveis e abertos para o diálogo e o acolhimento às necessidades implícitas e explícitas, objetivas e subjetivas. Tudo isso resultará, então, na **Convivência Democrática** que se constrói no respeito mútuo das relações e das interações sociais.

O conhecimento é construído em uma rede complexa que entrelaça conceitos e ideias; por isso, perdemos muito quando estamos dentro de um sistema fechado e impermeável da disciplinarização. A fragmentação disciplinar empobrece o conhecimento integrado e as relações pessoais e interpessoais tão caras na formação humana. A Interdisciplinaridade de Fazenda (2003, 2011, 2013) oferece-nos o impulso para revolucionar as ações pedagógicas, em busca de inovações para romper com as grades que encarceram, segregam e dificultam a transformação na estrutura escolar, ainda tão encapsulada em configurações fragmentadas. O conhecimento interdisciplinar é agregador de saberes, é comunicação entre os diversos domínios de conhecimentos sem desconsiderar as disciplinas, visto que agrega o que foi/está fragmentado em busca da unidade.

A organização escolar é separada em níveis ou séries/anos, em graus, em disciplinas, em tempo de aula, em conteúdos fragmentados. Essa forma de organizar também reflete na estruturação do currículo escolar que também é disciplinar. Como exemplo, vale comentar minha experiência como professora de Música em escolas que ofereciam, em seus currículos, aulas de Arte e de Música. No entanto, nossos planejamentos eram independentes e não dialogavam. As reuniões de planejamento eram divididas por disciplinas ou áreas, e as raras vezes que nos reuníamos eram nas ocasiões de organização de eventos. Nesse caso, nossas funções como especialistas poderiam assumir funções utilitaristas, caso não tivéssemos o cuidado de proteger nossa disciplina como importante área de conhecimento.

Assim, a Interdisciplinaridade de Fazenda (2002, 2003, 2013) vai no sentido contrário aos pensamentos positivistas e mecanicistas, visto que ela promove a reflexão, a discussão e a experiência viva que se faz nas interações, não somente dos conteúdos de conhecimento, mas primordialmente nas relações entre as pessoas. A Interdisciplinaridade defendida por Fazenda (2010) é atitude, é ação que vai além da interligação entre conteúdos disciplinares. Interdisciplinaridade é postura filosófica, epistemológica e atitudinal, não somente frente às questões escolares, mas frente à

vida. França (2016, p. 89), em defesa da Interdisciplinaridade afinada com Fazenda, expõe:

Interdisciplinaridade é território do inusitado e não da segurança. Pressupõe uma atitude desarmada e atenção às oportunidades que se apresentem na interatividade da sala de aula. Do contrário, incorre-se numa disciplinaridade camuflada ou numa caricatura pobre das áreas. Decorre que se trata de reciprocidade não apenas entre conteúdos, mas também entre pessoas, uma atitude colaborativa e desprendida, onde todos saem ganhando. Atentos a essas questões, podemos provocar conexões inusitadas e rotas alternativas entre ideias, diferentes possibilidades de percepção do mundo e de expressão criativa.

A Interdisciplinaridade enriquece, ganha potência no diálogo entre pares e entre as diferenças, no desenvolvimento dos cinco princípios interdisciplinares de Fazenda (2002) – humildade, coerência, espera, respeito e desapego – e nos atributos ousadia e afetividade (FAZENDA, 2002). Fazenda (2010) reafirma que a Interdisciplinaridade é ação, é atitude.

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para *conhecer mais e melhor*; atitude de *espera* frente aos atos não consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, que impele ao *diálogo*, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* frente à limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* frente à possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de *desafio*, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de *envolvimento e comprometimento* com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois de *compromisso* em construir sempre da melhor forma possível; atitude de *responsabilidade*, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 1991, p. 14, grifos nossos).

Dessa forma, dialoguei comigo mesma, com as concepções teóricas e metodológicas, abri-me ao diálogo com todas as pessoas que acercavam do contexto e que fizeram parte das práticas musicais. Afinal, a Interdisciplinaridade de Fazenda (2002, 2003, 2013) pressupõe a compreensão do lugar onde estamos e nos leva a ampliar o Universo de conhecimentos, a enriquecer nosso modo de atuar no mundo e a fortalecer as interações sociais por meio do diálogo, que pode ser, também, um diálogo musical. Como afirma Fazenda (2002, p. 14): “Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana”. Para Ivani Fazenda: “Dialogar com o diferente significa parar para ouvir o diferente e para nos ouvir enquanto seres conflitantes que ao mesmo tempo somos, mas que gostaríamos de nos tornarmos melhores” (informação verbal)⁴⁷.

⁴⁷ Fala proferida durante a qualificação desta pesquisa, em 1 de agosto de 2022, na PUC-SP.

A Educação dialógica defendida por Freire (1979, p. 82) também aponta o diálogo como

[...] o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Se o diálogo é, portanto, essencial na vida, ele o é também na Educação, especialmente em um ambiente cerceador em que o diálogo é quase inexistente e é visto com estranhamento, pois o objetivo nas relações de poder exige o silêncio e a obediência. No contexto prisional, foi preciso haver muita negociação: a relação com gestores para a autorização da realização da pesquisa, a autorização de entrada de materiais, a utilização de instrumentos e/ou aparelhos eletrônicos, a solicitação e a realização de uma apresentação. Houve, também, negociação com as próprias mulheres em relação às atividades propostas, escolhas de repertório etc. Segundo Ivani Fazenda, “[...] negociar na Educação é dispor-se também a entender o conflito e a necessidade do outro” (informação verbal)⁴⁸.

A proposta de Educação Musical foi sendo delineada no dia a dia com o diálogo com as mulheres, de maneira que visasse o desenvolvimento da sensibilidade musical e de uma Educação Musical ativa, expressiva e interdisciplinar, por meio de um processo vivencial enriquecido pelas contribuições de concepções e de metodologias de importantes pedagogos musicais da chamada Metodologia Ativa do início do século XX. Posso citar, aqui, alguns deles: a rítmica corporal de Dalcroze⁴⁹; a proposta de Carl Orff⁵⁰ de um fazer musical que entrelaça a voz falada, a voz cantada, a dança e a poesia. Somando-se aos mais contemporâneos, como o conceito de “Paisagem Sonora”, criada por Schafer⁵¹, que chama nossa atenção para o ambiente sonoro que

⁴⁸ Fala proferida durante a qualificação desta pesquisa, em 1 de agosto de 2022, na PUC-SP.

⁴⁹ Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), foi um pedagogo musical nascido em Viena, Áustria, mas viveu a maior parte da sua vida em Genebra, Suíça. Dalcroze foi o precursor dos métodos ativos na Educação Musical e seu sistema de ensino, mundialmente conhecido, que é baseado no movimento rítmico corporal expressivo.

⁵⁰ Carl Orff (1895-1982) foi um músico, compositor e pedagogo musical nascido em Munique, Alemanha. Entre suas obras mais conhecidas está *Carmina Burana*, inspirada em um manuscrito medieval encontrado em um mosteiro da Baviera. Orff também se dedicou à Educação Musical e criou, com Gunild Keetman, o método que leva seu nome: Orff-Schulwerk, uma pedagogia musical inovadora para crianças e leigos baseada na valorização das frases melódicas e rítmicas, na dança, no movimento, no improviso e na utilização do instrumental Orff, isto é, todos os tipos de instrumentos de percussão, inclusive xilofones e metalofones.

⁵¹ Murray Schafer (1933-), é um educador musical e compositor canadense que elaborou o Projeto Acústico Mundial: preocupação com a responsabilidade ecológica do mundo.

nos cerca, além de externar sua grande preocupação com a ecologia acústica, a comunidade humana, e as reflexões sobre o desenvolvimento de um “ouvido pensante”; a defesa de que a música é um discurso musical de dimensão plural recheada de significados e o reconhecimento do valor da experiência musical de Swanwick⁵²; e os princípios de nosso grande compositor, pedagogo musical e inspirador Koellreutter⁵³ (BRITO, 2001), que defende uma Educação Musical cujo objetivo é a formação e o desenvolvimento integral do ser humano.

A experiência musical ganhou ênfase nas vivências corporais por compreender a necessidade de movimento do corpo físico das mulheres que vivem em situação de cárcere e em um espaço físico limitado. Foram observadas as condições em que as Mulheres da Pesquisa vivem, com limitadas experiências sensoriais. Por isso, busquei conciliar estratégias pedagógicas que pudessem enriquecer as percepções dos cinco sentidos, de forma a:

- ☞ ampliar a escuta de sons e de músicas com o fim de quebrar o silêncio ou a pobreza de sons vivenciados na cadeia;
- ☞ diversificar o campo visual restrito a uma paisagem composta por paredes brancas, telas de metal, arames farpados e grades de ferro gasto pelo tempo;
- ☞ diversificar a monotonia olfativa, oferecendo diferentes odores: cravo da Índia, canela em pau, alecrim, capim cidreira, tempero baiano, café e perfume;
- ☞ enriquecer as experiências táteis empobrecidas com objetos de toques variados, como: lenço de seda, algodão, esponja áspera, esponja macia, pinha natural, um pedaço de madeira;
- ☞ diversificar o paladar com a degustação de geladinho de sabores variados no dia do Carnaval, bombom Sonho de Valsa no Dia Internacional da Mulher e bolo de coco, pipoca e refrigerantes na Apresentação Final.

O objetivo do currículo da Educação Musical vivenciada em todos os encontros musicais que compuseram este projeto de pesquisa foi: Despertar o gosto e o interesse pela música por meio de experiências musicais de forma ativa e viva, no intuito de desenvolver a sensibilidade musical, a percepção auditiva, a educação

⁵² Keith Swanwick (1931-) é um pesquisador e educador musical britânico. Swanwick, em seu livro *A basis for music education*, trata da compreensão estética no processo do aprendizado musical. Ele entende estética como a busca e o encontro de significado, propôs a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e apresenta o modelo de desenvolvimento das atividades em música, denominado C(L)A(S)P.

⁵³ Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) é um compositor e educador alemão naturalizado brasileiro. Ele é considerado um dos mais expressivos pedagogos musicais, no cenário brasileiro, com ideias inovadoras e, de certa forma, polêmicas.

rítmica, a expressão vocal e a apreciação ativa, bem como a prática social por meio da interação, do acolhimento de cada pessoa do grupo e da formação de vínculos.

As atividades realizadas nos encontros musicais compreenderam os seguintes objetivos específicos:

- ♯ desenvolver a musicalidade;
- ♯ desenvolver a conscientização corporal;
- ♯ desenvolver a capacidade de expressão gestual e corporal;
- ♯ explorar formas de locomoção variadas;
- ♯ descobrir as potencialidades da voz;
- ♯ distinguir as alturas dos sons (grave, médio e agudo);
- ♯ distinguir as diferenças de intensidade dos sons;
- ♯ compreender o conceito de timbre;
- ♯ compreender o que é pulsação, acento métrico (apoio);
- ♯ compreender o que é compasso;
- ♯ desenvolver a capacidade de reação espontânea ao ritmo;
- ♯ desenvolver a percepção das frases rítmicas de “perguntas e respostas”;
- ♯ desenvolver a percepção das frases melódicas de “perguntas e respostas”;
- ♯ associar estruturas rítmicas e verbais;
- ♯ reconhecer a forma musical;
- ♯ desenvolver a criatividade;
- ♯ oportunizar a comunicação e a expressão;
- ♯ desenvolver a memória auditiva e visual e outros.

O trabalho de Educação Musical, especialmente quando se trabalha coletivamente, transcende os objetivos específicos da música, proporcionando um amplo benefício de muitas dimensões, a saber:

- ♯ desenvolve a sensibilidade;
- ♯ promove a interação social e a formação de vínculos;
- ♯ desenvolve a capacidade de dialogar, de trocar ideias e impressões;
- ♯ desenvolve a concentração e a atenção;
- ♯ desenvolve a escuta empática;
- ♯ promove a autodisciplina, a autopercepção e o autoconhecimento;
- ♯ desenvolve a orientação espacial e a lateralidade;
- ♯ desenvolve a coordenação motora;

- ☞ melhora a compreensão textual;
- ☞ melhora o raciocínio matemático;
- ☞ desenvolve a capacidade de presença e de atenção no momento presente;
- ☞ resgata as memórias: auditiva, olfativa, visual, gustativa e tátil;
- ☞ diminui o *stress*;
- ☞ fortalece a memória e outros.

As aulas foram estruturadas em três partes: aquecimento/sensibilização, desenvolvimento e encerramento. Para melhor compreensão, o Quadro 3, que segue, traz a estrutura da aula com as especificações de cada parte e dos momentos que compuseram a aula.

Quadro 3 – Estrutura da aula

Estrutura da aula de Música		
1ª Parte	Aquecimento ou sensibilização	<p>a) Check-in Cada pessoa falava como estava chegando à aula. Era o momento da acolhida, de troca e um meio de saber o seu estado de ânimo no início de cada encontro.</p> <p>b) Preparação vocal e/ou corporal Momento em que foram utilizadas estratégias variadas de acordo com o objetivo da aula ou com as intenções do dia (animar, acalmar, resgatar o encontro anterior, conexão com o grupo etc.) Exemplos de atividades: revisar o que foi vivenciado no encontro anterior, meditação, movimentos corporais, jogo de percepção, roda de conversa ou brincadeira, além de outros.</p>
2ª Parte	Desenvolvimento	Esta etapa foi o momento de desenvolver o conteúdo central da aula. Isso não quer dizer que, no aquecimento/sensibilização e no encerramento, não houve conteúdos significativos.
3ª Parte	Encerramento	<p>Era o momento final do encontro, o qual foi dividido em três momentos:</p> <p>a) Feedback: nesse momento, trocamos as percepções sobre a aula ou a atividade desenvolvida. O que aprenderam? O que mais gostaram? Como foi participar desse encontro? Muitas vezes, devido à falta de tempo, passamos direto para o <i>check out</i>.</p> <p>b) Check out: era a hora da finalização, e cada pessoa falava como estava saindo da aula. Em uma palavra ou em uma frase, disseram como o encontro reverberou em si.</p> <p>c) Celebração: quando sobrava mais tempo de aula (raras vezes), eu perguntava o que o grupo gostaria de fazer, como, por exemplo: Escolher uma música para cantar? Dançar? Tempo para conversar? Escutar uma leitura de um poema? Apreciar uma música? Contar uma história? Registrar no caderno?</p> <p>Procuramos finalizar celebrando o encontro: cantando, dançando, ou até mesmo, apenas com uma salva de palmas.</p>

Fonte: A autora, 2022.

Enfim, no trabalho com a Educação Musical, busquei contribuir para uma educação integral do ser humano, desenvolvendo os seus aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor.

As minhas crenças e os meus valores a respeito da concepção de Educação Musical levaram-me a refletir sobre as práticas musicais com as Mulheres da Pesquisa, considerando os aportes teóricos da Interdisciplinaridade de Fazenda (2002, 2003, 2013); os preceitos da Justiça Curricular de Ponce (2018); e, especificamente, o apoio de França (2013), fundamentada em Keith Swanwick, que considera os materiais sonoros, o caráter expressivo e a forma como sendo os conceitos fundantes e estruturantes da música, os quais acontecem de forma interligada e recorrente; e a criação, a *performance* e a apreciação como as modalidades do fazer musical. A proposta de França (2013) contempla uma visão de Música em relação ao planejamento da disciplina e o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina distante do convencional e mais próximo de uma visão integrada. A autora entende que a música não é só parâmetro de som, não é só ritmo, mas é todo um complexo de eventos simultâneos.

Trabalhar com parâmetros do som não significa trabalhar com música em seu sentido pleno. Não são os materiais sonoros que definem por si a música, mas a maneira como eles são combinados, determinando o caráter expressivo de gestos, motivos, temas, frases, passagens e movimentos de uma peça; estes, sucedendo-se no tempo, articulam a forma musical. (FRANÇA, 2013, p. 8).

Trabalhei o conceito fundante “Materiais Sonoros”, que compreende o conceito estruturante referente aos parâmetros do som: duração, altura, timbre e intensidade. Entendo, porém, que os “materiais sonoros são matéria-prima” da música, logo, não são música. Para que sejam música, esses materiais sonoros precisam ser imbuídos de expressividade, articulados em estruturas coerentes e ter intencionalidades (FRANÇA, 2013).

Específico, então, cada parâmetro do som:

- ♯ Duração – o quão longo ou curto é o som, considerando a relação relativa entre os sons. Podemos dizer que o ritmo é o resultado da combinação da duração dos sons e dos silêncios, podendo resultar no que chamamos de pulso, apoio, divisão, subdivisão, desenho rítmico, métrica e compasso.
- ♯ Altura – o quão grave ou agudo é o som, considerando a relação relativa entre os sons; movimento sonoro ascendente e descendente.

- ♪ Intensidade – o quão “forte” ou “fraco” é o som – trata-se da amplitude sonora do som. Normalmente, no senso comum, o parâmetro intensidade é confundido com a altura do som, pois, quando se fala em altura, pensa-se que se trata da intensidade e vice-versa.
- ♪ Timbre – é a característica genuína do som que o identifica e o difere de outros sons, o que nos permite reconhecer os timbres dos instrumentos de cordas, de sopros, de percussão, eletrônicos; de objetos de madeira, de vidro, de metal, de borracha ou de plástico; das vozes, masculinas, femininas, de crianças, de jovens, de adultos, de pessoas idosas, ou mesmo de uma pessoa para outra, pois cada um/a tem sua voz, seu timbre peculiar.

O segundo conceito fundante, “Caráter Expressivo”, trata da “identidade expressiva da música”. O efeito expressivo é construído pelas variações e pelas combinações de altura, de timbres, de andamentos, de métricas, de texturas e de outros, o que irá provocar sensações e impressões no ouvinte. O caráter expressivo não se limita a classificar em música “alegre” ou “triste”, mas é muito além disso, pois a música, servindo-se de infinitas possibilidades sonoras criativas, pode denotar diversas impressões que os próprios fenômenos físicos do som provocam, uma vez ressoados em nós, os fenômenos psicológicos e sociais (SWANWICK, 1994 *apud* FRANÇA, 2013).

O terceiro conceito fundante, “Forma”, diz respeito à estrutura formal da música, quer dizer, como ela foi construída. Entendendo que a música é uma linguagem que se utiliza de sons para se expressar, a forma pode ser compreendida como a construção de uma narrativa sonora que faz relações de unidade e/ou de contrastes de “motivos, frases, seções, movimentos”, os quais “[...] se encadeiam, estabelecendo repetições, variações, contrastes, posições, simultaneidades e deslocamentos” (FRANÇA, 2013, p. 9). A autora chama atenção para que entendamos a forma musical não como forma (molde), como muitas vezes são tratadas no ensino da música, mas, sim, como uma experiência lúdica de descobrir os estados de “expectativa e de confirmação”, as surpresas e as redundâncias. Assim, a “[...] experiência da forma musical se aproxima mais do jogo lúdico de se enxergar imagens nas nuvens do que da tarefa previsível de preencher estruturas pré-moldadas com tijolos e cimento” (FRANÇA, 2013, p. 9).

Na música, tudo acontece concomitantemente, o ritmo, a melodia, a harmonia, a forma, o caráter expressivo; então, é muito difícil separar por elementos, uma vez que é nesse complexo que a música se expressa em sua linguagem simbólica. Por isso, contemplo trabalhar os conceitos da música de forma vivencial e aplicada nas atividades propostas. Por exemplo, em uma atividade podem estar envolvidos vários conceitos, seja da materialidade sonora (parâmetros do som), dos modos e padrões rítmicos, da forma e do caráter expressivo.

França (2013) propõe três modalidades do fazer musical: Criação, *Performance* e Apreciação. Cada modalidade compreende procedimentos e produtos específicos e variados “[...] níveis de engajamento cognitivo com a música” (FRANÇA, 2013, p. 13). Afirmo minha concordância com França (2013) que opta pelo termo “criação” no lugar de “composição”, pois a “criação” estaria mais próxima do conceito da “[...] prática intuitiva e espontânea [...]” (FRANÇA, 2013, p. 13). O termo “composição” já nos remete à ideia de uma criação musical profissional com conhecimentos de regras e convenções técnicas e estilísticas, o que não seria o caso no nível de uma iniciação musical.

Na modalidade Criação, propus atividades para trabalhar com a voz, os instrumentos de sucatas e o movimento corporal. Para o instrumento de sucatas, sugeri a criação de *ostínatos* rítmicos como acompanhamento musical, após atividades de experimentação e de exploração sonora e rítmica dos instrumentos. Em relação à voz, propus atividades de criação de maneiras diversas de leituras de poemas e de letras de música de forma expressiva, explorando os timbres da voz e suas potencialidades de “brincar” com os sons agudos, médios e graves; fortes, médios e *piano*; acelerar, ralentar etc. Depois, solicitei que, no lugar de ler os poemas, as participantes poderiam cantar os textos. Assim, elas poderiam exprimir suas ideias musicais em propostas de pequenas improvisações melódicas. Em relação aos movimentos corporais, as participantes experimentaram coreografar uma das músicas de suas preferências em um trabalho coletivo, o que oportunizou desenvolver a capacidade do trabalho cooperativo em grupo.

Na modalidade *Performance*, focalizamos essencialmente o canto e o movimento corporal. Promovemos experiências com a voz falada e cantada, realizamos brincadeiras lúdicas, exploramos as potencialidades da voz (falar de boca cerrada, anasalada, com voz aguda, grave, falar rápido, lento etc.), fizemos exercícios

de vocalizes. O repertório de canto foi variado, composto por música popular brasileira e de domínio público, contemplando uma das músicas de suas preferências.

A Apreciação é uma modalidade importante e imprescindível na Educação Musical para desenvolver a percepção auditiva, ampliar a escuta e o repertório. Partimos do conhecido, para, então, introduzir novos gêneros, novas músicas, novo universo sonoro-musical. Todas as músicas usadas nas aulas, naturalmente, foram apreciadas. Entretanto, propus músicas eruditas para trabalho específico de Apreciação: *Pássaros* (Camille Saint-Saëns), *Amanhecer* (Grieg), a valsa *Danúbio Azul* (Johann Strauss) e outros.

Na prática, as três modalidades podem acontecer simultaneamente, pois a Criação tem relação com a *Performance*, que também tem relação com a Apreciação. Para exemplificar, quando a pessoa cria, ela

[...] toma decisões como ouvinte e atua como performer; quando ouve música, alimenta seu repertório de ideias criativas e aprende sobre sua realização; quando toca ou canta, exercita a apreciação, refinando o resultado sonoro e expressivo, e aprende também como compositor. Portanto toda atividade pode levar ao aprendizado sobre o funcionamento das ideias musicais, que pode ser aplicado nas atividades subsequentes. (FRANÇA, 2013, p. 14).

Segundo Swanwick (1979 *apud* BUENO; BUENO, 2009), a experiência musical envolve tanto os processos fisiológicos como os psicológicos dos indivíduos. Por isso, justifica-se falar em dois níveis de significado musical. O primeiro diz respeito ao “reconhecimento”, o que entendemos do “discurso sonoro que estamos ouvindo” (SWANWICK, 1979 *apud* BUENO; BUENO, 2009, p. 8431). E o segundo nível diz respeito ao “reconhecimento, “[...] como interagimos com a obra musical, como ela permeia e expande nossas mentes, por exemplo, quando nos emocionamos com ela” (SWANWICK, 1979 *apud* BUENO; BUENO, 2009, p. 8431).

Outro fundamento essencial na Educação Musical é o Movimento. França (2013) incorpora o Movimento na modalidade do fazer musical. No Movimento, contemplamos a expressão corporal, a percussão rítmica corporal e a Dança Circular, compreendendo o corpo como um meio de relação consigo mesma/o, com a/o outra/o, com o entorno, enfim, com o mundo. O corpo, para Silva (2018), é a matriz de aprendizagem, em que se processam os primeiros conhecimentos por meio dos órgãos dos sentidos. Com inspiração na metodologia de Dalcroze (1921 *apud* SILVA, 2008; DALCROZE, 1920 *apud* Del PICCHIA; ROCHA; PEREIRA, 2013), vivenciamos todos os elementos da música por meio de movimentos corporais. Assim sendo, trarei,

mais adiante, no Quarto Movimento: Apreciação Investigativa, relatos de algumas atividades vividas, cruzando com os dados da pesquisa.

Depois de exposto sobre os aportes teóricos que inspiraram esta pesquisa, descreverei, na sequência, no Terceiro Movimento, o percurso metodológico deste estudo.

TERCEIRO MOVIMENTO – INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*Todo o saber,
só é saber porque constrói uma ação.*
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1987, p. 103).

Neste capítulo, tenho por objetivo discorrer sobre todas as ações empreendidas no percurso trilhado nesta pesquisa. Assim, apresento a abordagem metodológica adotada, a descrição do campo onde a pesquisa foi realizada bem como das Mulheres da Pesquisa. Discorro, também, sobre o processo pedagógico-musical, as ferramentas adotadas para a construção dos dados e os procedimentos da análise de dados.

3.1 Opção metodológica

Para responder à pergunta que orientou o desenvolvimento desta pesquisa – Quais são as potencialidades da Educação Musical vivenciada na Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT? –, optei pelo caminho metodológico de abordagem a **pesquisa qualitativa**, no modelo de **pesquisa-ação**.

A pesquisa qualitativa permite-nos adentrar os temas dos fenômenos humanos e sociais de forma a “[...] compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critérios eles o julgam” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287), assim como atestar e validar a “[...] voz dos silentes, o poder e a emancipação na transformação deliberada da vida humana” (CHIZZOTTI, 2003, p. 232). De acordo com o autor,

[...] a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

Conto, ainda, com a contribuição de Minayo (2001), que qualifica a pesquisa qualitativa como aquela que trabalha “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22).

Nesse sentido, o paradigma da pesquisa qualitativa oferece abertura para considerar cada mulher da pesquisa como um ser humano que vive dentro de um contexto histórico e social, que é dotada de sentimentos, de emoções, de vontades, de racionalidades próprias de seu modo de viver, de pensar, de agir e de relacionar-se no mundo. A observação desses fenômenos humanos e sociais deve levar à análise e à compreensão dos significados que estão embutidos nas ações e nas relações pessoais e interpessoais que não podem ser captadas e analisadas por equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001).

Assim, entendo e justifico a opção pela pesquisa qualitativa como a que oferece maior respaldo para uma apreciação ampliada dos fenômenos sociais que ocorrem em um grupo de mulheres em situação de reclusão, que se relacionam e convivem 24 horas por dia no contexto peculiar de um estabelecimento penal e que participaram do projeto de pesquisa, vivenciando práticas musicais em conjunto. É uma pesquisa que se propõe, inicialmente, a levantar o problema vivido pelo grupo de participantes, ouvir suas necessidades e encontrar caminhos para proporcionar um espaço para que se sintam livres e seguras para se expressarem por meio das experiências musicais vividas.

Sigo o processo de pesquisa inspirada na pesquisa-ação fundamentada por Michel Thiollent (1986), René Barbier (2002a) e David Tripp (2005). Thiollent (1986, p. 14) conceitua pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Chizzotti (2006) também contribui com as definições de pesquisa-ação, enfatizando a importância de ter a situação-problema bem definida para que possamos buscar caminhos para melhores respostas – ou mais perguntas? O autor compara o pesquisador da pesquisa-ação com um “[...] pesquisador ‘experimental’ de campo, que precisa modificar a realidade social para conhecê-la efetivamente e promover mudança desejada” (CHIZZOTTI, 2006, p. 81).

Barbier (2002a) e Thiollent (1986) são dois importantes nomes de autores que defendem a metodologia da pesquisa-ação quando as modalidades tradicionais não conseguem contemplar as pretensões investigativas do pesquisador. Todavia, esses dois autores apresentam posturas metodológicas distintas, pois, enquanto Thiollent

(1986) defende uma postura político e social da pesquisa em prol da transformação social, Barbier (2002a) apresenta uma visão existencialista da pesquisa, em busca de compreender questões existenciais do homem, acolhendo temas como: nascimento, velhice, vida, morte, relacionamentos, enfim, temas que se relacionem com o humano e sua afetividade (TANAJURA; BEZERRA, 2015).

Por essa complementaridade encontrada em Thiollent (1986) e Barbier (2002a), sigo inspirada nestes dois pensamentos: o de buscar a compreensão do homem na natureza e no contexto social e a sua função política para a transformação social. Isso atenderia ao objetivo geral desta pesquisa: **Identificar possíveis potencialidades da Educação Musical vivenciada pelas mulheres na Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.**

Para isso, foi exigido da pesquisadora (de mim) uma postura aberta, de acolhimento e de consciência para compreender o ser humano na sua integralidade de ser e de estar no mundo. Nas palavras de Barbier (2002a, p. 87), a pessoa humana é “[...] uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável”. Para o autor, a pesquisa deve ser compreendida como um processo e não como procedimento, pois ele entende processo como “[...] uma polarização de autonomia repleta de incertezas”, enquanto que “[...] um procedimento, ao contrário, só se compreende por uma polarização de heteronomia garantindo o instituído” (BARBIER, 2002a, p. 111-146). Segundo Tripp (2005), o termo “pesquisa-ação” foi cunhado na literatura por Kurt Lewin, em 1946⁵⁴, porém tem-se notícias que, anteriormente ao seu trabalho, o termo já havia sido empregado por outros pesquisadores⁵⁵ em diferentes países. Portanto, não há certeza de **quando, onde e quem** criou a **pesquisa-ação**. Esse modelo de pesquisa tornou-se muito popular, pois as pessoas sempre quiseram/querem investigar a própria prática com a intenção de melhorias (TRIPP, 2005).

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação é um processo natural que se apresenta de muitos aspectos, desenvolvendo-se de maneiras diferentes para aplicações diversas. O autor considera o termo “pesquisa-ação” como geral para

⁵⁴ O trabalho de Kurt Lewin está disponível em: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>. Acesso em: 12 dez. 2022.

⁵⁵ Ver Tripp (2005). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

diferentes processos de investigação-ação e chama atenção para não incorrer em equívocos ao chamar de “pesquisa-ação” qualquer tipo de reflexão sobre a ação. No final do século XX, foram identificados seis tipos de pesquisa-ação desenvolvidos para diferentes campos de aplicação; dentre eles, podemos encontrar a pesquisa-ação educacional. Tripp (2005) a define da seguinte forma:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p. 445).

Dentre as variedades encontradas, fiz a opção pela pesquisa-ação educacional e a modalidade socialmente crítica (TRIPP, 2005), que traz, implicitamente, viés social e político. A natureza dessa investigação exige um olhar crítico da realidade e a conscientização dos problemas que existem e afetam as pessoas que vivem em situação de confinamento e de privação de liberdade. Em um local onde existe muita opressão, cerceamento e silenciamento, é preciso trabalhar o reconhecimento das potências, das forças positivas, para que essas pessoas oprimidas possam reconhecer sua “vocação ontológica e histórica de ser mais” (FREIRE, 2017, p. 72). A pesquisa não poderia se limitar apenas na proposição e na avaliação da prática, pois perderia, assim, a função social da pesquisa para a mudança e a transformação em busca de (mais) justiça social. “A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado” (TRIPP, 2005, p. 458).

Entendo que toda a pesquisa-ação é participativa, uma vez que todas as pessoas envolvidas devem ser participantes do processo, de maneira a trabalhar com comprometimento, engajamento, responsabilidade e ética. Assim, a pesquisadora-professora com as participantes pesquisadas, inseridas no mesmo processo de pesquisa, são colocadas em ação conjunta para problematizar e contextualizar as inquietações levantadas pelo grupo, visando à reflexão da prática e da pesquisa para a transformação de todas as pessoas envolvidas, cocriando significados desse processo vivencial com experiências musicais dentro de uma cadeia. Barbier (2002a, p. 70-71) reafirma que:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada

se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária.

Na pesquisa-ação, colocamo-nos em ação no campo da prática e, ao mesmo tempo, investigamos a respeito dessa prática: Planejamento > Ação > Monitoramento > Avaliação, em ação contínua. Na pesquisa-ação,

[...] se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 426).

O processo da pesquisa-ação deve ser aberto ao diálogo, a qualquer tempo; assim, as práticas estarão sempre disponíveis para avaliação e replanejamento. A observação precisa estar atenta aos detalhes e, especialmente, se os objetivos da pesquisa continuam aliados com a prática, ou não. Assim, podemos (re)definir novos caminhos, se assim o grupo desejar. Lembro que avaliar a prática também significa avaliar todos os temas adjacentes a ela: postura do professor, das participantes, procedimentos, estratégias, repertórios, atitudes, qualidade da participação e outros.

Nesse caso, seria muito relevante fazer registros fotográficos ou de vídeos; assim, o pesquisador teria como observar melhor e ter a disponibilidade e a facilidade de voltar o áudio, rever e/ou dar *zoom* na cena para melhor entender as expressões verbais e não verbais que aconteceram durante a aula (ação) e que podem passar despercebidas, visto que a professora-pesquisadora acumula estas duas funções: ensinar e pesquisar. Lamentavelmente, esse tipo de ferramenta não é comum ser autorizado no espaço prisional.

O importante foi tanto dar especial atenção às técnicas ou às ferramentas escolhidas para a produção de dados, quanto investir nos Diários de Campo, nas anotações dos *feedbacks* de aula, na atenção nos Cadernos de Guardados⁵⁶ e nos Questionários e nos dados das entrevistas. Todo o material produzido durante o processo das experiências musicais vivenciadas pelas Mulheres da Pesquisa foi

⁵⁶ Cadernos de Guardados – denominação usada pela Professora Regina Machado em seu curso realizado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), em 2016 e 2017. O caderno teve a finalidade de os estudantes registrarem as atividades realizadas em suas aulas.

tratado com muito cuidado, responsabilidade e ética, pois os dados produzidos foram a nutrição da nossa apreciação investigativa⁵⁷.

[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. [...] o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzimos. (THIOLLENT, 1986, p. 26).

Enfim, estar em um processo de pesquisa-ação levou-me a refletir, não somente sobre as práticas, mas sobre eu mesma, o grupo e eu com o grupo. Percebi, na interação das mulheres umas com as outras, a corresponsabilidade e a força coletiva de buscar um objetivo comum e refletir nas melhores escolhas. Algumas vezes, a vontade de alguma pessoa ou do grupo não foi ao encontro da minha vontade, ou com o que havia programado. Nesse momento, foi importante parar e ficar disponível para ver pela óptica do outro, de um ponto de vista diferente, por uma nova perspectiva. Existem milhões de pontos de perspectivas diferentes que resultam em diversidades que devemos aprender a respeitar e apreciar. Tripp (2005, p. 450) orienta para que professores-pesquisadores reorientem sua prática e aprofundem a compreensão sobre si mesmos de um modo “[...] metodologicamente sólido quanto possível, em vez de meramente pragmático e eficaz”.

A pesquisa-ação, sem dúvida, favorece o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana, o seu amadurecimento e a descoberta do seu entendimento sobre a realidade, ao mesmo tempo em que se abre para a filosofia de vida e para as dimensões particulares da natureza humana. (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 21).

Assim, definida a metodologia de pesquisa, podemos entrar no campo empírico.

3.2 Descrição do campo

Pesquisar sobre o sistema penitenciário do Estado do Mato Grosso, especificamente a Cadeia Pública Feminina de Cáceres, instaurou em mim uma boa

⁵⁷ Tomo a liberdade de inverter o termo original, colocando a palavra “apreciação” em primeiro plano. Termo original “Investigação Apreciativa” cunhada por David Cooperrider e Suresh Srivastva em 1987. Investigação Apreciativa é uma metodologia que pode ser usada no campo pessoal, social ou empresarial com fundamentação na psicologia positiva e com o objetivo de realizar mudanças. Foco nas forças e nas potencialidades e não nas fraquezas. Foco nas soluções e não nos problemas.

dose de emoção, um tanto de coragem para assumir que nada sei e outro tanto de coragem para explorar e conhecer o que precisava ou preciso desvelar.

3.2.1 Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT

A cidade de Cáceres fica a 220 km de Cuiabá, tem uma área territorial de 24.593,23 km², com uma população de 95.339 habitantes (IBGE, 2021). É o 4º maior município em extensão territorial de Mato Grosso. É uma cidade pantaneira, o que lhe confere charme e beleza, ganhando o carinhoso apelido de “Princesinha do Paraguai” ou “Princesinha do Pantanal”. Um dos maiores destaques turísticos da cidade é o Festival Internacional de Pesca de Água Doce, que acontece, anualmente, atraindo milhares de pescadores e simpatizantes (IBGE, 2021).

A principal atividade econômica da cidade é a pecuária. O que movimenta o município é a quantidade de servidores públicos: escolas estaduais e municipais, a Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e a presença do exército brasileiro protegendo a fronteira do Brasil. Cáceres, geograficamente, está localizada na fronteira internacional com a Bolívia, o que impacta na segurança territorial. São aproximadamente 750 km de fronteira seca e 230 km alagada, entrecortada por estradas vicinais e trilhas. É rota de entorpecentes. Por esse motivo, muitas das apreensões feitas acabam ganhando a sentença de privação de liberdade pelo tráfico de drogas, resultando em ordem de prisão, “inchando” as celas das cadeias mato-grossenses, mais especificamente as prisões de cidades fronteiriças.

Desta vez, chegar a Cáceres teve outro sabor, outra emoção. Foi a primeira vez que lá estive com um compromisso de trabalho. E, ainda mais, em um território novo, onde ainda me sinto muito tímida e acanhada: o universo prisional. Cáceres possui duas Cadeias Públicas: uma masculina e uma feminina. Segundo dados do Depen (BRASIL, 2021b), há 534 pessoas privadas de liberdade, sendo 165 em regime fechado e 365 em regime provisório. Desse total, 486 são homens, os quais se encontram na Cadeia Pública de Cáceres, e 48 são mulheres, que estão na Cadeia Pública Feminina de Cáceres. Destas, 20 mulheres encontram-se em regime fechado, e 28, em regime provisório. Esses dados foram encontrados no *site* do Depen; entretanto, quando cheguei na cadeia feminina, em fevereiro de 2022, fui informada que havia 56 mulheres em reclusão, e, quando terminei o projeto, o número tinha aumentado para 60. A cadeia feminina conta com um quadro de aproximadamente 22

policiais penais, que trabalham em regime de plantão 24 horas/72 horas, ou seja, eles trabalham 24 horas e descansam 72 horas.

A Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT (Figura 1) está instalada no prédio da antiga delegacia de Polícia Civil que incorporava, também, a Cadeia Masculina. Foi necessário abrir um espaço penal destinado para as mulheres devido ao crescimento da população feminina envolvida com o tráfico de drogas. Por esse motivo, o prédio foi reestruturado e inaugurado em 2006 para dar lugar à cadeia feminina. Em 2008, foi interditado para nova reforma, sendo reaberta em 2010. Passou por várias adaptações e reparos para melhor atender às exigências preconizadas em lei que asseguram o bem-estar das pessoas privadas de liberdade (SILVA, 2020).

Figura 1 – Fachada da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT



Fonte: Imagem extraída de Antonucci (2020, n.p.).

Segundo dados recebidos da professora responsável pelo setor de Educação na Cadeia Feminina de Cáceres, no primeiro semestre do ano de 2022, foram realizadas 44 matrículas para a EJA, sendo 25 inscritas no Ensino Fundamental – 2º segmento – e 19 inscritas no Ensino Médio. Esses números correspondem a um índice de, aproximadamente, 73% em atividade educacional na cadeia feminina da cidade. Esses dados são surpreendentes, pois, no cenário nacional, a população carcerária em atividade educacional está em torno de 40%. Conforme dados do Depen (BRASIL, 2021e), no Estado de Mato Grosso, de 46 estabelecimentos penais, 41 unidades oferecem a Educação em suas dependências, apresentando, assim, um bom índice de pessoas em atividade escolar nesse Estado.

De acordo com o cronograma, programei para chegar à cidade no dia 2 de janeiro de 2022, com a intenção de fazer o primeiro contato com a diretora e abrir as inscrições das mulheres para a participação no projeto de pesquisa, na semana do dia 3 a 7 de janeiro, programando começar as aulas no dia 10. Entretanto, ao entrar em contato com a diretora, fui informada que a categoria dos policiais penais estava em greve, desde o dia 16 de dezembro de 2021, terminando no dia 7 de janeiro. Contudo, a diretoria só abriu agenda para me receber no dia 17 de janeiro.

Enfim, chegou o dia da minha primeira visita na cadeia. Foi uma conversa tranquila, mas não pude conhecer o espaço todo, apenas a parte administrativa, por alguma questão interna. Fui informada de que eu não poderia usar a sala da Educação porque estava interditada para reparos, devido à tentativa de fuga ocorrida naquela sala. Por esse motivo, precisaria utilizar a sala Multiuso, uma sala pequena, que estava cheia de materiais: uns dois computadores, máquinas de costura, mesas e cadeiras empilhadas. O problema do espaço reduzido também limitaria o número de mulheres para a pesquisa, pois a sala não comportaria mais do que dez pessoas. Timidamente, perguntei qual era a previsão de a sala de aula ficar disponível. Todavia, fiquei sem resposta. Achei melhor aceitar aquela sala sem espaço, pois o tempo estava passando e minha ansiedade aumentando. Quanto ao espaço, usaria a criatividade, o importante era começar. Combinamos dar início no dia 21 de janeiro, e a própria diretora se prontificou em fazer as inscrições. Perguntou-me se havia algum pré-requisito e eu respondi que só bastava ter boa vontade e gostar de música.

Entretanto, no dia 19 de janeiro, o Superintendente da Segurança Pública do Estado de Mato Grosso suspendeu, por 15 dias (de 19 de janeiro a 3 de fevereiro), as visitas e as atividades extras nas unidades penitenciárias do Estado, por conta da transmissão da variante ômicron da covid-19. No dia 3 de fevereiro, quando estava vencendo o prazo, foi assinada outra Portaria (SILVA, 2022) prorrogando por mais 15 dias (de 3 a 19 de fevereiro) a nova suspensão.

Estava tentando manter a calma, mas, internamente, parecia ter um vulcão em erupção. Sentia o tempo escoando pelas mãos e o “quase” desespero me levou a buscar soluções. Cheguei a propor a realização da pesquisa de modo *online*, mesmo que dessa forma não fosse o ideal. Essa alternativa não foi possível por questões de infraestrutura, logística de utilização de sala e de disponibilidade e número de computadores. Tudo isso rendeu muitas conversas, via *WhatsApp*, com a diretora,

que, nesse meio tempo, também ficou de licença médica e, depois, ainda ocorreu o fato de “20 presas terem testado positivo para covid”, como foi informado pela diretora via *Whatsapp*, no dia 14 de fevereiro de 2022. Com todos esses fatos, a tensão só aumentava.

Aprendi a controlar minha ansiedade e a compreender que nem tudo depende de mim. A preocupação deveria ser focada, por conseguinte, naquilo que estava sob minha responsabilidade. Com isso, segui aguardando, “calmamente”, até o dia 19 de fevereiro chegar. Tudo voltou, então, ao “normal”, sem nenhuma interrupção na “linha do frente”. Avancemos!

No dia 21 de fevereiro, conheci todas as dependências da cadeia inteira e abrimos a inscrição para a participação no projeto de pesquisa. Quem me acompanhou nesse processo foi a policial que chamo, aqui, de PP01, que demonstrou proatividade e interesse para que o projeto de Música na cadeia desse certo. O *tour* pela cadeia causou um misto de sentimentos, de estranhamentos dentro de mim, pois era a primeira vez que eu adentrava os recônditos de uma Prisão e ficava “cara a cara” com uma pessoa enclausurada, entre grades. Precisei me segurar para não chorar, fiquei embasbacada com aquela condição de vida humana. Humana? A questão não foi tanto com a parte física estrutural, mas com o cenário de ver jovens mulheres entre grades. Senti, naquele momento, as sábias palavras poéticas de Guimarães Rosa se materializarem na minha respiração, em meu coração e no meu corpo inteiro: a vida me pedia coragem⁵⁸.

Saí da emoção e fixei-me na condução da policial PP01 que, gentilmente, mostrava e explicava sobre os espaços por onde passávamos. Essa excursão interna fez com que eu tivesse a dimensão e conhecesse a estrutura física da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT. É uma construção térrea, a área construída ocupa quase 100% da área do terreno.

A parte administrativa compreende a sala da Recepção; a sala da Diretoria; uma Enfermaria; uma sala Multiuso; duas celas de Triagem Interna; um espaço chamado de Parlatório; dois Almojarifados (um para os pertences da instituição e outro para os pertences das mulheres em reclusão); a sala de Armaria; dois Alojamentos (Feminino e Masculino); uma sala de aula com capacidade para 20 a 25

⁵⁸ “[...] o que ela pede da gente é coragem” – trecho do livro *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa (2019, p. 306).

alunas; uma sala de professores; uma cozinha e um refeitório para as/os policiais penais. As refeições das mulheres reclusas são terceirizadas.

É uma cadeia de pequeno porte, tem capacidade para 70 vagas, que são distribuídas em dez celas, as quais, por sua vez, estão divididas em três Alas: Ala 1 tem quatro celas, Ala 2 também com quatro celas e a Ala 3 tem duas celas. A cadeia conta ainda com duas celas de triagem interna (as duas que ficam na ala administrativa) e uma cela de triagem externa. Cada Ala tem seu Pátio de Sol próprio e o seu acesso obedece a um cronograma de horário alternado. Por exemplo: segunda-feira de manhã, o Pátio de Sol é liberado para a Ala 1 e, à tarde, para a Ala 2. No dia seguinte, o pátio da manhã é da Ala 2 e, à tarde, é da Ala 1, e assim, alternadamente. Importante é ter o direito de sair das celas todos os dias.

Depois de concluído o *tour* da visita, paramos, inicialmente, em frente ao acesso à Ala 1 e a policial PP01 pediu que as mulheres ficassem próximas do portão de grades que nos separava. As mulheres foram chegando de mansinho, seus olhos eram de curiosidade, mas se mantiveram em silêncio. Uma ou outra, tentaram uma conversa amistosa com PP01. Ouviram a apresentação feita pela policial que logo em seguida me passou a palavra. Fiz uma breve apresentação sobre mim, falei sobre as minhas experiências, os meus sonhos, expliquei o motivo da minha presença ali naquele lugar, falei sobre o projeto de pesquisa, sobre o que faríamos nas aulas e perguntei se elas já haviam tido aula de Música na escola e sobre o que elas pensavam que seria uma aula de Música.

Por fim, expliquei como seria a inscrição para participar, uma vez que teríamos disponibilidade de apenas dez vagas devido ao pequeno tamanho da sala Multiuso. Todas que desejassem poderiam fazer sua inscrição, pois não tinha nenhuma exigência ou pré-requisito, porém os critérios de escolha das participantes seriam da diretora da cadeia. O mesmo processo aconteceu com as mulheres da Ala 2. Dito isso, tivemos 17 inscritas na Ala 1 e 15 inscritas na Ala 2, totalizando 32 mulheres inscritas. Contamos com quatro desistências logo nas primeiras aulas, porém uma delas nem chegou a comparecer. Assim, contamos com o número de 28 mulheres participantes.

Quando estávamos encerrando as inscrições, observei melhor o Pátio de Sol e achei que aquele espaço seria ideal para nossos encontros musicais, excetuando o fato de ficar à mercê das intempéries climáticas. Ousei pedir para realizar as aulas no

pátio, argumentando que, dessa forma, poderia contemplar todas as mulheres inscritas e a logística de levar e trazer as mulheres para as aulas seria muito mais fácil para as/os policiais. Pedi para ficar dentro do pátio junto às mulheres.

Por fim, a diretora concordou, mas disse que eu deveria contemplar as duas Alas para não ocorrer favoritismo a uma turma e não para a outra. Autorização foi dada. Combinamos começar no dia seguinte. Vale reforçar que, até aquele momento, as aulas da EJA na cadeia feminina ainda não haviam começado, estavam sendo organizados os reparos estruturais na sala de aula e, ainda, estavam resolvendo a questão de distribuição de professores. Devido a essas incertezas, decidi desapegar da primeira intenção de realizar esta pesquisa em parceria com a Educação, mais especificamente com a área de conhecimento das Linguagens, por incorporar a área da Arte. Lamentavelmente, acabei realizando esta pesquisa desvinculada da EJA que acontece na cadeia. Quando o projeto desta pesquisa terminou, as aulas da EJA estavam reiniciando. Então, fiz contato por meio de conversas e pedi para assistir uma aula para entender como acontece as aulas nesse contexto ou até mesmo para tentar uma aproximação com as professoras.

Como já foi dito, as duas Alas têm seus Pátio de Sol próprios, portanto, as aulas foram ministradas em dois momentos diferentes, ou seja, cada Ala teve sua aula, separadamente. No meu relato, farei de forma geral, e, quando houver alguma especificidade importante, colocarei, então, em evidência qual a turma ou Ala estou me referindo.

Na Ala 1, ficamos com um total de 14 mulheres participantes, pois três desistiram logo na primeira semana. Na Ala 2, ficamos também com 14 participantes, uma desistiu sem ao menos ir à primeira aula. Das quatro desistentes, apenas duas justificaram seus motivos: uma, da Ala 1, disse que estava com muitas encomendas de crochê para fazer e, como ela dependia da venda de sua produção, resolveu dar prioridade à sua sobrevivência; e uma outra, da Ala 2, justificou por motivo de saúde.

Dessa forma, dia 22 de fevereiro de 2022, foi a nossa primeira aula de Música. Sobre o processo pedagógico musical planejado e vivido, terei o maior prazer de compartilhar em outro momento desta escrita. Agora, estou ávida para apresentar as mulheres deste projeto de pesquisa que me deu a oportunidade de encontrar, conhecer e conviver por mais de 20 encontros recheados de muita construção conjunta, muitas descobertas, muita música, dança e poesia.

3.2.2 As Mulheres da Pesquisa

A alteração no meu primeiro pré-projeto de pesquisa levou-me para o universo prisional e, no final, fui conduzida a regressar para a minha cidade natal. Esse retorno é muito simbólico e cheio de encontros comigo mesma, com minha vida pregressa, meus valores, com minha essência de ser e com as 28 mulheres que fizeram parte desta pesquisa e, portanto, da minha história de vida. Por essa razão, as palavras de Jorge Trevisol⁵⁹ tocaram-me profundamente quando ele disse que “a pesquisa é uma ilusão” e que o ato de “[...] pesquisar é somente um jeito de burilar o coração para poder se transformar e ajudar as pessoas” (informação verbal)⁶⁰ e a si mesma/o. Antes disso, ele afirmou:

Continue pesquisando...
Mas só pesquise aquilo que te faz saber quem tu és, porque vai ser através da pesquisa que algumas pessoas se encontrarão [...], através da pesquisa que tu estás fazendo, que sem a qual tu não encontrarias as pessoas com quem tu encontrarás daqui para frente [...]. (informação verbal).⁶¹

O primeiro contato com as Mulheres da Pesquisa foi no momento da inscrição, quando houve uma certa formalidade: eu de um lado da grade e as mulheres do outro. Só eu falava, porque parecia que só eu tinha algo a dizer. Quando perguntei sobre o que elas achavam que iríamos fazer na aula de Música, as respostas foram tão tímidas que quase pareciam murmúrios. São pessoas que estão ali, sem a permissão de falar o que pensam, sentem ou querem. Estão ali para ouvir e obedecer, mas, mesmo assim, algumas arriscaram responder em forma de perguntas: “Vamos ouvir música?”, “Vamos cantar?”, “Vamos tocar?”. Percebi seus olhos brilhando de curiosidade e, na hora da inscrição, muitas levantaram as mãos rapidamente, sinalizando seu desejo de se inscrever. Foram falando os nomes e a PP01 que me acompanhava foi anotando a lista das inscritas.⁶²

O segundo contato foi no primeiro dia de aula. Foi uma expectativa geral, tanto da minha parte quanto das mulheres. Como será que vai ser? Como são essas

⁵⁹ Jorge Trevisol é filósofo, teólogo, psicólogo e doutor em Educação.

⁶⁰ Pronunciamento de Jorge Trevisol em uma das aulas do curso “Jornada de Autoconhecimento e Expansão da Consciência”, da Escola Brasileira de Ciências Holísticas, ministrado por Jorge Trevisol e Gustavo Arns, em modo *online*, na Plataforma Zoom, em 2020.

⁶¹ Jorge Trevisol, nesse mesmo curso, em modo *online*, na Plataforma Zoom, em 2020

⁶² Todas/os as/os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consta no Apêndice E desta tese.

mulheres? Será que vai haver conexão entre nós? De que será que elas gostam e não gostam? Por sua vez, elas deveriam estar pensando: O que será que essa japonesa veio fazer aqui? Que tipo de música vamos cantar ou fazer? Como será essa aula? Será que vai ser legal? Será que vai ser uma “furada”?

Enfim, comecei a aula, fazendo um *check-in* para saber o estado de ânimo das mulheres e abrimos uma roda de conversa. A primeira coisa que me disseram foi agradecer o fato de eu não ter medo delas. Entendi que era a primeira vez que alguém estava ali, dentro do Pátio de Sol, próxima a elas sem algemas. Fiquei impactada, não com o agradecimento em si, mas com o seu significado. Quão importante foi para essas mulheres eu estar ali, formando uma roda de conversa, ouvindo o que elas tinham para compartilhar, tratando-as como pessoas humanas que são e sem medo. Isso as fizeram se reconectar ou se reconhecer como pessoa.

Por opção, não procurei conhecer a ficha criminal de nenhuma delas, para poder vê-las como ser humano, independentemente de seus delitos. O pouco que eu fiquei sabendo foi por meio de narrativas voluntárias de algumas, que quiseram ou sentiram vontade de compartilhar suas histórias. Talvez uma necessidade de desabafar? Ou pela simples necessidade de expor e de explicar os seus motivos, não para mim e nem para o grupo, mas para si mesmas?

Tive muitos momentos de emoção pura. Um dia, uma das mulheres estava muito triste, sentada no canto do Pátio. Perguntei se queria falar, e ela respondeu que estava triste porque naquele dia era o aniversário de seu filho, estava completando cinco anos de idade. Antes mesmo de completar a frase, todas as mulheres começaram a bater palmas e a cantar o *Parabéns* para o filho da colega. Cantei os primeiros segundos com a voz embargada, mas, naquele momento, a vida estava me pedindo mais: estava me pedindo que soltasse a minha voz e emanasse todas as boas vibrações do mundo para repercutir no coração daquela mãe órfã do filho. Aos poucos, a voz da mãe, entre lágrimas, também foi se juntando ao *Parabéns* para o seu filho. Assim, só posso enxergar naquela mulher a mãe humana que ela é. Nada mais.

Antes de apresentar as 28 Mulheres da Pesquisa, é preciso dizer como vou tratá-las aqui, como irei nomeá-las, uma vez que não devo chamá-las pelo seu nome, por questão de ética, respeito à privacidade e de resguardar suas identidades. Também não gostaria de me referir às mulheres usando apenas as suas iniciais, pois

seria abreviar o que elas são e representam para esta pesquisa. Então, pensei em usar um codinome. O nome de uma flor? Ou o nome de um pássaro? O nome de uma flor seria muito significativo, uma vez que percebi essas mulheres florescerem nesse processo vivencial com a música. E o nome de um pássaro? Também poderia ser, e talvez, neste caso, tenha mais conexão e sentido, porque, naturalmente, o tema passarinho foi surgindo no decorrer dos encontros:

- ☞ O Pátio de Sol é coberto com uma tela metálica (Ferro? Aço?) e, várias vezes, alguns passarinhos pousavam ali e começavam a cantar para o deleite de todas nós.
- ☞ Em uma das aulas, levei o *Poeminha do Contra*, de Mário Quintana, para trabalharmos as possibilidades das nossas vozes, explorando os timbres e os outros parâmetros do som, tanto quanto a dicção, os vocalizes etc. Para isso, antes, interpretamos o poema para compreender seu significado. Foi curioso notar, mais especificamente na Ala 2, que, depois desse dia, quando acontecia alguma tensão no ar, uma das mulheres dizia em voz alta: “Eles passarão!”, e todas respondiam em coro: “Eu passarinho!”. Isso virou uma espécie de vinheta.
- ☞ Percebendo essa conexão com **passarinhos**, busquei uma música do Emicida, chamada *Passarinhos*⁶³, para cantar e dançar. Foi uma das músicas que mais gostaram.
- ☞ A música *Canário do Reino*⁶⁴, de Carvalho Zapata, também foi uma das músicas que fez parte do repertório.
- ☞ Na capa dos “Cadernos de Guardados”, há uma imagem de passarinho.

Será que usar um codinome de animal para quem é gente seria uma boa ideia? Ainda mais quando me coloco na luta e na resistência para que todas as pessoas possam enxergar as pessoas privadas de liberdade como seres humanos?! Essa reflexão me deixou na dúvida e, então, fui pesquisar sobre a simbologia ou o significado dos pássaros. Descobri que estão presentes em muitas culturas, ganhando significado na espiritualidade e na simbologia: “O pássaro simboliza a **inteligência**, a **sabedoria**, a **leveza**, o **divino**, a **alma**, a **liberdade** e a **amizade**. Por possuírem asas

⁶³ Canção disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/passarinhos/>. Acesso em: 10 set. 2022.

⁶⁴ Canção disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D7W55K1o0i4>. Acesso em: 10 set. 2022.

e o poder de voar, em muitas culturas são considerados **mensageiros entre o céu e a terra**” (DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS, 2022, n.p., grifos do autor).

Fazendo a analogia com os pássaros, que, mesmo possuindo na sua essência de ser a realização do voo, muitas vezes são presos em gaiolas; e o ser humano, que tem na sua essência de ser a realização de uma vida livre, autônoma, digna, justa e feliz, outras vezes (ou muitas?) acaba sendo enclausurado no sistema penal, ou em outras prisões criadas por nós mesmas/os. Por todos os motivos já comentados, fiz a opção de referir-me às Mulheres da Pesquisa usando o codinome dos passarinhos de seus Cadernos de Guardados.

Apresento, então, no Quadro 4, as 28 mulheres que a pesquisa me levou a encontrar, conhecer, conviver, aprender, construir, redescobrir e transformar. Peço desculpas por esta narrativa, diminuta e breve, frente ao gigantismo que é o ser humano com sua peculiar e complexa história de vida.

Quadro 4 – Apresentação das mulheres

(continua)

O codinome	A mulher
CALOPSITA⁶⁵	A Calopsita tem 25 anos, está cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, está matriculada na EJA, declara-se ecumênica. Adora cozinhar e inventar pratos diferentes. Tem dois filhos dos quais diz morrer de saudades e sonha viver com eles novamente. Gostava muito de estudar e era boa aluna, mas parou porque engravidou na adolescência. Tentou voltar aos estudos, mas não conseguiu conciliar. Ama Ciências e quer ser médica quando sair do Sistema. Era muito participativa nas atividades esportivas e culturais da escola. Ama música, cantar e quer aprender a tocar violão. Confessa ter dificuldade em confiar nas pessoas. Pediu para levar hinos de louvor impressos. Sempre escreve mensagens de agradecimentos. Participa muito bem das propostas e sempre tem uma palavra positiva para as colegas.
CANÁRIO DA TERRA⁶⁶	A Canário da Terra tem 34 anos, está cursando o 7º ano do Ensino Fundamental e se declara espírita. Trabalhava como ajudante de produção. Gostava de estudar, mas parou porque casou e teve filhos cedo. Seu marido não queria que estudasse. Gosta de Biologia, ama e reconhece o valor da natureza e comentou: “sem ela não somos ninguém, sem ela não vivemos. É tão bom acordar e sentir a brisa da manhã”. Gosta muito de música e de dançar, mas se considera tímida. Não sabe tocar instrumentos. Diz ter facilidade em fazer amizades e agradece a Deus pelas pessoas boas em seu caminho. Diz ser curiosa e gostar de aprender coisas novas. Seu sonho: rever seus filhos e ser uma pessoa melhor.

⁶⁵ Imagem do Calopsita disponível em:

<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?family=creative&phrase=CALOPSITA> Acesso em: 10 jul. 2022.

⁶⁶ Imagem do Canário da terra disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Can%C3%A1rio-da-terra-verdadeiro.JPG>. Acesso em: 10 jul. 2022..

Quadro 4 – Apresentação das mulheres

(continuação)

O codinome	A mulher
QUERO-QUERO ⁶⁷	A Quero-Quero tem 22 anos, está matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental e se declara católica. Conta que tem boas experiências escolares, especialmente dos piqueniques, porém guarda uma má lembrança de quando foi para a diretoria por ter se metido em uma briga. Parou de estudar porque engravidou. Diz que se arrependeu de ter parado os estudos. Sua matéria preferida é História. Diz ser curiosa e adorar coisas novas. Quero-Quero diz: “Imaginação vai além das palavras”. Comenta que é apaixonada por música e adora cantar, mas não toca nenhum instrumento. Revela dificuldades em fazer amizade e não confia fácil nas pessoas. Matriculou-se na Educação para ter mais conhecimento. Considera esse momento de sua vida como uma etapa de mudanças. A Quero-Quero diz que está disposta a mudar e não deixar a tristeza lhe abater. Sua frase: “toda ação tem uma reação. Saiba lidar com as consequências, sejam elas boas ou ruins!”.
CHAPIM AZUL ⁶⁸	A Chapim Azul , 27 anos, declara-se evangélica, tem Ensino Médio completo e formação de bombeiro civil. Trabalhou como recepcionista. Tem boas lembranças da escola. Sua matéria preferida é Educação Física e Artes. Gosta muito de música. Conta que tinha muitos amigos, agora só tem colegas. Gosta de mexer com gado, andar a cavalo, andar de bicicleta, jogar bola, limpar a casa, trabalhar. Reconhece sua habilidade manual e gosta muito de fazer <i>amigurum</i> ⁶⁹ e outras peças de crochê. Quer “cantar a liberdade ⁷⁰ ”, ser uma pessoa diferente para dar orgulho à sua família.
TICO-TICO BICO PRETO ⁷¹	A Tico-tico do Bico Preto tem 49 anos de idade, está matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental e declara-se praticante do Candomblé. É cozinheira. Estudava de manhã e trabalhava na parte da tarde. Sempre teve vontade de estudar e adorava desfilar como baliza na escola. Tinha vergonha de comer perto de alguém quando estudava. Gosta de cantar, dançar e tocar violão. Ficou surpresa quando disse que tentaria levar um violão ⁷² para ela tocar; no entanto, demonstrou muita ansiedade ou nervosismo, dizendo para não fazer isso. Gosta muito de andar a cavalo e de boi. Conta que tem poucos amigos, mas não tem dificuldades em se relacionar. Quer ser uma pessoa melhor e pede sua liberdade. Desabafou dizendo que a vida na cadeia é muito difícil.

⁶⁷ Imagem do Quero-quero disponível em: https://ebird.org/species/soulap3?siteLanguage=pt_BR. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁶⁸ Imagem do Chapim azul disponível em: https://ro.wikipedia.org/wiki/Pi%C8%9Bigoj_albastru. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁶⁹ *Amigurumi* – técnica japonesa para criar pequenos bonecos feitos de crochê ou de tricô.

⁷⁰ “Cantar a Liberdade” é uma frase recorrente na fala de várias mulheres do grupo.

⁷¹ Imagem do Tico-tico do Bico Preto disponível em: <https://ebird.org/species/pecspa1?siteLanguage=de>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁷² O violão, por ser um instrumento de cordas, poderia não ser autorizado a entrar na cadeia.

Quadro 4 – Apresentação das mulheres

(continuação)

O codinome	A mulher
COLEIRINHO ⁷³	A Coleirinho tem 30 anos, está no 7º ano do Ensino Fundamental. Gosta de estudar. Diz que valoriza a ética entre as pessoas e justifica: “Porque ensina a empatia que deve ter com o próximo”. O fato marcante de sua vida foi a perda de seu pai, que foi assassinado quando Coleirinho tinha 6 anos de idade. Gosta de música, de cantar e de dançar. Coleirinho diz ter poucos amigos e tem planos de sair e ser o orgulho da família. Quer ser uma pessoa digna, honesta e campeã de M.M.A. (<i>Mixed Martial Arts</i> , artes marciais mistas). Gosta de poesias, de cozinhar e diz ser “ótima cabelereira”. Agradece por tirá-la da “rotina apavorante” e por “trazer alegria na cadeia.”
CORRUPIÃO ⁷⁴	A Corrupião tem 31 anos, matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental, declara-se católica e umbandista. Trabalhou como servidora pública; operadora de caixa e balconista. Começou a estudar tarde, pois sua avó não deixava. Casou e foi mãe muito cedo, parando seus estudos. Sempre ficou triste no Dia das Mães e no Dia dos Pais, pois nunca os tinha por perto e se sentia diferente dos colegas. Gosta de música, de cantar, dançar e não toca nenhum instrumento. Diz que no meio em que vive é difícil ter amigos verdadeiros: tem muitos colegas e poucos amigos. Em seus depoimentos, deixou transparecer arrependimento por ter feito escolhas que a levou para aquela situação, mas quer se recuperar para dar a melhor educação para seus filhos. Sua expectativa é: “Sair daqui e mudar minha vida, quero ter uma vida digna com meus filhos”. Declara também que não tem referência de mãe, porque não teve mãe, mas quer ser a melhor mãe do mundo para seus filhos. Corrupião aconselha as pessoas: “O crime não compensa, ficar longe das pessoas amadas é uma dor insuportável”.
DIAMANTE DE GOULD ⁷⁵	A Diamante Gould tem 25 anos, tem curso superior completo em Ciências Contábeis. Religião: católica. Trabalhou como contadora, auxiliar administrativa e fez estágio em auditoria. Gosta de estatística por “resolver rápido e, na maioria das vezes, dá resultados exatos”. Ganhou medalhas em todos os esportes nas olimpíadas da escola, até de xadrez. Quando começamos o projeto de pesquisa, Diamante Gould estava recém-chegada na cadeia, por esse motivo dizia se sentir meio atordoada e dizia que a sua memória estava mais afetada. Gosta de música, de cantar e de dançar, mas não toca instrumentos. Mostra-se comunicativa e pareceu ter facilidade em fazer amigos. Sempre pede orações para voltar para casa logo.

⁷³ Imagem do Coleirinho disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/filhotes-de-coleirinho-sao-filmados-no-ninho-em-sao-carlos-sp.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁷⁴ Imagem do Corrupião disponível em: https://ebird.org/species/camtro1?siteLanguage=pt_PT. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁷⁵ Imagem do Diamante Gould disponível em: <https://www.petz.com.br/blog/especies/aves/diamante-de-gould/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Quadro 4 – Apresentação das mulheres

(continuação)

O codinome	A mulher
<p>PERIQUITO VERDE⁷⁶</p>	<p>A Periquito Verde tem 23 anos, está cursando o primeiro ano do Ensino Médio. Sobre crença, diz apenas que se considera “filha de Deus”. Diz que não tem profissão e nem formação. Sua experiência escolar foi boa, mas parou de estudar porque se casou e não quis continuar. Conta que foi expulsa da escola por causa de uma briga feia. Sua matéria favorita é História porque conta a história do Brasil e do mundo. Gosta também de Educação Física. Quanto à música, diz que gosta de tudo: “Gosto de tudo, sou pau pra toda obra”. Gosta muito de cantar <i>RAP, funk</i>. Gosta de dançar e fazer vídeo de <i>TikTok</i>: “Curto mesmo”. Pediu um rádio FM para ouvir música. Tem poucos amigos, mas verdadeiros. Tem facilidade de fazer amigos e prefere amizade de homens. Expectativa: sair da cadeia e se tornar pessoa melhor. O primeiro contato com a Periquito Verde foi muito marcante para mim. Ao perguntar o seu nome e como gostaria de ser chamada, ela respondeu: “Revoltada”. Entretanto, contrariamente ao significado de seu apelido, revelou-se, durante as aulas, como uma mulher proativa, sempre muito disposta e positiva.</p>
<p>SABIÁ LARANJEIRA⁷⁷</p>	<p>A Sabiá Laranjeira tem 27 anos, é evangélica e tem nível superior completo em Direito. Trabalhou como assessora jurídica – autônoma. Gosta das disciplinas Língua Portuguesa e de Direito Penal. Melhor lembrança da escola: <i>show</i> de talentos (participava e ajudava na organização). Tem facilidade em comunicar-se e interagir, mas não em fazer amizades. Lamenta pela falta de oferta de atividades acadêmicas ou profissionais para pessoas com nível superior que estão na cadeia. Gosta muito de música, de cantar e quer aprender mais sobre isso. Pediu para levar letras de hinos de louvor.</p>
<p>BEIJA-FLOR⁷⁸</p>	<p>A Beija-flor tem apenas 21 anos, mas com muita experiência de vida. Tem o Ensino Médio completo e se declara católica e espírita. Trabalhou como cozinheira e ajudante de barbeiro. Terminou o Ensino Médio no Instituto Federal de Mato Grosso. Relata que tem “experiências maravilhosas” da escola. As matérias que mais gostava eram a Suinocultura, Bovinocultura, Psicultura, pois elas envolviam as atividades de campo que fazia com seu pai. Uma má lembrança da escola são os olhares diferentes e de discriminação de seus colegas, por ser do sítio e vestir-se diferente dos demais. Uma boa lembrança: o sorriso de seu pai ao ir visitá-la. Era aluna interna. Gosta muito de música, de cantar e de dançar. Apesar de ter sofrido muito, é uma pessoa muito alegre. Diz que tem facilidade para fazer amizades. Demonstrou ter boa compreensão nas questões relacionais com o grupo e em várias situações sempre se colocou de forma sensata, visando o bem comum. Quer ser advogada ou veterinária para realizar o sonho do seu pai. Cuida de suas sobrinhas e cuidou de seu pai enquanto estava vivo. Contou que perdeu a mãe para o crime e o pai para a covid. Disse também que entrou para a vida do crime muito cedo, pois ficou iludida com as coisas que esse mundo poderia lhe ofertar, uma vez que ganhava muito dinheiro a ponto de sustentar seu pai, sua irmã e suas três sobrinhas.</p>

⁷⁶ Imagem do Periquito Verde disponível em: <https://agro20.com.br/periquito-verde/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁷⁷ Imagem do Sabiá Laranjeira disponível em: <https://cultura.jundiai.sp.gov.br/festivais-e-programas/passaros-dos-jardins-do-solar/sabia-laranjeira/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁷⁸ Imagem do Beija-flor disponível em: <https://www.wikiaves.com.br/wiki/beija-flor-tesoura> Acesso em: 10 jul. 2022.

Quadro 4 – Apresentação das mulheres

(continuação)

O codinome	A mulher
RISADINHA ⁷⁹	A Risadinha tem 21 anos, era estudante e dona de casa. Tem boas lembranças da escola e considera que foi o seu tempo mais feliz. Diz gostar de Ciências para entender e buscar conhecimentos sobre o ser humano e sobre a vida e “muito mais que a Ciência pode mostrar, fazer”. Conta que foi feita uma seleção na sua escola com os alunos que se destacavam e tinham bom desempenho. Ela foi selecionada, mas, infelizmente, não pode participar porque tinha um custo a ser pago e sua família não pôde custear. Gosta de música, de dançar, mas não toca instrumentos. Quer muito terminar seus estudos básicos e prestar vestibular para o curso de Enfermagem. Gosta muito de aprender coisas novas. Preocupa-se com sua mãe que é dependente química, e pede que ela consiga tratamento e apoio em alguma clínica.
CHAPIM RABILONGO ⁸⁰	A Chapim Rabilongo tem 25 anos, está matriculada no 1º ano do Ensino Médio e se declara espírita. Trabalhava como atendente e vendedora. Tinha muitos amigos na escola e gostava de estudar. Conta que, um dia, teve uma briga na escola e foi expulsa, ficou desanimada e parou os estudos no 1º ano do Ensino Médio. Gosta de Ciências e Astronomia, matérias que a encantavam. Via nessas matérias “um toque especial” e era nelas que se “encaixava mais”. Ama música, cantar e dançar. Diz que a música faz parte de sua vida. Não toca instrumento. Chapim Rabilongo demonstra ter facilidade em se comunicar e fazer amizade. Fala, com orgulho: “Tenho muitos amigos!”. Tem planos para quando sair da cadeia fazer faculdade de Veterinária porque ama animais. Gosta de passear, conhecer lugares novos, gosta da natureza, cozinhar, ensinar o que sabe, fazer comidas diferentes, até comida japonesa. O que mais quer no momento é sair e ficar com suas melhores amigas: sua filha e sua avó. Quer fazer tudo diferente e reconquistar o orgulho da família.
FIM-FIM ⁸¹	A Fim-Fim tem 26 anos de idade, tem o Ensino Médio completo. Não prosseguiu seus estudos porque engravidou. A disciplina preferida era o Português. Trabalhava como Auxiliar de Serviços Gerais. Gosta muito de música, de cantar e de dançar. Fim-Fim contou que tem facilidade em se relacionar, mas tem dificuldades em criar vínculos. Gosta muito de cozinhar e sabe que faz bem. Pensa que a cadeia deveria proporcionar mais projetos e cursos profissionalizantes para prepará-las para a reinserção social. Quando iniciamos as aulas de Música, a Fim-Fim estava grávida de seis meses e foi transferida três dias antes de terminar este projeto de pesquisa, para a Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto, em Cuiabá (MT), para receber os necessários atendimentos pré-natal. Resolvi manter a Fim-Fim como participante para fins da análise de dados, pois ela participou de todos os encontros musicais, tendo apenas os três últimos dias de falta devido à transferência.

⁷⁹ Imagem do Risadinha disponível em: <https://www.fotografandopassarinhos.com.br/2014/06/risadinha-camptostoma-obsolotum.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁸⁰ Imagem do Chapim Rabilongo disponível em: <https://www.facebook.com/FloresEPoesia/photos/a.410858662319412/4028898187182090/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁸¹ Imagem do Fim-Fim disponível em: https://ebird.org/species/puteup1?siteLanguage=pt_BR. Acesso em: 10 jul. 2022.

Quadro 4 – Apresentação das mulheres

(continuação)

O codinome	A mulher
AGAPORNIS ⁸²	A Agapornis tem 22 anos, está matriculada no 2º ano do Ensino Médio e declara ser católica. Parou de estudar por falta de interesse. A boa lembrança da escola são os amigos. Não gostava quando perdia o ônibus e não ia à escola. Gosta da disciplina Física, de música, de tocar, cantar e dançar. Tentou aprender a tocar violão, mas não deu certo. Agapornis é comunicativa e se relaciona bem no grupo, demonstrando facilidade em fazer amizades. Quer aumentar suas experiências e aprender sempre mais. Gosta de cozinhar e sabe que faz muito bem. Comenta que é muito bom quando vão pessoas na cadeia e desenvolve projetos levando coisas novas, principalmente, mostrando que não têm preconceitos em relação às mulheres no cárcere.
ANDORINHA ⁸³	A Andorinha tem 23 anos, está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental e se declara da Assembleia de Deus. Trabalhou como babá. Tem boas lembranças do seu tempo escolar. Parou de estudar porque caiu no mundo das drogas. Sua matéria preferida é a Educação Física porque trabalha o corpo. Tem má lembrança da escola porque sofreu muito preconceito em relação à sua cor. A boa lembrança é o apoio e acolhimento da família. Gosta de música, de cantar e de dançar. Não toca instrumentos. Interesse em aprender sempre mais. Não tem facilidade em fazer amigos. Sonha sair da cadeia, ficar com a família e os filhos, louvar e aliviar a alma. Lamenta ter entrado no mundo das drogas, perdido a liberdade e a chance de ver o crescimento de seus filhos. Agradece às pessoas que oferecem cursos na cadeia e lamenta ter poucas oportunidades nesse lugar.
BEM-TE-VI ⁸⁴	A Bem-te-vi tem 33 anos de idade, está no 1º ano do Ensino Médio e diz ser evangélica. Declara não ter profissão, trabalhava como varredora de rua. Parou de estudar porque saiu de casa. Gosta de Português porque ama ler, escrever e falar corretamente. Desabafa dizendo ter uma má lembrança da escola: “Quando comecei a estudar, ninguém queria ser meu amiguinho e me xingavam de <u>preta feia</u> ”. Gosta de música e de cantar. Não toca instrumento. Bem-te-vi demonstra facilidade de comunicação e em fazer amigos. Quer ser uma pessoa melhor e com mais oportunidades. Sonha em terminar os estudos e fazer Enfermagem. Bem-te-vi ama escrever pensamentos, mensagens, poemas e comenta: “Escrevo muito bem”.
CURIÓ ⁸⁵	A Curió tem 24 anos, está matriculada no 1º ano do Ensino Médio e declara não ter uma religião. Trabalhou como auxiliar de administração. Tem boa experiência escolar. Sua matéria preferida é Educação Física porque gosta de exercitar-se. Diz que as boas lembranças da escola são as brincadeiras. Gosta muito de dançar. Comenta que tem dificuldade em fazer amizades, por isso tem poucos amigos. Quer aumentar seus conhecimentos e sua maior expectativa é ir para casa e levar todo o aprendizado que está passando na cadeia. Gosta de fazer bolos, cozinhar e cuidar das filhas.

⁸² Imagem do Agapornis disponível em: https://www.istockphoto.com/br/foto/papagaios-pombinhos-sentados-juntos-gm619402640-108015875?utm_source=unsplash&utm_medium=affiliate&utm_campaign=srp_photos_top&utm_content=https%3A%2F%2Funsplash.com%2Fs%2Fphotos%2Flove-birds&utm_term=love+birds%3A%3A%3A. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁸³ Imagem do Andorinha disponível em: <https://www.birdspot.co.uk/photographing-birds/how-to-photograph-birds-in-flight>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁸⁴ Imagem do Bem-te-vi disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/429882726908162291/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁸⁵ Imagem do Curió disponível em: <https://cobrap.org.br/especie/1/curio>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Quadro 4 – Apresentação das mulheres

(continuação)

O codinome	A mulher
CARDEAL DO NORTE ⁸⁶	A Cardeal do Norte tem 34 anos, está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental e declara ser adventista. Gosta muito de música, de cantar e de dançar. Não toca instrumentos. Acredita que não tem facilidade em fazer amizades porque é muito sincera, mas acredita que tem uma “quantidade razoável” de amigos. Quis participar da pesquisa para “viver novas experiências e ter a oportunidade de descobrir um novo eu”. Diz que sua expectativa é sair da cadeia, pagar o que deve para a justiça e recomeçar sua vida. Comenta que tem um netinho para amar, cuidar e proteger. Quer dar bons exemplos para toda a família e quer que eles tenham orgulho dela. Faz vários tipos de crochê: roupas, biquínis, tapetes. Gosta de cantar e de escrever, de falar sobre seus filhos e sobre o futuro.
PARDAL ⁸⁷	A Pardal tem 41 anos de idade, está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. É doméstica, tem muita habilidade no crochê. Parou de estudar porque se casou muito jovem. Gosta de Ciências. A lembrança que tem da escola é que era muito longe, tinha de ir andando e, muitas vezes, tomava chuva no caminho. Gosta de música, de cantar e de dançar. Tocava violão, mas diz que não se lembra de mais nada. Pardal relatou que tem poucos amigos, embora tenha facilidade em fazer amizade. Achou interessante fazer parte da pesquisa porque gosta de aprender coisas novas. Gosta de cozinhar e reconhece que cozinha bem. Pede a Deus mais sabedoria para enfrentar a vida.
SAÍRA APUNHALADA ⁸⁸	A Saíra Apunhalada tem 39 anos de idade, está matriculada no 1º ano do Ensino Médio e se diz evangélica. Tem experiência de trabalho em Serviços Gerais. Parou de estudar porque casou e teve filho. Gosta de Português porque tem mais facilidade nessa matéria. Sua lembrança de escola: pulava o muro da escola para ir à panificadora. Saíra Apunhalada demonstrou ser sociável, por isso tinha muitos amigos e revelou facilidade em fazer amizade. Quer sempre melhorar e aprender mais. Gosta de música, de cantar e de dançar com as amigas. Não toca instrumentos. Ela pediu: “quero ter aulas de dança, de canto, de música. Isso seria uma boa terapia para nossa mente”.
SAÍRA SETE-CORES ⁸⁹	A Saíra Sete-Cores tem 21 anos, está cursando o 1º ano do Ensino Médio e é da Assembleia de Deus. Sua experiência de trabalho é em serviços de limpeza gerais. Parou de estudar porque engravidou e não tinha com quem deixar o filho. Gosta de Português porque ensina a falar correto. Só tem boas lembranças da escola: os amigos. Ama música, mas prefere só ouvir. Não gosta de cantar, mas gosta de dançar <i>Funk</i> . Reconhece que tem facilidade em fazer amizades, mas tem poucos amigos verdadeiros. Sofre em estar longe da família. Pede a Deus para voltar a morar com sua mãe e seu filho. Quer ter a oportunidade de construir uma nova vida. Está feliz participando das aulas de Música.

⁸⁶ Imagem do Cardeal do Norte disponível em: <https://birdsoftheworld.org/bow/species/reccar2/cur/introduction>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁸⁷ Imagem do Pardal disponível em: https://ebird.org/species/cavspa1?siteLanguage=pt_PT. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁸⁸ Imagem do Saíra Apunhalada disponível em: <http://maritacaturismo.blogspot.com/2018/04/projeto-aves-raras-saira-apunhalada.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁸⁹ Imagem do Saíra sete-Cores disponível em: <https://photoaves.com/saira-sete-cores>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Quadro 4 – Apresentação das mulheres

(continuação)

O codinome	A mulher
UIRAPURU ⁹⁰	A Uirapuru tem 35 anos, está matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental, é cristã e é trabalhadora rural. Conta não ter boas lembranças da escola porque sofreu muito <i>bullying</i> por ser negra. Quer concluir os estudos. Gosta de História Geral e declarou: “Tenho interesse sobre o mundo que eu não vivi”. Uirapuru disse ter muitas colegas, mas amiga, só a irmã. Ama música, adora cantar, gosta de dançar, mas não toca instrumentos. Sabe fazer maionese e sabe que faz maionese muito bem. Pede que eu não desista delas, mesmo quando terminar meu objetivo, para continuar levando os “cânticos” na cadeia. A Uirapuru sempre apresentou bons argumentos e bons comentários para defender suas ideias.
ROLINHA ROXA ⁹¹	A Rolinha Roxa tem 41 anos, está matriculada no 7º ano do Ensino fundamental, é evangélica. Trabalhou como auxiliar de frigorífico bovino. Está retornando aos estudos na cadeia. Gosta muito da Língua Portuguesa, porque gosta de aprender o português correto. Tem boa lembrança da professora. A má lembrança da escola é que era muito longe e tinha de ir a pé. Gosta de ouvir música e dançar. Tem facilidade em fazer amigos, mas tem poucos. Achou interessante fazer parte da pesquisa. Quer ir embora logo para cuidar dos filhos. Gosta de cozinhar e sabe que faz bem. Lamenta a experiência ruim que está passando, pois diz que sempre foi boa mãe, filha e amiga.
DIAMANTE MANDARIM ⁹²	A Diamante Mandarin tem 25 anos de idade, está cursando o 1º ano do Ensino Médio, é Testemunha de Jeová. Trabalhou como atendente de caixa, atendente bancária. Tem boas lembranças da escola. Parou de estudar porque casou cedo e o marido era ciumento. As disciplinas que mais gostava eram: Matemática, História e Geografia. Gosta de números e de histórias. Aprecia também a música, a dança. Não gosta de cantar. Ela contou que, apesar de ter facilidade em fazer amizades, tinha poucos amigos. Quer aprender coisas novas. É muito apegada à família. Ela escreveu uma mensagem dizendo que participar das aulas de Música a deixou com “gostinho de casa”.
TUCANO ⁹³	A Tucano tem 37 anos, está cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, é da Assembleia de Deus. Ela disse ser secretária do lar. A Tucano afirmou ter boa experiência escolar e revelou-se consciente da necessidade de ter formação escolar: “[...] não somos nada hoje sem nossos estudos”. Disse gostar de Língua Portuguesa e Ciências porque considera as mais fáceis de entender. Tem boas lembranças da professora Teresinha, do 1º ano do Ensino Fundamental, e relembra com carinho comentando: “[...] cantava sempre para mim a canção: A linda rosa juvenil”. Ama música e seu maior sonho é aprender a tocar teclado. Gosta muito de cantar e de dançar <i>Reggae</i> . Disse ter muitos amigos e que Deus é o maior de todos. Seu maior sonho é reconquistar a sua família e aproveitar o tempo perdido. Pediu proteção à minha pessoa e que eu continuasse a ensinar a elas, mesmo depois de terminada a pesquisa.

⁹⁰ Imagem do Uirapuru disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Uirapuru-verdadeiro>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁹¹ Imagem do Rolinha Roxa disponível em: <https://www.pinterest.de/pin/453878468702928718/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁹² Imagem do Diamante Mandarin disponível em: https://ebird.org/species/zebfin2?siteLanguage=pt_BR. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁹³ Imagem do Tucano disponível em: https://ebird.org/species/toctou1?siteLanguage=pt_BR. Acesso em: 10 jul. 2022.

Quadro 4 – Apresentação das mulheres

(conclusão)

O codinome	A mulher
ROUXINOL ⁹⁴	A Rouxinol tem 25 anos de idade, está cursando o 1º ano do Ensino Médio, é evangélica. Trabalhou com serviços gerais e como vendedora externa. Parou de estudar porque teve filhos e precisava trabalhar. Retomou os estudos na cadeia e pretende terminar essa etapa. Gosta de História porque possibilita a conhecer a história do mundo e reconheceu que deve gostar de História por causa da professora. Gosta de cantar e de dançar. Tocou tambor na fanfarra da escola. Ela comentou que não tem facilidade em fazer amigos. Quer realizar seus sonhos com seus filhos. Um dos sonhos é levar os filhos no bosque e fazer um piquenique.
AZULÃO ⁹⁵	A Azulão tem 41 anos, está cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, é católica. Tem experiência de trabalho em Serviços Gerais. Parou de estudar porque o pai preferia que seus filhos trabalhassem colhendo café. Ela contou que prefere a disciplina de Língua Portuguesa para aprender a falar e a escrever corretamente. A boa lembrança da escola é a merenda e a má lembrança é quando o ônibus perdia o freio e quase “matava” os passageiros, que eram as crianças estudantes. Ela gosta de cozinhar e gosta de música. Ela contou que tem poucos amigos e não tem facilidade em fazer amizades. Disse ser muito curiosa e anseia por um futuro melhor.

Fonte: A autora, 2022.

Como podemos notar na descrição individual dessas mulheres, é um grupo muito jovem. É dolorido ver a juventude enclausurada. Muitas delas tinham a idade dos meus filhos, e, outras, ainda mais novas. Tão jovens e profundamente estigmatizadas. Havia 17 mulheres na faixa etária entre 21 e 30 anos, sete delas de 31 a 40 anos e quatro de 41 a 50 anos. Isso corresponde a 60,71% das mulheres serem jovens entre 21 e 30 anos. Essa configuração já tínhamos observado no panorama nacional; no entanto, saber por meio de literatura é uma coisa, mas constatar na realidade nos causa outro impacto. Para melhor visualização, demonstro as idades no Quadro 5.

Quadro 5 – Faixa etária das mulheres participantes da pesquisa

	21 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos
Quantidade de mulheres	17	7	4

Fonte: A autora, 2022.

A maioria das mulheres era mãe e/ou casou-se na adolescência e, por essa razão, parou de estudar. Agora, mesmo estando privadas de liberdade, têm acesso à Educação para iniciar ou retornar aos estudos. Todas as participantes do projeto desta

⁹⁴ Imagem do Rouxinol disponível em: <https://ebird.org/species/comnig1>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁹⁵ Imagem do Azulão disponível em: <https://www.criadoresdepassaros.com/t46029-o-que-o-azulao-come>. Acesso em: 10 jul. 2022.

pesquisa que tinham a escolarização incompleta estavam matriculadas na EJA, que acontecia dentro da cadeia. As quatro mulheres que não estavam inseridas na Educação é porque já tinham o Ensino Médio ou o Ensino Superior completos. Muitas demonstraram ser conscientes da importância dos estudos e têm planos e sonhos para o futuro. Conhecem seus direitos à Educação. Querem aproveitar o tempo para estudar enquanto estiverem em privação de liberdade, além de adquirirem conhecimento e formação escolar, ainda poderão obter a remição da pena. O nível de escolarização das mulheres que participaram deste projeto de pesquisa e estão matriculadas na EJA é retratado no Quadro 6 para melhor visualização.

Quadro 6 – Nível de escolarização das Mulheres da Pesquisa e matriculadas na EJA

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Médio (completo)	Ensino Superior (completo)	Total
Quantidade de mulheres	13	11	2	2	28

Fonte: A autora, 2022.

Algumas mulheres contaram que ir para a aula é como se fosse um grande acontecimento na cadeia: elas se arrumam, trocam o uniforme da cadeia pela camiseta da escola. É um jeito de quebrar a rotina, aumentar o conhecimento, ter contato com pessoas que não sejam suas companheiras de celas, tampouco as/os policiais penais e, ainda, podem contar com a remição da pena. Isso é um ganho imensurável. As quatro mulheres, que não se encaixaram na oferta da EJA na cadeia, reclamaram muito por não terem a oportunidade de estudar, pois, com isso, seu tempo na cadeia acabava sendo improdutivo, dando lugar a uma ociosidade negativa, o que não corrobora com a saúde mental das mulheres em reclusão e, muito menos, ajuda no processo de reinserção social após cumprida sua sentença.

Outros pontos que foram observados foi a questão da expulsão da escola, que aparece nas histórias da *Quero-Quero*, da *Chapim Rabilongo* e da *Periquito Verde*, por motivo de brigas, quando foram levadas à diretoria e sofreram sanções, até o seu afastamento. Isso delata um problema corriqueiro na escola de não cumprimento do seu papel social de compreender, acolher, entender e trabalhar as necessidades desses jovens. Contrária a isso, expulsa-os para fora da escola, e, muitas vezes, coloca-os para dentro do crime (ADORNO, 1991).

Podemos notar, também, por meio dos depoimentos de *Andorinha*, *Bem-te-vi* e *Uirapuru*, o preconceito racial. Contam essas mulheres que se sentiam mal na escola por sofrerem *bullying* dos colegas. Quantas outras mulheres podem ter sofrido as mesmas ou outras discriminações, mas não compartilharam suas histórias? É uma situação difícil de aceitar e de entender, que, entre colegas e companheiros de sala de aula, ainda ocorram esse tipo de discriminação humilhante, vexatória, por cor, raça, sexo, crença ou condições sociais. Como a *Beija-flor* nos conta, ela foi discriminada porque era oriunda do sítio e tinha um jeito próprio de falar e de se vestir.

Diante da apresentação e da descrição de todas essas mulheres, podemos observar sua humanidade quando revelam suas preocupações como mães, como filhas, como companheiras e quando deixam aflorar suas dores, suas saudades, suas alegrias, suas tristezas, suas histórias e, por que não, seus sonhos.

3.3 O processo pedagógico-musical

Após uma greve dos policiais penais de 23 dias (de 16 de dezembro de 2021 a 7 de janeiro de 2022) e mais 30 dias de suspensão de visitas e de atividades extras e outras dificuldades, totalizaram 68 dias em compasso de espera angustiante para começar minha inserção no campo. No dia 21 de fevereiro de 2022, fiz a primeira visita nas dependências da cadeia e, nesse mesmo dia, foram feitas as inscrições para a participação das aulas de Educação Musical. A realização dos encontros musicais com as mulheres teve início no dia seguinte da inscrição, no dia 22 de fevereiro de 2022. Lamentavelmente, a realização da pesquisa precisou acontecer independentemente da Educação, pois, até essa data, ninguém tinha a previsão do retorno às aulas. Foi assim que essa indefinição reforçou minha decisão em realizar a pesquisa desvinculada do contexto escolar na Prisão.

Recebi algumas instruções da direção da unidade sobre condutas e procedimentos que eu deveria cumprir ao frequentar aquele ambiente, como, por exemplo, não usar roupas escuras, principalmente de cor preta; não portar objetos de metal e nem celular. Todo e qualquer material ou objeto que fosse utilizado durante as aulas deveriam ser informados, previamente, para obter a autorização, o que parece ser compreensível uma vez que o ambiente prisional e a segurança envolvem muitas coisas, entre elas, o que entra e o que sai da cadeia, inclusive para a minha própria segurança pessoal. Solicitei, então, a permissão para enviar a lista de

materiais no dia anterior à aula em que seriam utilizados, pois, assim, eu garantiria a flexibilidade do planejamento.

Solicitei, também, autorização para utilizar meu *laptop* para ter acesso às músicas, precisando apenas de uma caixa de som amplificadora, mas, infelizmente, não foi autorizado o uso do *laptop*. Precisei comprar uma caixa de som que pudesse reproduzir as músicas do *pendrive*⁹⁶. Descobri que não é nada prático, visto que as músicas são reproduzidas aleatoriamente, dificultando encontrar a faixa de música certa, prejudicando (muito) o *timing*, a fluidez da aula. Por esse motivo, de nada adiantava deixar organizada a sequência no *pendrive* e anotada a ordem das músicas no papel.

A solução encontrada foi gravar poucas músicas; assim, seria mais rápido o acesso. Com isso, além de triplicar o trabalho de ficar gravando diariamente as músicas programadas, ainda tinha o prejuízo pedagógico devido a não acessibilidade a outras músicas que a demanda da aula poderia sugerir, limitando, assim, a liberdade de alterar a rota se dependesse de uma gravação.

Na preparação das malas para a viagem a Cáceres, refleti muito sobre o que levar para a realização das aulas. Quais instrumentos melódicos e/ou de percussão que não seriam interditados por motivo de segurança? Eu deveria excluir os instrumentos de cordas, ou de metais que pudessem sugerir uma utilização indevida, colocando em risco a segurança de si mesma e do grupo.

Fazer a pesquisa em outra cidade e Estado também foi mais uma complicação na logística de acesso aos meus materiais didático-pedagógicos, instrumentos musicais, objetos sonoros, livros e afins. Separei, então, um pandeiro, uma flauta doce, um guizo, um par de clavas, alguns sinos pequenos de diferentes timbres e alguns objetos sonoros, mesmo sabendo que precisaria passar pela aprovação da gestão da cadeia. Gostaria também de ter levado meu teclado, mas não foi possível e achei que conseguiria algum teclado emprestado na cidade, pois seria muito bom ter um instrumento melódico, especialmente para “segurar” a afinação da voz. No entanto, ninguém dos meus grupos de contato, amigos ou familiares, conseguiu me ajudar com essa demanda. Para completar, na correria no dia do embarque, acabei esquecendo a sacola com todos os pequenos instrumentos selecionados em São Paulo.

⁹⁶ *Pendrive*, é um dispositivo constituído de memória *USB Flash Drive* com função de armazenar dados.

Sem perder o controle, achei que aquela situação poderia ter sido providencial. Quem sabe não estaria me colocando à prova de adaptação, de aceitação e de criatividade em meio a tantas carências? Será que, para trabalhar a Educação Musical, eu preciso, necessariamente, de piano, sala climatizada, telão, Internet, projetor, *laptop*, instrumental Orff⁹⁷, e uma gama variada de instrumentos de percussão? Antes da experiência no contexto prisional, eu sempre estive inserida em um cenário repleto de possibilidades para exercer a Educação Musical. Então, ao verme desprovida dessas boas condições de infraestrutura, fui buscar alternativas para que pudesse realizar um bom trabalho de uma forma simples, mesmo sem recursos tecnológicos sofisticados. Precitaria apenas do corpo e da voz, de participantes com boa vontade, um aparelho de som, sucatas e papéis variados.

Juntei 16 garrafas de Polietileno Tereftalato (PET) para fazer chocalhos com timbres diferentes: quatro chocalhos de milho, quatro chocalhos de arroz, quatro chocalhos de feijão e quatro chocalhos de alpiste; latas de leite em pó; baldes de dois tamanhos e qualidade de plásticos diferentes; dois potes de plástico resistentes de tamanhos opostos (grande e pequeno) e potes de plásticos de margarina. Eram, desse modo, objetos muito simples sem risco para a segurança.

Pensei, inicialmente, em fazer os instrumentos com as participantes, mas pensei que poderia demandar muito tempo na confecção; então, resolvi levar já montados. Somente com esses simples instrumentos de sucatas, abriu-se um leque de possibilidades para trabalhar a percepção e a discriminação auditivas, de percussão, de criação de ostinatos⁹⁸ e outras atividades pedagógicas. Além disso, levei papéis de gramaturas variadas para trabalhar a criação e a improvisação ou outras ideias que surgissem.

Foram distribuídos para cada participante não só os Cadernos de Guardados, mas também lápis, canetas esferográficas, borrachas, apontadores, cola branca, giz de cera e canetinhas coloridas. Vale observar que todos esses materiais eram levados no início das aulas, recolhidos e conferidos no final de cada encontro. Com atenção duplicada nos apontadores de lápis, por ser um objeto que demanda um certo cuidado

⁹⁷ Instrumental Orff é o conjunto de instrumentos organizados por Carl Orff utilizados na sua pedagogia musical. Os instrumentos podem ser classificados quanto à altura (definida ou indefinida) e quanto à família (pele, madeira e metal).

⁹⁸ Ostinato é uma palavra de origem italiana que quer dizer obstinado. Na música, ostinato é quando uma célula, ou um motivo, ou uma frase (rítmica ou melódica) se repete persistentemente.

de segurança. Todos os custos com materiais para a realização desta pesquisa foram da minha responsabilidade.

Como as aulas da EJA ainda não haviam recomeçado, todos os dias foram disponibilizados para a realização dos encontros musicais, pois as mulheres estavam sem atividades extras. Com o receio de acontecer outra suspensão, fiz um cronograma para estar na cadeia todos os dias das 8h às 10h30, sendo a primeira aula das 8h às 9h15 e a segunda aula das 9h15 às 10h30. Portanto, minha presença na cadeia foi diária, desde o dia 21 de fevereiro de 2022 até o dia 29 de março de 2022. Fiz uma pausa de 19 a 24 de março por motivo de saúde. Retornei na manhã do dia 25 de março para ensaio geral e à tarde, do mesmo dia, aconteceu a apresentação. Após a apresentação, foram previstos um dia para a aplicação do Questionário final e um dia para a entrega dos Cadernos de Guardados e despedida. Para melhor visualização, compartilho o cronograma no Quadro 7 e sua legenda na sequência.

Quadro 7 – Cronograma da Pesquisa de Campo

Fevereiro/2022							Março/2022						
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
	1	2	3	4	5	6		1*	2*	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13	7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	26	27
28							28	29	30	31			

Fonte: A autora, 2022.

* No Carnaval, dei aula livre quando elas escolheram o que fazer.

Legenda:



21/02 → Inscrição.

28/03 → Questionário Final.

29/03 → Entrega dos Cadernos de Guardados e despedida.



22/02 a 18/03 → 19 aulas de 1h15/aula para cada grupo.



21/03 a 24/03 → Pausa por motivo de saúde da professora/pesquisadora.



25/03 → Manhã: Ensaio Geral.

25/03 → Tarde: Apresentação.

Para resumir, foram:

- ☞ 20 aulas (incluso o dia do ensaio e da apresentação).
- ☞ Três encontros formais (um para inscrição, um para Questionários e um para despedida).

O total foi, então, de 23 encontros.

Foram dias intensos de muitos aprendizados musicais e de vida, os quais serão compartilhados, mais adiante, no Quarto Movimento – Apreciações investigativas, algumas das práticas musicais vivenciadas com as mulheres na cadeia.

3.4 Produção de dados

Nesta pesquisa, os dados foram construídos por meio das fontes oriundas das Mulheres da Pesquisa, da pesquisadora e de policiais penais. Foram utilizadas seis ferramentas que contribuíram para a construção de dados: a) dois Questionários, sendo um no início e outro no final do processo; b) 28 Cadernos de Guardados para as mulheres fazerem suas anotações; c) 20 Diários de Campo, nos quais eu pude registrar e refletir sobre os planejamentos e os acontecimentos após cada encontro; d) um quadro de registro – Termômetro de Estado de Ânimo; e) cinco Entrevistas com policiais penais para entender suas impressões sobre as práticas musicais vivenciadas pelas mulheres na cadeia.

Vale acrescentar que, mesmo após várias tentativas, via mensagens por *WhatsApp* e por correio eletrônico (*e-mail*), para marcar a entrevista com a diretora da cadeia e de me colocar inteiramente à disposição, ainda assim, a entrevista não aconteceu. Em contrapartida, é importante ressaltar que houve uma conversa informal com a Superintendente de Política Penitenciária e com a Coordenadora da EJA na cadeia feminina que foi muito importante para eu compreender a organização e a estruturação da Educação que ocorre nas prisões do estado do Mato Grosso. Essas informações não foram para análise de dados.

Importante esclarecer e justificar que, apoiada em Sarmiento (2011), optei em utilizar “produção de dados”, ou construção de dados, no lugar de “coleta de dados”, entendendo que os dados não foram “dados”, mas, sim, “criados”, produzidos na interação social entre a pesquisadora e as Mulheres da Pesquisa (SARMENTO, 2011, p. 30).

3.4.1 Questionários

Como já exposto, escolhi fazer dois questionários que foram aplicados em momentos diferentes: um antes e outro na finalização do projeto de pesquisa. Ambos contribuíram, de modo significativo, para que eu pudesse conhecer um pouco cada uma das mulheres, captando aspectos das suas vidas pregressas, assim como para conhecer seus sentimentos e seus modos de viver na difícil realidade prisional.

Gil (2008, p.121) entende questionário como

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

As perguntas tiveram muitas construções e desconstruções até chegar ao modelo final. Essa foi uma tarefa desafiadora pela preocupação em captar as respostas necessárias à minha pergunta de pesquisa. Para isso, pude contar com as sugestões da minha orientadora e de algumas colegas do grupo de estudo da Pós-Graduação.

O **Questionário Inicial** (Apêndice F): constituído de dez perguntas, teve a intenção de conhecer os dados de identificação das participantes, como: nome completo; data e local de nascimento; idade; religião; nível de escolarização; experiências escolares importantes; músicas preferidas da infância, da adolescência e da atualidade. Dessa forma, esse questionário, por ter sido a primeira ferramenta de produção de dados, trouxe-me uma clareza relevante para conduzir meus passos seguintes.

O **Questionário Final** (Apêndice G): constituído de 12 perguntas, foi aplicado dois dias depois da apresentação musical, com o intuito de verificar as percepções e os aprendizados das mulheres durante os 20 encontros musicais. Nesse questionário, foram feitas perguntas para saber como elas se sentiram durante as aulas, qual a atividade preferida, qual o sentimento ao participarem da apresentação final, quais os novos conhecimentos adquiridos e como elas se sentiam ao final de cada aula.

Nos dias das aplicações, tanto do Questionário Inicial quanto do Questionário Final, antes de qualquer coisa, os questionários foram distribuídos para as mulheres e foi feita uma leitura de todas as questões para verificar se elas estavam

compreendendo, com clareza, o teor de cada uma das perguntas. Depois disso, foi dado o tempo regular da aula para que elas escrevessem suas respostas.

3.4.2 Cadernos de Guardados

Caderno de Guardados, como já apontado, é uma ferramenta que foi utilizada pela Prof.^a Dr.^a Regina Machado no módulo chamado “Contaçon de Histórias” do Curso de Especializaçon, *lato sensu*, em Arte Educaçon, realizado pela ECA/USP em 2016 e 2017. Nessa ocasiãõ, esse caderno teve a finalidade de nos fazer registrar as atividades realizadas em suas aulas. Optei em tomar emprestado esse nome pelo significado afetivo de “guardar”, sobretudo aquilo que, simbolicamente, faz sentido para as pessoas.

No meu campo empírico, o ato de “guardar” os registros de acontecimentos e de experiências relacionadas às motivações que afetaram as mulheres ganharam um sentido ainda mais especial pelas suas condições de vida. Nesses cadernos, elas puderam escrever, desenhar e colorir para expressarem seus pensamentos, suas ideias, suas emoções e, sobretudo, seus sentimentos.

Cada uma das mulheres recebeu um caderno tamanho A4, brochura (especificidade exigida pelo sistema prisional, pois o caderno em espiral é proibido⁹⁹), de capa dura, para serem utilizados do modo que preferirem. Elas foram informadas que o caderno era um espaço para registrarem livremente seus comentários, desejos, sonhos, desabafos etc. Nesse contexto, vivendo no meio de tantas censuras e limitações, pensei ser conveniente utilizar essa ferramenta com a intenção de proporcionar às mulheres um caderno-refúgio, um lugar seguro, confidente e receptivo. Dessa forma, entendi que poderia ter em mãos um rico material de análise para compreender o desenvolvimento cognitivo, artístico, musical, social e emocional das mulheres.

É importante salientar que as mulheres não foram autorizadas a levarem os cadernos para suas celas durante o tempo do projeto. Assim, impedindo-as de os acessarem diariamente, limitando seus momentos de desabafos e/ou de expressões voluntárias. Isso reduziu a frequência dos seus registros, uma vez que conseguiam

⁹⁹ Por questão de segurança, o caderno em espiral é proibido devido ao arame do caderno que pode ser usado para outras motivações.

desfrutar dessa prática apenas nos momentos de início e/ou no final das aulas de Música.

No final do projeto, compartilhei com a diretora que gostaria de oferecer o Caderno de Guardados para as mulheres, mas que elas pudessem ficar de posse, dentro de suas celas. Assim, poderiam registrar suas dores, seus desafetos e suas revoltas, assim como seus afetos, suas alegrias, seus sonhos e suas conquistas. Enfim, foi autorizado que os cadernos ficassem com as mulheres. Com isso, elas demonstraram contentamento e declararam que iriam guardá-los com muito carinho. Perguntei a todas se eu poderia fotografar seus cadernos antes de entregar a elas, pois seus registros eram dados importantes para a minha pesquisa. Após o consentimento de todas, escaneei as páginas que continham alguma intervenção de escrita e/ou de desenho de todos os cadernos. Assim, eu poderia revisitar oportunamente quando a análise de dados demandasse.

3.4.3 Diários de Campo

Ao final de cada encontro, já em casa, eu escrevia as atividades realizadas acrescidas das minhas impressões sobre o modo como tudo havia acontecido naquele dia. Em cada um desses diários, anotava também minhas reflexões a partir dos resultados obtidos na prática musical bem como na reação das mulheres participantes. Minayo (2001, p. 63) defende a ideia de que “[...] nada substitui o olhar atento de um pesquisador de campo ao evasivo próprio da realidade das relações sociais”. A autora considera as informações contidas no Diário de Campo preciosas, já que não podem ser encontradas em outras técnicas de coleta de dados (MINAYO, 2001).

Foram escritos 20 Diários de Campo correspondentes aos 20 Encontros Musicais (19 aulas + dia do ensaio e da apresentação), contendo a descrição das atividades propostas e suas estratégias, os conteúdos musicais abordados, o envolvimento das mulheres da pesquisa, assim como minhas impressões seguidas de uma autoavaliação para confirmar ou modificar a rota programada ou as estratégias utilizadas.

Os Diários de Campo foram realizados após cada encontro, no mesmo dia, para assegurar todas as informações que o decorrer do tempo poderia me furtar de detalhes importantes. Precisava estar com tudo muito vivo na memória, mas, mesmo

assim, acredito que muitos acontecimentos, muitas observações e muitas reflexões escaparam dos meus olhares e das minhas escutas.

Durante as aulas, tivemos momentos indescritíveis em várias dimensões, tanto no que tange à criatividade, às narrativas das mulheres, à expressividade corporal, à compenetração na participação das atividades, às danças quanto ao aprendizado uma com a outra... enfim, lamento que toda essa vivência ficou gravada somente em minha memória e na das mulheres. Tenho algumas fotografias tiradas em uma das aulas pela diretora a pedido da Secretaria de Estado de Segurança Pública de Mato Grosso com a finalidade de publicar um artigo em seu *site*¹⁰⁰ e, também, foi feito registro fotográfico no dia da apresentação.

Os Diários de Campo asseguram-me visitas a qualquer tempo para verificação das ocorrências e das percepções observadas no campo. Sobre isso, Minayo (2001, p. 63-64) afirma:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado.

3.4.4 Quadro de Registro – Termômetro de Estado de Ânimo

Foi construído um quadro para anotar os estados de ânimo das mulheres em dois momentos: na chegada do encontro (*check-in*) e no término da aula (*check out*), com o objetivo de mapear os estados de ânimo das mulheres no início e no final das aulas, e, assim, verificar os reflexos da participação nas aulas de Música nas mulheres. O Quadro 10 com o registro que chamei de Termômetro de Estado de Ânimo se encontra no Apêndice H.

3.4.5 Entrevistas com policiais penais

A entrevista é uma das técnicas de produção de dados mais usuais nas pesquisas qualitativas, pois favorece a obtenção de informações por meio do diálogo, em que o entrevistado tem a oportunidade de expor seus pensamentos, seus valores,

¹⁰⁰ Artigo disponível em: <http://www.sesp.mt.gov.br/-/19160710-reeducandas-da-cadeia-feminina-de-caceres-participam-de-projeto-musical-com-doutoranda-da-puc-sp>. Acesso em: 20 mar. 2022.

suas ideias, seus ideais etc. O entrevistador será o mediador com objetivos bem definidos, tendo em vista a produção de dados para sua investigação.

As entrevistas podem ser classificadas em estruturadas e não estruturadas (ou abertas). No primeiro caso, são realizadas por meio de perguntas pré-formuladas e dirigidas. No segundo caso, a entrevista flui livremente, transitando sobre o tema em discussão. Há, também, as chamadas entrevistas semiestruturadas que articulam as características das duas modalidades retro citadas. Desse modo, o entrevistador prepara algumas perguntas que pensa serem importantes, porém, no curso da entrevista, podem surgir outras necessidades de fala e enveredar para outras questões (CRUZ NETO, 2001).

Nesta pesquisa, realizei seis entrevistas não estruturadas (abertas) com policiais penais, sendo cinco mulheres e um homem.¹⁰¹ Todavia, em uma das entrevistas, ocorreu falha na gravação, levando-me a não considerar essa entrevista por não ter como construir os dados devido à falta de acesso às informações de forma segura. Portanto, foram consideradas cinco entrevistas para efeito de dados. Não houve critério de escolha dos/as policiais. O convite foi feito de modo genérico, informal e aberto e ocorreu com aqueles/as que tiveram disponibilidade para realizar a entrevista. Uma das policiais, ao ser convidada para participar da entrevista, foi categórica: “Não, porque eu já estou muito contaminada pelo sistema”. Embora eu tenha ressaltado que poderia ser interessante ouvir seu ponto de vista, ela se esquivou totalmente.

As entrevistas com as/os policiais penais tiveram o propósito de saber como elas/eles perceberam os reflexos durante e posteriormente ao trabalho musical com as mulheres em reclusão. Também pedi suas opiniões sobre a EJA e os Projetos Socioculturais no contexto prisional, visando a reinserção social após o cumprimento da pena.

As policiais penais e o policial penal entrevistadas/o serão denominadas/o com a sigla PP (Policial Penal) adicionados de números diferenciais: PP01 – PP02 – PP03 – PP04 – PP05.

¹⁰¹ As/os policiais penais também assinaram o TCLE apresentado no Apêndice E desta tese.

3.5 Análise de dados

Para a análise de dados, reuni todas as ferramentas utilizadas e debrucei-me sobre elas, fazendo uma leitura cuidadosa para compreender tudo que emergiu das falas, das intenções, das atitudes e das nuances ali presentes. Esses dados foram responsáveis para subsidiar a construção de um novo conhecimento que poderia contribuir tanto para a nossa área de conhecimento, quanto para o campo empírico e para a sociedade em geral. Sobre a lente de aumento que podemos colocar em nossos dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) afirmam que

[...] a análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

O momento da análise de dados foi, portanto, de grande apreensão, sobretudo sob o esforço de não criar hipóteses precipitadas, mas, sim, trabalhar com um olhar atento para cada palavra, gesto, declaração e entrelinhas postas nas ferramentas de pesquisa, assim como nas observações a partir dos encontros com as mulheres e com as/os demais envolvidas/os naquele contexto.

A interpretação dos dados foi constituída de reflexões e de aportes teóricos propostos pela Justiça Curricular e suas dimensões – Conhecimento, Cuidado e Convivência Democrática – e pelos princípios da Educação Musical como prática social. Os procedimentos para essa análise foram inspirados na proposta metodológica de Bardin (2016), que sugere dividi-la em três etapas: organização da análise, codificação e categorização.

A organização da análise é a fase inicial de todo o processo, quando o material produzido nas diferentes ferramentas é pré-analisado, explorado e tratado. Nessa pré-análise, predispus a fazer uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2016), que significa uma primeira visão geral e atenta para perceber os materiais que se alinham com os objetivos da pesquisa. Para tanto, li todas as ferramentas de pesquisa, tais como: Questionários Iniciais e Finais de 28 mulheres; 20 Diários de Campo; 28 Cadernos de Guardados, um quadro de registro de Estado de Ânimo; e cinco transcrições de entrevistas com as/os policiais penais.

Além da “leitura flutuante”, foram feitas releituras de todo o material com um novo olhar, não somente apreciativo, mas também investigativo. Marquei, então, em

diferentes cores, as palavras, os temas e/ou as ideias que emergiram em cada resposta ou relato, formando, assim, a unidade de registro. A **unidade de contexto**, por sua vez, agrupou a **unidade de registro**, de modo a contextualizar sem perder os significados antepostos nas frases ou nos textos, com o objetivo de compreender seus significados em uma combinação coerente, criando, dessa forma, a unidade de contexto referida por Bardin (2016).

Diante disso, na análise, em cada seguimento da leitura, foram encontradas ideias centrais, sendo nomeadas em palavras soltas que poderiam sugerir algum significado daqueles dados construídos tanto das mulheres e dos policiais, quanto das minhas impressões pessoais adquiridas ao longo da condução do processo pedagógico e científico.

Com intenção de explicar melhor ao leitor, serão aqui destacados alguns exemplos a partir do processo de leitura dos dados, buscando a combinação coerente das ideias presentes nas ferramentas de pesquisa, conduzindo-me à elaboração da estrutura de tópicos nessa análise.

As relações construídas a partir dessas ideias soltas, palavras-chave e agrupamentos em unidades de contexto trouxeram-me inspirações temáticas por meio de citações das mulheres, como, por exemplo: “*Esqueci o quanto cantar e dançar é importante*”. Entendi, então, que se tratava do impacto da **Educação Musical**. Foi demonstrado, de modo separado, desejos de fazer faculdade de Medicina, de Veterinária ou de Direito, quando categorizei, inicialmente, como assuntos da **Educação**, porém foi perdendo força ao longo do processo para assumir força nos temas relativos a: **Sonhos e Expectativas**.

Quando em um dos encontros uma mulher disse: “*Me senti importante novamente*”, coloquei a palavra **Autoestima**, que, posteriormente, entrou na categoria da **Psicologia**, assim como a fala “*Eu fui muito humilhada aqui dentro*”, que ganhou sentido no **Fortalecimento afetivo-emocional**.

As duas frases “*A gente convive 24 horas juntas, mas nunca interagimos como agora*” e “*Aqui, a gente não tem amigos, tem colegas*” revelaram, de modo tocante, as questões **Sociais** bastante sensíveis nas mulheres inseridas naquele contexto.

Assim sendo, ao olhar para as ferramentas de pesquisa de campo e mergulhar nas ideias que foram destacadas em cores, gradualmente as categorias correspondentes às áreas de conhecimento foram sendo sinalizadas, a saber:

Educação, Música, Educação Musical, Sociologia, Psicologia, Filosofia e Política. Posteriormente, essas áreas de conhecimento levaram-me às questões da **Humanização** por reconhecer que o ponto de união entre elas é o pertencimento ao campo das Ciências Humanas. Mais do que isso, a **Humanização** comparece aqui como um resultado de grande relevância no que se refere ao olhar investigativo da pesquisadora, conforme será detalhado no capítulo a seguir.

QUARTO MOVIMENTO – APRECIÇÃO INVESTIGATIVA

4 EDUCAÇÃO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Neste momento de música
eles sentiram-se donos da cidade.
E amaram-se uns aos outros,
se sentiram irmãos
porque eram todos eles
sem carinho e sem conforto
e agora tinham o carinho e
conforto da música.
Jorge Amado (2008, p. 68).

A Humanização na Educação Musical apresenta-se como tema extremamente sensível para as mulheres com as quais eu convivi na cadeia feminina de Cáceres. Foi uma imersão intensa e peculiar para mim, não só nas experiências musicais vividas com essas mulheres, mas também no mergulho em seus depoimentos, o qual exaltou o meu privilégio ao exercer o duplo papel de educadora musical e pesquisadora.

As elaborações que emergiram desta investigação desvelaram a importância de contemplar a sensibilização musical como objetivo central da área da Educação Musical, que tratou das vivências corporais, das expressões vocais e da *performance*. O fortalecimento das relações sociais das participantes fez emergir a consciência político-social, os direitos de cidadania, as consequências da marginalidade, o desejo de mudança e a convivência democrática e solidária.

Além disso, houve um importante desvelamento no fortalecimento afetivo-emocional, que contemplou as experiências sensoriais, os sentimentos das mulheres, assim como seus sonhos e suas expectativas. Por fim, uma outra indagação emergiu dessas elaborações: A Educação Musical seria um caminho para a humanização?

4.1 Sensibilização musical

As mulheres entraram em contato com a música por meio das três modalidades do fazer musical propostas por Cecília Cavalieri França (2013): *Apreciação*, *Criação* e *Performance*, utilizando as expressões do corpo, da escuta, da voz e de alguns instrumentos alternativos (sucatas).

Neste capítulo, a experiência vivida com as mulheres do sistema prisional feminino de Cáceres comparece como uma trança resultante dos dados construídos no campo empírico, a partir do mergulho nos Questionários Iniciais e Finais, nos Cadernos de Guardados, nos Diários de Campo, no quadro de registro do Termômetro de Estado de Ânimo e nas Entrevistas com os/as policiais penais, sem deixar de fora minhas percepções para além dos dados registrados.

Considerando que as riquezas encontradas nos dados analisados, na maioria das vezes, estavam atreladas a alguma das experiências musicais vividas, achei importante fazer os relatos das práticas que geraram tais dados. Assim, acredito que seria relevante conhecer o que e como aconteceram essas práticas musicais, para maior compreensão dos significados de cada declaração feita pelas Mulheres da Pesquisa e do meu olhar apreciativo e investigativo.

4.1.1 Vivências corporais

Novamente, reforço a minha primeira preocupação em conhecer o grupo de mulheres: o que gostam de fazer, as preferências musicais, como se sentem, o que querem, para, então, construirmos juntas o processo musical a ser vivido. A partir das suas necessidades físicas e emocionais expressas, foram surgindo, gradativamente, temas para serem abordados nas aulas.

Compreendendo o corpo físico das mulheres que vivem em situação de cárcere em um espaço físico reduzido, sem condições de movimentações e/ou de variedades de movimentos, resolvemos, juntas, colocar como ponto central do planejamento pedagógico a ênfase nas vivências corporais.

Trabalhamos respiração, relaxamento, coordenação rítmico-motora, percussão corporal e instrumental com sucatas, além de movimento e expressão. As mulheres vivenciaram, antes de tudo, no corpo, os parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre), os elementos rítmicos básicos (pulso, divisão, acento, ritmo da melodia, célula rítmica simples), os fraseados melódicos, o caráter expressivo e a forma, para, depois, tomarem a consciência e compreender os conceitos musicais. Além das brincadeiras, que são impregnadas de movimento rítmico e melódico, cantamos e realizamos danças circulares, danças livres e jogos rítmicos.

Quando resgatamos as músicas preferidas da nossa infância, demo-nos o direito de brincar, de cantar, de girar a roda, de pular, de rebolar, de correr e de saltar.

Assim, procuramos relaxar as tensões musculares que acometem um corpo privado de movimentos e de expressividades. É interessante observar que, nos primeiros encontros, havia uma certa tensão antes de se soltarem de forma plena.

Os músculos enrijecidos podem ser potencializados pelos reflexos do contexto em que vivem. Segundo Lowen (1997): “Essas tensões são encontradas no maxilar, no pescoço, nos ombros, no peito, no alto das costas e na região lombar e nas pernas”, e podem ser ocasionadas por tensões oriundas das suas próprias prisões internas que impedem a “[...] livre expressão do espírito de um indivíduo” (LOWEN, 1997, p. 17).

Com essa problemática à vista, colocamos um olhar especial para o corpo que sente, carrega marcas, cicatrizes, mas também guarda boas lembranças. O corpo que aprende, apreende fazendo e vivenciando experiências diversas. Diante do exposto, entendemos que a música é movimento e o corpo faz elo com a música. Assim, foram várias as atividades pedagógicas escolhidas para contemplar as demandas musicais/corporais das mulheres, a exemplo do Carnaval, da exploração do mar como tema inspirador, da ciranda e das danças circulares, além de outras estratégias.

4.1.1.1 Carnaval

No Carnaval, aproveitamos para fazer uma folia pedagógica em dois turnos. Na parte da manhã, levei os instrumentos de sucatas, e as mulheres exploraram variadas formas de fazer som: raspar, percutir, friccionar no chão, variar a dinâmica de intensidade, controlando a força física e outras explorações sonoras. No primeiro momento, cantamos as marchinhas de Carnaval conhecidas pelo grupo: *Mamãe eu quero*, *Alah, la ô*, *Óh jardineira*, percutindo os instrumentos de sucatas escolhidos de forma livre. Em seguida, fiz a condução para que todas executassem o pulso, o tempo forte do compasso, o contratempo.

Durante o processo, percebi que as mulheres que estavam com os chocalhos faziam a subdivisão rítmica, intuitivamente, e as dos tamborins (pote de margarina), improvisavam alguma célula rítmica. Assim, solicitei que aquelas que estavam com os baldes percutissem a levada da marchinha de Carnaval, incluindo *Sassaricando* e *A sogra e o jacaré*.

Depois dessa vivência carnavalesca (Figura 2), conversamos sobre a história do Carnaval e observei que havia pouco conhecimento histórico-cultural, apenas um

saber de senso comum, tais como: “é *bagunça*”, “é *bebedeira e mulher pelada*”, “é *desfile no sambódromo*”, “é *samba, suor e cerveja*”.

Figura 2 – Vivência carnavalesca



Fonte: Imagem cedida pela diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

No período da tarde, realizamos uma boa folia atendendo ao pedido das mulheres que gostariam de aproveitar o Carnaval com suas músicas preferidas, incluindo os hinos de louvor. Vale ressaltar que as mulheres estavam eufóricas e disseram que esse era o “*Primeiro baile de Carnaval na cadeia*”. Levei papéis coloridos para quem quisesse transformar em adereços ou fantasias; geladinho de suco de frutas para contemplar o sentido gustativo e tátil.

As mulheres gostaram muito da surpresa do geladinho, especialmente em um dia de 40º Centígrados. Dançaram em grupo, em dupla, em trios, sozinhas, em trezinho e em roda. Variavam o tempo todo o desenho dos movimentos. No final do encontro, já exaustas de tanto cantar e dançar, pediram para tocar os hinos de louvor.

Nesse momento, foram se acomodando em volta do pátio e cantaram os hinos com os olhos fechados com as mãos no coração, demonstrando seus sentimentos de fé e de esperança.

A aula terminou em clima de paz e alegria, como podemos notar no depoimento de *Beija-Flor*, a qual demonstra um ar de contentamento consigo mesma:

A aula de hoje foi maravilhosa, achei lindo... nos sentimos esquecidas neste lugar [...]. Sinto após a aula uma felicidade enorme, pois saí fora da rotina. Hoje, pude me expressar através das músicas que eu gosto... (Beija-flor, feedback de aula, 2022).

A *Diamante Gould* achava que não tinha aptidões para a música e acabou se descobrindo uma boa percussionista:

Confesso que eu não queria participar no começo, pois não sei cantar, tocar, sem ritmo, achei que eu não iria gostar, e a cada aula eu aprendo um pouco e me surpreendo, é muito bom. Descobri hoje que tenho talento para tocar “tamborim” [risos]. (Diamante Gould, feedback de aula, 2022).

4.1.1.2 Apreciação musical

Vivenciamos, também, momentos de apreciação de música erudita com a obra *Amanhecer*, de Grieg, seguida de expressão corporal espontânea. Este foi o momento em que os corpos das mulheres se movimentaram expressivamente a partir da percepção da forma e do caráter da música, utilizando fitas de papel crepom coloridos (não poderia ser fitas de tecido devido à segurança). Os gestuais com as fitas seguiram, intuitivamente, o andamento da música, acompanhando o *crescendo* e o *diminuindo*, o *fortíssimo* e o *pianíssimo*...

Algumas não pegaram as fitas, mas moviam seus braços como se estivessem regendo uma orquestra. Outras dançavam como bailarinas, colocavam os dois braços para cima e giravam, seguindo referência daquilo que, certamente, já haviam visto em alguma cena de *ballet* em filme ou em *show* na televisão.

Foi muito interessante observar aquela cena, pois todas as mulheres pareciam compenetradas, como se elas, o movimento e a música fossem uma coisa só. Isso me levou a entrar em consonância com o pensamento de Schütz (1951) e Schütz (1964 apud COOK, 2007), o qual acredita que fazer música em conjunto é envolver-se no tempo interno do outro e essa “[...] comunhão do fluxo de experiências do tempo interno do outro, este vivenciar de um presente vívido comum, constituindo... a relação

mútua de ajuste, a experiência do ‘Nós’, que está na base de qualquer possível comunicação” (SCHÜTZ, 1964, p. 173 *apud* COOK, 2007, p. 8).

Quando a música acabou, as mulheres, naturalmente, se aplaudiram, pareciam felizes com a *performance*. Foram feitos muitos comentários, dentre eles: “*Imaginei que estava com um pincel nas mãos que saía cores para pintar este lugar*”; “*Eu me senti uma bailarina*”; “*Eu esqueci que estava aqui*”; “*Eu senti que estava voando*”. Ao perguntar se as mulheres conheciam aquela música, elas responderam que não conheciam. E sobre o concerto de orquestra, elas disseram que já haviam visto só na televisão, mas nunca assistiram a um inteiro porque, em risos, afirmaram que mudavam o canal.

Notei, na *performance* das mulheres, mudanças significativas na movimentação de seus corpos, de modo intuitivo e orgânico, tanto nas questões de tonalidade, “clima”, orquestração mais densa, mais rarefeita, crescendo, diminuindo, quanto nas variações de temas. Foi uma das *performances* mais bonitas que eu vi naquele lugar. Nessa vivência corporal, vários elementos estruturantes da música (som, ritmo, melodia, timbre, forma e dinâmicas de expressão) foram expressos de maneira sensibilizadora. Sobre isso, França (2013, p. 21) afirma que:

Todo movimento é performance e, portanto, está implícito em toda criação (oral, instantânea); ainda, é componente nas criações com sons corporais e batimentos. Ele se associa também à apreciação, quando por meio do corpo expressamos materiais (alturas, ritmos, intensidade, textura, densidade) caráter e forma.

4.1.1.3 Tema: mar

Além do Carnaval e da apreciação com música erudita, foi realizado um trabalho trazendo o mar como tema inspirador. Como eu não poderia levá-las ao mar, resolvi levar o mar até elas, utilizando gravação de sons das ondas. Fizemos uma meditação guiada com sons de ondas quando poderiam rolar no chão lentamente, sugerindo um mar calmo. Na sequência, dividiram-se em dois grupos, sendo um deles representando as ondas, e o outro, as pessoas que iriam pular as ondas (Figura 3), fazendo referência à superstição: “Quem pular sete ondas vai ter sorte no ano”. Nem todas conheciam essa crendice popular, mas entraram na brincadeira e se divertiram.

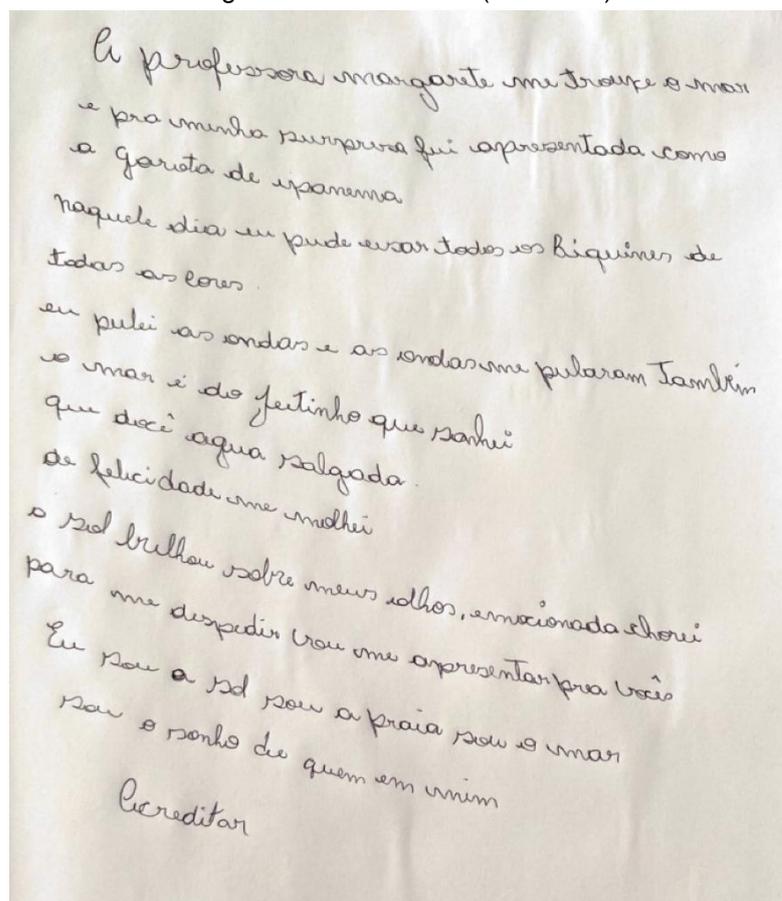
Figura 3 – Pulando as ondas



Fonte: Imagem cedida pela diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

Quando se cansaram de pular e de rolar, deitaram-se como se estivessem na areia da praia tomando um “bronze”. Perguntei, naquele momento, que música ocorria em suas lembranças e uma das mulheres cantarolou: “*Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça...*”. Então, puxei o coro e convidei a quem se sentisse “*Garota de Ipanema*” poderia desfilarem na praia enquanto fazíamos a trilha sonora. Elas demonstraram bastante entusiasmo e entraram na fantasia, encarnando o espírito das *Top Models* ao desfilarem bonitas e charmosas na areia do mar.

Essa imaginação fez com que as mulheres criassem asas e viajassem para alguma praia, mesmo aquelas que nunca havia pisado na areia, e vissem as ondas do mar. Elas puderam ressignificar e vivenciar essa experiência lúdica e corporal: sendo mar, sendo fundo do mar, sendo o sol, sendo a água salgada, sendo a *Garota de Ipanema*. A *Bem-te-vi*, emocionada, após a aula, escreveu um depoimento poético sobre essa experiência, como mostra a Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Poema: Mar (*Bem-te-vi*)

Fonte: Acervo da autora.

Quanta imagem poética se formou no imaginário da *Bem-te-vi* e de outras tantas mulheres, a exemplo, também, de *Sáira Apunhalada*:

O que eu mais gostei é do mar, onde eu senti maravilhosa, me fez lembrar muitas coisas na vida da gente, vamos navegar no mar vendo as ondas, eu senti o mar na minha vida, lembrei das coisas da vida que vivemos e passamos. Me senti como uma Garota de Ipanema, é muito legal. Gostei também das danças, onde me senti muito bem. (Sáira apunhalada, Caderno de Guardados, 2022).

Diante desses dois depoimentos, vi e senti materializadas as palavras de Freire (2008, p. 142): “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. A boniteza e a alegria parecem andar de mãos dadas.

Na sequência, propus que as mulheres se deitassem e desenhassem, sem tirar a caneta do chão, o fundo do mar, imaginando um mergulho e uma travessia (Figura 5 que segue). Esse movimento exigiu agilidade corporal, criatividade, pois elas tinham de combinar vários movimentos: rolar, esticar, dobrar, escorregar, contorcer, o que parecia ser difícil porque precisava de concentração e de controle corporal.

Figura 5 – Desenhando o fundo do mar



Fonte: Imagem cedida pela diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

No *feedback* dessa prática musical, por meio da experiência corporal, algumas mulheres disseram que há muito tempo não rolavam no chão e que foi gratificante reviver esses movimentos da infância, conforme declarou *Uirapuru*: “*Resgatamos lembranças que parecia que já não existia mais em nós*” (*Uirapuru*, Caderno de Guardados, 2022). Esse resgate das lembranças fizeram uma conexão importante com aquilo que elas são, ao se reconectarem com suas alegrias e seus sonhos de criança.

Ao terminarem, sentamo-nos em volta dos desenhos do fundo do mar para admirar e encontrar os “tesouros” ali imersos (Figura 6 a seguir), brincando de encontrar formas sugestivas no meio de todos aqueles traços feitos coletivamente.

Figura 6 – Apreciando e procurando os “tesouros” no fundo do mar

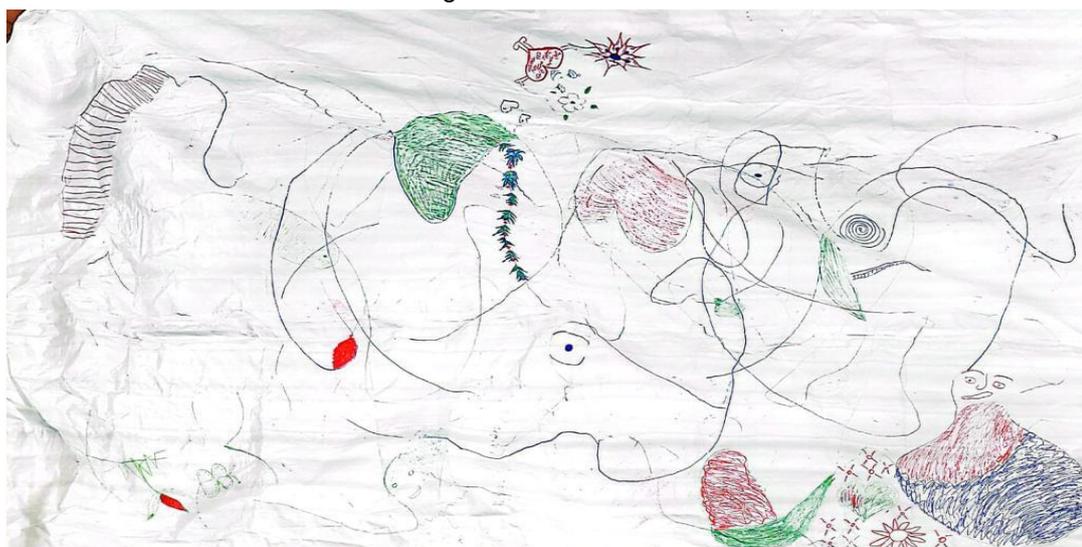


Fonte: Imagem cedida pela diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

Confesso que achei que as mulheres demorariam a encontrar os “tesouros” ali escondidos. Ledo engano! Espontaneamente, uma a uma foi se levantando e hachurando a forma encontrada até a finalização do trabalho gráfico.

O grupo de mulheres da Ala 1, depois de trocar ideias, nomeou o tesouro encontrado no fundo de seu mar como “**Vida**”, declarando que havia muitas plantas diferentes e planta significa vida. A Figura 7 traz o resultado do desenho produzido.

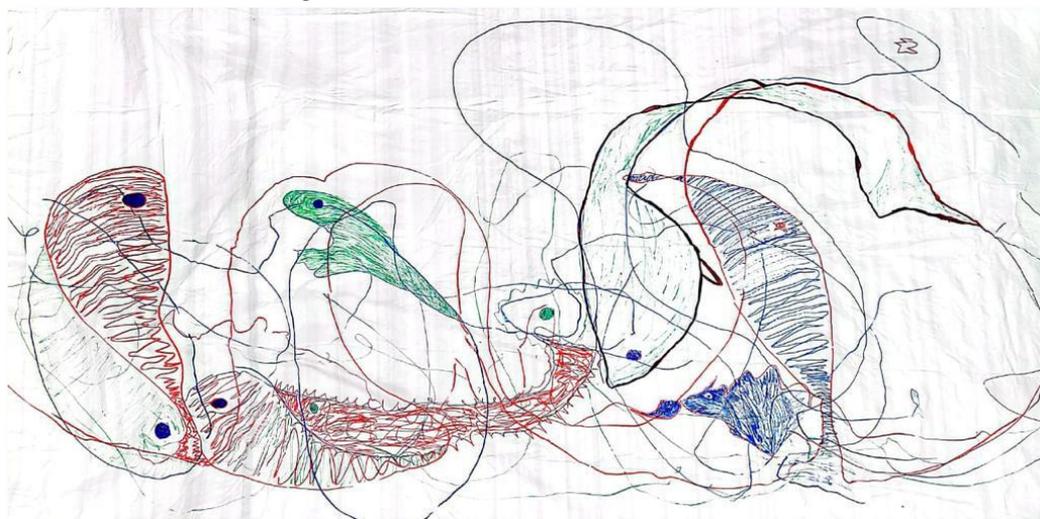
Figura 7 – Vida – Ala 1



Fonte: Acervo da autora.

O grupo da Ala 2 visualizou animais marinhos, nomeando a obra final de **Peixes, focas e tubarões**, acrescentando que todos eles pareciam conviver em paz e harmonia. Eram figuras grandes e, por isso, fizeram a pintura dos animais de modo colaborativo. A Figura 8 mostra o resultado final.

Figura 8 – Peixes, focas e tubarões – Ala 2



Fonte: Acervo da autora.

Ao apreciar os resultados finais dos dois grupos, percebi o quanto estavam carregados de significados e de simbologias presentes nos desenhos. Gostaria de ter ficado mais tempo contemplando-os para compreender quais sentimentos e desejos humanos estariam por detrás daquela expressão gráfica coletiva impressa por meio dos movimentos corporais de mergulho e de travessia. Podia representar, talvez, um desejo de “romper barreiras”? Além disso, gostaria de ter tido tempo para que nós pudéssemos traduzir os desenhos gráficos em sons, podendo até criar uma obra musical contemporânea.

4.1.1.4 Ciranda

Ciranda é comumente dançada em região litorânea (Pernambuco e Paraíba). Alguns estudiosos associam os movimentos da Ciranda aos movimentos das ondas do mar. A Ciranda é uma dança democrática, é para todos e todas. A sua dança e a música ganharam a simpatia das Mulheres da Pesquisa. De mãos dadas, giramos e cantamos com alegria. As mulheres gostaram muito de dançar ciranda e de cantar a música “Cirandeiro”, de Edu Lobo e José Carlos Capinam, e sempre queriam repetir. Falamos sobre Lia de Itamaracá, como um dos grandes e conhecidos nomes de

peessoas que propagam a cultura musical do Nordeste, especificamente as Cirandas. A gravação da música *Cirandeiro* que utilizamos para cantar e dançar tem uma introdução, podemos dizer, com caráter meditativo e, depois, vai introduzindo o ritmo da ciranda até começar o canto. Infelizmente, não tenho referência do conjunto musical que fez o arranjo, pois é uma gravação muito antiga, do tempo das fitas K7 e que, mais tarde, fiz a transformação para o digital e guardo como relíquia porque gosto muito.

Cirandeiro, cirandeiro ó
 A pedra do teu anel brilha mais do que o Sol
 Mandei fazer uma casa de farinha
 bem maneirinha que o vento possa levar
 Oi passa o Sol, oi passa a chuva, oi passa o vento
 Só não passa o movimento do cirandeiro a rodar
 Oi passa o Sol, oi passa a chuva, oi passa o vento
 Só não passa o movimento do cirandeiro a rodar.
 (CIRANDEIRO, 1967).

Exploramos o canto e o movimento (Figura 9), marcamos o pulso, os movimentos dos pés, ressaltando o acento forte ao mesmo tempo em que levantamos os braços. Criamos, assim, uma coreografia simples que as mulheres gostaram muito.

Figura 9 – Cirandeiro



Fonte: Imagem cedida pela diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

Outras danças circulares que fizeram parte do nosso repertório: *Vinheta do amor Urgente* (Zé Modesto); *Passarinhos* (Emicida e Vanessa da Mata); *Varre, varre Moreninha* (Zeneide Alves), e, para completar, foi proposto para que as mulheres

criassem uma coreografia para a música *Tá escrito* (Grupo Revelação). Todas as danças foram também cantadas.

É preciso compartilhar sobre uma música que foi a mais significativa para o grupo de mulheres: *Gathu Mawula*¹⁰², de Geoffrey Gurrumul Yunupingu, um compositor aborígene. Desde que ouviram a música pela primeira vez, elas aplaudiram muito. Nesse momento, percebi o poder da música pela música, pois a letra era incompreensível por ser cantada na língua dos aborígenes. Elas me perguntaram: “É japonês, professora?”. Expliquei que não e que era a língua do povo nativo da Austrália. Nessa hora, senti falta do acesso à tecnologia, pois poderia abrir a Internet, mostrar onde fica a Austrália, e outras curiosidades do país.

Após a explicação sobre a história do compositor, cantor e o significado do texto, parece que elas gostaram ainda mais. As mulheres compadeceram-se quando souberam que Gurrumul morrera cedo e admiraram-se quando descobriram que era um cantor e não uma cantora, pois, realmente, o timbre da voz de Gurrumul pode nos confundir. As mulheres gostaram tanto dessa música que pediram para repetir, repetir e repetir. Eu perguntava, por que vocês gostaram tanto dessa música? A resposta era sempre e quase unânime: “*Não sei professora... é que ela é muito linda!*”. E colocaram as mãos no coração, expressando que deveria mexer lá no seu mais profundo ser. Então, eu mudei a pergunta: “O que vocês sentem ao ouvir essa música?”. A resposta também foi mais ou menos igual: “*Não sei, professora, dá um negócio aqui dentro...*”. “Mas que negócio?”, indaguei. “Conseguem me explicar?”. Não sabiam traduzir em palavras o prazer que sentiam; então, pediam para repetir mais de uma, duas, três vezes. Embora essa música seja advinda de outra cultura, de outro continente, posso dizer que foi adotada pelas mulheres, formou-se uma espécie de fã clube.

Cria-se, assim, um prazer que tem uma ligação evidente com a sociologia do fato musical, pois “no que diz respeito à música, o homem mantém esse traço de caráter infantil: não se cansa de ouvir certas músicas, as mais frequentemente as do grupo social a que ele pertence. (ATTALI, 1977, p. 105 *apud* GREEN, 1987, n.p.).

Há coisas que são apenas para sentir, não carecem de explicações. Nesse caso, as mulheres não foram capturadas pelo significado das palavras, mas pela

¹⁰² O texto da música é uma mensagem sobre a conexão com o Planeta Terra, que devemos nos reconectar com a terra, com nossos ascendentes, e compreender que somos frutos desse amor. Seguimos nosso caminho, mas sempre voltamos para honrar a Terra a qual pertencemos e aos nossos antepassados. Para ouvir a música: <https://www.youtube.com/watch?v=WyiOWycEtCY>. Acesso em: 10 set. 2022.

música, pela representação simbólica que essa música imprimiu nelas. Como o Pátio de Sol fica na frente das celas, um dia, uma das mulheres que não participou das aulas, me chamou para pedir que eu escrevesse o nome da música para que ela pudesse procurar quando saísse em liberdade. Perguntei: “Por quê?”. Então, ela respondeu que achou a música muito bonita. “O que você sentiu quando ouviu?”, indaguei. A mulher também não soube explicar e continuou repetindo que achou a música linda.

Ensinei a coreografia de Brian Smith (Austrália) para a dança circular da música *Gathu Mawula*, compartilhada por Andrea Leoncine no curso da Pedagogia da Cooperação. A coreografia é composta por um bonito simbolismo em seus movimentos. Com isso, as mulheres ficaram ainda mais conectadas com a música. Vivenciar a música por meio do corpo envolve uma dinâmica global do ser, do sentir e do fazer. Não é somente o movimento pelo movimento. Não é a dança pela dança. Não é o canto pelo canto. É como se, ao sentirem e ao fazerem música, apropriassem do seu ser e descobrissem quem são (MOLINARI, 2008). É bem esse o sentido que encontro materializado nas palavras da *Cardeal do Norte*:

Na verdade, acredito que aprendemos uma lição de vida, e eu posso afirmar que estou aprendendo. Sei bem que não é apenas a música a possibilidade de cantar ou dançar. Tem algo mais, um propósito maior que fez despertar em mim algo que há muito tempo havia adormecido, algo que achei que nem existia mais. (Cardeal do Norte, em um bilhete, 2022).

4.1.2 Expressões vocais

A voz é o nosso instrumento natural para falar e cantar e faz parte da nossa identidade de ser. É fundamental cantar em um ambiente restritivo, em que a fala, a palavra é negada o tempo todo; por isso, a voz mereceu uma atenção especial. Nos primeiros encontros, fizemos um trabalho significativo de explorar as capacidades vocais timbrísticas, desenvolvendo um trabalho não **de** voz ou **com** a voz, mas **por meio da** voz.

No primeiro dia, foi realizada a nossa apresentação, chamando nossos nomes na roda com movimentos corporais (se quisessem). Depois, cantamos as vogais dos respectivos nomes em movimento de uma dança aprendida com Kaká Werá¹⁰³. É uma

¹⁰³ Kaká Werá Jecupé (1964-) é de São Paulo, descendente do povo Tapuia e acolhido pelos Guaranis. É pesquisador, escritor e ambientalista, além de atuar na Educação e na resistência em proteger a cultura indígena.

dinâmica muito forte que nos acolhe e nos envolve em uma atmosfera de total imersão em nós mesmas. Perdemos a noção do tempo, ficamos nessa atividade improvisando melodias, cada qual com as vogais de seus nomes. Tudo soava muito bem. Variávamos o andamento, a intensidade para criar uma dinâmica e, assim, quebrar a monotonia. No final, todas estavam se aplaudindo. Foi muito forte! Uma experiência indescritível. Talvez quem estivesse de fora, sem vivenciar o processo, possa ter outra análise e avaliação, porque não teria vivenciado a experiência. A experiência, segundo Dewey (2010), é a experiência que faz sentido, que é carregada de significado.

Foram disponibilizadas algumas aulas para o compartilhamento das músicas preferidas das mulheres, momento que elas tiveram total liberdade para apresentar como quisessem: poderiam cantar, contar algo que soubessem sobre a música ou sobre o cantor/compositor. A maioria das mulheres optou em cantar a música, o que proporcionou, em quase todas as canções, a junção das vozes do grupo.

Vale dizer que, inicialmente, foi de forma tímida, mas, aos poucos, elas foram apoiando umas às outras e se fortaleceram em “erguer as [suas] vozes”. bell hooks (2019, p. 24) nos encoraja a romper os silêncios, para isso é preciso “celebrar o alcance da voz”. Em uma sociedade machista, o silêncio da mulher é uma virtude. Em um contexto prisional, o silêncio é uma ordem. Em uma instituição escolar, o silêncio e a disciplina também são uma exigência; assim, o “pacto do silêncio” (FAZENDA, 1985) ainda impera. Estamos sempre, portanto, sendo cerceadas e amordaçadas, impedidas de soltar as nossas vozes, todas nós temos as nossas prisões, em menor ou maior proporção. Nossa tarefa é, conscientes disso, romper o silêncio que nos aprisiona.

Nesse sentido, Ivani Catarina Arantes Fazenda, em seu discurso de abertura do I Seminário de Música e Interdisciplinaridade, realizado pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), declarou, categoricamente: “Precisamos romper o pacto do silêncio através das Artes. Cada um de nós temos uma música. Precisamos deixar nossa música se expandir” (informação verbal)¹⁰⁴. A partir de então, essas três frases reverberaram em mim como um eco e, depois, se transformaram em meu mantra.

¹⁰⁴ Anotações da pesquisadora no I Seminário de Música e Interdisciplinaridade, Unesp, 2015.

Fomos, dessa maneira, trabalhando as potencialidades das vozes, brincando com as possibilidades timbrísticas da voz. Como não tive acesso a um instrumento melódico, pedi para a professora de canto Vanessa Nunes gravar de cinco a seis sequências melódicas ascendentes e descendentes com sugestões de fonemas para trabalhar os vocalizes, e, assim, fortalecer as musculaturas das pregas vocais e exercitar a afinação. Segundo Vanessa Nunes, em uma aula-consultoria:

Para cantar bem, precisamos aprender a sincronizar estes dois músculos importantes, o TA interno (tireoaritenóideos) e o CT (cricotireóideo), e regularizar a pressão do ar que sai dos pulmões com o fluxo de ar que passa pelas pregas vocais. Os fonemas são os exercícios que ajudam as pregas vocais neste equilíbrio de forças e sincronias. (informação verbal).¹⁰⁵

Minha intenção não era ser muito tecnicista, mas as propostas da professora Vanessa Nunes são relevantes pois são fundamentadas na metodologia *Full Voice*, que, de forma funcional, apresentam bons resultados em um “curto” espaço de tempo. Evidentemente, desenvolver a voz cantada exige dedicação, estudos, pesquisa individual, e tudo isso leva tempo. Nosso tempo era limitado, mas pensei ser importante dedicar uma atenção especial para a voz, porque ela está ligada às nossas emoções. Liberar a voz é soltar as amarras das emoções que nos prendem.

Os vocalizes gravados não foram usados de forma sistemática, pois, para encontrar as faixas no *pendrive* acoplado na caixa de som, acabou dificultando o acesso. Assim, priorizei o *timing* da aula, e acabei utilizando fonemas com as sílabas dos nomes das próprias mulheres aplicadas em melodias conhecidas como vocalizes de corais ou mesmo do desenho melódico da professora Vanessa Nunes, mas sem o auxílio da gravação.

Fizemos muitas brincadeiras e exploração das possibilidades vocais, exercitando a própria voz: falar ou cantar agudo, grave, falar rápido, bem devagar, forte, fraco, com os dentes cerrados, anasalado, falar cantando, falar como se estivesse fazendo um discurso político, falar bravo, triste, gargalhando, chorando, falar como criança, idoso, ou como uma bruxa... Para isso, usamos textos de revistas, de livros, de poemas. Os mais significativos foram o *Poeminha do Contra*, de Mario Quintana, e um fragmento do livro *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo.

¹⁰⁵ Encontro realizado em São Paulo, por videochamada, em 10 de dezembro de 2021, sobre uma orientação em relação à metodologia da *Full Voice*.

Poeminha do contra

Mario Quintana

*Todos esses que aqui estão
Atravancando meu caminho**Eles passarão**Eu passarinho.*

(QUINTANA, 2005, p. 257).

O *Poeminha do Contra* ficou sendo o mote do grupo, visto que, ao compreenderem o sentido do poema, as mulheres o pegaram para si. Então, todas as vezes que acontecia algum dissabor no sistema, uma dizia: “Eles passarão!”, e todas respondiam: “Eu passarinho!”. Acabávamos, então, rindo. É uma forma de driblar uma situação adversa, com resistência poética e bom humor. Curioso observar que as mulheres ao dizerem a palavra “passarão”, naturalmente falavam com a voz mais grave e quem respondia com a palavra “passarinho”, falavam com a voz mais aguda. Será que o significado das palavras, naturalmente, induzia a essa resposta? Ou foi uma criação, em que a pessoa, criativamente, escolheu usar esse timbre de voz e com essa altura de som? Penso que, apesar do curto espaço de tempo, as mulheres já estavam enriquecendo seu repertório e suas experiências musicais, sensibilizadas com o fazer musical e se apropriando do conhecimento simbólico da música (SWANWICK, 2003, 2014).

Todo o processo vivido por meio do corpo, das danças, do canto, dos exercícios e das brincadeiras com a voz fez com que as mulheres fossem se sentindo cada vez mais seguras e mais confiantes em si mesmas, pois se sentiam compreendidas e acolhidas. Era visível, ou melhor, audível o resultado sonoro das canções quando cantavam.

*Consegui **me soltar mais**, principalmente **a soltar a voz**. Poder dançar, poder pular, **poder ser eu mesma e conhecer o meu corpo**. (Andorinha, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

Esse depoimento ilustra o empoderamento que a *Andorinha* e o grupo de mulheres foram conquistando ao longo do processo de libertação por meio da voz, tanto como um processo de autocura das feridas e das emoções que calavam suas vozes quanto o caminho para o autoconhecimento e o reconhecimento de suas potencialidades.

Quando eu vi/ouvi aquelas mulheres chamando seu próprio nome na roda, elas estavam chamando a si mesmas para a vida. Quando essa mesma pessoa canta as

vogais de seu nome, em um movimento circular, contínuo e improvisado, cantando como quer que seja seu canto mais bonito, decreta ser sua dona, dona de si mesma. Para hooks (2019, p. 44):

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta.

Minha voz se une à voz de bell hooks (2019) para entoar, em alto e bom tom, que a “voz liberta”. Por isso, foi importante oportunizar momentos de fala e de cantoria para as mulheres do grupo desta pesquisa, que sofrem as opressões do sistema penal, mas que já sofreram por carregar, desde que nasceram, as marcas da discriminação por serem mulheres, por serem negras (a maioria), por terem nível de escolaridade não compatível com a sua idade, por estarem em uma estratificação social desfavorável. Tudo isso é uma carga pesada demais que deve ser descarregada.

Em relação ao texto encontrado na obra *O tempo e o vento*¹⁰⁶, de Erico Verissimo, fizemos um trabalho de leitura e de criação/improvisação, explorando as formas diferentes de ler, e ousei pedir para que as mulheres criassem/improvisassem uma melodia para o texto. Deixei livre para que se sentissem confortáveis e não pressionadas. Algumas leram de forma criativa, brincando com a voz grave e aguda ou cochichando, o que deu um efeito diferente, inusitado:

*“Quem canta refresca a alma
Cantar adoça o sofrer
Quem canta zomba da morte
Cantar ajuda a viver”
Quem canta seu mal espanta
Eu canto pra não morrer.¹⁰⁷*

¹⁰⁶ O texto diz respeito a uma toada cantada pelo Capitão Rodrigo, personagem do livro: “Quem canta refresca a alma/Cantar adoça o sofrer/Quem canta zomba da morte/Cantar ajuda a viver” (VERISSIMO, 2004, p. 326).

¹⁰⁷ Os dois últimos versos podem ser encontrados na versão usada por Tom Jobim na trilha sonora que o compositor fez para a minissérie da Rede Globo *O tempo e o vento*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aicFygxv0Ts>. Acesso em: 14 dez. 2022.

Fiquei surpresa e orgulhosa quando percebi que aproximadamente 80% aceitaram o desafio e, mesmo timidamente, arriscaram a criar uma melodia. *Sabiá Laranjeira* sobressaiu-se e foi aplaudida por todas. Consegui autorização para gravar a *Sabiá Laranjeira* no final deste projeto de pesquisa. Para quem tiver interesse em ouvir a voz da *Sabiá Laranjeira* e a sua criação melódica para o fragmento de *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo, compartilho o áudio no QR Code¹⁰⁸ ao



lado. Para o registro gráfico da canção criada por Sabiá Laranjeira, optei em fazer uma transcrição adaptada com ajustes. A partitura foi escrita com o apoio da professora Elena Armani e encontra-se no Apêndice I.

Outras mulheres também se surpreenderam ao descobrir que eram capazes de cantar e criar:

Gostei da experiência de criar a melodia para o poema, eu sempre achei que não tinha vocação alguma para essas coisas de músicas, coreografias (não que eu já tenha aperfeiçoado kkkk). Mas acredito que já desenvolvi muitos sentidos, está sendo muito bom. (Diamante Gould, Questionário Final, 2022).

[...] é algo que me traz o poder de cantar. (Saíra Sete-Cores, Questionário Final, 2022, grifo nosso).

[...] me entreguei à música, a cada gesto. Aprendi a apreciar novos ritmos e me surpreendi com a última música [Gathu Mawula], essa música mexeu com meu emocional. (Cardeal do Norte, Questionário Final, 2022).

Eu amo cantar, sei que a minha voz não ajuda muito, mas eu amo cantar [...], desenvolvi a afinação e quero cantar sempre mais e melhor. (Uirapuru, Questionário Final, 2022).

[...] muito feliz, dancei e cantei muito, suei bastante, aprendi muitos passos. Foi muito bom. (AZULÃO, Questionário Final, 2022).

Esses encontros me ajudaram a encontrar meu caminho, a ser alguém melhor, a acreditar no quanto as coisas simples transformam o mundo, me ajudaram a trazer a música e sorrir em dias difíceis. E me ajudou a cantar em muitos ritmos, a movimentar e ser feliz. (Bem-te-vi, Questionário Final, 2022, grifo nosso).

Durante algumas aulas, oportunizamos momentos de criação, nos quais as mulheres tiveram a liberdade de escolher o que e como fazer, como dar vazão às expressões de seus sentimentos e de suas ideias por meio de criação de melodias, de frases rítmicas e/ou de coreografias. Acolhemos suas preferências musicais, mas

¹⁰⁸ QR Code – código de barras para ser escaneado por meio de telefones celulares equipados com câmeras.

também ofertamos um novo repertório de músicas – propositadamente, algumas eram diferentes à sua escuta e à sua experiência pregressa. Isso causou certo estranhamento inicial, o que é normal ocorrer quando nossos ouvidos captam uma sonoridade em escalas ou instrumentais diferentes das que estamos habituadas/os ou condicionadas/os a ouvir. Contudo, passado o tempo de estranhamento, vem a fruição, o prazer gerado pela sensibilidade ofertada pela música que tivemos a oportunidade de escutar e de conhecer. *Beija-flor*, em seu Questionário Final, comentou que gostou muito das músicas e das danças e aprendeu a respeitar os gostos das companheiras. Ela ainda complementou falando sobre as repercussões das aulas de Música na sua rotina:

[...] eu ficava na cela imaginando os passos de dança que poderia inventar, as músicas que poderia cantar e principalmente algumas músicas que nunca tinha ouvido e agora eu canto toda hora. (Beija-Flor, Questionário Final, 2022).

Focalizamos também o relaxamento corporal, partindo da conscientização do movimento respiratório: inspira (tensão) e expira (relaxação) como o primeiro passo da conscientização corporal e da consciência de nossa presença no mundo. A meditação no momento presente (*Mindfulness*) foi uma prática realizada em quase todos os encontros, no começo ou no final das aulas, compreendendo os benefícios da meditação para além dos exercícios respiratórios funcionais para o canto. Como podemos observar no comentário de *Calopsita*: “[...] *todo fim de aula, eu saía sempre bem e como falei, amei aprender a meditar [...]*” (*Calopsita*, Questionário Final, 2022). A *Calopsita* repetiu essa afirmação muitas vezes seguidas, e outras colegas assentiram positivamente e fizeram as mesmas afirmativas.

Os exercícios respiratórios são uma dinâmica de rotina em uma aula de canto, uma vez que, para cantar, precisamos ter boa capacidade respiratória e estar conscientes do nosso controle de entrada e de saída do ar para que possamos cantar com expressividade nas frases musicais. Utilizei a base do *Mindfulness*, que é a respiração, por acreditar que os benefícios foram além da funcionalidade da consciência e do exercício respiratório como técnica para auxiliar no canto, o que acabou ampliando para uma dimensão maior que é despertar para a conscientização do automatismo em que vivemos para uma vida de mais presença. Assim, acessar as possibilidades “[...] para sair da estagnação e restabelecer a conexão com nossa própria sabedoria e vitalidade”, e “[...] o que é mais importante – com nós mesmos”

(KABAT-ZINN, 2020, p. 20). Para ilustrar, compartilho os comentários das mulheres em relação às práticas do *Mindfulness*:

Meditação é uma coisa que nunca fiz. Com meditação, senti melhor [...], fiquei mais calma, mais tranquila e pensamento mais positivo. (Corrupião, Questionário Final, 2022).

*[...] me senti em **paz comigo mesma**. (Periquito Verde, Questionário Final, 2022, grifo nosso).*

*[...] com a meditação, senti minha mente mais calma e mais clara [...], me senti **mais livre**. (Tico-Tico do Bico Preto, Questionário Final, 2022, grifo nosso).*

No final da aula, fizemos uma atividade de meditar, relaxar e foi maravilhosa. Relaxei de verdade e minhas dores nas costas sumiu. Agora meditar é algo que quero aprender mais a respeito quando sair. (Diamante Gould, Caderno de Guardados, 2022).

Quando chegava nas aulas, às vezes chegava com sono e até mesmo preguiça. Mas com o decorrer da aula, ficava mais disposta e contente com a experiência de estar conhecendo algo novo, aprendendo dia após dia. Quando saía, já estava leve e feliz. (Quero-Quero, Questionário Final, 2022).

Procuramos, dessa maneira, dispensar todo o cuidado necessário no tratamento e na condução das aulas, criando um ambiente seguro e fortalecendo uma rede de apoio para que as mulheres pudessem soltar as suas vozes, desbloquear suas travas e suas emoções, pois:

Quando a voz se manifesta, traz consigo a significação da verdade [...], traz o que nenhuma palavra pode expressar por si só, nenhuma melodia, nenhuma coreografia: o que não escolhemos dizer, e sim, o que temos a dizer. É o indizível que se apropria do som vocal para materializar-se em **voz**. (MOLINARI, 2008, p. 10, grifo da autora).

Assim, procuramos oportunizar espaços de reflexão e de expressão para liberar as tensões e as amarras que calam as vozes das mulheres. *Quero-Quero* deixou um recado em seu Caderno de Guardados no dia 8 de março de 2022: “[...] *muito obrigada por nos permitir falar o que pensamos e poder expressar nossos sentimentos*”. Na verdade, a gratidão não é para mim, mas para si mesma, pois foi ela, a *Quero-Quero*, quem se permitiu falar e expressar seus sentimentos.

Então, eu também me incluo nesse hino de desejo: Que possamos nos permitir soltar nossas vozes, cantando a nossa música, a nossa arte, a nossa liberdade de dizer o que pensamos, queremos e sentimos, sem medo. É o discurso de Ivani Catarina Arantes Fazenda¹⁰⁹ reverberando em mim e nas práticas que vivenciei com minhas educandas.

¹⁰⁹ Discurso realizado na abertura do I Seminário de Música e Interdisciplinaridade, Unesp, 2015.

4.1.3 Performance

A palavra *performance* tem origem no francês, que, por sua vez, se origina do prefixo latino *per* (*através de*) + *formare* (dar forma, formar, estabelecer). A *performance*, compreendida como arte conceitual, ganhou projeção nas décadas de 1960, articulando várias modalidades de arte (música, dança, pintura, escultura, teatro, poesia e outras), abrindo-se para novas experiências culturais e criações artísticas, as quais levantam questionamentos quanto à definição da própria arte. Assim, as instalações, *happenings* e *performances* começaram a tomar posse de territórios públicos, das coisas mundanas, da natureza, da realidade, da cidade, do cotidiano, propondo relações entre arte e vida e vida e arte.

A palavra *performance*, de modo geral, significa realização, execução e é usada em contextos diversos para se referir ao bom desempenho de alguma pessoa ou de objetos utilitários, como, por exemplo: a *performance* de atletas; a *performance* de um carro; a *performance* de um político; a *performance* de um professor etc.

No nosso caso, vamos tratar a *performance* como o fazer musical e a sua expressão, que foi por meio do canto, da dança, dos sons corporais e de sucatas. Buscamos, nas atividades mais simples, uma boa qualidade artística e musical, cuidando tanto da afinação no canto quanto dos fraseados melódicos e textuais. Nas execuções rítmicas, ficamos atentas ao tempo, à qualidade sonora e às dinâmicas expressivas. Na dança, atentamos para a qualidade dos movimentos, dos gestos significativos. Enfim, procuramos cuidar da qualidade musical para resultar em uma boa *performance* musical expressiva, tanto no decorrer das aulas como na Apresentação Musical que aconteceu no final do projeto.

No dia da Apresentação Musical (ver convite na Figura 10 a seguir), todas as mulheres estavam muito empolgadas. Na parte da manhã, fizemos um ensaio geral para combinarmos as marcações, a sequência do repertório. Decidimos colorir o Pátio de Sol com as sobras de papel crepom e com os trabalhos realizados durante a atividade chamada de “Máquina de Ressonância”, que será abordada mais adiante, e com os pares de palavras antônimas que fazem parte da letra da música *Varre, varre Moreninha*. Vale salientar que o repertório da Apresentação foi escolhido pelo grupo e a organização também, oportunizando, assim, o exercício de escolha, de autonomia, de diálogo e de entendimento com as companheiras.

Minutos antes da apresentação, o céu começou a escurecer, começaram os raios e trovoadas de assustar. Precisamos correr para tirar todos os trabalhos da parede e mudamos para o corredor das Alas (Figura 11). As mulheres tiveram de organizar-se e adaptar-se ao novo espaço, sem ensaio. No momento adequado, as mulheres foram liberadas para sair das celas e se posicionaram em fila. Estavam todas arrumadas, cabelo com penteado diferente, demonstravam um certo nervosismo. Fizemos três respirações completas antes de começar para amenizar a ansiedade.

Figura 10 – Convite da Apresentação



Fonte: A autora, 2021.

Figura 11 – Local da Apresentação Musical



Fonte: Imagem cedida pela diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

O grupo entrou em cena e começou a apresentação. Foi possível perceber o envolvimento e a força do coletivo. Quem estava se sentindo insegura foi apoiada pela colega, e tudo fluiu.

*Eu não sei, fiquei com **medo de errar**, mas depois que nós começamos eu senti que ia dar tudo certo e **as companheiras que estavam do meu lado**, me senti melhor. (Canário da Terra, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

Outras se sentiram meio tímidas, mas enfrentaram o desafio e ficaram felizes com o resultado:

*Senti um pouco de vergonha, mas depois eu me soltei e me senti uma verdadeira artista. **Eu já não parecia uma detenta.** Pela primeira vez, as atenções estavam para mim. Eu só tinha de **mostrar a minha capacidade** e o que eu tinha aprendido. Foi maravilhoso. (Uirapuru, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

*Gostei muito. Foi algo novo, né? Só deu vergonha kkk, mas espero ter me saído bem na apresentação. **Achei a apresentação linda.** (Quero-Quero, Questionário Final, 2022, grifo nosso).*

*Pra mim, foi um **grande desafio**, me deu um **frio na barriga**. Foi incrível, foi lindo. Pra mim, eu faria tudo de novo. Com certeza, com **orgulho mesmo**. (Andorinha, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

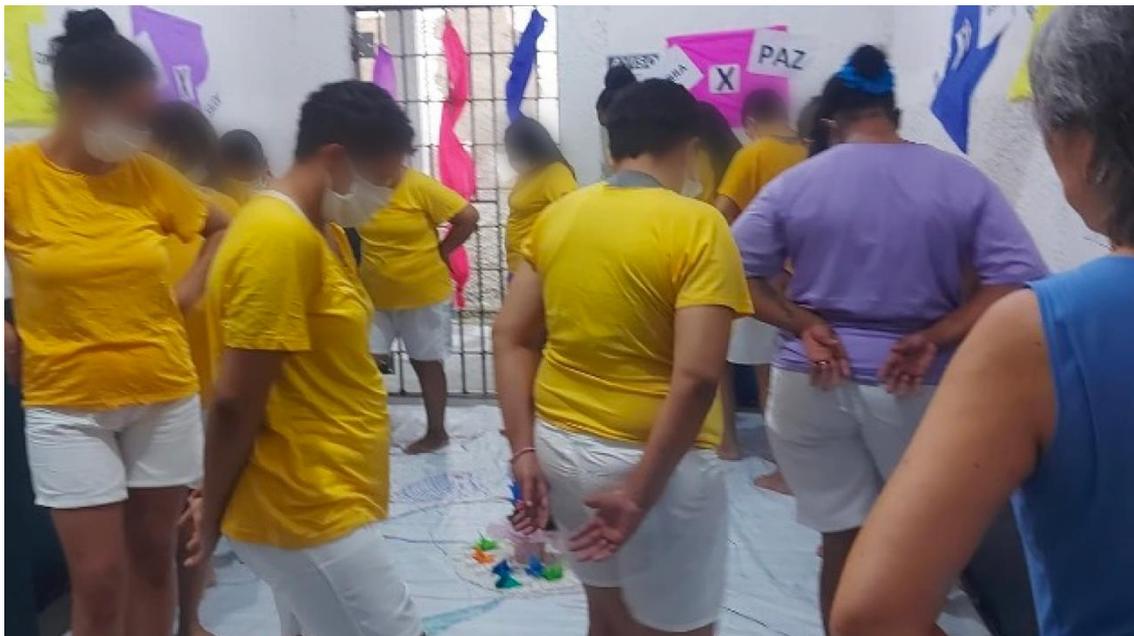
Foi bonito de ver o empoderamento das mulheres redescobrimo-se capazes e felizes por terem deixado emergir a artista que elas têm dentro de si.

***Me senti importante**, me senti **capaz**, me senti **feliz**, me senti **segura e especial**. Eu **acredito no meu potencial e no potencial das minhas companheiras**, e isso é muito importante. (Risadinha, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

*Nossa, me senti, né, em um **palco de um grande teatro**. Que o público, eram só sete pessoas, mas na minha imaginação poderia ser uma multidão. (Coleirinho, Questionário Final, 2022, grifo nosso).*

Foi emocionante vê-las cantando, dançando (Figuras 12 e 13), declamando poemas, com desenvoltura, elas próprias se emocionaram com elas mesmas:

*[...] eu tive que me ver firme para **não entrar no choro**... (Tico-Tico do Bico Preto, Questionário Final, 2022, grifo nosso).*

Figura 12 – Dança *Gathu Mawula*

Fonte: Imagem cedida pela diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

Figura 13 – Dança da Deusa – *We all come from the Goddess*¹¹⁰

Fonte: Imagem cedida pela diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

Algumas mulheres refletiram sobre suas condições naquele contexto. *Beija-Flor* demonstrou comoção ao declarar que,

[...] por um instante, outras pessoas, [...] me enxergaram e nos trataram com muito carinho. Bom saber que eles gostaram muito. [...] a conexão sem algemas com as pessoas foi especial, pois, ao invés de demonstrar medo, eles viram que somos e

¹¹⁰ De Lindie Lila, do álbum *Return of the goddess, sacred chants for women*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L5Y73oMcS7w>. Acesso em: 20 fev. 2022.

*podemos mudar e viver na sociedade como alguém normal. [...] Me senti muito **alegre, feliz e quase uma dançarina** e cantora kkkk, **me senti alguém importante** para o grupo. Se pudesse, faria tudo de novo. (Beija-Flor, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

Dos cinco policiais entrevistados, apenas três estavam presentes na Apresentação porque era seu dia de trabalho, pois as/os demais disseram que não foram convidadas/os. Ao perguntar para uma das policiais presentes – PP01 – se gostaria de comentar alguma coisa sobre o que ela viu/ouviu na apresentação, a PP01 respirou fundo, ficou alguns segundos em silêncio e disse:

*Eu me senti diferente. Por alguns minutos, **eu deixei de ser a policial, a profissional, e elas deixaram de ser as detentas**. (PP01, Entrevista, 31 de março de 2022, grifo nosso).*

Em contrapartida, ao fazer a mesma pergunta para uma segunda policial – PP02 –, esta respondeu:

*[...] sobre o projeto de música, pelo visto, elas se envolveram e gostaram bastante. Pra mim, foi isso, percebi que elas ficaram bem empolgadas com o projeto com o que elas iam apresentar. E para mim, também, eu vi que elas estavam gostando [...]. Mas, meu olhar não mudou. Igual como eu lhe falei. **Olhar muito de profissional e como presa**. (PP02, Entrevista, 31 de março de 2022, grifo nosso).*

E a terceira policial:

*Achei muito interessante. Eu vi que, de uma simples dança, uma simples música que você coloca para elas, **fazem as pessoas pensarem**. Penso assim, que **isto aqui não é o fim**. Imaginar que **você pode mudar o caminho**, parece ter um pouco **mais de esperança** e ver que coisas boas podem vir. (PP03, Entrevista, 31 de março de 2022, grifos nossos).*

Podemos notar, nesses três comentários, uma carga de significados diferentes um do outro. PP01 demonstra ter sido sensibilizada e, “*por alguns minutos*”, esqueceu-se de sua função, despiu-se de sua farda e se viu humana. Por ter se visto humana, ela conseguiu enxergar aquelas mulheres sem o estigma de “detentas”. PP02 demonstra que reconheceu o empenho e a empolgação das mulheres e os efeitos positivos da música, porém é muito forte o seu papel profissional. Já PP03 refletiu um sentimento de humanidade e de esperança na mudança de rumo na vida dessas mulheres.

Frente a esses três posicionamentos, fico pensando o quão seria importante fazer um trabalho de humanização com as/os policiais também, pois compreendendo seu lado difícil e não tão bonito da vida, muitas vezes, blindam-se para se proteger, para não se envolver e acabam se distanciando de sua humanidade. Assim sendo, acredito que os processos de humanização devem ser feitos/cuidados em via de mão dupla, tanto para as pessoas em situação de privação de liberdade, quanto para as/os

policiais penais. Se quisermos mudar o paradigma que reina no sistema penal, precisamos mudar o *mindset* de todos que trabalham no sistema, vivem no sistema, do Estado e da sociedade civil.

Nesse sentido, encontrei na narrativa de Cohen (HENLEY; COHEN, 2014) uma inusitada experiência com dois grupos de Canto Coral: um grupo formado por pessoas em situação de privação de liberdade e outro com pessoas da comunidade extra muro das prisões. Os dois coros encontravam-se uma vez por semana por uma hora e trinta minutos para cantarem juntos. De acordo com Cohen (HENLEY; COHEN, 2014, p. 122), verificou-se, nos membros do coro externo, “[...] mudanças positivas nas atitudes em relação aos prisioneiros” e vice-versa. Para as pessoas do coro interno, também foi gratificante, como demonstra o depoimento compartilhado: “Testemunhei verdadeira generosidade no rosto daqueles voluntários que escolhem entrar nestas cercas e cantar conosco” (BAILEY, 2010 *apud* HENLEY; COHEN, 2014, p. 123). Essa relação entre as pessoas do coro externo e interno à Prisão favorece uma aproximação e um reconhecimento do outro como humanos que são, provando que é possível um engajamento social.

As *performances* das duas Alas foram surpreendentes. As mulheres, mesmo estando em um espaço diferente, conseguiram se organizar e se adaptar com naturalidade (Figura 14). Cantaram, declamaram e dançaram com verdade, com intenção, com emoção. A cada aplauso, seus olhos brilhavam e procuravam os meus, que lhes retribuía brilhando de orgulho por cada uma daquelas pessoas.

Figura 14 – Final da Apresentação



Fonte: Imagem cedida pela diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres – MT.

Se a música nos provoca o desejo de tocar, cantar e dançar é porque faz parte do humano que somos. Por isso, sinto-me comprometida em despertar o potencial humano em todas as pessoas que dividem o espaço de aula-convivência comigo, e, quando as ouvi tocar, cantar e as vi dançar, senti um imenso orgulho delas (DINIZ, 2018). Assim, despertamos e fortalecemos o nosso potencial humano na convivência e na interação social.

Percebi um grande contentamento das mulheres consigo mesmas ao resgatarem a autoestima e a autoconfiança por meio da música, das vivências corporais, das danças, das experiências sensoriais e do canto. Com isso, houve um processo de autoconhecimento, como podemos observar no comentário de *Curió*:

*Desenvolvi a escuta e senti o som das coisas, das músicas, as sensações que **cada som me fez sentir e me fez comunicar melhor** com as pessoas ao meu redor. Resumindo: **eu me conheci a mim mesma.** (Curió, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

A educação sensorial abre canais de comunicação com nós mesmas/os, com nossa autopercepção, conseqüentemente com o autoconhecimento, no aspecto físico, afetivo e cognitivo, o que justifica a marcante presença de depoimentos das mulheres dizendo que passaram a se conhecer melhor, como foi explicitado por *Curió* e outras mulheres.

Gostaria de contemplar os comentários de todas as mulheres, porque cada uma, à sua maneira de falar e de escrever, demonstrou o processo vivido nas aulas de Música, do resgate de si mesma, da sua voz e do seu corpo expressivo e consciente. Reconheci, como aponta hooks (2019, p. 74), que o “[...] oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo — para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação — uma resistência. A linguagem é também um lugar de luta”.

Vi essas mulheres lutando, crescendo, florescendo dia a dia, revitalizando-se, deixando de serem “coisas” e se tornando sujeitos (FREIRE, 2017). Elas resistem, assim, à sua condição de vida na maior vulnerabilidade social e existencial dentro de uma cadeia que anula o seu ser e não as considera como humanas que são. Então, é assim que eu as vejo, como mulheres fortes e potentes e as ouço cantando e lutando, resistindo para não morrer.

4.2 Conscientização político-social

Compreendo que o grupo de mulheres desta pesquisa é um grupo social que também se constituiu como grupo musical e esteve envolvido em várias situações de aprendizagens que ocorreram em um contexto de relações de trocas com a professora, com as colegas e com a música. As práticas musicais, que também são práticas sociais, configuraram-se nas interações e nas relações pessoais e interpessoais mediadas pela música. Assim, o social e o musical estão imbricados entre si sem possibilidade de separação (GREEN, 2000 *apud* SOUZA, 2014).

Em uma atividade de canto, trabalhamos não somente a respiração, o ritmo e a afinação da voz, mas também a interpretação e a compreensão do texto. Em uma dança, em uma apreciação musical, ou em uma experiência sensorial, podem emergir tantos elementos. Nesses momentos, por meio das vivências musicais, surgiram reflexões, discussões e conscientizações de vida e sobre a vida que foram potentes e relevantes. Muitos conteúdos internos vieram à tona e, nesses casos, foram acolhidos e tratados com cuidado e com a escuta sensível, inspirada em Barbier (2002b).

Neste subitem, serão tecidas considerações sobre as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas em um trabalho de Educação Musical que promoveu a integração das Mulheres da Pesquisa, que cultivou uma convivência solidária e democrática, ampliou seus conhecimentos e seus repertórios gerais, não apenas de música, mas de outros temas emergentes e emergenciais. Assim, ao longo desta pesquisa empírica, por meio dos dados construídos, emergiram categorias importantes relacionadas ao fortalecimento das relações sociais promovidas pela prática pedagógico-musical, a saber: conscientização dos direitos; consequência da marginalidade; desejo de mudança; e convivência solidária e democrática.

4.2.1 Direitos e cidadania

No momento da realização desta pesquisa, no campo empírico, as mulheres comentaram que este projeto de pesquisa de Educação Musical era o primeiro que faziam, pois a cadeia é carente de propostas no sentido de oferta de cursos socioeducativos e/ou socioculturais.

A EJA é um dos únicos movimentos que acontece sistematicamente na cadeia feminina de Cáceres, que, durante o período de pandemia da covid-19, sofreu a

suspensão das aulas e as visitas presenciais. O atendimento escolar continuou a distância, com realização de atividades impressas. Já foi tratado, anteriormente, que a Educação é direito garantido por legislações e normas nacionais e internacionais e que a oferta deve ser viabilizada dentro do sistema penitenciário e em condições extramuros quando for autorizado. O Estado de Mato Grosso apresenta um bom índice de pessoas matriculadas frequentando aulas na EJA nas duas cadeias de Cáceres, masculina e feminina.

No grupo de mulheres que participaram desta pesquisa, não havia nenhuma pessoa em condições de analfabetismo. Todas as mulheres demonstraram ter consciência de seu Direito à Educação e de compreender que a oferta da EJA na cadeia não é privilégio, tampouco “bondade” de seus gestores, mas, sim, direito. Todas se colocaram positivas com o Direito à Educação e as condições de poderem continuar seus estudos na cadeia, pois muitas pararam de estudar por necessidade de vida, ou porque casaram e tiveram filhos muito jovens – o que impossibilitava cumprir com as demandas de dona de casa e mãe –, ou outras razões pessoais. Ao perguntar para as mulheres sobre a oferta da EJA na cadeia, as opiniões eram unânimes em dizer que achavam importante e que sempre quiseram estudar. Quem sabe, agora, com o tempo disponível na cadeia, possam aproveitar, de um jeito produtivo, e, ainda, em contrapartida, receber a remição. Vejam o que algumas delas responderam:

Sim, acho muito importante, porque muitas de nós não tivemos a oportunidade de estudar lá fora e ter esse direito aqui é realmente a certeza de que vamos sair transformadas. É importante porque além de termos a oportunidade de aprender, também, remimos nossos dias de pena aqui. (Bem-te-vi, Questionário Final, 2022).

Muito bom ter o direito de estudar. Quero terminar meus estudos que sempre tive vontade de voltar a estudar. (Tico-Tico do Bico Preto, Questionário Final, 2022).

Risadinha e *Calopsita* expõem a realidade de muitos jovens que sofrem as mazelas das desigualdades sociais, acabam evadindo da escola e, na maioria das vezes, são acolhidas/os na criminalidade, indo parar no sistema penal:

[A EJA na cadeia] é muito importante porque é muito mais que um direito que devemos ter. Porque, infelizmente, a desigualdade social é, na maioria das vezes, a causa de muitas coisas que nos acarretou a certos erros que nos privou do direito de ir e vir. A falta de oportunidade... A oferta de educação é importante por vários outros motivos, principalmente para a remição de pena e conhecimento e aprendizado. (Risadinha, Questionário Final, 2022).

Acho importante sim porque a gente não tivemos a oportunidade de terminar nossos estudos e pelo erro que cometemos fez nós parar aqui. Ao invés de sair daqui pior, podemos sair daqui uma pessoa melhor. (Calopsita, Questionário Final, 2022).

A *Diamante Mandarin* refletiu sobre os benefícios da EJA na Prisão para as mulheres que tiveram seus estudos interrompidos, especialmente as mulheres que nunca frequentaram uma escola:

[...] muitas mulheres que estão presas, a grande maioria não terminou os estudos ou outras não têm nenhum conhecimento da leitura e da escrita. Muitas vezes, elas têm vergonha de ir para a escola por se achar velha demais e essa educação na cadeia ajuda muitas delas a aprender a ler e a escrever o básico e ensina as coisas básicas da educação. (Diamante Mandarin, Questionário Final, 2022).

PP04, em relação à oferta da EJA na cadeia, deu o seu parecer quanto à presença/falta das mulheres nas aulas e reconheceu a falta de condições de apoio familiar como uma possível causa para o ingresso no sistema:

Muitas pessoas não têm estrutura familiar boa. É complicado... principalmente aqui. No caso das meninas, por exemplo, as meninas elas faltam muito as aulas. Quando estão no período menstrual, é uma desculpa para não ir. Sempre aponta uma dor de cabeça, ou algum empecilho para não participar. Aí, outras vão para a remição da pena a partir da frequência nas aulas. (PP04, Entrevista, 11 de abril de 2022).

Considero inquietante o depoimento da PP04, pois a frase “*período menstrual, é uma desculpa para não ir*” exige minha compreensão e empatia. Coloco-me no lugar dessas mulheres porque eu também sou mulher e já sofri todas as inconveniências físicas e emocionais trazidas pela menstruação. Além disso, segundo a reportagem de Lima (2021), intitulada *O que é pobreza menstrual e por que ela afasta estudantes das escolas*, informa que uma em cada dez mulheres no mundo falta às aulas no período menstrual. Contudo, no Brasil, quatro entre cada dez estudantes não vão às aulas porque não possuem absorventes. No momento da entrevista, infelizmente, não me ocorreu perguntar se não seria a falta de absorventes a causa das faltas nas aulas.

Muitas vezes, essas mulheres chegavam aos encontros musicais demonstrando muito cansaço, desânimo e sono. Falavam que não tinham dormido direito, outras diziam que haviam tomado remédio para dormir (ansiolítico ou antidepressivo). Quando ouvi esse comentário, fui reativa e ingênua questionando: “Mas por quê? Vocês são tão jovens!”. No mesmo instante, fui interrompida com a justificativa: “*Neste lugar, professora, só tomando remédio para gente esquecer e poder dormir*”. Fiquei constrangida pela minha reação. Só quem vive em um lugar desses, e ninguém mais, sabe o que é e como é. Nesse sentido, compartilho o bilhete da *Quero-Quero* justificando suas faltas:

[...] sei que falhei em algumas aulas, mas é porque eu estou num momento delicado, tantos pensamentos, tantos medos que isso acaba tomando conta da gente aqui, nessa casa de pedra nosso sofrimento parece que não passa. Penso nos meus filhos, na família lá fora... aqui é tão complicado. (Quero-Quero, Bilhete, 2022).

Sentir-se mal, estar triste, desanimada é um fato corriqueiro na cadeia. As dores no corpo, muitas vezes, são psicossomáticas ou reflexos das dores da culpa. Muitas mulheres, conscientes de seus atos, desabafaram dizendo querer reconquistar o orgulho da família e se sentem em dívida com seus pais, ou avós, e/ou com os filhos. É um estado doloroso agravado pelo fato da separação e não poder estar perto para reparar a falta. Então, quando elas sentem dores, o remédio pode ser apenas uma atenção, uma demonstração de cuidado, uma escuta sensível (BARBIER, 2002b), como nos revela este depoimento de PP03:

Eu converso muito com as meninas. Às vezes, elas querem pouca coisa. Às vezes, elas querem só conversar, não estão bem, [...] quando elas pedem remédio... E aí eu falo, gente não tem remédio, mas o que está acontecendo? Aí eu ouço. E às vezes, é só de conversar, só de ouvir, já é o suficiente. Só que assim, nem todo mundo tem essa visão. (PP03, Entrevista, 31 de março de 2022).

Lembremos que, do grupo de 28 mulheres com quem trabalhamos, 13 estavam matriculadas no Ensino Fundamental e 11 no Ensino Médio. Entretanto, quatro das mulheres estavam sem nenhuma atividade, pois duas já haviam concluído o Ensino Médio e outras duas o Ensino Superior completo. Essas quatro mulheres, conscientes de seus direitos, lamentavam o fato de estar na ociosidade, pois a cadeia não tinha, na época, nada a oferecer para quem já havia concluído seus estudos. Vejam alguns dos depoimentos:

Eu mesma gostaria dessa oportunidade, pois já tenho o Ensino Médio completo e a cadeia não me dá essa oportunidade de poder lembrar muitas coisas e ir para um curso superior. (Beija-Flor, Questionário Final, 2022).

[...] eu queria oportunidade para trabalhar e estudar, porque eu queria ganhar remição para ir embora desse lugar logo, porque eu estou com 2 anos e 5 meses, eu não tenho nada de remição. (Chapim Azul, Caderno de Guardados, 2022).

*[...] aqui está concentrada mulheres que de alguma forma cometeram erros e que hoje pagam não só com a restrição de liberdade, mas também com o abandono social, e abandono, muitas vezes, da família. **O mais incrível é que algumas querem ser ressocializadas, de verdade, e não tem essa oportunidade, é uma escassez de oficinas, projetos** e até mesmo uma educação mais elaborada. [...] esse projeto [refere-se à aula de música] nos tira da rotina inerte que vivemos aqui, isso é uma honra e com certeza faz a diferença no dia de muitas mulheres esquecidas aqui. (Sabiá Laranjeira, Caderno de Guardados, 2022, grifo nosso).*

Fim-Fim compreende que, se tivesse mais pessoas envolvidas e levassem mais projetos socioeducativos e culturais para a cadeia, poderia diminuir o índice de

reincidência que é uma das responsáveis em aumentar a população carcerária. No geral, as pessoas saem da cadeia sem condições psicológicas, financeiras, agravadas, muitas vezes, pela falta de apoio familiar. Então, se houvesse mais política pública de amparo social, poderia acreditar que

*[...] realmente seria possível reeducar nós presas para devolver à sociedade, pois **90% das meninas reintegram na vida do crime por não ter oportunidades**, por isso, projetos, educação são importantes para nos devolver à sociedade. (Fim-Fim, Caderno de Guardados, 2022, grifo nosso).*

Muitos depoimentos revelaram que as mulheres são conscientes de seus atos: “[...] erramos e estamos pagando caro por isso” (Andorinha, Bilhete, 2022) e o quanto as aulas de música lhes fizeram bem, o quanto foi bom:

[...] sentir [como] pessoas normais, pois, a partir do momento que caímos aqui, as pessoas parecem que esquecem que somos seres humanos igual a eles. As aulas estão sendo maravilhosas, poder sair dessa rotina de opressão e não perder a nossa essência. (Diamante Gould, Caderno de Guardados, 2022).

O primeiro passo para a transformação é a conscientização, o reconhecimento de quem é, do que quer e do que quer fazer. Acredito que essas mulheres deram o primeiro passo nesse processo: reconhecem que a mudança começa, antes de tudo, nelas mesmas.

4.2.2 Consequência da marginalidade

Adorno (1991) conduz-me à reflexão sobre os problemas cruciais vividos pelas crianças e pelos jovens marginalizadas/os por terem nascido em famílias de baixíssima renda e de baixo capital cultural. Ouvi e li muitos relatos das Mulheres da Pesquisa, nos quais elas revelaram a falta da presença dos pais em suas histórias, devido às circunstâncias de condições de vida: “O dia das Mães e Pais, eu não tinha eles por perto e me sentia diferente dos outros” (Currupião, Questionário Inicial, 2022); “No dia dos pais, ele não estava lá... perdi aos 6 anos, assassinado” (Coleirinho, Questionário Inicial, 2022); “[...] sei na pele o que é perder a mãe para o crime e o pai para a COVID” (Beija-Flor, Questionário Inicial, 2022); “[...] meu pai preferia eu e meus irmãos colhendo café, estudei até a 7ª série” (Azulão, Questionário Inicial, 2022).

Essas crianças são inseridas em escolas que, muitas vezes, não as reconhecem com seus saberes e suas necessidades e acabam lhes inculcando uma lista de conteúdos, por vezes, desestimulantes e inadequados. E, se não se

enquadram nas normas de convívio estipulado pela escola, são expulsas, ou convidadas a se retirarem (ADORNO, 1991).

Gostava das minhas amigas do tempo de escola. Minha má lembrança é que fui expulsa do colégio que estudava por conta de uma briga feia. (Periquito Verde, Questionário Inicial, 2022).

A má lembrança da escola quando fui para a diretoria da escola por brigar. (Quero-Quero, Questionário Inicial, 2022).

Na época, quando eu estudava era muito boa, porque além das matérias que me fascinavam tinha também meus amigos que quando era hora do recreio a gente se reunia. A única coisa ruim é que fui expulsa e isso me desanimou e resolvi parar. (Chapim Rabilongo, Questionário Inicial, 2022).

O alto índice de evasão escolar, que acaba resultando em problemas como analfabetismo e baixa escolaridade, é oriundo dessa classe marginalizada. Muitas dessas crianças acabam se enveredando no mundo ilusório e sedutor das ruas, galgando passos cada vez mais próximos da delinquência. Essa criança passa a ser chamada de “menor” quando institucionalizada, e, provavelmente, quando adulta, ocupará alguma vaga em instituições penais. Isso coloca à prova que as primeiras instituições sociais responsáveis, a família e a escola, falharam na sua função primordial de suprir as necessidades básicas de vida de seus filhos (alimentação, moradia, vestimenta, saúde, educação e lazer), e a escola acaba falhando quando renuncia a seus alunos e os entrega (ou os devolve) à própria sorte de uma subvida conjugada à libertinagem das ruas e abertura às inúmeras alternativas de sobrevivência na delinquência. Quando são levadas/os para a instituição penal, veem materializar o sentido da marginalização social que sempre viveram (ADORNO, 1991).

Reflito, então, sobre a falta de oportunidades que afetam as/os jovens oriundas/os de classes sociais menos favorecidas. Se realmente tivéssemos uma política pública de atendimento social e educacional efetiva, talvez *Risadinha* e milhares de outras/os jovens teriam trilhado um caminho diferente? Resgato, assim, outro depoimento da *Risadinha* para ilustrar minhas reflexões:

Gosto de ciências porque gosto muito de entender e buscar conhecimentos, principalmente sobre o ser humano e também, sobre a vida e muito mais que a ciência pode mostrar e fazer [...]. Olha, eu tenho uma lembrança que uma vez na escola foi feita uma seleção de alunos que muito se desempenhava nos estudos para que fizessem cursos profissionalizantes e eu fui uma das selecionadas, mas tinha alguns custos a pagar... E por estes custos eu não tinha condições, foi aí que eu não fiz, mas eu queria muito fazer. (Risadinha, Questionário Inicial, 2022).

Lembro-me que, no final da nossa primeira aula, na hora do *feedback*, as mulheres disseram: “*Obrigada por não ter medo da gente*”. Percebi a grande dor

causada pelos estigmas deixados pela marginalização, pela discriminação e, especialmente, quando as marcas advêm do sistema penitenciário. Outros comentários, como “*As pessoas têm medo da gente*”; “*Somos excluídos da sociedade*”, denotam suas dores e a carga de significados que as pessoas privadas de liberdade carregam. Comumente, a imagem da pessoa privada de liberdade é generalizada: bandido, monstro e outros adjetivos depreciativos. Como afirma Freixo (2019, p. 102): “A prisão é o lugar para depositarmos os nossos medos”.

Podemos inferir, então, que a Educação Musical compareceu em um contexto marginal para trabalhar a inclusão social. A Música foi um meio de desobliterar os canais expressivos, rompendo o silêncio, as barreiras de um território hostil e cerceador para oportunizar exercícios de autonomia e de liberdade, amplificando as vozes das mulheres desta pesquisa. Soltar a voz por meio da palavra cantada ou falada leva-nos e eleva-nos à consciência de seus significados. Parece contraditório falar em autonomia e liberdade quando essas mulheres se encontram em uma situação de vida e de contexto nada favorável; todavia, no momento da aula de Música, foi o tempo e o espaço em que abrimos para o diálogo, para a escuta sensível (BARBIER, 2002a), para a troca de ideias, para além das vivências musicais e sensoriais. É nesse tempo e espaço que elas saíram da marginalidade e vimos aflorar a alegria, a criatividade e a ânsia por retomar a vida de forma diferente. Naqueles momentos, acreditei nelas. Eu acredito em cada uma das mulheres que proferiram essa vontade de mudança, porque “[...] crer no povo é condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária” (FREIRE, 2017, p. 66).

Contudo, há pessoas menos positivas e que se mostram céticas às mudanças – talvez por causa de suas experiências acumuladas e, por isso, veem o problema da reincidência algo difícil de combater, um quadro difícil de reverter.

Tem muita gente que já esteve aqui, já saiu e voltou e voltou com a mesma mentalidade. Não acredito que as pessoas não possam mudar e serem diferentes. Mas eu percebo assim, que é muito raro. Quem sai e não se envolve mais, é bem raro. É bem raro mesmo. Quem sai, a maioria volta. (PP02, Entrevista, 31 de março de 2022).

Por acreditar na possibilidade de mudança, acredito que se deve investir em projetos de socialização para preparar as pessoas em reclusão para retornar à sociedade mais preparadas e com alternativas para que não caiam nas armadilhas da reincidência. PP04 compreende que:

Por mais que existem casos e acasos, a gente olha pra pessoa e pensa, não é possível que essa pessoa teve coragem de fazer uma barbaridade dessa. Mas assim, quem somos nós pra julgar, né? A pessoa pode se arrepender, querer mudar de vida, e fazer essa diferença. Nós estamos aqui para cuidar e preservar a integridade física dessa pessoa. Por mais que tenha cometido um crime hediondo lá fora, ela está sob a nossa custódia aqui dentro. Então, somos nós que temos que proteger e cuidar e oferecer todas as assistências previstas na LEP. (PP04, Entrevista, 11 de abril de 2022).

Esse depoimento de PP04 retrata a consciência de sua função de resguardar a segurança e a integridade física, previstas na LEP – Lei Nº 7.210/1984 –, das custodiadas; entretanto, penso que o sistema penal deve ir além de somente prestar apoio assistencial, ele deve também oferecer cursos de formação e de capacitação profissional, como já foi relatado anteriormente sobre as solicitações das mulheres por cursos e por projetos de formação, além da EJA. Inclusive para as mulheres com o Ensino Médio e Superior já concluídos, poderia ser implementado um projeto de remição pela leitura, e mais projetos socioculturais e de capacitação profissional, por exemplo.

Conforme a Resolução Nº 391, de 10 de maio de 2021, a qual estabelece a remição de pena “[...] por meio de práticas sociais educativas [...]” (BRASIL, 2021f, p. 1), é estipulado o número máximo de 12 livros por ano, e a cada livro lido deve ser apresentada uma resenha ao juiz ou juíza que avaliará e validará a remição que será equivalente a quatro dias remidos por obra lida. Fica garantido, portanto, um total de 48 dias remidos para o período de 12 meses se o/a detento/a usufruir desse benefício da leitura por remição. Nessa mesma Resolução, estabelece-se que as práticas sociais educativas escolares e não-escolares em unidades de privação de liberdade também podem se valer da remição (BRASIL, 2021f). Na ocasião da minha chegada à cadeia, pedi à diretora para que as horas que as mulheres estivessem em atividades de aula de Música fossem remidas de acordo com a Resolução Nº 391/2021. No entanto, até a minha saída, não tive notícias da aprovação.

O GEPÊPrivação desenvolve trabalhos relevantes em parceria com universidades para reforçar o trabalho de Educação nas Prisões de forma atuante. Essa conscientização deveria ser reforçada em todas as universidades do país, uma vez que as prisões são realidades do Brasil inteiro. Acredito que, dessa forma, a bandeira da Educação na luta para a mudança no cenário das prisões e, conseqüentemente, na sociedade brasileira pode ser positiva (MARQUES, 2021; OLIVEIRA, 2017; SILVA; MOREIRA, 2011).

Não posso ser ingênua em pensar que só a Educação e algumas horas de atividade musical vão operar mudanças radicais e duradoras. A realidade da situação penal é muito complexa, os estigmas deixados são perenes, mas acredito que pode ser o primeiro impulso, o primeiro clarão de retorno à sua essência de ser. Muitas vezes, distanciamos-nos de quem somos para sentirmo-nos pertencentes a um determinado grupo e acabamos dependentes e presos nas armadilhas da vida e em realidades conflitantes. As experiências musicais vivenciadas foram além do trabalho musical propriamente dito, elas afetaram as mulheres nas suas subjetividades e fizeram despertar suas consciências e o desejo de ressignificar sua história de vida.

Assim sendo, ter vontade de voltar a estudar para ter a oportunidade de “*ser uma pessoa na vida*”, de ser “*reconhecida como pessoa*”, “*tratada como gente*”, é um lampejo de retorno a si mesma. As Mulheres da Pesquisa, ao serem indagadas sobre a importância da prática musical vivida, relataram que foi “*maravilhoso*”, sobretudo porque diante do “*desprezo que a sociedade tem por nós*” e da “*rotina vazia e entediante*” vivida na cadeia, “[nos] *sentimos valorizadas e agraciadas pela música*” (Fragmentos de comentários nos Cadernos de Guardados, 2022). *Corrupção e Chapim Rabilongo* afirmaram:

Já tenho um ano e três meses aqui, na mesma rotina de todos os dias, é muito enjoado só ficar na cela. A sociedade não nos vê como pessoas normais. [...] Com esse projeto, está sendo muito bom pra mim. [...] e não deixa pensar coisa ruim. Até a depressão está afastando um pouco. Tá sendo maravilhoso para mim. Como hoje estou fazendo 6 meses de audiência, sem saber nada do meu processo, hoje, não está pesado, porque eu me distraí nas aulas. (Corrupção, Questionário Final, 2022).

A gente está aqui neste lugar, não temos muitas oportunidades e somos muito discriminadas por ser presa e a gente não tem um projeto desde quando estou aqui esse é o primeiro e acho muito incrível. (Chapim Rabilongo, Questionário Final, 2022).

Na entrevista com os/as policiais penais, procurei saber como eles/as estavam recebendo o projeto desta pesquisa, se houve impacto na rotina da cadeia, no trabalho dos servidores e na vida das mulheres. Percebi uma variedade de olhares, por exemplo, uns mais sensíveis aos problemas das mulheres, outros mais preocupados com a Educação, e outros mais voltados para a disciplina. Contudo, todos foram positivos quanto às aulas de Música: “*Eu acredito, sim, que este programa dentro da unidade prisional é muito interessante até para que elas se sintam mais vivas, mais importantes*” (PP02); “*com mais esperança*” (PP03); “*elas estavam ali interagindo, parece ter sido muito bom essa dinâmica, essa movimentação, até para poder amenizar e ocupar a cabeça para não ficar pensando no que pode estar acontecendo*

com a família” (PP04). Já PP05 questionou a brevidade do projeto de pesquisa, achou que foi pouco tempo para operar mudanças:

Eu acho que um projeto, para ele engrenar, é questão de tempo. E para ele se manter, aí sim, ao final... porque, isto aqui seria o início. Teria que ter um tempo maior, aí sim, poderia falar se realmente, fez um efeito, uma mudança. Muito pouco tempo. Foi feito ali e não teve uma rotina por um tempo maior pra elas, né? (PP05, Entrevista, 1 de abril de 2022).

Nós realizamos 20 encontros diários com as mulheres; foi, então, muito intenso. Entretanto, concordo com PP05 que é pouco tempo para operar mudanças, pois, para uma mudança efetiva e permanente e para um desenvolvimento musical, exige-se mais tempo. Novamente, não é somente uma ação individual da Educação e/ou de um projeto socioeducativo e cultural que trará mudanças efetivas, mas deve-se, sim, implementar ações em rede para que essas mudanças realmente aconteçam e permaneçam. De modo geral, para um trabalho inicial, notei uma repercussão positiva nas mulheres, que percebi em seus depoimentos sobre a prática musical vivida, pois suas respostas denotam consenso ao dizerem que as experiências musicais foram “libertadoras” e acrescentaram: “*obrigada por nos ouvir*”. E eu respondo: “obrigada por falarem”, pois a “[...] existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 2017, p. 108).

4.2.3 Desejo de mudança

Será que o sol sai pra um voo melhor?
Eu vou esperar, talvez na primavera
O céu clareia, vem calor...
Emicida (PASSARINHOS, 2015).

O desejo de mudança ocorreu nas mulheres quando elas já não estavam mais conformadas e/ou confortáveis com a situação em que se encontravam. Acredito que as mulheres foram trilhando um caminho de encontro consigo mesmas, reencontraram a criança interior e se alegraram ao perceber que ainda existe, lá no fundo, a esperança de que o sol volte a brilhar e que podem alçar um “voo melhor”.

Foram sentindo-se fortes e resistentes para enfrentar a situação em que se encontravam: privadas de liberdade, porém experienciaram a liberdade que o pensamento, a imaginação e a criatividade brindaram cada uma das mulheres.

Eu acredito que minha alma desenvolveu mais, que o jeito criança desenvolveu também porque tava longe das minhas lembranças, aí acredito que tudo que eu tenho eu quero

dar mais valor, mais valor na minha vida, eu aprendi a ter mais apreciação com a natureza, com os animais e dar mais valor na liberdade, às vezes me sinto livre igual um passarinho, mas aí vem a realidade, mas acredito que muita coisa boa há de vir. (Chapim Rabilongo, Questionário Final, 2022).

[...] por um breve momento nos sentimos livres, é isso mesmo, livres para voar embarcamos em um voo onde encontramos saúde, paz, amor, alegria, igualdade, esperança, humildade. [...] tudo que aprendemos aqui faz com que nós também acreditamos em nós mesmas, estamos nos conhecendo a cada etapa descobrindo algo novo. (Cardeal do Norte, Bilhete, 2022).

As práticas musicais coletivas envolvendo o corpo e o canto colocaram todo o entorno em vibração, mudou o campo vibracional da cadeia e foi operando mudanças também no olhar e na escuta das mulheres. Então, se alguém nunca pensou que poderia cantar em um ambiente prisional, a *Sabiá Laranjeira* e todas as outras mulheres declararam que elas reencontraram as suas vozes. Se alguém nunca pensou que poderia ter folia de Carnaval na cadeia, as mulheres fizeram bloco com instrumentos de sucata e aproveitaram até o sol se esconder (a folia foi no período da tarde). Então, se alguém nunca imaginou que poderia levar o mar na cadeia, as mulheres rolaram, pularam ondas, dançaram e cantaram ciranda.

Acredito que todo esse movimento tenha colaborado para a reflexão dessas mulheres, sobre suas vidas, seus valores, seus sonhos, seus erros, pois os *feedbacks*, os comentários nos Cadernos de Guardados e nos Questionários Inicial e Final apontam para a direção de que as mulheres se tornaram fortes e conscientes de suas condições e, mesmo em situação de cárcere, ousaram fazer planos com a intenção de mudar sua vida. Em vários momentos, *Tico-Tico do Bico Preto* disse: “*O crime não compensa*”. Ela disse isso porque estava convicta de que nada valeria mais do que estar ao lado de seus filhos e família: “*Tenho fé que logo vou estar com meus filhos, pode ter certeza de que vou mudar de vida*” (*Tico-Tico do Bico Preto*, Questionário Final, 2022). *Rolinha Roxa* (Questionário Final, 2022) declarou que todo o aprendizado que teve foi muito importante “[...] porque quando sair daqui que eu seja uma pessoa do bem para que não volte a praticar os mesmos erros e para aprender a dar valor a mim mesma”.

Chapim Azul repetiu várias vezes a mesma frase: “*Quero cantar minha liberdade*” – que metáfora mais bonita! A liberdade é algo tão indizível que somente cantando-a se pode ter a ideia do que seja. Liberdade combina com amor e alegria; assim, *Diamante Mandarin* (Questionário Final, 2022), se sentindo livre, comentou: “*Aprendi através da aula de música, o amor, o carinho, a atenção e a importância de*

mudar. Eu quero mudar”. Corrupção (Questionário Final, 2022) prometeu: “[...] pode ter certeza de que vou mudar de vida”.

4.2.4 Convivência e interação social

E no meio disso tudo, 'tamo tipo...
 Passarinhos
 Soltos a voar dispostos
 A achar um ninho
 Nem que seja no peito um do outro...
 Emicida (PASSARINHOS, 2015).

Precisamos considerar que as mulheres, quando chegaram à cadeia, tinham uma história de vida, saberes acumulados por meio da escolarização (quando houve) ou do mundo do trabalho. De modo geral, podemos inferir que muitas dessas pessoas podem ser oriundas de famílias estruturadas de forma incomum, o que pode resultar em uma socialização truncada. De modo genérico e simplista, eu poderia dizer que houve uma lacuna no desenvolvimento de sua socialização. No entanto, dentro de seu condicionamento e de suas condições de vida, o fluxo foi levando-as até se depararem no sistema prisional.

Dentro do sistema penal, as suas relações sociais são empobrecidas e calcadas em ordens, comandos e protocolos de procedimentos de revistas, de horários de alimentação, de disciplina e de silenciamento, os quais colocam o “outro” em uma condição de subalternidade que pode ferir a dignidade humana. Os relacionamentos entre os pares acontecem de forma ostensiva entre as companheiras de cela, e com as demais de sua Ala, quando são liberadas para o banho de sol. Quando acontece algum conflito, não tem para onde fugir – é ficar e lidar com o problema.

No Questionário Inicial, na sexta pergunta, busquei saber se a pessoa tem poucos ou muitos amigos e se ela tem facilidade em fazer amizades. As respostas foram muito interessantes, pois a grande maioria (18 pessoas) disse ter facilidade em fazer amizades e dez pessoas disseram ter dificuldades. Entretanto, apenas três pessoas disseram ter muitos amigos, as demais responderam ter poucas amigas e muitas colegas. Com isso, demonstraram ser seletivas com referência a amigas/os de confiança, amigas/os de verdade, por isso as relações acabam indo para a categoria de colegas e não de amigas/os. Isso pode ser notado em algumas das respostas:

Colegas muitos, amigos poucos, neste lugar podemos ver quem é de verdade. Sim, muita facilidade, pois sou sempre alegre, apesar de ter sofrido muito. (Beija-Flor, Questionário Inicial, 2022).

Poucos, mas verdadeiros. Sim, tenho facilidade de fazer amizade, mas prefiro amizade de homem. (Periquito Verde, Questionário Inicial, 2022).

Poucos amigos, tenho facilidade de comunicação e interação, mas não em fazer amizade. (Sabiá Laranjeira, Questionário Inicial, 2022).

Colegas tenho vários, amigos tenho pouco. Hoje em dia, as pessoas não dão valor na amizade... sou muito difícil fazer amizade, não confio fácil nas pessoas. (Quero-Quero, Questionário Inicial, 2022).

Vixi, eu tenho alguns amigos bastante confiáveis, mas tenho bastante conhecidos. Eu sou muito boa pra fazer amizade, isso é uma qualidade que eu tenho. (Chapim Rabilongo, Questionário Inicial, 2022).

Em um dos primeiros encontros, no momento da roda de conversa, quando compartilhávamos a experiência vivida, *Coleirinho* comentou: “*Nós convivemos vinte e quatro horas do dia juntas na mesma cela¹¹¹, mas nunca interagimos uma com a outra como em suas aulas*”. O que *Coleirinho* quis dizer é que a interação que acontece em uma aula com vivências de práticas musicais coletivas pede, naturalmente, muita interação entre as pessoas do grupo e das pessoas com a música. As dinâmicas proporcionadas pelas práticas musicais em grupo favorecem uma convivência cooperativa e não competitiva, mesmo quando é um jogo ou uma brincadeira. Entendo, portanto, que as práticas musicais coletivas oportunizam a interação e a convivência entre as pessoas.

Como eu disse, por várias vezes eu entrava na aula sem estar conversando com uma determinada pessoa, mas no meio da aula começava a conversar e a brincar e quando a aula acabava a amizade continuava e cessava a contenda. (Uirapuru, Questionário Final, 2022).

A experiência foi intensa e única. Levo comigo tudo que aprendi até aqui, e também a amar o próximo. Porque você acaba convivendo com pessoas diferentes, que você não tem intimidade, mas que você acaba gostando também. Minha experiência vivida foi sobre o amor ao próximo, porque hoje em dia o mundo tá tão sem amor. Devemos amar mais as pessoas. (Quero-Quero, Questionário Final, 2022).

Aprendemos que as diferenças não importavam aqui no curso e sim que éramos iguais. Isso foi muito importante. (Coleirinho, Questionário Final, 2022).

As mulheres divertiram-se muito nas atividades que envolviam a brincadeira e o jogo. Quando alguma pessoa do grupo “errava”, era motivo de muitas risadas. O erro, em situações reais da vida, é um peso muito grande, pois a sociedade não admite falhas. O “erro” tornou-se leve, divertido e humano. Fizemos três jogos/brincadeiras

¹¹¹ Todas as mulheres da cela da *Coleirinho* participaram do projeto de pesquisa.

que as mulheres gostaram muito: **Escravos de Jó**, brincadeira infantil brasileira de passar objeto na roda; **Yoyoyo**, brincadeira infantil (de Gana, na África), compartilhada no curso da Associação ORFF Brasil (ABRAORFF), em 2018, pelo Professor Kofi Gbolonyo; e **U Gonni**¹¹², uma dança-brincadeira com as mãos que aprendi no módulo de Danças Circulares com a Professora Eliana Fausto, no curso de Pós-Graduação em Pedagogia da Cooperação da Universidade Paulista (Unip). As três brincadeiras envolveram trabalho rítmico: pulso e/ou apoio e/ou subdivisão e/ou desenho rítmico por meio da percussão e do movimento corporal, no intuito de desenvolver a coordenação rítmico-motora e a lateralidade, além de ampliar o conhecimento em relação às diversidades culturais e favorecer a socialização entre as mulheres.

Foi muito interessante saber que tudo o que as mulheres vivenciaram nas aulas de Música elas compartilhavam com suas colegas de celas que não participaram do projeto de pesquisa e, ainda, observar o interesse e a vontade de compartilhar com os filhos e os sobrinhos, quando receberem o alvará de soltura, como relataram *Sabiá Laranjeira*, *Diamante Gould* e *Bem-te-vi*:

[...] em alguns momentos, o projeto foi o assunto, e acabou levando ao diálogo com as colegas, as músicas também eram motivo de diversão na cela com as parceiras que não participaram. (Sabiá Laranjeira, Questionário Final, 2022).

[...] com as pessoas que tenho mais afinidade, rendeu mais conversas. A gente queria passar as coisas que aprendemos no projeto. Todos os dias contava para as outras que não foram. Acredito que me tornei uma pessoa mais paciente, e estou doida para ensinar para os meus sobrinhos as danças de roda. (Diamante Gould, Questionário Final, 2022).

Hoje foi muito especial, exploramos o mundo sem sair do lugar. Antes disso tudo eu não tinha nada pra ensinar para os meus filhos sobre o que vivi aqui, agora eu tenho o que levar pra eles e isso é gratificante. (Bem-te-vi, Caderno de Guardados, 2022).

Conhecer as colegas por meio das brincadeiras e de suas músicas preferidas parecia estreitar as relações e levaram as mulheres para outras dimensões. A manifestação genuína daquelas mulheres, soltando suas vozes, tantas vezes emudecidas, foi de uma *boniteza* indescritível. Eu não conseguiria colocar em palavras e, muito menos, elas, pois, no final do encontro, ao perguntar como estavam se sentindo, só riam e riam muito. Um riso de contentamento consigo mesmas por terem redescoberto algo que estava, talvez, silenciado. A alegria no final da aula ficou

¹¹² *U Gonni*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KMnTskXHujA>. É uma dança com as mãos realizada sentada e em círculo. A coreografia chegou na Pedagogia da Cooperação da Unip por meio de Denise Jaime, que aprendeu com Karina Perpétuo, que aprendeu com Pablo Scornik. Até o momento, não consegui referência da autoria da coreografia.

estampada em cada olhar. Acredito que seja o contentamento com elas mesmas, o retorno a si mesmas. A interação entre as mulheres enquanto cantavam aconteceu por intermédio do próprio resultado sonoro da união de suas vozes e também aconteceu por meio dos olhares, dos sorrisos e dos gestuais. Uma interação não verbal, mas muito potente de significados.

Podemos dizer que, em todas as práticas musicais, houve comunicação de múltiplas dimensões, seja no diálogo, nos sinais ou nos gestos, seja na escuta apreciativa, do canto, de soltar a voz e de perceber os sons das vozes se entrelaçando, interagindo em ressonâncias e/ou dissonâncias, seja no movimento do corpo, por meio da dança e/ou da contradança, interagindo e se ajustando no “tempo interno” (SCHÜTZ, 1964 *apud* COOK, 2007, p. 8) umas das outras.

A experiência vivenciada nas práticas musicais que também são práticas sociais foi de grande valia para estreitar as relações pessoais e interpessoais, para fortalecer a convivência e a interação entre as mulheres, pois tudo isso acabou gerando maior bem-estar, uma vez que bons relacionamentos são fatores fundamentais para a saúde física e mental positiva. Talvez isso justifique o sentimento de alegria externado ao final de todos os encontros. Segundo Seligman (2012, p. 228), podemos entender bem-estar como a “[...] presença de emoção positiva, a presença de engajamento, a presença de sentido, a presença de bons relacionamentos e a presença de realização”.

[...] a convivência melhorou. Nós comentamos sobre a aula, os passos da música [dança] e a cada aula mais, somos muito bem unidas e somos muito felizes, apesar do lugar. (Canário da Terra, Questionário Final, 2022).

[...] aprendemos a viver mais em harmonia, a fazer novas amizades e a ensinar as colegas que não participam. (Bem-te-vi, Questionário Final, 2022).

Podemos observar, nos depoimentos das mulheres, que elas estão preenchidas de emoções positivas e que suas relações ganharam novos significados. As dinâmicas vivenciadas favoreceram a interação entre as mulheres de uma forma mais profunda, pois permitiram se abrir para as colegas e para si mesmas, para conhecer e se relacionar com as pessoas com quem *com-vivem* 24 horas do dia, porém nunca interagiram umas com as outras como nas aulas de Música (lembrando as palavras da *Coleirinho*). Na verdade, foi um verdadeiro encontro: encontro de histórias, de vozes, de música, de saberes, de pessoas.

Para Goffman (1975, p. 23), a interação social no cotidiano é um processo de identificação e de diferenciação de indivíduos e de grupos, em que cada um desempenha seu papel social e sofre “influência recíproca”. Assim, identifiquei, nessas mulheres, no seu dia a dia, nas suas micro relações sociais dentro de uma cadeia, elas passarem por um processo de (re)identificação e de diferenciação, desempenharem papéis daquela que acolhe, daquela que é mais proativa, mais tímida, a que não se intimida, a que organiza, a que lidera, enfim, todas nós estávamos dentro desse processo e acabamos sendo afetadas e amparadas umas pelas outras.

Assim, ficou perceptível nos depoimentos das mulheres e na minha percepção de todo esse processo vivido juntas que as práticas musicais oportunizaram uma maior aproximação, não somente com as participantes, mas foram além, extrapolaram o Pátio de Sol para se alojar e compartilhar os aprendizados adquiridos com as companheiras de cela que não participaram das aulas. É a dinâmica da vida que vivemos em constante aprendizado e ensinamento: o mestre-aprendiz e o aprendiz-mestre (BROTTO, 2021).

Outro ponto a evidenciar foram dois ingredientes principais nessa relação: a cooperação e o diálogo. Em todas as situações das aulas, no momento das vivências, ou de trocas de sugestões e de ideias, de organização das aulas ou da apresentação, os momentos de planejar e de organizar foram uma ação coletiva, dialógica e democrática.

Que significa a democracia se não todas as pessoas participando da determinação das condições e objetivos de seu próprio trabalho e que, definitivamente, graças à harmonização livre e recíproca das diferentes pessoas, a atividade do mundo se faça melhor, do que quando poucos planejam, organizam e dirigem, por mais competentes e bem-intencionados que sejam estes poucos? (DEWEY, 1903, p. 233 *apud* WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 26).

Procurei estar sempre atenta e com cuidados na focalização¹¹³ das atividades, entendendo que “[...] a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e colaboração” (BARBIER, 2002a, p. 81).

¹¹³ Inspirada no termo usado pela Pedagogia da Cooperação, adoto a palavra “focalização” no sentido de colocar “foco” no lugar de “facilitação”, uma vez que o significado de facilitação não coaduna com uma ação que tem por princípio a liberdade e a autonomia no fazer criativo e artístico.

Em situações de trabalho criativo em grupo, por exemplo, foi proposta a criação de uma coreografia; para isso, as mulheres precisaram se articular em grupos, ouvir as sugestões da outra pessoa, aceitar ou discutir até entrar em consenso. Percebi, em todos os grupos, um bom encaminhamento nos trabalhos: ora davam risadas achando engraçado a proposta da colega, ora discutiam, mas, no final, entravam em acordo. Segundo *Calopsita* (Questionário Final, 2022), “[...] aprendi a escutar melhor as amigas para conversar uma com a outra e a ter palavras certas para conversar [...] respeitar e ser respeitada”.

Em variados momentos, a roda de conversa funcionou tranquilamente, respeitando a “fala” uma da outra. Achei muito interessante observar o senso de justiça bastante aguçado entre elas, que foi demonstrado nas atitudes em que priorizaram as colegas que não têm famílias que as ajudem. A democracia é um exercício que se faz no dia a dia, nas relações, no diálogo, nas pequenas decisões, vivenciando a liberdade e a igualdade nas relações pautadas pela cooperação e pela solidariedade entre as pessoas. Assim, percebi que as mulheres sentiram

[...] a prática pedagógica no seu campo emocional e no próprio corpo, e não apenas no campo cognitivo, porque estas dimensões são indissociáveis. Se é correto que a democratização da relação pedagógica não é condição suficiente para a democratização social, ela é, contudo, condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos. (MOGILKA, 2003, p. 139).

4.3 Fortalecimento afetivo-emocional

Podemos verificar, nas últimas décadas, discussões sobre a dimensão afetivo-emocional na Educação, normalmente associada à dificuldade de aprendizado, como mostram os trabalhos de Collares e Moysés (1996), Patto (1991), dentre outros. Nesse sentido, Oliveira (2005) compreende que os alunos que sofrem as consequências das desigualdades sociais apresentam baixo capital cultural e problemas de ordem afetiva gerados nas relações familiares.

Considerando que a população carcerária é, em sua maioria, oriunda das camadas populares, compreendo que suas carências afetivo-emocionais pregressas e atuais podem ser decorrentes de contextos que apresentam altas vulnerabilidades sociais e existenciais. Com o foco nessa questão, o primeiro passo foi a aproximação

e a construção de vínculos entre todas as mulheres do grupo, no qual eu também, evidentemente, era e estava incluída.

O respeito e a consideração permearam as relações e as interações nos encontros musicais, as quais foram regadas de muito afeto. A música é uma das formas simbólicas que nos permite *n* possibilidades de conhecer e de interagir **com** e **no** mundo e de criar novos mundos, alargando conhecimentos por meio das experiências que vamos vivenciando, no cotidiano, com o outro e com o entorno. Tive o cuidado de envolver a afetividade e a liberdade nas vivências das práticas musicais, para que as mulheres se sentissem livres para expressar suas emoções e seus sentimentos, além de se sentirem acolhidas, pertencentes e importantes para a formação do grupo.

Frequentemente, as mulheres chegavam aos nossos encontros com muito sono, desânimo, preguiça, cansaço, até mesmo com dores de cabeça e/ou no corpo. Entretanto, havia algumas mais animadas, contando que acordaram cedo para tomarem banho e estarem preparadas para a aula.

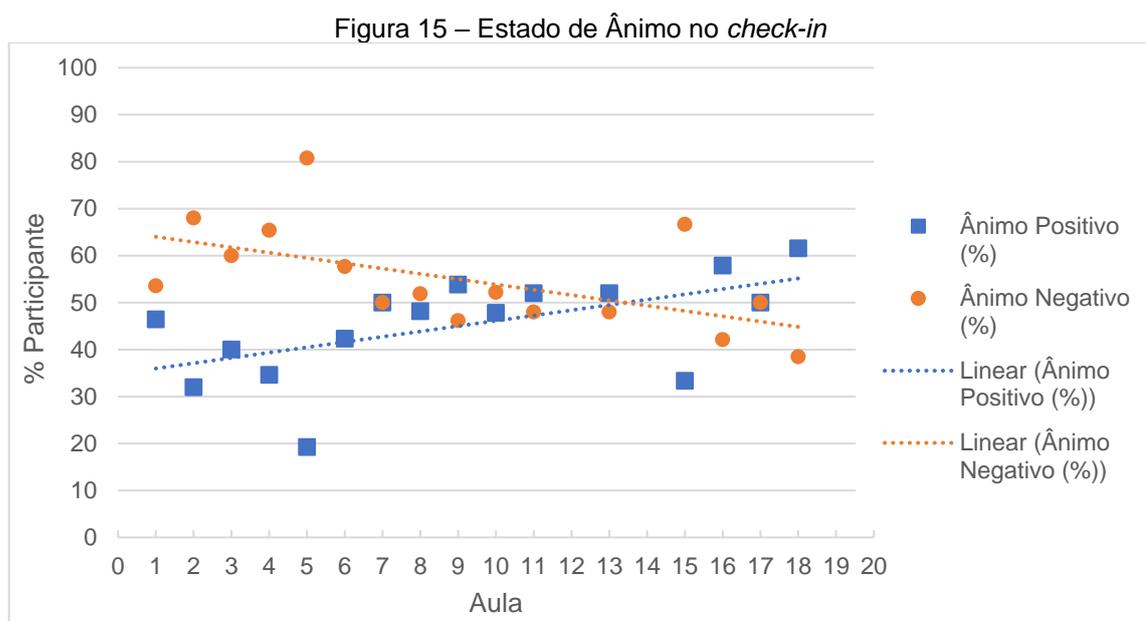
[...] às vezes chegava desanimada, com sono, triste, mesmo com tanta tribulação não desisti de participar porque na aula eu me sinto feliz e alegre. (Rouxinol, Questionário Final, 2022).

Eu era muito tímida e em poucas e em cada aula que tivemos fui aprendendo a me comunicar melhor com as pessoas ao meu redor. (Curió, Questionário Final, 2022).

As informações declaradas pelas mulheres na hora do *check-in* e do *check out* foram anotadas em um quadro, o qual foi denominado de Termômetro de Estado de Ânimo. Para a análise, foi elaborado um gráfico a partir dos dados de *check-in* registrados no Quadro 10 utilizando o *software* Excel da Microsoft, para melhor visualizar a variação do estado de ânimo das mulheres no início das aulas ao longo das 20 aulas (Apêndice H). Para tanto, os dados do *check-in* foram separados em duas classes: ânimo positivo e ânimo negativo, contabilizando as participantes em cada uma das duas classes para cada aula com registros. Foram excluídas as aulas 12, 14, 19 e 20 por não terem registro (ou estarem incompletos).

Na Figura 15, o gráfico mostra o percentual de participantes com estado de ânimo positivo e negativo na hora do *check-in*. Como pode ser visto no gráfico, houve um aumento no estado de ânimo positivo declarado pelas participantes no decorrer das aulas. Durante as primeiras aulas, os valores de ânimo declarados variaram em torno de 32% e 46% das participantes, e, no final de 18 aulas, os valores subiram,

chegando a 62%. Com toda a série de dados, foi possível calcular a variação média do ânimo ao longo do curso. Para isso, ajustamos uma reta à dispersão dos dados, usando a função no Excel “linha de tendência”. Como podemos observar, a tendência ascendente do estado de ânimo, em média de 1,13% a cada aula, aponta o aumento no interesse no projeto.

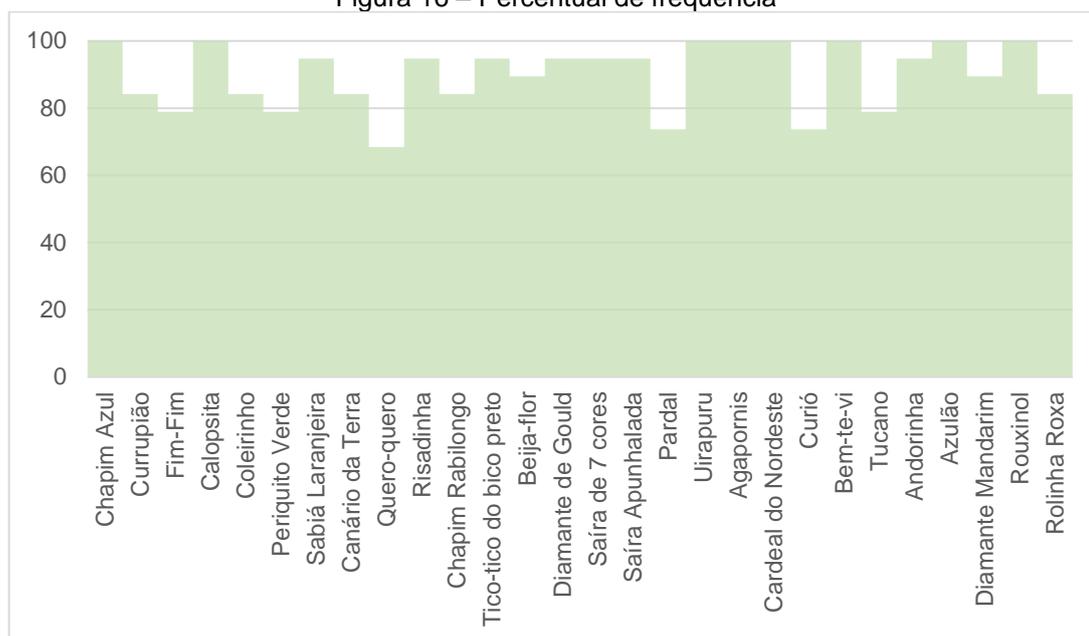


Fonte: Elaborado por Regina Tiemy Kishi a partir dos dados da pesquisa, 2022.

Os dados do *check out* contidos no quadro original dos registros de estado de ânimo (Apêndice H) demonstraram somente ânimos positivos em todas as mulheres presentes nos encontros. Por esse motivo, não houve necessidade de fazer gráfico demonstrativo.

O gráfico da Figura 15 leva-nos a compreender os efeitos das atividades musicais em grupo na melhora de seu bem-estar e, por conseguinte, em aproximar pessoas e fomentar uma convivência solidária e democrática, respeitando as diferenças e desenvolvendo a capacidade de diálogo. Os encontros musicais foram momentos diferentes na rotina, mas, mais do que isso, foram um espaço-tempo de conviver e de interagir com as companheiras por meio da música, da dança, do canto, das brincadeiras. Notei interesse por parte das mulheres na participação das aulas, o que refletiu na boa frequência, o que pode ser conferido no gráfico da Figura 16.

Figura 16 – Percentual de frequência



Fonte: Elaborado por Regina Tiemy Kishi a partir dos dados da pesquisa, 2022.

Para a análise, foram consideradas as 28 participantes, portanto as quatro alunas desistentes não foram contabilizadas, visto que saíram nas aulas iniciais. A presença foi alta, acima de 80%, com exceção de três pessoas com menor presença (duas com 74% e uma com 68% de participação). As faltas foram justificadas por motivo de “Tranca”, que é a medida disciplinar da cadeia e por mal-estar físico e/ou psicológico. As duas pessoas com participação de 74% provavelmente teriam ido se não estivessem na “Tranca”. Resumindo, a frequência foi alta, acima de 80% e o índice de faltas foi de 6%, um percentual baixo. O Quadro 11, que se encontra no Apêndice J desta tese, contém a lista de presença original.

Assim, neste tópico, compartilho o fortalecimento das dimensões afetivo-emocionais proporcionadas pelas práticas pedagógico-musicais por meio das quais foram oportunizados espaços de abertura de expressão das mulheres. Esse movimento revelou as complexidades e as subjetividades que elas deixaram transparecer em suas memórias afetivas, em seus sentimentos aflorados e em seus sonhos e expectativas. As mulheres demonstraram-se disponíveis às experiências, participando com **o corpo, a cabeça e o coração**. De forma análoga, posso dizer, com as dimensões física, mental e afetiva – em suma, integralmente. Foi possível observar o envolvimento das mulheres na realização das atividades, nos *feedbacks* realizados no final das aulas, assim como em seus depoimentos e nas minhas observações registradas nos Diários de Campo e em minhas apreciações reflexivas.

4.3.1 Experiências sensoriais

As experiências sensoriais, embora pudessem estar dentro das vivências corporais, foram agrupadas nas questões afetivo-emocionais, pois o que me levou a essa decisão foi a observação dos depoimentos das mulheres oriundas dessas vivências, recheados de memórias afetivas, de emoções e de afetividades que emergiram a partir dos órgãos dos sentidos despertados.

Quando falamos em perceber o mundo em que vivemos, não podemos segmentar as experiências sensoriais em compartimentos por órgãos dos sentidos como se pudéssemos separá-los, pois a compreensão do mundo acontece por meio de todos os sentidos – auditivo, visual, gustativo, olfativo e tátil – o sistema vestibular e o proprioceptivo. Para escutar uma música, precisamos da audição, porém não é algo exclusivo desse sentido, uma vez que a percepção da música e/ou dos sons também podem incluir a percepção olfativa, a auditiva e outros. Todavia, por questões didáticas, foram propostas experiências para cada um dos sentidos, mas entendendo que as funções do nosso cérebro trabalham em sintonia e em concerto.

Maria Montessori (1870-1952), influenciada pelas ideias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e inspirada na pesquisa e nos materiais sensoriais de Edouard Séguin (1812-1880), defendia a importância das experiências sensoriais para o desenvolvimento da criança, pois compreendia que a exploração do mundo por meio dos sentidos abre as portas para o autoconhecimento e para o conhecimento em geral. Podemos observar isso nos materiais montessorianos criados para que as crianças possam explorar os tamanhos, as formas, as cores, as texturas, os pesos, os cheiros e os sons, utilizando, assim, sua sensorialidade e estimulando o raciocínio (RÖHRS, 2010).

É preciso fazer e vivenciar a música com liberdade e com sentido, com significado, com emoção, com sentimento, com todos os órgãos sensoriais apurados, não somente com o órgão da audição, mas com todos os sentidos, visto que pessoas em situação de cárcere, por exemplo, empobrecem as suas percepções sensoriais devido às limitadas condições de vida. Para vivenciar a música, precisamos estar presentes integralmente na experiência: corpo, mente e coração. Compartilho, desse modo, algumas das experiências sensoriais vivenciadas no processo que desencadeou nas mulheres desta pesquisa o resgate de histórias de suas vidas

cheias de sentimentos e de emoções, o que levou, também, à percepção de si mesmas e ao autoconhecimento.

4.3.1.1 Percepção auditiva

O ponto de partida das experiências sensoriais foi a educação da escuta, o desenvolvimento do “ouvido pensante”, como diria Schafer (1991). Muitas vezes, ouvimos e não escutamos. A escuta vai além do ouvir. O ouvir é limitado ao aparato fisiológico do sistema auditivo até a decodificação no córtex auditivo, enquanto a escuta exige nossa atenção e compreensão dos estímulos sonoros ouvidos, percebidos, decodificados e subjetivados.

Parafrazeando o texto de apresentação de Fonterrada (1991), no livro *Ouvido pensante* (SCHAFER, 1991), convidei todas as mulheres desta pesquisa a abrirem-se para os sons da vida; para o seu som interior, para sua música interna; para ouvir **o** e **com** o corpo; para ouvir com os seus olhos, a sua pele, os seus desejos, os seus sonhos, os seus amigos, os familiares, os seus pares – o corpo, aqui, em escuta e em movimentos de diversos ritmos, andamentos variados, no intuito de estimular as respostas sinestésicas provocadas pela vibração dos sons e dos ritmos. Convidei-as a abrirem-se não somente à percepção acústica, mas também à percepção de si mesmas, das outras e do mundo, pois a música não é somente um fenômeno acústico, mas também um fenômeno psicológico e social.

Assim, iniciamos fazendo uma sensibilização e uma discussão sobre som e silêncio. Coloquei em pauta a pergunta: O silêncio existe? Conversamos sobre a experiência de J. Cage na câmara à prova de som e sobre sua composição *Obra 4'33"* e ouvimos a música *Silêncio*, de Arnaldo Antunes. Foi uma Roda de Conversa muito interessante e cheia de curiosidades. Falamos também sobre **paisagem sonora** e lancei a pergunta: Como seria a **paisagem sonora** desta cadeia?

Ficamos dois minutos em silêncio para ouvirmos os sons que chegavam até o Pátio de Sol. Concomitantemente, as mulheres foram anotando, em seus Cadernos de Guardados, os sons que ouviam. Depois, fizemos uma roda de conversa para compartilhar as escutas. No final, elas chegaram à conclusão de que os sons eram rotineiros, sempre os mesmos: algumas vozes de pessoas nas celas; ou de policiais; toque da campainha; algum toque de telefone; som de chuveiro; de descarga de sanitário; de motor de carro e/ou de motocicleta que esporadicamente transitava perto

da cadeia; som de televisão; miado de um gato ou de passarinhos visitantes – além dos sons da chuva, do vento, das trovoadas quando a natureza brindava com esses fenômenos.

Também foram citados os sons que, negativamente, estavam deixando marcas nas mulheres: sons das sirenes de carros de polícias e a fricção ou o rolamento da barra de ferro nas grades das celas, que é um procedimento corriqueiro para verificação se há alguma grade cerrada. Quando falaram sobre esses dois sons, elas demonstraram, em suas faces e em seus corpos, um certo sentimento de aversão e disseram querer esquecê-los, mas que parecem estar gravados em suas memórias. Naquele momento, eu somente acolhi e compreendi os comentários, porém não propus nada referente a esses sons, apenas segui adiante propondo a atividade seguinte que era escolher uma paisagem sonora para criar a sonorização. Entretanto, no momento desta escrita, percebo que perdemos uma grande oportunidade de recriar ou de ressignificar esses sons, elaborando algum trabalho de criação rítmica agregado a poemas, movimentos corporais... Lamento.

Para a criação ou a improvisação livre da paisagem sonora, as mulheres organizaram-se em grupo e escolheram um dos três temas propostos: Paisagem sonora da floresta, do mar, do centro de uma cidade ou de uma feira livre. Foram escolhidos: floresta, mar e feira livre. Para a criação/improvisação, elas poderiam usar os instrumentos de sucata, o corpo e a voz, em busca de criar o ambiente sonoro escolhido. Deixei as mulheres livres para que vivessem a experiência, porém estipulei um prazo de tempo para a criação e, depois, para se apresentarem. No momento da apresentação, elas demonstraram empolgação e foram, cada uma, fazendo seus sons, o que provocou um resultado um pouco caótico. Infelizmente, não foi possível gravar, pois seria muito didático e pedagógico fazer essa atividade com gravação para ser observado o que funcionou e o que poderia ser melhorado.

Abrimos uma roda de conversa para discutir sobre os resultados percebidos. Nesse momento, algumas fizeram seus apontamentos dizendo que “*parecia meio bagunçado*”, que “*não dava para entender direito*”, e outros comentários que foram nessa mesma direção. Com isso, para mediar a conversa, dei o exemplo de um diálogo: se todos falarem ao mesmo tempo, fica difícil de entender o que o outro quer dizer. Na música, é a mesma coisa. A música é um diálogo ou um discurso, só que, no lugar de palavras, são utilizados os sons. Então, o que faltou para ser menos

“bagunçado”? Para entender melhor? Para ser mais prazeroso ouvir? Chegamos à conclusão de que não bastava só reproduzir ou executar os sons, era preciso ouvir umas às outras e que houvesse uma certa “organização” para expressar o ambiente da paisagem sonora escolhida. Foi, então, dado mais um tempo para o grupo se organizar e recriar sua paisagem sonora. Na reapresentação, notei que houve uma mudança significativa na organização sonora, inclusive dos silêncios. Todas as apresentações foram muito interessantes.

As mulheres demonstraram que estavam se divertindo muito, pois davam boas risadas. O grupo da *Sabiá Laranjeira* recriou a paisagem sonora da praia de Copacabana, Rio de Janeiro, e contou a todo o grupo como foi divertido revisitar o passeio no Rio de Janeiro. Foi muito curioso ouvir entre os sons das ondas do mar, os pregões cantados pelos vendedores ambulantes da praia, demonstrando que aquelas melodias curtas dos vendedores ficaram gravadas na memória e foi acessada na hora da criação. A apresentação sonora contou, também, com a expressão cênica, como comprova o comentário de *Sabiá Laranjeira*:

Hoje, atingimos um lugar imaginário. Uma viagem extremamente prazerosa, utilizamos lembranças que nos transmitem tamanha alegria. Rio de Janeiro, estou aqui. (Sabiá Laranjeira, Caderno de Guardados, 2022).

Em outra aula, levei uma sequência de 30 sons diferentes, entre eles havia sons do cotidiano, de instrumentos musicais, de animais, de utensílios domésticos, de motor de carro etc. A atividade era simplesmente ouvir e discriminar. No compartilhamento das respostas, percebi que todas demonstraram ter boa percepção e discriminação dos sons. Contudo, algumas das mulheres não conseguiram fazer o reconhecimento dos sons de alguns instrumentos musicais. Por exemplo, quanto ao som do violino, a *Uirapuru* disse: “*Eu acertei porque coleí [risos]*”. É bem isto: só podemos reconhecer algo se o conhecemos, se tivermos referência; caso contrário, é difícil ou impossível. Assim sendo, reconhecer exige um conhecimento prévio.

A percepção auditiva acompanhou toda a prática musical por tratar-se de Música, que, naturalmente, requisita uma atenção ao órgão auditivo em todas as atividades, seja de canto, de apreciação, de dança ou de ritmo. Entretanto, quero chamar atenção para uma escuta que não considera apenas a escuta do fenômeno acústico, mas também a escuta sensível de Barbier (2002a), que tem como base a escuta empática, no sentido de escutar/ver o outro em uma atitude de “aceitação

incondicional” e de reconhecimento do outro como “[...] pessoa complexa, dotada de liberdade e imaginação criativa” (BARBIER, 2002a, p. 2).

A escuta sensível não interpreta e não julga, mas, sim, procura compreender, por meio da empatia, a pessoa como um ser na sua totalidade. Esperamos desenvolver, na escuta sensível, todos os seus cinco sentidos: audição, visão, olfato, gustação e tato. Seria, talvez, uma escuta com os olhos, com os cheiros, com o toque, com o paladar. É importante agregar, também, a escuta Interdisciplinar de Fazenda (2002, 2003), que busca ver/escutar o sujeito na sua totalidade, e a escuta da dimensão do Cuidado da Justiça Curricular de Ponce (2018), em que o sujeito é colocado como ponto central de todas as ações (curriculares).

4.3.1.2 Percepção visual

Existem orientações gerais para a construção ou para reformas de estabelecimentos penais, porém não é nosso foco de interesse, neste momento, entrar nessa seara. Queremos observar como esse padrão construtivo e/ou arquitetônico reflete no imaginário coletivo da sociedade e, especialmente, de quem está custodiada/o ou de quem trabalha dentro do sistema.

Geralmente, a configuração é composta por paredes brancas, grades de ferro com ou sem pintura e algum detalhe na parede pode ganhar uma cor específica – no caso da cadeia de Cáceres, foi a cor azul na fachada do prédio. Internamente, vemos paredes brancas, grades de ferro, arames tipo farpado, telas de ferro e/ou de aço. As janelas das celas, quando têm, são de dimensões muito pequenas e com grades. Reconhecemos, portanto, que não é um cenário cativante ou que oferece possibilidades de experiência visual variada e rica. Pelo contrário, prima-se pela monotonia, podendo gerar apatia, uma vez que a pessoa pode ficar confinada nesse espaço por períodos prolongados.

Pensando nesse contexto, realizamos a atividade “Máquina Fotográfica”¹¹⁴ de forma adaptada para atender ao objetivo de ampliar a experiência visual das mulheres na cadeia. Fizemos uma preparação inicial organizando as mulheres em duplas, as quais se sentaram em dois círculos concêntricos, de modo que uma das pessoas da dupla ficasse no círculo do centro e a outra

Máquina Fotográfica é uma atividade realizada em dupla. Uma das pessoas faz o papel de “Máquina Fotográfica” e a outra de “Fotógrafa”. A “Máquina Fotográfica” deve ficar com os olhos fechados e piscar quando for acionado o “botão” disparador de fotografias, que, no caso, foi a orelha da “Máquina Fotográfica”. A “Fotógrafa” deverá levar sua “Máquina Fotográfica” e posicioná-la de acordo com a imagem que quer fotografar. Quando estiver pronta, puxa, delicadamente, a orelha da “Máquina Fotográfica”, e esta deverá piscar seus olhos e revelar a imagem fotografada na memória, dando alguns segundos para a imagem ser “guardada”.

no círculo externo. As duplas ficaram alinhadas e começaram a preparar o corpo. A pessoa de fora do círculo aplicou massagem em seu par que permaneceu de olhos fechados durante toda a atividade seguindo as orientações. Foi explicada a atividade durante a sessão de massagens e, enquanto isso, fiz a colagem de várias imagens nas paredes do Pátio de Sol. Levei imagens de pessoas, de paisagens de natureza, de objetos, de animais, de frutas, de verduras etc.

A dupla, então, passeou pelo espaço enquanto o “fotografava”. Quando terminaram, voltaram para a roda e inverteram os papéis. Quem foi “Máquina Fotográfica” virou “Fotógrafa” e vice-versa. Durante a sessão de massagens, troquei as imagens para provocar novas surpresas visuais. Essa experiência foi ímpar. Por mais que a “Fotógrafa” tenha escolhido a cena a ser fotografada, a imagem “impressa” pelo olhar da “Máquina Fotográfica” é única, é somente de quem viveu a experiência. Cada imagem impactou as mulheres de uma forma mais leve ou mais contundente, de acordo com as relações e os significados criados.

Além dos *feedbacks* emocionados com a experiência, algumas mulheres chegaram a registrar comentários no Caderno de Guardados:

Eu cheguei bem e as músicas muito animadas. A máquina fotográfica humana, incrível experiência e a música muito linda e tocante. (Canário da Terra, Caderno de Guardados, 2022).

¹¹⁴ A atividade da “Máquina Fotográfica” foi compartilhada no curso de Pós-Graduação em Pedagogia da Cooperação da Unip, nos anos de 2019 e 2020.

[...] gostei muito da aula, das imagens, da música. Foi muito boa a massagem, eu estava precisando muito kkkk. Gostei muito da imagem da palavra Fé, pois foi uma mensagem positiva. (Risadinha, Caderno de Guardados, 2022).

Interessante a percepção da *Diamante Gould* quando ela se referiu à confiança que precisou ter para ser guiada pela “Fotógrafa”:

A experiência de hoje foi muito... ser máquina fotográfica foi algo que não pensei dessa forma. Gostei bastante. Poder confiar em quem está nos guiando. (Diamante Gould, Caderno de Guardados, 2022).

Houve alguns comentários sobre a sensação de liberdade que tiveram durante a experiência visual:

A experiência visual de ser máquina fotográfica foi uma das sensações mais livres que já tive aqui dentro, dessa vez eu fui no lugar e senti a brisa do mesmo. Aqui estamos na mesma paisagem sonora e visual, todos os dias, coisa que nos deixa ansiosas, e muitas vezes aflitas, pois só nos remete a coisas ruins o fato de estar aqui. (Sabiá Laranjeira, Caderno de Guardados, 2022).

Todas as mulheres quiseram compartilhar a surpresa de uma atividade diferente. Disseram que nunca tinham “brincado” de ser “Máquina Fotográfica” e nem de “Fotógrafa” e que tinham gostado muito. Afirmaram também que foi muito bom ver outras paisagens, mesmo que por imagens de revistas, mas conseguiram sentir a sensação de liberdade como se estivessem fora da cadeia. As imagens imprimiram e resgataram significados importantes em suas vidas, quando são levadas, por exemplo, exatamente para determinadas imagens, como: o Cristo Redentor, o mar, uma criança abraçada a seu pai, uma bailarina dançando, flores... Então, ouvi frases como: “*Senti o Cristo de braços abertos para mim*”; “*O sorriso da criança me dá forças para querer sair e encontrar minha família*”; “*Senti a brisa no meu cabelo*”; “*Senti o gosto da Coca-Cola gelada, hummm...*” (Anotações no Diário de Campo, 2022).

Para finalizar, dançamos a música *Retina* (2006), de Consuelo de Paula, prestando atenção na letra da canção que fala dos diferentes tipos de olhos e olhares. Propus que, durante a dança circular, fôssemos conectando com as pessoas por meio do olhar. Percebi, em algumas das mulheres, a dificuldade de olhar nos olhos, o que foi confirmado no *feedback*, pois algumas delas relataram que foi difícil olhar nos olhos das colegas, outras disseram que, no começo, foi estranho, mas que, depois, foi “*incrível*”. Poucas disseram que foi tranquilo, pois não sentiram nenhum problema com isso e que foi muito bom se sentir “*olhada*”.

4.3.1.3 Percepção olfativa

Para a realização da experiência, levei sete odores diferentes para estimular a percepção olfativa (Figura 17). Acondicionei, em potes plásticos, canela em pau, folhas de alecrim, ramos de capim cidreira, cravo da Índia, camomila, tempero baiano e perfume. Como não é autorizado levar recipiente de vidro na cadeia, borrifei perfume em um chumaço de algodão para preservar o perfume.

Figura 17 – Potes de cheiros



Fonte: Acervo da autora.

Fizemos a brincadeira popular do cancionero infantil “Escravos de Jó”, cantando e passando os potes no tempo forte, pegando o pote no contratempo e fazendo o desenho rítmico no “zi-gue-zi-gue-zá”. Quando a canção terminava, quem estava com o pote destapava-o e cheirava-o. Dávamos um tempo para apreciar o cheiro e recomeçávamos a brincadeira. Repetimos umas cinco vezes e, para não cansar, fizemos outra dinâmica para que todas pudessem cheirar todos os potes. Começamos, então, a compartilhar as experiências.

Percebi o quão forte foram as experiências olfativas. Acredito que foram as mais potentes, pois as memórias olfativas evocadas inflamaram as mulheres de muitas lembranças. Lembraram dos chazinhos que faziam para seus bebês, dos doces das avós, das canjicas das tias, da comida da mãe, do cheiro dos/as companheiros/as, ou dos familiares, como podemos observar em alguns dos registros:

*Esses cheiros variados me deu uma recordação e aliás, muitas saudades, pois eram cheiros que sentia diariamente, e achei demais a senhora trazer para nós. **Há 1 ano e 2 meses não sentia um cheiro diferente.** Muito obrigada por nos proporcionar esse momento... essa aula me levou à **minha rotina que eu tinha na liberdade.** Foi maravilhoso. (Beija-Flor, Cadernos de Guardados, 2022, grifos nossos).*

*Sentir os cheiros me fez muito bem, veio **lembranças de casa**, do arroz doce que a minha tia faz que é uma delícia, vai cravo. Também lembrei do curau de milho que a esposa do meu pai faz que vai canela e a música que lembrei foi “alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo pra ser semeado”. Eu fazia também chá de alecrim para meus filhos. E o capim cidreira eu pegava direto para fazer chá. (Calopsita, Caderno de Guardados, 2022, grifo nosso).*

*Senti o cheiro de erva-doce e **lembrei da minha infância** quando minha avó fazia um chá muito gostoso. O cravo minha mãe colocava na canjica. (Rouxinol, Caderno de Guardados, 2022, grifo nosso).*

O significado das percepções e das sensações olfativas é único e pessoal, pois o cheiro é armazenado na memória e contém informações daquilo que um dia foi vivido e apreendido. Em relação à memória afetiva evocada a partir das experiências sensoriais, será abordada mais adiante, no subitem referente às relações afetivo-emocionais.

4.3.1.4 Percepção gustativa

A experiência gustativa foi realizada em três momentos: o primeiro no Carnaval, já descrito nesta tese. Na ocasião, levei geladinho de frutas variadas, o que foi muito comentado sobre a surpresa em sentir a temperatura do suco congelado. Elas lembraram do tempo de infância. O segundo foi o bombom Sonho de Valsa que foi ofertado no Dia Internacional da Mulher – essa experiência será relatada, mais adiante, no item Sonhos e expectativas. O terceiro momento foi o dia da Apresentação Musical, um dia para celebrar com refrigerantes, bolo de coco e pipoca.

4.3.1.5 Percepção tátil

Nesta experiência sensorial, procuramos associar o tato com a investigação das diferenças timbrísticas dos sons percutidos em diferentes objetos e em diferentes partes do corpo, no intuito de descobrir novos resultados sonoros. A aula teve três momentos.

1º Momento – Sensibilização: Sentamo-nos em círculo e pedi que todas ficassem de olhos fechados – se não fosse na cadeia levaria vendas para os olhos, mas, nesse contexto, não seria prudente e nem autorizado. Levei vários objetos de “toques” diferenciados: lenço de seda, esponja macia, esponja áspera, pedaço de madeira, borracha mole, pinha seca. Esses objetos eram passados de mão em mão, para que cada mulher pudesse explorar o toque e sentir as peculiaridades de cada

material. A proposta não foi descobrir **o que era**, mas, sim, **como era**. Elas poderiam também descobrir as possibilidades sonoras de cada objeto.

Quando terminaram de passar todos os objetos na roda, houve um momento para compartilhar as sensações. As participantes fizeram comentários bem diversificados. Umas se detiveram mais nas sensações físicas, por exemplo: “*Fiquei arrepiada em sentir um objeto áspero*”; “*Ah, que delícia um tecido mole e frio*” etc. Outras faziam comentários que denotavam fazer associação funcional dos objetos, como: “*Lembrei de quando lavava louça em minha casa*”; “*Fiquei com vontade de fazer exercício de apertar uma bolinha macia*” (bola de borracha para fisioterapia). Mais interessante do que os comentários, foi observar como esses objetos foram manipulados, como elas interagiram com cada um deles. Umas eram rápidas, como se estivessem cumprindo a tarefa de pegar, manipular e passar. Outras exploravam mais: apertavam; esfregavam; passavam pelos braços; pelo rosto (o lenço de seda); percutiam na coxa, no chão, sem nenhuma pressa.

2º Momento – Percussão Corporal: Fizemos, inicialmente, uma exploração do corpo, para perceber as sonoridades que resultavam quando percutíamos os pés, as coxas, a barriga, o tórax, a cabeça, os estalos de dedos, as palmas de mãos fechadas, abertas e em concha etc. Atentamos nossa escuta para os diferentes timbres produzidos pelo nosso corpo e tentamos associar ou justificar o porquê da diferença no resultado sonoro. Realizamos a percussão corporal da música *Tum-Pá* do grupo Barbatuques.

3º Momento – Máquina de Ressonância: Tomo a liberdade de chamar esta atividade de “Máquina de Ressonância”. Essa proposta foi inspirada em uma atividade que vivenciei em um *workshop* que participei com o projeto de investigação chamado **Segni Mossi**¹¹⁵ do artista visual Alessandro Lumare e da coreógrafa Simona Lobefaro, uma dupla italiana que trabalha com grafismo e movimento. Alessandro e Simona investigam a interação da dança e do desenho com crianças e com adultos. A atividade foi realizada em dupla. Uma das pessoas era a “Paciente”, e a outra assumiria dois papéis: o primeiro, de “Médica”, e o segundo, de “Máquina de Ressonância”. Primeiro momento: a “Médica” massageou as costas da “Paciente” preparando-a para entrar na máquina de ressonância – fazendo percussões pelas

¹¹⁵ Para saber mais sobre Segni Mossi, ver <https://www.segnimossi.net/en/about>. Acesso em: 10 out. 2022.

costas observando mudanças de timbres nos sons, experimentando diferentes formas de percutir: mãos abertas, mãos fechadas, mãos em punho, só percutindo com os dedos etc. Quando terminaram de explorar os timbres, a “Médica” pegou uma folha de papel A3 e colocou sobre as costas da paciente. Sabendo que a máquina de ressonância capta as imagens internas do corpo, a “Máquina de Ressonância” começou a grafar tudo o que estava “visualizando” na sua “Paciente”. Quando terminou, entregaram a “ressonância” e trocaram-se os papéis. Realizou-se o mesmo processo.

Na partilha final, simulamos como se estivéssemos em um Congresso de Medicina, porém cada uma ganhou uma ressonância diferente daquela que grafou; e olhando para a ressonância recebida, apresentou o seu caso médico. É um exercício de imaginação e de criatividade. Confesso que ousei propor essa atividade, mas me surpreendi com a desenvoltura das mulheres fazendo leituras significativas dos “laudos”. Quando as pacientes se revelavam, era uma alegria quando elas assentiam o que havia sido falado sobre seu diagnóstico. Muitos casos diziam que o coração estava doente, sangrando de saudades, mas que tudo iria passar etc. Apenas um “caso clínico” teve um laudo desfavorável: a “Médica” falou com muita desenvoltura e foi categórica em afirmar que a sua paciente estava nas últimas, pois tinha tantos nódulos pelo corpo que era impossível contar. O remédio: cantar e dançar.

Para ilustrar, a Figura 18 a seguir traz um painel com alguns dos trabalhos. Para assegurar a privacidade, foram excluídos os trabalhos com nomes.

Figura 18 – Painel de desenhos da “Ressonância Magnética”



Fonte: Acervo da autora.

As atividades de percepções sensoriais promoveram o acesso às respectivas memórias das participantes – memórias auditivas, olfativas, visuais, táteis e gustativas. Memórias que evocaram lembranças de pessoas, de objetos, de histórias e de sentimentos vividos em um tempo passado, mas que se faziam tão presentes para aquelas que as (re)viveram, como declarou *Sabiá Laranjeira* (Caderno de Guardados, 2022): “A experiência olfativa de hoje nos levou ao nosso lar, nosso lugar de aconchego. E a saudade crescente de casa e da família”.

Em uma das aulas, foi proposta uma sequência de sons para escutar, identificar e anotar o que ouviram. Tudo corria tranquilamente, mas, quando escutaram o som de sirene de ambulância, houve uma exaltação de aversão e disseram que lhes causava muito mal, pois remeteram-lhes ao som de sirene de polícia. Nesse momento, foram afetadas por uma lembrança negativa e que lhes trouxe mal-estar. Prosseguimos até o final da sequência e, na hora da partilha, comentaram que, de

todos os sons, havia dois que lhes trouxeram lembranças afetivas positivas, porém doloridas: o choro de bebê e risadas de crianças. Comentaram que gostaram, mas sentiram aperto no peito de saudades dos filhos e das filhas (Diário de Campo, 2 de março de 2022).

As experiências sensoriais acionaram o resgate das lembranças que estavam adormecidas em um tempo que já se foi, mas que ainda permaneciam vivas na memória – foi só fazer a conexão. Na experiência da percepção auditiva, quando ouviram o choro de bebê, imediatamente se conectaram às lembranças de seus filhos e se encheram de amor e de afetividade. Os timbres de suas vozes modificaram-se ao falar sobre seus filhos porque se nutriram de amorosidade. Em contrapartida, o efeito de aversão causado pelo som da sirene causou uma emoção imediata: medo. Uma das mulheres, a *Andorinha*, naquele momento, mostrou-me os pelos de seus braços, todos arrepiados.

Como descrever a imaterialidade contida na emoção provocada por um estímulo sonoro? Ou nos odores do capim cidreira ou do tempero baiano? Ou da salivação oriunda da lembrança da comida da mãe ou da avó? Como descrever todas essas emoções e sentimentos?

*A experiência foi única através dos cheiros, pude me **transportar daqui** e lembrar da minha família, do meu amor, da minha mãe. **Isso foi mágico.** (Coleirinho, Caderno de Guardados, 2022, grifos nossos).*

*Esses cheiros me lembraram meu jardim, minha infância, meus filhos bebês, minha avó, comida boa. Tem **cheiro de liberdade.** (Canário da Terra, Caderno de Guardados, 2022, grifo nosso).*

*A experiência foi única, ela pode nos levar até nossa casa, relembrar momentos com a família. Momentos únicos, maravilhosos. A família é um bem maior, às vezes esquecemos disso... Fiquei muito feliz com a experiência, **muito bom lembrar de onde viemos.** São cheiros que trouxeram lembranças maravilhosas. (Quero-Quero, Caderno de Guardados, 2022, grifo nosso).*

As descrições acabaram sendo feitas a partir de narrativas das lembranças evocadas pelas mulheres, acessadas pelas memórias sensoriais afetivas que estão imbrincadas uma na outra. Ao sentir o cheiro do cravo, lembrou-se, pois, do doce de arroz da avó, e, certamente, a memória gustativa também foi acionada, fazendo-as sentir a lembrança dos sabores, ou a lembrança das cenas, das paisagens, do cotidiano com seus familiares (visual), ou os sons que compunham esses cenários fazendo-as recordar dos sons das conversas, das risadas (auditiva), cheia de afagos e toques entre os familiares e/ou amigos (tátil).

Assim, as mulheres foram sendo inundadas de tantas lembranças, de tantas memórias afetivas, que elas perderam a noção do tempo, porque saíram da lógica do tempo cronometrado, do tempo *Cronos* e passaram para o tempo *Kairós*. Por isso, frequentemente, deparava-me com comentários como o da *Canário da Terra*, que se surpreendeu quando a aula acabou:

Muito pouco tempo. O tempo passou tão rápido, pois são esses momentos que fazem nós fugirmos da realidade. Parece simples, mas são muito preciosos. (Canário da Terra, Caderno de Guardados, 2022, grifos nossos).

Viajaram no tempo e no espaço e se deixaram levar pelo pensamento e pela imaginação, sentindo-se livres, mesmo estando e sabendo-se em situação de cárcere:

*Eu acredito que a minha alma desenvolveu mais, que o meu jeito de criança também, porque **tava longe das minhas lembranças** aí, acredito que tudo que eu tenho eu quero dar valor, mais valor na minha vida. Eu aprendi a ter mais apreciação com a natureza e com os animais e dar mais valor à liberdade. Às vezes, me sinto igual um **passarinho livre**. Mas, **aí vem a realidade e toma a realidade novamente**. Mas acredito que muita **coisa boa há por vir**. (Chapim Rabilongo, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

*As aulas me ajudaram a **sair de uma depressão**, ajudaram a sair de uma cadeia e nos trazer **a liberdade** com **simples detalhes**, como cheiros, danças, meditação. (Coleirinho, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

*Através da música eu viajei para vários lugares da minha imaginação e também me despertou várias coisas boas e positivas e uma delas é **dar valor na minha liberdade** porque minha família lá fora precisa de mim e contam comigo. (Risadinha, Questionário Final, 2022, grifo nosso).*

As experiências sensoriais passam pelo físico (órgãos dos sentidos), pelo intelecto (mental) e pela sensibilidade e pela afetividade que nos conecta com o humano que somos. Assim, as memórias afetivas trazidas a partir das experiências auditivas, olfativas, visuais, gustativas e táteis fizeram **as mulheres** refletirem sobre as suas vidas:

*[...] um aperto no peito, pois somos privadas de tantas coisas, tudo isso remeteu ótimas lembranças e tristezas por, às vezes, não aproveitar esse mínimo detalhe lá fora e só agora, **aprender a dar valor, só agora sentir falta**. (Fim-Fim, Caderno de Guardados, 2022, grifo nosso).*

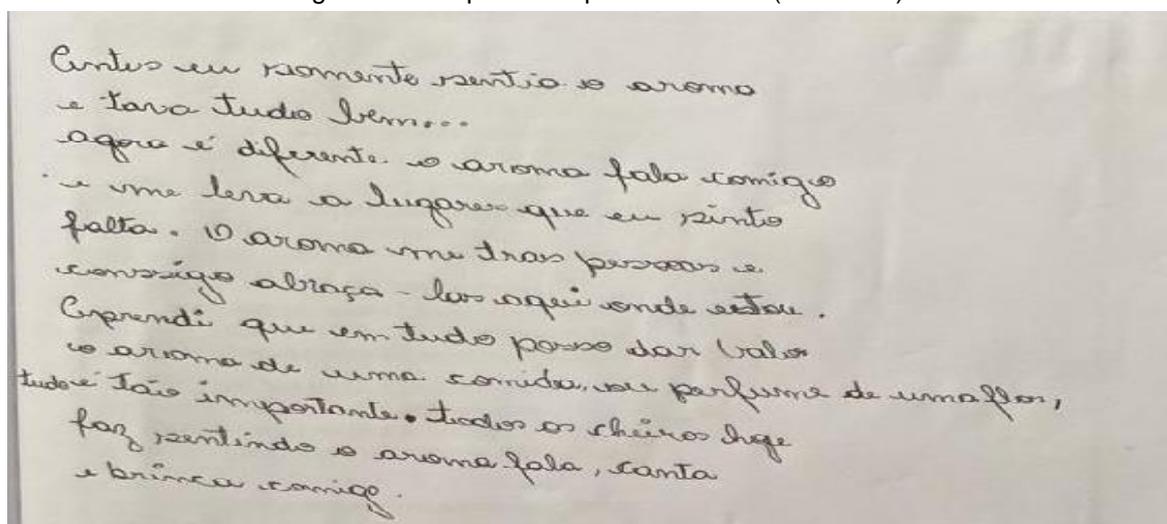
*Sou um pouco fechada, mas aqui estive aberta para todas as experiências [...]. Foi uma experiência muito boa para mim, **me senti outra pessoa, que eu mesma não me conhecia**. (Diamante Gould, Questionário Final, 2022, grifo nosso).*

É genuíno perceber a importância que as coisas tão simples e pequenas passaram a ter grandes significados para essas mulheres, retratadas em seus depoimentos. A identidade está intimamente ligada à memória e interage na construção de significados na vida das pessoas. Pude observar, em vários

comentários, uma forte ênfase na dimensão das evocações de lembranças como um despertar para a consciência, um resgate de si mesmas, de suas identidades, daquilo que elas são, pensam e sentem, como demonstra o comentário da *Uirapuru*: “[...] resgatamos coisas que pensamos que já nem existia mais em nós”.

Para terminar este tópico, compartilho o depoimento poético de *Bem-te-vi* (Figura 19) para deixar, exalando no ar, esse cheirinho de coisa boa que emanou das memórias afetivas e permeou em todos os nossos encontros musicais, aflorando sentimentos coloridos e de esperança.

Figura 19 – Depoimento poético: Aroma (*Bem-te-vi*)



Fonte: Caderno de Guardados de *Bem-te-vi*, 2022.

4.3.2 Sentimentos das mulheres

O sistema prisional carrega significados densos pela sua própria história e pelo seu próprio contexto. É um lugar que gera muitos sentimentos negativos, como ansiedade, medo, frustração, raiva, tristeza, abandono e solidão. Contudo, as vivências musicais em grupo proporcionaram acolhimento emocional, o que fortaleceu as relações pessoais e a confiança entre as mulheres, a ponto de falarem, abertamente, sobre as suas emoções e seus sentimentos, o que pode ser observado nos relatos que virão a seguir.

Fiquei profundamente afetada por todas as experiências vividas com essas mulheres, especialmente ao ver a alegria e a gratidão que elas sentiram pelo simples fato de “serem vistas”, por serem tratadas “como gente”, por ouvirem uma música que gostavam, pela oportunidade em falar e expressar o que sentiam e pensavam, por

meditarem, enfim, por participarem deste projeto de pesquisa e por tantos outros detalhes, por menores que tenham sido. Elas se sentiram, assim, cuidadas umas pelas outras.

Um pequeno e simples detalhe fazia a maior diferença. Ter acesso a lápis de cor, giz de cera e canetinhas hidrocor coloridas, por exemplo, levou as mulheres a uma experiência de prazer e de alegria. Pareciam crianças animadas em poder usar as cores em seus cadernos: “*Que delícia pintar com esse giz colorido*”. Nesse momento, percebi que valeu a pena investir nesses materiais, pois as mulheres puderam, além de visualizar outras cores, ainda praticaram o exercício da escolha, de decidir o que desenhar, o que escrever, o que e como pintar (Diário de Campo, Aula 3).

Hoje foi um dia empolgante, tanto para mim, quanto para as outras detentas. Aqui dentro nós sentimos falta de coisas muito simples, como uma canetinha colorida pra mim, posso dizer que me fez ir lá na minha casa, pois tenho muitas canetas coloridas e amo destacar coisas. Isso prova que às vezes não imputamos o devido valor nas coisas mais simples. (Sabiá Laranjeira, Caderno de Guardados, 2022).

Nem todos os dias as mulheres estavam bem, como nos revela a *Coleirinho* (Caderno de Guardados, 2022): “*Hoje é um dia que estou magoada, mas como a aula pode me entreter a minha mente e aliviar as minhas mágoas. Essa aula tem sido essencial. Chegou na hora certa*”. O estado de ânimo entre as mulheres oscilava muito, o que é esperado na situação em que se encontravam. O choro e a tristeza eram recorrentes assim como o lamento por estarem naquele lugar. *Currupião* (Diário de Campo, 2022), durante uma roda de conversa, lamentou “*ter entrado no mundo das drogas, perdido a liberdade e a chance de ver o crescimento dos filhos*”. Assim, elas sentem muitas saudades dos filhos e da família e, também, ansiedade, pois algumas nem sabiam sobre o andamento de seus processos. Elas também se sentiam bastante machucadas pelo abandono, reclamavam da ociosidade em que viviam e apontavam que o que lhes restavam era dormir. Esses comentários das mulheres foram confirmados por PP04 ao responder à pergunta sobre a realização do projeto de Educação Musical na cadeia:

O que eu costumo dizer, elas passam muito tempo ocioso aqui, então tudo que vier, que vai proporcionar conhecimento para elas, sempre é bem-vindo. Elas passam 24 horas aqui. Muitas vezes elas trocam o dia pela noite. Elas mesmas alegam isso, que elas não têm o que fazer. Então, tudo o que vem e que possa proporcionar alguma coisa para ocupar a cabeça é sempre bem-vindo. (PP04, Entrevista, 11 de abril de 2022).

Dito isso, justificam-se as práticas musicais vivenciadas com as Mulheres da Pesquisa, especialmente em tempos de pandemia, pois as questões socioafetivas se agravaram pela suspensão das visitas dos familiares. Com isso, podemos ver que, direta ou indiretamente, as aulas de Música contribuíram para amenizar a ansiedade, o estresse e fortalecer a saúde mental.

Na minha opinião, esse projeto vai ajudar muito a gente que estamos privadas do mundo lá fora. Essas aulas vão ajudar muito no psicológico. As aulas estão sendo uma forma de aliviar a saúde mental das pessoas, melhorar muito na ansiedade, uma forma de alívio e paz. Eu me sinto assim nas aulas, me esqueço totalmente dos problemas, minha mente fica limpa e meu coração fica em paz. (Quero-Quero, Caderno de Guardados, 2022).

Senti meu coração mais aliviado. Aprendi a dar valor na minha família que amo muito. Quero cantar minha liberdade. Eu aprendi muitas coisas aqui neste lugar. (*Chapim Azul*, Questionário Final, 2022).

Eu desenvolvi muito amor pela música, pelas palavras e sons que nos fazem ir além dessas grades e o conhecimento das letras são muito lindas. A cada aula um novo aprendizado. (Canário da Terra, Questionário Final, 2022).

Eu me sentia diferente durante as aulas, viajava para outros lugares, conseguia me sentir outra pessoa. (Pardal, Questionário Final, 2022).

Observei um bom envolvimento e participação das mulheres que demonstraram muito interesse e curiosidade. Em uma das atividades vividas, após ouvirem a música *We all come from the Goddess*, a *Canário da Terra* disse: “*Eu gostei muito. Parece um mantra...*”. Confesso que me surpreendi em ouvir esse vocabulário que foi muito bem empregado, pois a música é um mantra. Fiquei mais surpresa ainda quando percebi a ressonância provocada em todas as mulheres, especialmente em *Chapim Rabilongo*, que, em todas as vezes que dançávamos essa música, ela fechava os olhos e parecia se entregar, totalmente, na fruição da música. Então, quando me deparei com o depoimento em seu Questionário Final, não foi uma surpresa, foi uma confirmação:

Eu levo muitas coisas, sem palavras pra tudo, foi muito especial pra mim, a cada minuto a cada segundo que se passou transformou minha vida para melhor. Mas o que eu vou levar pro resto da minha vida é o mantra. Essa sim, foi uma experiência e tanto. (Chapim Rabilongo, Questionário Final, 2022).

Sentimentos de amor, de felicidade, de liberdade e de gratidão também foram aflorados, o que justifica o sentimento de bem-estar que vibrava em todos os nossos encontros, salvo quando ocorria algo externamente que acabava refletindo nas aulas. Todavia, o velho dito popular comprovou a sua eficácia: *Quem canta seus males espanta*. Assim sendo, os depoimentos mais frequentes eram:

[...] me senti livre, me senti à vontade e foram os momentos mais felizes que tive aqui, eu me senti amada, me dediquei a mim e as outras pessoas. Senti tanta felicidade. (Bem-te-vi, Questionário Final, 2022).

Eu me senti feliz, me senti um passarinho capaz de voar para qualquer lugar sem sair sequer do lugar. (Uirapuru, Questionário Final, 2022).

Eu me senti mais alegre, muito conforto no meu coração. (Chapim Azul, Questionário Final, 2022).

Me senti muito feliz, onde eu me tirava a energia negativa e eu pegava as energias positivas, onde eu me sentia livre. (Saíra Apunhalada, Questionário Final, 2022).

Gostaria de falar [...], que foi Deus que nos enviou aqui para nos trazer alegria e ensinar muitas coisas boas que a vida tem para nos dar, principalmente respeitar uns aos outros e passar carisma e amor para o próximo. (Rolinha Roxa, Questionário Final, 2022).

Quando fazemos o que queremos e o que gostamos, sentimo-nos motivadas. Quando percebemos que podemos e que conseguimos, sentimo-nos possíveis. Quando nos orgulhamos de nós mesmas, cresce em nós o empoderamento, a autoconfiança e a autoestima. Nesse sentido, os comentários de todas as mulheres são representados nestas duas declarações:

Eu me senti feliz comigo mesma, pois pude mostrar minha capacidade de ser outra pessoa! E mostrar também o talento que tem dentro de mim. (Agapornis, Questionário Final, 2022).

O projeto me ajudou a me soltar mais. Eu me senti mais leve, mais disposta, mais animada e tranquila. Aumentou minha autoestima. (Tucano, Questionário Final, 2022).

Assim, nutridas de pensamentos positivos e de reconhecimento, essas mulheres tiveram a oportunidade de reconquistar seu direito a sonhar!

4.3.3 Sonhos e expectativas

Iniciamos este subitem com a conquista do direito a sonhar, mesmo reconhecendo que não é fácil transpor barreiras, ainda mais quando a pessoa se encontra dentro do sistema prisional. Enfrentar a sociedade com o estigma por ter passado pelo sistema é ainda mais difícil e requer muita coragem. A realidade é dura e, muitas vezes, cruel, mas é preciso ter sonhos, é preciso ter um propósito, um objetivo para que a força e a resistência deem suporte para enfrentar a vida na cadeia e para não se entregar à desesperança.

Essas mulheres tinham muitos sonhos que foram interrompidos pela privação de liberdade:

[...] tinha tantos planos muitos outros objetivos de bens materiais, porém quando vim parar aqui, minha cabeça mudou por completo. Meus objetivos e sonhos mudaram bastante. Hoje só quero sair daqui ver meus cachorros, aproveitar mais o que já possui. (Diamante Gould, Caderno de Guardados, 2022).

[...] casar na igreja como eu e meu marido sonhamos, ter filhos, cursar uma faculdade e dar orgulho para meu pai, que é minha inspiração para tudo que faço se torne reais. (Beija-Flor, Caderno de Guardados, 2022).

Beija-Flor, em todos os seus comentários ou *feedbacks*, sempre fez referências ao seu pai, demonstrando muita afeição e respeito. Nas primeiras aulas, ficava no canto do pátio sentada e não participava das atividades, mesmo sendo convidada. Estava sempre cabisbaixa. Um dia, organizei a aula de um jeito que eu pudesse tentar um diálogo com ela e, então, nesse dia, ela resolveu contar que estava triste porque seu pai havia falecido por motivo da covid-19, e ela estava presa e não pôde cuidar e nem se despedir do pai.

Sentindo a dor daquela jovem em uma situação que não teria muito o que fazer, sugeri, intuitivamente, que, ao deitar-se, pensasse em seu pai e se despedisse dele, e que dissesse tudo o que gostaria de ter falado e que não teve tempo ou condições para dizer. Esse episódio me inquietou muito, pois fiquei me questionando até que ponto eu poderia ter tido essa atitude, uma vez que o meu espaço naquele lugar e naquele momento era o de uma educadora musical e não de terapeuta. Contudo, antes de ser qualquer profissional, eu sou “gente” e não poderia me furtar de acolher aquele sofrimento. Foram as palavras de Freire (2008) que me trouxeram alento às minhas inquietações:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso [...] recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 2008, p. 144).

Na aula seguinte, a *Beija-Flor* veio me contar que tinha seguido a minha sugestão, que foi muito bom e que ela ficou com “a alma mais leve” (respirei aliviada). Muitas vezes, só precisamos nos despedir, desapegar, deixar ir. A partir desse dia, a *Beija-Flor* foi uma das mais assíduas e participativas do grupo. Neste momento, associo a dimensão “terápica” humana com a dimensão do Cuidado da Justiça Curricular (PONCE, 2018).

Na semana do Dia Internacional da Mulher, houve uma comemoração na cadeia e resolvi fazer uma aula diferente. Levei bombons *Sonho de Valsa* dentro de um isopor com gelo devido à alta temperatura que ocorre naquela cidade, mas também porque queria fazer surpresa. Falamos sobre o significado do dia da mulher, as histórias de lutas e de resistência que estavam por trás dessa data. Todas as grandes transformações têm muitas lutas envolvidas e, também, muitos sonhos. Para introduzir o sonho, contei, brevemente, sobre Martin Luther King, sobre a sua frase imortal: *I have a dream* (Eu tenho um sonho). Então, quem tem um sonho, encha o peito de coragem, declare seu sonho e deposite-o na caixa dos sonhos. Foi assim que entrei na aula naquele dia.

Elas ficaram alguns segundos meio reticentes, mas, em seguida, se empolgaram. Todas quiseram falar sobre seus sonhos. Naturalmente, as colegas aplaudiram cada sonho compartilhado. Percebi que elas estavam emocionadas por terem verbalizado sobre seus sonhos: sonho de *cantar a liberdade*; sonho de mãe desejando o melhor para seus filhos; sonho de filha sendo perdoada pelas famílias. Algumas mulheres registraram seus sonhos nos Cadernos de Guardados:

Quero cantar minha liberdade. (Chapim Azul, Caderno de Guardados, 2022).

Voltar para casa, ficar com meus filhos, que um dia eles me perdoem. Eles são tudo para mim, filhos. (Corrupião, Cadernos de Guardados, 2022).

Meu sonho é pagar minha cadeia e ir embora para cuidar da minha mãe, do meu filho e da minha família. (Saíra Sete Cores, Caderno de Guardados, 2022).

Meu sonho é sair da cadeia e recuperar a guarda dos meus filhos. (Uirapuru, Caderno de Guardados, 2022).

Meu sonho é sair daqui e reconstruir a minha vida com meus filhos. (Rouxinol, Caderno de Guardados, 2022).

Sonhos de quem quer voltar a estudar para ser uma profissional digna:

Quero voltar a estudar e ter uma oportunidade para ser uma pessoa na vida. (Rolinha Roxa, Questionário Final, 2022).

Quero ser advogada ou veterinária para realizar o sonho do meu pai [...]. (Beija-Flor, Caderno de Guardados, 2022).

Meu sonho é ser uma ginecologista de sucesso, me dedicar totalmente à medicina. (Calopsita, Caderno de Guardados, 2022).

Meu sonho é ser bombeira militar. (Chapim Azul, Caderno de Guardados, 2022).

O direito de sonhar foi uma conquista pessoal, pois vejo como um processo em que o primeiro passo dado para a mudança foi o autoconhecimento, a conscientização

de si, da realidade, da verdade. Depois veio o desejo de mudança e, conseqüentemente, os sonhos começaram a emergir – sonhos, no sentido de aspiração. As mulheres sentiram-se livres e com direito a sonhar e a desejar o melhor para si, para seus filhos e para suas filhas e famílias. Podemos perceber as suas humanidades aflorando e redescobrando seus valores retratados tanto nos sonhos e nas esperanças tímidas quanto nos sonhos e nas esperanças mais robustas. No entanto, se “[...] não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar” (FREIRE, 2008, p. 144).

No final das declarações, abri a “Caixa dos Sonhos”. Ali estavam os sonhos de todas, e todas somos responsáveis por cada um deles. Pedi que cada uma pegasse um sonho (bombom). Ficaram surpresas ao ver os bombons personalizados. Então, se elas pegassem o “sonho” de outra pessoa, elas teriam de entregar às suas “donas”, desejando o que viessem em seus corações. A entrega levou um certo tempo entre risos, declarações e abraços. Quando todas já estavam com seus bombons em mãos, eu disse que elas poderiam degustar o sabor de seus sonhos. Nenhuma delas quis comer naquele momento... disseram, muito agradecidas, que iriam guardar para comer de sobremesa no jantar. *Beija-flor* comentou agradecida: “*Nunca pensei que uma coisa tão simples como um bombom fosse tão importante pra mim. Obrigada pelo bombom e porque eu pude falar o meu sonho*”.

Nesse momento, todas as mulheres estavam muito comovidas, e uma delas perguntou: “*E o seu sonho, professora?*”. Fiz minha declaração muito emocionada. Houve uma aproximação e um estreitamento de vínculos muito grande, porque, realmente, houve o cuidado para que essas mulheres se sentissem bem, não se sentissem, em nenhum momento, excluídas, pelo contrário, sempre valorizando seus depoimentos e suas participações.

Falamos do sonho, mas e a valsa? Confesso que, inicialmente, resisti ao fato de levar a valsa para uma atividade de aula, pois estaria reforçando o eurocentrismo presente no ensino da música no Brasil. Entretanto, fui vencida pela minha intuição de que a valsa traria a poesia e o encanto dos sonhos. Escolhi algumas valsas brasileiras e algumas de Strauss para deixar gravadas no *pendrive*.

Fiz uma sondagem para saber os conhecimentos prévios das mulheres sobre a valsa. Algumas já tinham ouvido falar, sabiam que era um tipo de música e começaram a levantar hipóteses: Dança de princesas?! Ou dança dos castelos?! É

uma referência comum e faz parte do imaginário coletivo. Com a globalização e a difusão televisiva, muitas coisas viajam no tempo e no espaço, democratizando as informações e, ao mesmo tempo, fortalecendo a cultura de massa. De forma muito breve, falei sobre a valsa, sua remota origem. De repente, a *Coleirinho* cantarolou: *lá-lá-lá-lá-lá... tan-tan... tan-tan...* era a melodia da valsa *Danúbio Azul*, de Johann Strauss. A *Coleirinho* comentou: “*É a valsa dos 15 anos*”. Eu tinha pensado em trabalhar uma valsa brasileira, mas diante dos comentários, resolvi utilizar a *Danúbio Azul*.

Inicialmente, fizemos uma apreciação livre com expressão corporal espontânea. Deixei papéis coloridos que poderiam ser usados como acessório ou qualquer outra coisa. As mulheres organizaram-se em duplas e começaram a dançar. Intuitivamente, os corpos movimentavam-se no ritmo de pêndulo, marcando o tempo forte da música, coincidindo com a mudança no movimento... Quando parei a música, a *Coleirinho* comentou: “*Meu sonho era dançar valsa. Hoje realizei, mesmo sendo aqui neste pátio de cadeia*”. Depois desse comentário, não resisti e propus repetir, mas, dessa vez, imaginando estar em um grande e elegante salão de um castelo vienense ou parisiense. Imaginem um piso encerado e um lustre maravilhoso de cristais. Nessa hora, uma das mulheres disse: “*Como do filme Titanic?*”. Isso, a memória fazendo interrelações.

Depois dessa vivência corporal, fizemos o trabalho rítmico com percussão de sucatas, marcando a pulsação, reconhecendo o acento métrico, o compasso ternário (três tempos), criando *ostinatos*. Quando percebi que as mulheres já tinham incorporado muito bem o pulso, o tempo forte, e alguns desenhos rítmicos que definimos, propus fazermos uma orquestra. No primeiro momento, eu fui a regente. Chamei atenção para o fato de que a regente precisa saber comunicar, e os instrumentistas precisam compreender a mensagem transmitida pelo olhar e pelos gestuais. No final da regência, todas se aplaudiram, demonstrando estarem felizes com o resultado. Fiz o convite para quem quisesse experimentar o papel de ser a próxima maestrina. Poucas aceitaram o desafio.

A primeira maestrina não se sentiu atendida e, por isso, quando terminou, reclamou ao grupo por não seguir a sua condução. Disse também que ela ficou muito nervosa, porque não podia falar, só gesticular. Mais uma vez, falamos sobre a importância da comunicação do olhar e a mensagem corporal.

Na hora do *feedback*, as mulheres disseram que gostaram muito, que foi divertido, que nunca tinham feito uma atividade parecida etc. A *Sabiá Laranjeira*, ao comentar sobre a pequena quantidade de mulheres que tiveram a “coragem” de reger a “orquestra” e o quanto era difícil fazer essa condução, fez uma analogia tocante que colocou todas nós em modo de reflexão: “[...] *muitas mulheres que estão aqui não acreditam que podem mais reger a própria vida, isso é triste e desolador [...]*” (*Sabiá Laranjeira, feedback de aula, 2022, grifo nosso*). Uma simples atividade abriu margens para refletirem sobre a sua vida e trazerem mais experiências compartilhadas.

[...] cada dia que venho à aula, saio com pensamento renovados. [...]. Quero ser uma pessoa melhor, dar valor no meu pai que é tudo pra mim, o homem da minha vida. Sabe, fui criada com meu pai desde pequena, minha mãe nos abandonou. Casei cedo, cai no mundo e acabei neste lugar. Sei que errei e estou pagando pelos meus erros. Hoje, sei a importância da família, então quero dar muito valor no meu pai, construir uma família. Hoje, a aula renovou mais e mais meu sonho e nunca desistir. (Periquito Verde, Caderno de Guardados, 2022).

Que o sentimento derrotista que pensa que a cadeia é o fim enfraqueça perante a força que as mulheres descobriram em si, e que elas possam manter a crença em suas potencialidades. Que aumentem a vontade de estudar, de “*serem alguém*”, que sejam exemplo de mudança para um mundo melhor, “*com mais amor e compreensão entre as pessoas*”, que possam “*ter oportunidades de trabalho*”, que possam “*voltar a conquistar o orgulho da família*”. Essas foram, no geral, as tônicas declaradas nos sonhos e nas expectativas das mulheres, dos quais tomo posse e declaro serem meus sonhos também.

4.4 Educação Musical: um caminho para a humanização?

As práticas musicais como práticas sociais mediarão a experiência dos relacionamentos pessoais e interpessoais das Mulheres da Pesquisa, seja por meio da música, dos gestuais, do diálogo, da palavra falada e/ou cantada, dos jogos, da criação ou da *performance*. Assim, as mulheres desenvolveram tanto o aspecto relacional consigo mesmas, com as pessoas e, especialmente, no seu (novo) jeito de **ser e estar** na cadeia. Com isso, observo que houve um despertar da consciência nas mulheres, pois entendo que a construção dessa consciência, a formação do sujeito e da sua identidade acontecem pela interação com os outros. Como afirma Pires (2011, p. 92): “É a partir da convivência com os outros que o ser se constitui humano”. Segundo Bakhtin (1961, p. 287 *apud* PIRES, 2011, p. 88-89):

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim.

Nesse processo contínuo de construção da interação com o outro e com o meio sociocultural, é que são enriquecidas as relações pessoais e interpessoais, amadurecendo o reconhecimento de sua identidade. Goffman (1963) apresenta três dimensões da identidade: a identidade social, que diz respeito às percepções que as pessoas têm do outro, em outras palavras, as categorias e os atributos que a sociedade prevê para o sujeito; a identidade pessoal, que se constitui das informações gerais que compõem a sua biografia; e a identidade do eu, que se refere às próprias percepções de si. Dito isso, no contexto prisional, a identidade das pessoas em situação de cárcere sofre a “mutilação do eu” (GOFFMAN, 1974, p. 24), perde-se a referência de si, como comenta *Diamante Gould* (Questionário Inicial, 2022): “*Estou a 1 mês aqui e muitas coisas me sumiram da memória, não consigo recordar, me fogem as coisas da cabeça...*”.

O choque de realidade quando as pessoas caem no sistema deve ser tão grande que pode parecer que entraram em outro mundo, sobre o qual não tinham nenhuma referência. A *Diamante Gould* estava há apenas um mês no sistema penal e já sofrera tamanho impacto, a ponto de ficar bastante desorientada. Acredito que essa desfiguração do “eu” deve ocorrer desde o momento da chegada, na triagem, quando seus documentos e seus pertences pessoais são confiscados e suas roupas trocadas pelo uniforme. Por todo esse contexto, os cuidados foram redobrados, além de envolver a amorosidade, ingrediente imprescindível no ato de educar (FREIRE, 2008). Seja qual for o contexto e em quais tramas da vida estiveram envolvidas, é importante ressaltar que, naquele momento, aquelas mulheres eram somente minhas alunas.

Frente às evidências positivas das experiências musicais vividas com as mulheres na cadeia de Cáceres – MT, podemos notar a importância de uma Educação que contemple a formação humanizadora do sujeito, especialmente em um contexto opressor. Para Freire (2017), a desumanização só agrava a situação dos seres humanos, quando nessas condições de “desumanos” são tratados como “coisas”. E, sendo “coisas”, não são validados como pessoas humanas que são. Como nos alerta Freire (2017, p. 73), “[...] é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os

vejamos como capazes de pensar certo também [...]”, para que se reconheçam como seres da sua vocação ontológica de **ser mais**.

No entanto, a pessoa em situação de cárcere não tem liberdade, sente-se diminuta, sem forças e não vê alternativas de saídas. Muitas vezes, acomoda-se, pois não se acha no direito de discutir, de proferir sua palavra, muito menos no direito de pensar ou de sentir, de ter vontades. Nesse sentido, sua capacidade criadora é totalmente ignorada. Sente-se incapaz e impotente, assumindo uma postura de “autodesvalia” (FREIRE, 2017, p. 69), muitas vezes potencializada pelo próprio sistema que as quer enfraquecidas, incapazes e submissas.

Olhar para a população carcerária, geralmente formada por pessoas, em sua maioria analfabetas, afrodescendentes, com baixa escolaridade, com baixa (ou nenhuma) renda, é ter a coragem de reconhecer as injustiças sociais acometidas sobre uma população pauperizada e oprimida. Dessa maneira, nesse mesmo momento em que ocorre a conscientização da opressão, deve-se conscientizar sobre a necessidade urgente de trabalhar para a alfabetização e a conscientização das pessoas marcadas pelas desigualdades sociais.

Freire (1967) nos propõe a olhar para a “educação como prática de liberdade”, para nos libertarmos da cegueira, da surdez e do mutismo imposto, historicamente. Tirar a mordaza invisível é um dos primeiros desafios para que o diálogo aconteça. Para isso, foi importante trabalhar o vínculo de confiança com as mulheres, para que elas se sentissem seguras ao falar, escrever, expressar o que sentiam, o que sabiam e o que desejavam. Assim, *Risadinha* e *Sabiá Laranjeira*, em seus comentários, compartilharam seus processos de reflexão e de autoconfiança ao erguerem suas vozes. Isso possibilitou a ampliação da consciência necessária para que elas se reconhecessem como sujeitos responsáveis por sua própria história:

[...] ajudou a repensar muitas coisas, aliviou muito os pensamentos, porque tive liberdade e confiança em expor coisas que eu as vezes não gostava de falar e vários outros sentimentos [...]. (Risadinha, Questionário Final, 2022).

*Desenvolvi meu conhecimento musical, as músicas, as danças, eu acredito que desenvolvi o gosto pelas brincadeiras de roda, sem contar o **autoconhecimento** através das várias atividades. [...] eu provei muitas sensações, uma delas foi o fato de **lembrar do quanto a minha voz é um pedaço importante de mim**. (Sabiá Laranjeira, Questionário Final, 2022, grifos nossos).*

As mulheres quando se sentiram estimuladas pelo fazer musical puderam expandir as percepções estéticas e fruíram a música. Conectaram com sua essência de ser e experimentaram o prazer de conhecer, sendo difícil de traduzir em palavras,

somente sentido e experimentado. Isso explica quando, no final dos encontros, ao perguntar como elas estavam se sentindo, as respostas eram, em sua maioria: “*Estou feliz, professora!*”. O aumento na autoestima e na autoconfiança estampado na declaração de felicidade dessas mulheres foram tão genuínas e com tanta vibração que dava para sentir e ver o brilho em seus olhos. Encontro nas palavras de Montessori (1976, p. 92 *apud* RÖHRS, 2010, p. 27), ao referir-se às crianças, o mesmo sentido de felicidade externada pelas mulheres:

As crianças [mulheres] parecem ter a sensação de seu crescimento interior, a consciência das aquisições que fazem desenvolvendo-se a si mesmas. Elas manifestam exteriormente, por uma expressão de felicidade, o crescimento que se produziu nelas.

A percepção e a experiência estética contribuíram para as mulheres olharem para si mesmas, aumentarem sua visão e sua consciência crítica de si e a leitura de mundo. Elas desenvolveram, assim, a vocação ontológica de **ser mais**, em um contínuo processo de humanização, compreendendo o ser humano como um ser histórico e inacabado e, por isso, em permanente construção (FREIRE, 2017).

Pode parecer paradoxal falar em Educação Libertadora em um contexto prisional. No entanto, pude ver, nos depoimentos das mulheres, como as experiências musicais vividas contribuíram para que elas se sentissem “gente” novamente ao se colocarem em movimento corporal, mobilizando o pensamento e as suas emoções e resgatando suas memórias afetivas e suas identidades. Muitas mulheres declararam que reencontraram “coisas” que pensavam “não mais existir” dentro delas, sentiram-se “livres” como “um passarinho”, mesmo estando privadas de liberdade no cárcere. Assim, participar das atividades musicais pareceu abrir novas possibilidades de ser e de estar no mundo.

A participação neste coral de prisão parece oferecer oportunidades para tal formação de identidade, aprendendo habilidades musicais, desenvolvendo conexões sociais, ganhando um senso mais profundo de autoidentidade, expressando emoções, sentindo-se com maior autoestima e desfrutando de paz de espírito. (COHEN, 2007, p. 68).

Desse modo, a declaração compartilhada por Cohen (2007) valida as minhas percepções a partir de todos os depoimentos das mulheres do campo empírico e do que eu pude observar como condutora dos encontros. Ao analisar todas as ferramentas da pesquisa, posso considerar que a potencialidade presente em uma experiência musical coletiva, cooperativa e democrática, incluindo a dimensão do Cuidado da Justiça Curricular (PONCE, 2018), sobretudo em espaços de

vulnerabilidade social e existencial, pode significar um recurso importante para o desenvolvimento da pessoa humana, vislumbrando uma sociedade mais democrática, solidária e feliz. Nesse sentido, antes de me debruçar nas considerações (quase) finais desta tese, finalizo este capítulo com Katter (2018), que defende a ideia de que a música deve cumprir a finalidade de desenvolver o potencial humano nas pessoas:

[...] as questões estéticas e educativas mereceriam estar orientadas para o desenvolvimento das pessoas, a partir do estágio onde cada uma se encontra até aquele ponto que nenhum de nós realmente conhece, mas que podemos imaginar como correspondendo à mais completa realização do ser humano. É essa a finalidade da música, da arte, da educação e de todos os atos humanos carregados de intenção sincera e praticados com consciência. (KATTER, 2018, p. 12-13).

QUINTO MOVIMENTO – CODA

5 CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

*Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
Gonzaguinha, Caminhos do coração (1982).*

Neste ponto de chegada, sou invadida por um turbilhão de emoções, especialmente pelo sentimento de gratidão por todas as presenças que estiveram em minha companhia e nunca me deixaram sozinha, por mais que eu pensava estar.

O ato de pesquisar colocou-me em constante movimento: burilou meu coração, inquietou minha alma ao descobrir tantos revezes na vida de pessoas tão jovens e já estigmatizadas pelo sistema penitenciário. A cada passo dado, foi uma jornada interna para descobrir tantos aprisionamentos em que vivemos. Muitas vezes, sem tomar a consciência de quem somos e do que queremos, acabamos sendo levados a certas situações e circunstâncias que terminam nos aprisionando. É preciso estar privada de liberdade para refletir sobre os reais valores da vida livre? É preciso entrar nesse contexto de aprisionamento real, materializado na privação do corpo em todas as dimensões, para compreender e perceber que as prisões, muitas vezes, nós mesmas construímos e nós mesmas nos encarceramos?

Realizar uma pesquisa dentro do sistema penal não foi uma tarefa fácil, começando pelo acesso, pela autorização de entrada e a utilização de recursos como *laptop*, gravador de áudio, máquina fotográfica ou câmera de vídeo. Embora lamente essas restrições, compreendo o contexto de segurança do lugar que escolhi estar inserida para desenvolver esta pesquisa.

Todas as vezes em que entrava na cadeia, sentia-me “pisando em ovos”, cuidando para estar sempre dentro dos protocolos. Entretanto, uma vez dentro do Pátio de Sol para começar o encontro musical, curiosamente, eu me sentia totalmente livre para fazer o que deveria ser feito, eu jorrava energia o tempo todo. Era como se eu entrasse em um movimento de compensação – ou o espaço e as pessoas que ali estavam solicitavam essa energia de mim?

Quando voltava para casa, mal dava tempo de tomar um banho, almoçar e cair, literalmente, **como um papel** na cama. Não tinha forças para nada. Era como se minhas energias tivessem sido sugadas totalmente. Somente na parte da noite, com muito esforço, conseguia escrever o Diário de Campo. Com muito esforço sim, pois não poderia deixar para outro dia com o risco de perder o frescor das lembranças vivas das experiências do dia.

Esta pesquisa mudou meu olhar e aguçou minha escuta sensível (BARBIER, 2002a). A importância de olhar e de escutar as expressões de carências das mulheres, suas necessidades e suas potências, ditas ou não, visíveis ou não e sem julgamento, foi o que me levou a enxergar e a ouvir todas aquelas mulheres, que devem ser cuidadas e tratadas com respeito e dignidade. Foucault (2013) chama atenção para as arbitrariedades que acontecem nas prisões e que, ao contrário, deveriam ser educativas para a formação de uma postura cidadã; no entanto, acabam sendo fábricas de produzir delinquentes. O autor defende, ainda, que a forma como vivem e são tratadas as pessoas que caem no sistema penal não condiz com uma educação que se espera restaurativa para a reinserção social.

Ao adentrar a cadeia de Cáceres – MT e me ver frente a frente com o grupo de mulheres tão jovens e que escondiam, em seus olhares, um misto de curiosidade e de constrangimento, senti uma dor silenciosa e profunda que, em um átimo, fui invadida e inundada de amorosidade por aqueles seres que me olhavam e algumas diziam: *“Obrigada por não ter medo da gente”*. Que sentimentos habitam essas mulheres que me agradecem por não ter medo delas?

Neste momento da escrita, sinto a necessidade de resgatar o local peculiar em que se encontram as mulheres desta pesquisa, por considerar importante retomar o espaço-mundo onde elas passaram a habitar, colocando luz no momento de seu ingresso no sistema prisional e todas as repercussões sentidas em seus corpos, em suas percepções de si, em suas racionalidades e subjetividades. Compreendo, aqui, o corte brusco que sofreram ao retirarem tudo o que compunha sua identidade, começando pela materialidade de confiscar seu documento de identificação, suas roupas, seus sapatos, todos os seus pertences pessoais.

No momento da entrada no sistema, as mulheres recebem um uniforme, no sentido de uniformizar, de negar as individualidades e de marcá-las como objeto de custódia da instituição. Aos poucos, elas vão se integrando naquele outro modo de

viver, ou de sobreviver, dentro de uma estrutura institucional coercitiva, rígida e organizada de forma unilateral ancorada em normas disciplinares. Assim, vão assimilando novos códigos de comportamento social aceitável na Prisão. Desse modo, as mulheres começaram a entender e apreender a cultura daquele lugar e alguns saberes relacionados à própria sobrevivência: como se comportar na hora dos procedimentos; vocabulários próprios; modo de se relacionar com os/as policiais penais e com as companheiras de cela; como se comportar na hora do banho de sol; entender a rotina e sobre o poder de controle e de dominação de seus corpos. Elas nem percebem quando seu comportamento já está todo moldado, adestrado por força da submissão e da obediência (FOUCAULT, 2013). Assim, suas identidades vão se desfigurando, elas vão perdendo a energia da ação criativa, da autonomia, da vontade, e, conseqüentemente, a sua desumanização (GOFFMAN, 1974).

O encarceramento feminino envolve fatores de múltiplas dimensões devido às questões que giram em torno do ser mulher: a menstruação e seus transtornos; a gravidez; a maternidade; a amamentação; a família; o abandono do/a companheiro/a; as violências anteriores e do próprio ambiente penitenciário e outros. A mulher no cárcere também pode afetar, significativamente, o orçamento familiar, comprometendo as condições de vida de quem ficou do outro lado do muro, uma vez que essas mulheres, na maioria dos casos, são arrimos de família. São muitas as facetas dessa realidade crua, traumática e estigmatizante. Contudo, o que parece ser mais difícil de suportar é estar longe dos/as filhos/as e da família. Viver de saudades e de incertezas em relação ao seu próprio futuro e de suas/seus filhas/os são as comoções mais fortes sentidas por meio dos depoimentos das mulheres-mães desta pesquisa.

Outro fator de opressão é o tempo **na** e **da** cadeia, pois elas perdem o gerenciamento de seu próprio tempo, perdem a noção do tempo. A disponibilidade de tempo das mulheres reclusas está totalmente vinculada ao tempo da instituição onde se encontram, pois o cronograma é feito pela gestão administrativa para cumprir com a organização e a disciplina que se espera desse lugar. Todas obedecem a um horário comum. Não importa se está ou não com fome, o almoço chegou às 10h30 da manhã, todas se preparam para o procedimento do almoço. E, assim, acontece em vários momentos, obedecendo a rotina do dia. Para uma cadeia sem muitas propostas de projetos ou de cursos, as mulheres têm apenas a possibilidade de ir às aulas da EJA.

O restante do tempo é ocioso. Portanto, no ambiente prisional, o tempo “passa bem devagar” – em contraste com o mundo extramuro, acelerado e caótico, no qual 24 horas parece pouco para cumprir com todas as tarefas do dia. Assim, o tempo na cadeia parece demais.

O tempo *Chronos* parece arrastar-se lentamente na monotonia dos dias, especialmente ao fixar-se na contabilização de seus dias de pena: o tempo parece não passar. No entanto, no final das aulas, o que mais se ouvia era: “*Já acabou?*”; “*Passou muito rápido, professora!*”; “*Nem vi o tempo passar*”. Nesse momento, percebi o tempo *Kairós* oferecendo a liberdade de transitar, de divagar pelo tempo passado e projetando o futuro, e pelos espaços onde encontram seus familiares e suas histórias. Nesse tempo, não há cronômetros e nem fronteiras, não há barreiras geográficas. Foi nesse tempo subjetivo que os refúgios de liberdade aconteceram, talvez como ilusão ou fantasia, mas, certamente, como fonte de busca de sentido para que se recuperassem as forças e as resiliências necessárias para seguir resistindo. Percebi, nos depoimentos e nas atitudes das mulheres, o quanto foi bom não sentir a angústia de esperar o tempo passar. A *Chapim Rabilongo* (Questionário Final, 2022) comentou: “*Eu me senti livre como um passarinho*”.

Para isso, entraram no tempo da música, no pulso, no compasso binário, ternário ou quaternário, simples ou composto. Entraram no balanço das cirandas, no remelexo do samba, no suingue do RAP, no embarque sonoro, rítmico, harmônico, na (re)descoberta da sua voz e no silêncio. Na pausa, caíram na real e sentiram sua presença entre os muros cimentados, as grades e os arames farpados... “*mas aí, vem a realidade*”. Emudeci diante dessas palavras e fiquei me perguntando: “*¿Y para qué poetas en tiempos de penuria?*”¹¹⁶. Para quê? O que está mudando? A Prisão continua como está, as mulheres continuam reclusas; entretanto, continuou *Chapim Rabilongo* (Questionário Final, 2022) acreditando que “*muita coisa boa há por vir*”. Nesse momento, senti a esperança, a resiliência (FREIRE, 1967, 1979, 2008, 2017; FREIRE; SHOR, 1986) e a busca de sentido (FRANKL, 1985) serem as forças de resistência para suportar o tempo que ainda restam para as mulheres cumprirem suas penas, pois, infelizmente, as prisões, embora obsoletas, ainda persistem em existir (DAVIS, 2018).

¹¹⁶ A pergunta foi feita a si mesmo pelo poeta alemão Friedrich Hölderlin. Essa frase está na sétima parte da elegia *Brod und Wein* que tem nove partes. Em alemão é: “... und wozu Dichter in dürftiger Zeit?”. Dados recolhidos de uma amiga alemã, Radegundis Barrios.

Foram com as mulheres da pesquisa nas condições do contexto prisional que as práticas musicais fizeram um contraponto: de um lado, os ressaibos de dor, de tristeza, de opressão, de raiva; e, de outro lado, a música, a dança, a poesia, as experiências sensoriais despertando suas humanidades por meio de seus cinco sentidos; as experiências vocais explorando e descobrindo as potencialidades de suas vozes; as experiências corporais conscientizando sobre os seus limites e as suas possibilidades na expressão e na comunicação. O sentido de grupo foi se constituindo aos poucos, favorecido pelas práticas musicais ativas e interativas, que solicita, naturalmente, a participação individual e grupal, que, ao somar, se fortalece no coletivo e nas interações sociais (SOUZA, 2014).

Arrisco-me a dizer que foi um exercício de redescoberta de si e de libertação das pressões para a expressão de si mesmas. Percebi o quanto todas essas vivências musicais e sensoriais foram importantes para dinamizar as emoções e seu movimento expressivo. Encontrei em todos os depoimentos das participantes aspectos que remeteram às suas questões humanas, suas emoções, seus sentimentos, seus questionamentos e seus sonhos como mulher, mãe, filha, irmã e como amiga. Esse resgate foi de suma importância em um contexto em que a afetividade humana é abafada, e, assim, puderam redescobrir ou reencontrar a sua emotividade esquecida dentro de si, fazendo “[...] despertar algo que há muito tempo havia adormecido, algo que achei que nem existia mais” (Cardeal do Norte, Bilhete, 2022).

A humanização encontrada nas mulheres que participaram da pesquisa contrastou com as opiniões do senso comum, das quais eu também era portadora, de ideias obscuras, cheia de julgamentos e de preconceitos em relação às prisões e a quem se encontra como prisioneira/o. Passei a compreender esse contexto humanamente sensível, tão carente de acolhimento, de tratamento digno e respeitoso. O que pude observar, nesse curto período em que estive na cadeia realizando a pesquisa com a vivência musical, foram pessoas que se mostraram reflexivas em relação aos seus erros e estavam ávidas por mudanças e por novos conhecimentos. Mostraram-se interessadas em ter a chance de continuar seus estudos e ter uma capacitação profissional.

Posso dizer que eu só presenciei atitudes e comportamentos de mulheres gentis para comigo e para com as colegas. Nossas interações foram regadas de respeito e de reconhecimento mútuo, demonstrando e confirmando que violência gera

violência, e “gentileza gera gentileza”¹¹⁷. Por isso, acredito que, ao tratar as pessoas que estão em situação de cárcere com respeito e dignidade, despertamos o reconhecimento de sua humanidade. Se for ao contrário, segundo Foucault (2013), o abuso de poder e de punição causa ira, revolta e “podem tornar indomável o caráter” (FOUCAULT, 2013, p. 367) da pessoa privada de liberdade, alimentando, assim, o seu lado mais sombrio. Por isso, carece perguntar: Que sociedade queremos construir, formar e coabitar?

Foram muitas as inquietações que me acompanharam ao longo desta pesquisa e que me conduziram às reflexões para uma curadoria tanto dos conceitos/conhecimentos musicais que importam, como as atividades que melhor atenderiam às demandas e às necessidades das mulheres. Embora esta pesquisa não tenha sido realizada em parceria com a EJA que acontece na cadeia, o meu compromisso com a Educação Musical que defendo não poderia ser realizada como atividade de lazer ou de modo aleatório, vazia de conteúdos, sem objetivos claros e alheia aos princípios e aos valores da Educação.

A Educação nas Prisões requer um currículo que atenda às suas especificidades com olhar atento para o sujeito e para o contexto. A Educação nas Prisões é um paradoxo: de um lado, está o ideal de uma educação libertadora e emancipatória, e, do outro lado, está a realidade punitiva e autoritária. Os limites existem e são bem delineados, mas existem possibilidades. Foi possível trincar as grades de um currículo musical encarcerado em conceitos, flexibilizando as exigências técnicas e driblando a escassez de recursos materiais. A Educação Musical que foi desenvolvida na cadeia feminina de Cáceres – MT foi uma ação de inclusão social, e, nesse caso, a música foi um meio e não um fim. Foi por meio da música que se abriu espaço de acolhimento, de comunicação e de expressão. Assim, a “[...] música se torna subalterna aos objetivos do trabalho social, sem ter que, no entanto, abrir mão de sua independência e dinâmica como fenômeno de expressão artística (WICKEL, 1998, p. 10 *apud* SOUZA, 2014, p. 19).

Vale ressaltar que o aprendizado musical aconteceu de modo fluído, porém um tanto invisível à luz dos dados. Isso evidencia a força que a música refletiu nas emoções e nas relações sociais, nas questões humanas a despeito da simples aprendizagem de conteúdos musicais propriamente ditos. No caso de uma ação

¹¹⁷ Afamada frase cunhada por José Datrino, o Profeta Gentileza.

musical como ação social, as mulheres foram colocadas em evidência e a música a serviço delas. Nas palavras de Souza (2014, p. 19), “[...] a música se torna um meio (*médium*), um canal de comunicação pelo qual as pessoas podem ser alcançadas, atingidas, compreendidas e apoiadas”.

Nessa acepção, foi preciso transcender o caráter teórico e técnico do ensino da Música, compreendendo o “transcender” como libertar-se do caráter opressor da técnica em analogia com o caráter opressor do contexto e das formas autoritárias (e arbitrarias) exigidas nas relações de poder. A realidade opressora foi ressignificada, tomando consciência dos mecanismos de opressão e viabilizando romper com os dualismos que encontramos no contexto das prisões: liberdade x aprisionamento; autonomia x submissão; educar x punir; diálogo x monólogo. Frente a esses paradoxos, penso que seria importante repensar a EJA no contexto prisional, ampliando a visão epistemológica para uma racionalidade aberta para a música, a dança e a poesia, em suma, para a Arte (SANTOS, 2018).

A Educação e a Arte contêm uma humanidade dentro delas que nos faz nos movermos pela emoção, pela boa vontade e pelos afetos e que nos convida a viver “uma ética amorosa”¹¹⁸. O amor, não no sentido piegas, mas no sentido revolucionário como nos convoca hooks (2021), Freire (2017) e Maturana (2004). Desse modo, podemos vislumbrar a construção de um mundo mais solidário, mais humano, regido pelos princípios da verdadeira igualdade e da justiça social se lutarmos munidos de três armas fundamentais: amor-indignação-esperança (FREIRE, 2016), contra as desigualdades e as opressões, heranças de nosso passado escravocrata, colonial e patriarcal.

Nessa perspectiva, os preceitos da Justiça Curricular (PONCE, 2016, 2018) permearam este estudo, desde a indignação com a realidade das prisões, até o desejo de aplacar as injustiças sociais por meio de um currículo de Educação Musical inclusivo. As dimensões do Conhecimento, do Cuidado, especialmente, e da Convivência Democrática foram os focos luminosos que clarearam os caminhos escolhidos. Este estudo aponta para uma visão ampliada e crítica de currículo, em que se compreende que o currículo é a trajetória de vivências, de experiências e de aprendizados, carregados de significados e de conteúdos diversificados, múltiplos e

¹¹⁸ A expressão “ética amorosa” é de bell hooks, escritora estadunidense, encontrada em seu livro *Tudo sobre o amor* (HOOKS, 2021).

interdisciplinares. Posso inferir, então, que o currículo espelha, de forma sistêmica, a formação integral do indivíduo, abarcando as dimensões histórica, política, econômica, social e cultural.

A compreensão sobre currículo tanto quanto sobre a prática musical como prática social auxiliou na construção de um currículo humanizado e humanizante, liberto e libertador, procurando, assim, ressignificar a alienante e desumana vida no cárcere, por meio de um processo de ex-pressão para a expressão de si mesma e do coletivo, tendo em vista as dimensões da Justiça Curricular, promotoras de justiça social e na democratização da cultura e da arte no espaço da cadeia, resgatando a dignidade das mulheres. Assim, sobre a Justiça Curricular, Ponce e Neri (2015, p. 387) afirmam: “O seu compromisso com a construção da dignidade humana, com o cuidado, com a proteção do sujeito, com a construção de uma convivência democrática e solidária entre os seres humanos, é fundamental”.

Compreendo que não é somente a escola, mas todos os espaços são potenciais espaços educativo-pedagógicos (SOUZA, 2000), portanto as prisões também se configuram um espaço suscetível de transformação pessoal, social e cultural. Para falar em Educação em prisões, é mister acenar a bandeira da Justiça Curricular, que, por sua vez, está alinhada à justiça social e conectada com os Direitos Humanos universais, que engloba a educação como direito inalienável, que, para ser educação de qualidade, precisa ser integral; e, para isso, precisa ser, também, interdisciplinar, sistêmica, ecológica. Percebo as interconexões intrínsecas entrelaçadas entre si, como uma grande rede que tem a justiça social como pressuposto e como fim a perseguir e a lutar, na busca da educação integral do ser humano, emancipado, crítico e liberto – de **todo** ser humano, especialmente aquele privado de liberdade.

Superar as desigualdades e as injustiças sociais por meio do currículo escolar (ou não escolar) (PONCE, 2018) é uma grande ousadia. Uma utopia ou um “inédito viável”, como diria Freire (2014). Segundo Ana Maria Freire em suas notas explicativas, “inédito viável” é um sonho utópico, um ineditismo sonhado, e, porque sonhado e pensado utopicamente, pode ser viável e conseguido pela práxis libertadora, tornando-se realidade (FREIRE, A. M., 2014).

Durante esses quatro anos no percurso do Doutorado como educadora e pesquisadora, percebi meu crescimento e minha transformação humana, política e

social em várias dimensões. As inquietações acompanharam-me durante todo o percurso da pesquisa, pelo qual passei procurando respostas, mas, na verdade, deparei-me com mais perguntas. Todo esse repertório de saberes que fui armazenando me fez acreditar, sem nenhuma sombra de dúvidas, que preciso continuar a investir meu tempo e minha dedicação na luta por uma educação libertadora, emancipadora, humanizada e humanizadora nas prisões e fora delas, cuidando para romper com os encadeamentos nefastos que levam as pessoas em situação de pobreza, sem escolarização, sendo movidas, frequentemente, da periferia para os sistemas penais.

Durante o percurso deste doutoramento, fui nutrida de muitos aprendizados e de muitas reflexões e inspirações teóricas e práticas. Com Ponce (2018) e o grupo do GEPEJUC, aprendi a não me conformar com as desigualdades que diminuem os seres humanos em categorias menores, a olhar e a amparar com Cuidado todas as pessoas, em busca de uma Convivência participativa, reconhecendo o outro como legítimo outro na relação respeitosa e democrática. Compreendi que é essencial colocar a justiça social na pauta do currículo (e da minha vida), para vislumbrar uma maior conscientização na luta por uma educação libertadora.

Com Paulo Freire, caminhei na indignação com as injustiças sociais e as inúmeras negações ao direito de “ser mais”. Coloquei-me em ação para não me conformar com uma realidade desigual e injusta, na qual mais de 50% da população brasileira passa fome. Exclamei de alegria diante da boniteza descoberta nas Mulheres da Pesquisa. Fiquei repleta de amorosidade para com todas as pessoas e as possibilidades de extravasar esse sentimento de amor e de abertura ao diálogo, compreendendo que “[...] não há diálogo se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2017, p. 110). Com Paulo Freire, transpirei em seus textos inspiradores e encontrei minha humanidade na humanidade das mulheres.

Nesse caminhar, compreendi a importância da interação entre a razão e a emoção para desenvolver uma educação **dos** sentidos e **com** sentido na cadeia feminina de Cáceres – MT. E, assim, deixar-me afetar pelas emoções e pelas paixões, porque eu não poderia ir “[...] à luta apenas pela razão. Tem que haver paixão. Tem que haver emoção” (SANTOS, 2018, p. 78). A música, a dança e a poesia foram as

forças de resistência: amor, paixão e emoção, que sensibilizaram e despertaram a capacidade humana criativa das Mulheres da Pesquisa.

Percebo a importância do papel da Arte na Educação como elemento integrador e interdisciplinar, e, para além, entendo a interdisciplinaridade como atitude (FAZENDA, 2002, 2003, 2013) e como uma necessidade estética e sensível capaz de otimizar “[...] todas as possibilidades de convivência, aprofundamento e diálogo” (GENTILE, 2018, p. 11). Minha atitude e meu ser interdisciplinar estiveram presentes em toda a minha busca curiosa de saber mais, de trocas, de humildade e de comprometimento com todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa. Foram atitudes “[...] de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida” (FAZENDA, 1991, p. 19).

Com maior clareza, compreendo, com a fala de Trevisol, já referenciado¹¹⁹, que a pesquisa é um pretexto para encontrar as pessoas que não encontraria se não fosse pelo ato de pesquisar. Cada uma das Mulheres da Pesquisa me trouxe uma lição de vida importante, com aprendizados sobre a vida, a liberdade, a aceitação, o compromisso com o outro, a compaixão e a autocompaixão, o cuidado e o autocuidado, a resistência e a resiliência, a força, a coragem para sobreviver em situações tão inóspitas, o perdão e o autoperdão.

Ter passado um mês e meio com as mulheres na cadeia de Cáceres – MT fez-me compreender que a Prisão é um problema social, portanto de todas/os nós. Tornei-me consciente da corresponsabilidade existencial e entendi que eu optara por estar ali, naquele lugar, para desenvolver a pesquisa acadêmica, mas foi mais do que isso, eu precisava estar naquele lugar para conhecer as 28 mulheres, a diretora, os/as policiais, aprender sobre a vida, sobre as pessoas, sobre liberdade e autonomia – e muito mais coisas que ainda não desvelei.

Mais uma vez, precisei lidar com a questão da liberdade e da autonomia, valores tão prementes na minha vida. Quem sabe, salvo as devidas proporções, no processo de cura daquelas mulheres que sofreram e sofrem o aniquilamento de seu ser, também encontro a minha cura – um meio de transcender minhas dores mergulhada em um propósito maior de, por meio da música, iniciar um processo de

¹¹⁹ Pronunciamento de Jorge Trevisol, em 2020, no curso “Jornada de Autoconhecimento e Expansão da Consciência”, da Escola Brasileira de Ciências Holísticas, em modo *online*, na Plataforma *Zoom*.

restauração, de lapidação da pedra bruta para revelar a beleza escondida naquelas pessoas que, por alguma razão, foram confinadas entre os altos muros, as cercas e as grades de uma prisão.

Penso que encontrei a minha metáfora, e/ou a metáfora da minha pesquisa, na arte milenar japonesa *Kintsuji*: a arte de restaurar porcelanas quebradas fazendo a colagem com laca e pó de ouro. É um processo lento e cauteloso que exige muita paciência e cuidado para tratar os veios da ruptura e finalizar com o metal mais precioso: o ouro. Essa técnica não se preocupa em esconder, ou tornar invisível as fissuras, mas, ao contrário, salienta-se valorizando as rachaduras tornando as peças únicas, mais belas e mais fortalecidas. Assim como na arte, assim como na vida, o importante é reconhecer as nossas vulnerabilidades e ter paciência para juntar nossos “cacos”, recuperá-los, ressignificá-los; reconhecer e aprender com as nossas cicatrizes, nossos erros, pois eles nos fazem únicas/os e mais fortes. Como seres inconclusos (FREIRE, 2008) que somos, estamos sempre em processo de reparação, de restauração e de transformação.

Temos a tendência de ignorar, de emudecer ou de invisibilizar as pessoas que estão em situação de cárcere, esquecendo-nos que elas estão lá, na mais vulnerável existência, mas são seres humanos, carregados de fraquezas, de cicatrizes, de abusos, de dores, mas que também possuem suas virtudes. São as virtudes que as mulheres redescobriram dentro de si que as fizeram soltar suas vozes, pronunciarem seus nomes, reencontrarem sua identidade. Alegrou-se e desejaram mudança. Será que, quando essas mulheres romperam o silêncio, a transformação já começou a operar dentro delas?!?

Como finalizar esta narrativa que vem de um processo que esteve o tempo todo em movimento? Confesso que sinto dificuldade em chegar nesse ponto final, pois muitas emoções borbulham, e os pensamentos parecem inquietos, fazendo mil conexões difíceis de acompanhar. Resumidamente, o resultado desta pesquisa levou-me a compreender que as práticas musicais vividas com as mulheres na cadeia feminina de Cáceres – MT foram práticas sociais que demonstraram significativo potencial de transformação e de humanização.

A Música – a Arte –, no geral, intrinsecamente, desenvolve a sensibilidade e a capacidade criativa. Para tanto, as dimensões da Justiça Curricular compareceram para fortalecer e garantir uma Educação Musical que, rompendo com os paradigmas

de uma educação tradicional no ensino da Música, acolheu o contexto e os sujeitos com o Cuidado nas relações e o Cuidado no planejamento de conteúdo e de estratégias, tanto quanto no exercício de uma Convivência saudável, solidária e democrática.

Somado a tudo isso, incluo minha atitude interdisciplinar que, de acordo com os princípios da interdisciplinaridade de Fazenda (2010), foi permeada de diálogos, de respeito ao outro, de humildade em reconhecer que ainda há muito que conhecer e aprender, de coragem para enfrentar os desafios, de negociar para viabilizar, de cultivar a arte de escutar e de olhar. Principalmente, uma atitude que repudia o “Pacto do Silêncio”, como afirma Fazenda (1985), e convida a soltar a voz, a música que está represada dentro de nós, como aponta hooks (2019). Assim, encorajada por Boaventura de Sousa Santos (2018) e Jurjo Torres Santomé (2013), investi na educação **dos** sentidos e **com** sentido, ampliando e abrindo para novas epistemologias que compreendem e validam a interação da razão com a emoção.

Devo-me encaminhar para a finalização, refletir sobre tudo o que aconteceu e desapegar da escrita desta tese, das memórias afetivas dos momentos vividos com as mulheres, das leituras e das releituras dos dados, da sensação que poderia fazer melhor ou diferente, do sentimento de inconclusão, porque parece que ainda há tanto o que fazer... parece que tudo isso foi só o início. Quem sabe? Quem sabe este ponto de chegada não será o ponto de partida para novos projetos com a população que sobrevive no cárcere? Ou que é sobrevivente do cárcere? Quem sabe?

Deixo no ar o fragmento do bilhete de *Andorinha*, no qual ela revela não somente o valor simbólico dos nossos encontros musicais em sua vida, mas também é uma confirmação de que o movimento de levar a Música para os contextos de vulnerabilidade social e existencial não pode parar.

*As aulas de música me trouxeram alegria e esperança e,
sabe, aquele machucado nem dói mais.
Só sobraram cicatrizes.
É um antídoto contra qualquer mal.
Então, quero tomá-lo todos os dias!
(Andorinha, Bilhete, 2022).*

E para terminar esta escrita, declaro a minha crença na pessoa humana e na sua transformação, pois, se eu não acreditar, não posso vislumbrar a mudança revolucionária que a Educação Libertadora (FREIRE, 2017) me impele a lutar.

REFERÊNCIAS

- ABEM. Associação Brasileira de Educadores Musicais. Quem somos. **Abem**, 2013. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ADORNO, Sérgio. Socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 76-80, 1991.
- AGÊNCIA SENADO. Promulgada lei para distribuição de absorventes às mulheres de baixa renda. **Senado Notícias**, Brasília, 18 mar. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/18/promulgada-lei-para-distribuicao-de-absorventes-as-mulheres-de-baixa-renda>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- ALÁYON, Raúl Fontes; LONGUEIRA, Esther Sestelo. Humanismo y música en prisiones: intervención pedagógico-musical em um centro penitenciário. **Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación**, Madrid, n. 20, p. 33-57, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7785108.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JUNG, Hildegard Susana. Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação? **Educação**, Santa Maria, n. 44, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942025/html/>. Acesso em: 24 set. 2022.
- ALVES, Rubem. **Religião e Repressão**. Juiz de Fora: Siano, 2020.
- AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Bruna Soares Angotti Batista de. **Entre as Leis da Ciência, do Estado e de Deus: o surgimento dos presídios femininos no Brasil**. 2011. 316 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-11062012-145419/publico/2011_BrunaSoaresAngottiBatistaDeAndrade_VOrig.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.
- ANITUA, Gabriel Ignácio. **Histórias dos pensamentos criminológicos**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
- ANGOTTI, Bruna; BRAGA, Ana Gabriela Mendes. **Dar à luz na sombra: Condições atuais e possibilidades futuras para o exercício da maternidade por mulheres em situação de prisão**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos; IPEA, 2015. (Série: Pensando o Direito, 51). Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/PoD_51_Ana-Gabriela_web-1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ABDC – Associação Brasileira de Currículo. **Ofício nº 01/2015/GR**. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. ANPEd, Rio de Janeiro, 29 nov. 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

ANTONUCCI, Christiano. Penitenciária Feminina de Cáceres - Sala de Exame Preventivo. **Governo de Mato Grosso**, 2020. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/visualiza-imagem?uidImagem=e02cb0f4-5fe7-75ad-4623-8a7977269134&categoria=Seguran%C3%A7a%20P%C3%BAblica>. Acesso em 26 dez. 2022.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de. Da casa de correção da corte ao Complexo Penitenciário da Frei Caneca: um breve histórico do sistema prisional no Rio de Janeiro, 1834-2006. **Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 147-161, 2007. Disponível em: <http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/da-casa-de-correcao-da-corte-ao-complexo-penitenciario-da-frei-caneca-um-breve-historico-do-sistema-prisional-no-rio-de-janeiro-1834-2006/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ARAÚJO, Wesley Batista. **Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista – SP (2005-2012)**. 2020. 313 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23935>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ARONOFF, Frances Webber. **La musica y El niño pequeño**. Buenos Aires: Editora Recordi, 1974.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lima (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

AS MULHERES e o cárcere. Tortura e encarceramento em massa no BRASIL. [S. l.], 2016. 1 vídeo (19min04s). Publicado pelo canal: André Caramante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cTSgBhSU-dl>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BAGATELA. Documentário. Direção: Clara Ramos. Produção: João da Terra. Coprodução: Clara Ramos, Sesc TV, Polo de Imagem, Fundação Padre Anchieta (TV Cultura). São Paulo: Polo de Imagem, 2010. 1 vídeo (52min35s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVJmQo5hno>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002a.

BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé**. 2002b. Disponível em: http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/FOR/FOR-SP/ELE%20FOR-SP%208018.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

BARBOSA, Felipe. Pelo fim do sistema criminal: entenda o que defendem os abolicionistas penais. **Porta iG**, [s. l.], 9 jan. 2020. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2020-01-09/pelo-fim-do-sistema-criminal-entenda-o-que-defendem-os-abolicionistas-penais.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARTOS, Mariana Scaff Haddad. Primeira Infância com mães e pais privados de liberdade: uma análise baseada no Marco legal da Primeira infância. **Ponto & Vírgula**, São Paulo, n. 28, p. 97-110, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/51758>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BATISTA, Vera Malaguti. Adeus às ilusões 're'. *In*: COIMBRA, Cecília Maria Bouças; AYRES, Lygia Santa Maria; NASCIMENTO, Maria Lívia (org.). **Pivetes: encontros entre a Psicologia e o Judiciário**. Curitiba: Juruá Editores, 2008. p. 195-199.

BENENZON, Rolando O. **Manual de Musicoterapia**. Tradução Clamentina Nastari. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

BENENZON, Rolando O. **Teoria da Musicoterapia**. Tradução Ana Sheila M. Uricoechea, São Paulo: Summus, 1988.

BENENZON, Rolando. La resistencia al no verbal: de la musicoterapia a la terapia benenzon. **InCantare**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 96-105, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/3505/2288>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**. 20. ed. São Paulo: Vozes. 2014. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação%20Continuada/Educação%20Ambiental/SABER%20CUIDAR-ética%20do%20humano.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília: Câmara dos Deputados, [1940]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1941]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1984]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 195, de 5 de agosto de 2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, [2003]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, [2004]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de

drogas; define crimes e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008.

BRASIL. **Lei Nº 11.942, de 28 de maio de 2009**. Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2009a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11942.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, [2009c]. Disponível em: https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf/@download/file/RESOLUCAO_N__3__de_11_de_marco_de_2009..pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 15 de julho de 2009**. O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA - CNPCP, SÉRGIO SALOMÃO SHECAIRA, no uso de suas atribuições legais e regimentais, CONSIDERANDO o dever de reconhecer, respeitar e garantir a equidade de gênero nas políticas públicas [...]. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, [2009d]. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/2009/resolucao-no-4-de-15-de-julho-de-2009-1.pdf/@download/file/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%204%20de%2015%20de%20julho%20de%202009.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2010a]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil#:~:text=Link%20copiado!&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Nacionais,de%20liberdade%20nos%20estabelecimentos%20penais. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 824-828, 14 jul. 2010b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Habeas Corpus: HC 97.256/RS de 2010**. 2010c. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/865731803/habeas-corpus-hc-97256-rs-rio-grande-do-sul-0008076-0320080010000>. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em: 7 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Mutirão Carcerário**: raio-X do sistema Penitenciário Brasileiro. Brasília: CNJ, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/jspui/bitstream/123456789/280/1/Mutirao%20Carcer%20c3%a1rio%20-%20Raio-X%20do%20Sistema%20Penitenci%20c3%a1rio%20Brasileiro.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.163, de 9 de setembro de 2015**. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Bangkok**. Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras. Coordenação Luis Geraldo Sant'Ana Lanfredi. Brasília: CNJ, 2016a. (Série Tratados Internacionais de Direitos Humanos). Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/cd8bc11ffdc397c32eecd40afbb74.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação

nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 83, p. 1, 3 maio 2016b.

BRASIL. **Lei Nº 13.434, de 12 de abril de 2017**. Acrescenta parágrafo único ao art. 292 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para vedar o uso de algemas em mulheres grávidas durante o parto e em mulheres durante a fase de puerpério imediato. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13434.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 1.038.925 São Paulo**. Relator: Ministro Gilmar Mendes. Brasília: STF [2017b]. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13625646>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Parecer Nº 15, de 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2017c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. **Levantamento nacional de informações penitenciárias** – Infopen Mulheres. 2. ed. Organizado por Thandara Santos; Colaboração Marlene Inês da Rosa et al. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2018b. Disponível em: https://conectas.org/wp-content/uploads/2018/05/infopenmulheres_arte_07-03-18-1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018c.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 4.968, de 2019**. Institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual; e altera a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Brasília: Senado Federal, [2019]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9009435&ts=1653415730378&disposition=inline>. Acesso em: 8 dez. 2022.

PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Educere, 2009. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bueno-proposta_metodologia_ensinar_musica_musicalmente.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

CAMINHOS do coração. Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. *In*: Caminhos do coração... Intérprete: Gonzaguinha. [S. l.]: EMI Records, 1982. 1 CD. Faixa 10.

CAMPOS, Carmen Hein de. **O discurso feminista criminalizante no Brasil**: limites possibilidades. 1998. 141 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77869/146861.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 set. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxvcmlbnRhY2FvZ2VzdGFvcHVibGljYXxneDo1Yjk4MGE2N2ZjMGE3ZTg1>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CIRANDEIRO. Intérpretes: Edu Lobo e Maria Bethânia. Compositores: Edu Lobo e José Carlos Capinam. *In*: Edu e Bethânia. [S. l.]: Elenco, Universal, 1967. Disco de vinil. Faixa 2.

COHEN, Mary. Explorations of inmate and volunteer choral experiences in a prison-based choir. **Australian Journal of Music Education**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 61-72, jan. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286143007_Explorations_of_inmate_and_volunteer_choral_experiences_in_a_prison-based_choir. Acesso em: 5 jul. 2022.

COLLARES, Cecília Azevedo L.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1996.

COOK, Nicholas. Fazendo música juntos ou improvisação e seus outros. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 16, p. 7-20, 2007. Disponível em: http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/16/num16_cap_01.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

CORREA, Angélica da Silva. **Liberdade de expressão e ressocialização do preso no sistema penitenciário brasileiro contemporâneo**: o caso do cantor Dexter e sua reinserção social através do RAP. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade Meridional, Passo Fundo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8691584. Acesso em: 10 jan. 2022.

CRUZ, Hugo. Arte e cidadania em contexto prisional. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-10, nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/18800/12407/70344>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução Marina Vargas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.

DEL PICCHIA, Juliana Miranda Martins; ROCHA, Raimundo Andrade da; PEREIRA, Denise Perdigão. Émile Jacques Dalcroze: Fundamentos da rítmica e suas contribuições para a Educação Musical. **Revista Modus**, Belo Horizonte, ano VIII, n. 12, p. 73-88, maio 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/649/397> Acesso em: 20 dez. 2022.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Ricardo Luiz. **Fé na vida, fé no homem, fé no que virá**: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32249/1/Dissertação%20repositório.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. Pássaros: significado na espiritualidade e simbologia. 2022. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/passaros/>. Acesso em: 15 set. 2022.

DINIZ, Margarete Hiromi Kishi. **Interdisciplinaridade na Música**: sentir, pensar, fazer. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21288/2/Margarete%20Hiromi%20Kishi%20Diniz.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

EDRI, Ortal; BENSIMON, Moshe. The role of music among prisoners and prison staff: a qualitative research study. **European Journal of Criminology**, [s. l.], v. 16. n. 6, p. 633-651, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1477370818775295>. Acesso em: 26 out. 2022.

ESTRELA, Marianne Laíla Pereira. **Mulheres, tráfico de drogas e sistema prisional**: reflexões à luz das criminologias crítica e feminista. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18069?locale=en>. Acesso em: 5 ago. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**. O pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido?. São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. Apresentação. *In*: SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991. p. 10-11.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Pedro Elói Duarte. Revisão Marcelino Amaral. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2013. *Kindle*.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Trilha da música**: orientações pedagógicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. **Revista Música na Educação Básica**, Londrina, v. 7, n. 7/8, p. 86-95, p. 2016. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Fran%C3%A7a.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 10, n. 12, p. 30-47, 2020. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/236. Acesso em: 25 maio 2022.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução de W. Schlupp. Petrópolis: Vozes, 1985.

FRATE, Rafael. Ouse saber! Tradução de Epístolas 1.2 de Horácio. **Estadão**, Estado da Arte, São Paulo, 13 jun. 2020. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/ouse-saber-epistolas-horacio-frate/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientização_pp.5-19.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

FREIXO, Marcelo. O que acontece nas prisões? *In*: LOPEDOTE, Maria Luiza Galle *et al.* (org.). **Corpos que sofrem**. São Paulo: Elefante, 2019. p. 102-113.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

GASTALDO, Édison. O fato social total brasileiro: uma perspectiva etnográfica sobre a recepção pública da copa do mundo no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 19, n. 40, p. 185-300, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/mjV3rnzgLWkjGCn8Dg6TMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2022.

GENTILE, Fausto Rogério. **O Estado da Arte da Interdisciplinaridade**: o construto epistemológico de Ivani Fazenda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 1985-2015. 2018. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21284/2/Fausto%20Rogério%20Gentile.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Tradução Maria Célia Santos Raposo. Porto Alegre: Vozes, 1975.

GOMES, Irene. Mesmo com benefícios emergenciais, 1 em cada 4 brasileiros vivia em situação de pobreza em 2020. **Agência IBGE Notícias**, [s. l.], 3 dez. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/32420-mesmo-com-beneficios-emergenciais-1-em-cada-4-brasileiros-vivia-em-situacao-de-pobreza-em-2020>. Acesso em: 11 set. 2022.

GREEN, Annie-Marie. Les comportements musicaux des adolescentes.

InHarmoniques, Paris, n. 2, maio 1987. Disponível em:

<http://articles.ircam.fr/textes/Green87a/index.html#:~:text=L'absence%20de%20pratique%20instrumentale,ou%20plusieurs%20fois%20par%20semaine>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. Tradução Oscar

Dourado. **Revista da ABEM**, Maringá, n. 4, p. 25-35, 1996. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393>. Acesso em: 12 dez. 2022.

HENLEY Jennie; COHEN, Mary L. Constructing personal narratives around key musical events: redefining identities and attitudes within and outside of prison music. *In*: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION (ISME), SEMINAR OF THE COMMISSION FOR COMMUNITY MUSIC ACTIVITY, 2014, Salvador.

Proceedings [...]. Salvador: UFBA, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/309839597_Constructing_Personal_Narratives_Around_Key_Musical_Events_Redefining_Identities_and_Attitudes_Within_and_outside_of_Prison_Music. Acesso em: 7 dez. 2022.

HENLEY, Jennie *et al.* Good Vibrations: positive change through social music-making. **Music Education Research**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 499-520, dez. 2012.

Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2012.714765?scroll=top&needAccess=true&role=tab>. Acesso em: 7 dez. 2022.

HESS, Juliet. Towards a (self-)compassionate music education: affirmative politics, self-compassion, and anti-oppression. **Philosophy of Music Education Review**,

Bloomington, v. 28, n. 1, p. 47-68, 2020. Disponível em: <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/2020/09/Hess2020.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. *Kindle*.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

HORN, Geraldo Balduino; LIMA, Luciana Vieira de. Educação e Justiça Social à luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 3, p. 719-737, set./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9321>. Acesso em: 7 dez. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conheça o Brasil – População: Educação. **IBGE Educa**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 7 dez. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cáceres: História e fatos. **IBGE Cidades**, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/historico>. Acesso em: 15 jan. 2022.

IFANGER, Fernanda Carolina de Araújo. Sistema Penal x Sistema Econômico: resenha da obra punição e estrutura social. **Revista Liberdades**, São Paulo, n. 12, p. 3-11. jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.ibccrim.org.br/media/posts/arquivos/15/IBCC_RevistaLiberdades_n12_livro.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

KABAT-ZINN, Jon. **Aonde quer que você vá, é você que está lá**. Tradução Ivanir Calado. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Tradução Raimundo Vier. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível em: <https://ppgfil.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Processo%20Seletivo/2019.2/KANT,%20Immanuel.%20Que%20é%20Esclarecimento.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

KATTER, Carlos (org.). **Cadernos de estudo: educação musical: especial Koellreutter**. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. Disponível em: <http://koellreutter.ufsj.edu.br/modules/wfdownloads/viewcat.php?cid=1>. Acesso em: 16 jul. 2022.

KLEBER, Magali Oliveira. **A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 355 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9981/000547646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2022.

KLEBER, Magali Oliveira. Projetos Sociais e Educação Musical. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 213-236.

KYPRIANIDES, Arabella; EASTERBROOK, Mathew J. Finding rhythms made me find my rhythm in prison: The role of a Music Program in Promoting Social engagement and Psychological well-being among inmates. **The Prison Journal**, [s. l.], v. 100, n. 4, p. 531-554, 2020. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0032885520939316>. Acesso em: 8 dez. 2022.

LAMAELA, Inês. Uma fuga a várias vozes. **European Review Of Artistic Studies**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 12-23, 2019.

LASTE, Geórgia. **Breve resgate histórico da pena**. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/72978/breve-resgate-historico-da-pena/2>. Acesso em: 9 maio 2022.

LEME, José Antonio Gonçalves. **A cela de aula: tirando a pena com letras**. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22458>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LENDA Tribal Africana: A Canção dos Homens. [S. l.], 2016. 1 vídeo (2min26s). Publicado pelo canal: @Eu sou o Hit. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_rLFWsrtZpg Acesso em: 7 abr. 2021.

LIMA, Paola. O que é pobreza menstrual e por que ela afasta estudantes das escolas. **Agência Senado**, Brasília, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/o-que-e-pobreza-menstrual-e-por-que-ela-afasta-estudantes-das-escolas>. Acesso em: 12 set. 2022.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental: um estudo exploratório**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf. Acesso em: 7 dez. 2022.

LOUREIRO, Vivian Maria Rodrigues. **Música para os ouvidos, fé para a alma, transformação para a vida: música, fé e construção de novas identidades na prisão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14619/14619_1.PDF. Acesso em: 22 jun. 2021.

LOWEN, Alexander. **Alegria: a entrega ao corpo e à vida**. Tradução Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1997.

MANGAOANG, Áine. A reward rather than a right: facilitators' perspectives on the place of music in Norwegian prison exceptionalism. **Musicae Scientiae**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 274-289, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/10298649211014235>. Acesso em: 7 dez. 2022.

MARQUES, Marineila Aparecida. **Projeto Político Pedagógico das Prisões – PPPprisões**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-29112021-113715/publico/MARINEILA_APARECIDA_MARQUES_rev.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

MARTINS, Simone. A mulher junto às criminologias: de degenerada à vítima, sempre sob controle sociopenal. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922009000100009>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN- ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEDEIROS, Maria Augusta dos Santos. **Relações entre a professora de música e os alunos presidiários: um estudo de caso etnográfico em Santa Maria – RS**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6879/MEDEIROS%2c%20MARIA%20AUGUSTA%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MELLO, Carla Cristiane. **Vozes do Carandiru: o RAP de cárcere e os estigmas sociais**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135269>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 129-146, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZXzTnjLDZfz8KwhKgXxyZzp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MOLINARI, Paula. **Conhecer e expressar o indizível: o legado de Alfred Wolfsohn**. Campo Limpo Paulista: Editora da FACCAMP, 2008.

MOTIN, Felipe Gabriel. Educação Musical no ambiente Carcerário. **European Review of Artistic Studies**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 1-13, 2015. Disponível em: <http://www.eras.utad.pt/docs/MAR%20MUSICA%202015.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

MOTIN, Felipe Gabriel; SILVA, Levi Leonildo Fernandes da. Práticas de Ensino de Música no contexto prisional: Análise comparativa de estudos de caso. **ERAS**, Vila Real, v. 10, n. 1, p. 56-74, 2018. Disponível em: <https://eras.mundis.pt/index.php/eras/article/view/47>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MUTIRÃO Carcerário completa dez anos. **Justiça & Cidadania**, Rio de Janeiro, 10 dez. 2018. Disponível em: <https://www.editorajc.com.br/mutirao-carcerario-completa-dez-anos/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

NASCER nas prisões. Impacto social. [S. l.], 2017. 1 vídeo (29min50s). Publicado pelo canal: VídeoSaúde Distribuidora da Fiocruz. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jso597MV_hU. Acesso em: 10 jul. 2022.

O CÁRCERE e a rua. Direção: Liliana Sulzbach. Produção: Annette Bittencourt, Everson Egas Colossi Nunes, José Pedro Goulart, Ricardo Baptista da Silva.

Intérpretes: Daniela Caldeira Cabral, Cláudia Maria Rullian, Betânia Fontoura da Silva. Roteiro: Liliana Sulzbach e Angela K. Pires. Porto Alegre: Zeppelin Filmes, 2004. 1 vídeo (1h20min21s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U4xFPPhUvktg>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Educação Musical no Brasil: ABEM. **Revista da Abem**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 35-40, 1992. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/513>. Acesso em: 13 set. 2022.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública**. 2017. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-111844/publico/CAROLINA_BESSA_FERREIRA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

OLIVEIRA, Ivone Martins, Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. **Revista FACED**, Salvador, n. 9, p. 189-202, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2692>. Acesso em: 20 out. 2022.

ONOFRE, Maria Cammarosano. Educação Escolar na Prisão na Visão dos Professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 227-244, jun. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836>. Acesso em: 1 dez. 2018.

ONOFRE, Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução de Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos**. I Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes. Genebra: ONU, 1955. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu19-16.html>. Acesso em: 7 dez. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessado em: 22 out. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. **dhnet.org.br**, 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 7 dez. 2022.

PASSARINHOS. Intérprete: Emicida. Compositor: Emicida. *In*: Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa... Intérprete: Emicida. [S. l.]: Laboratório Fantasma, Sony Music, 2015. 1 CD. Faixa 7.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queirós, 1991.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O ofício do professor**: as ambigüidades do exercício da docência por monitores presos. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PENSSAN. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania Alimentar e Nutricional. **II VIGISAN** – Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. [S. l.]: PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2022/10/14/olheestados-diagramacao-v4-r01-1-14-09-2022.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83234>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PIRES, Vera Lúcia. A interação pela linguagem: prática social mediadora das relações socioculturais. **Nonada**: Letras em Revistas, Porto Alegre, v. 2, n. 17, p. 87-100, out. 2011. <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451675006.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a Justiça Curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005101&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 ago. 2018.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html>. Acesso em: 9 maio 2019.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014 – 2024). **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 6 jun. 2022.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803 jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229/29947>. Acesso em: 6 jun. 2022.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. O currículo escolar em busca da Justiça Social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, 2015. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663>. Acesso em: 6 maio 2018.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35125/24433>. Acesso em: 20 jun. 2022.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

QUINTANA, Mário. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RETINA. Intérprete: Consuelo de Paula. Compositor: Consuelo de Paula. *In*: Dança das Rosas. Intérprete: Consuelo de Paula. [S. l.]: Tratore Music Brasil, 2006. 1 CD. Faixa 9.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Companhia das Letras. 2019. Kindle.

RODRIGUES, Maria Lúcia; FARIAS, Márcia H. de L. **O sistema prisional feminino e a questão dos direitos humanos**: um desafio às políticas sociais II. São Paulo: PC Editorial Ltda., 2012.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Organização e tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

SALVALAGGIO, Lucia Regina. **Organização do trabalho pedagógico na educação prisional**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_19877aed08e71b08c2a5439d5367ca07. Acesso em: 8 dez. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Na oficina do sociólogo artesão**. Aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Sílvio dos. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos**. 2002. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SARAIVA, Adriana. Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. **Agência IBGE Notícias**, [s. l.], 12 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>. Acesso em: 11 set. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA Rita Amélia Teixeira (org.) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução Marisa Trench Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011. *Kindle*.

SCHÜTZ, Alfred. Making music together: a study in social relationship. **Social Research**, v. 18, n. 1, p. 76-97, 1951. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40969255>. Acesso em: 15 out. 2022.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Tradução Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a Teoria do Habitus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/44MPvYzxwG4bGb8bYTVmXJw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SILVA, Ana Luiza de Araújo da. **Cadeia Feminina do Município de Cáceres/MT**: o delito, a reinserção, a educação, a família e o sistema prisional. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/ANA%20LUIZA%20%20DE%20ARAUJO%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SILVA, Carlos Alberto. **Vozes, música**, ação: Dalcroze em cena. Conexões entre rítmica e encenações. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-21052009-112923/publico/199569.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

SILVA, Degivaldo Avelino da. **Formação de saberes através da música no processo de ressocialização de apenados**: narrativas (auto)biográficas como prática de formação humana. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

SILVA, Francisca Lenilda; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O ensino da arte e a BNCC: implicações, consequências e questões sobre o ensino da arte na educação básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA DIVERSIDADE DO SEMIÉRIDO - CONADIS, 1., 2018, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: Conadis, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50771>. Acesso em: 23 set. 2022.

SILVA, Iara Maria Ilgenfritz da. **Direito ou punição?** Representação da sexualidade feminina no direito penal. 1983. 248 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1983. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30356294.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. 1987. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987. Disponível em: <http://petronilha.com.br/biografia/dissertacao-e-tese/37-educacao-e-identidade-dos-negros-trabalhadores-rurais-do-limoeiro>. Acesso em: 26 dez. 2022.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade**. 2001. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25022014-154503/publico/ROBERTO_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Roberto da. **Didática no Cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo**. São Paulo: Giostri, 2018.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fabio. Projeto Político-Pedagógico para Educação em Prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2718>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Willian. Governo prorroga suspensão de visitas nas unidades prisionais de Mato Grosso. **Sesp Notícias**, Cuiabá, 3 fev. 2022. Disponível em: <http://www.sesp.mt.gov.br/-/18851271-governo-prorroga-suspensao-de-visitas-nas-unidades-prisionais-de-mato-grosso>. Acesso em: 20 maio 2022.

SILVA NETO, Luiz Gomes da; NASCIMENTO, Francisca Denise Silva do; VASCONCELOS, Victoria Gomes de. A arte musical nos processos culturais: o RAP como instrumento de cidadania ativa. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, [s. l.], v. 18, n. 53, p. 71-84, ago. 2019. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/rbse/SilvaNetoArt_RBSEv18n53ago2019.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOUSA, Paulo Cezar Pardim de; LOURENÇO, Renata. Um breve histórico das legislações sobre o ensino de música no Brasil. **Anais do Sciencult**, Paranaíba, v. 7, n. 1, p. 358-370, 2017. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/4659>. Acessado em: agosto de 2022.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de Música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM**, Maringá, n. 1, ano I, p.12-21, maio 1992.

SOUZA, Jusamara (org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 7-10, mar. 2003. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed8/revista8_artigo1.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/356/285>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

STRECK, Danilo R. Qual o Conhecimento que Importa? Desafios para o Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. *Kindle*.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Alda Augusta Celestino. A Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/408>. Acesso em: 29 ago. 2022.

TASONIERO, Gustavo. **A Educação nas Prisões**: um estudo sobre a perspectiva de Emancipação Humana. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3973>. Acesso em: 20 jul. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação).

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-34.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 1998a. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-a4a4bd45-4396-4c90-ad8b-08130b0b5c89>. Acesso em: 22 out. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de adultos**. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: Unesco, 1998b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 22 out. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: Unesco, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 22 out. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educando para a Liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: Unesco, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

UNODC. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos** (Regras de Nelson Mandela). [S. l.]: UNODC, 2015. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf Acessado em 26 de outubro de 2021.

VERISSIMO, Erico. **O tempo e o vento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004. *Kindle*.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As reformas educacionais e o ensino de artes. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 65-71, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/197>. Acesso em: 25 out. 2022.

VIS a Vis. Criadores: Daniel Ecija, Álex Pina, Iván Escobar, Esther Martinez Lobato Produção: Globomedia. Intérpretes: Maggie Civantos, Najwa Nimri, Berta Vázquez, Ramiro Blas, Jesus Castejón, Benjamín Vicuña, Alba Flores *et al.* Espanha: Antena 3, Foz Espanha, 2015.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução André Telles. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangane, 2010.

ZENI, Bruno Gonçalves. Literatura e RAP na/da prisão. **Revista Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria, n. 31, p. 111-122, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/31049/18800>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ZIEMANN, Marcos. **(In)Sanidade por um fio**. [S. l.]: Do autor, 2015.

ZIEMANN, Marcos. **A vida por um fio**. [S. l.]: Do autor, 2016a.

ZIEMANN, Marcos. **Barbáries por um fio**. [S. l.]: Do autor, 2016b.

ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. Bioética do cuidar: a ênfase na dimensão relacional. **ESTIMA**, v. 1, n. 1. 2003. Disponível em: <https://www.revistaestima.com.br/estima/article/view/124>. Acesso em: 18 set. 2022.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Certificação da Superintendência de Política Penitenciária.....	286
APÊNDICE B – Carta de Autorização para realização da pesquisa	287
APÊNDICE C – Educação Musical em Prisões – Trabalhos acadêmicos selecionados	288
APÊNDICE D – Educação em Prisões – Trabalhos acadêmicos selecionados	290
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Mulheres da Pesquisa, Policiais Penais e Diretora da Cadeia	292
APÊNDICE F – Questionário Inicial (Mulheres da Pesquisa).....	293
APÊNDICE G – Questionário Final (Mulheres da Pesquisa).....	294
APÊNDICE H – Termômetro de Estado de Ânimo.....	295
APÊNDICE I – Partitura da canção de Sabiá Laranjeira	297
APÊNDICE J – Quadro da Lista de presença	298

APÊNDICE A – Certificação da Superintendência de Política Penitenciária



Nucleo de Educação nas Prisões MT <nep@sesp.mt.gov.br>

Fwd: Pesquisa Acadêmica_Cáceres.MT

Superintendência de Política Penitenciária

22 de novembro de 2021

<spp.saap@sesp.mt.gov.br>

12:21

Para: Nucleo de Educação nas Prisões MT <nep@sesp.mt.gov.br>

Prezado NEP,

Em vista da solicitação e por ordem da Superintendente de Política Penitenciária, Sibeli Nardoni Roika, informa-se que a dá-se por cientificada da realização da pesquisa intitulada "Educação Musical de Mulheres no Contexto Prisional" e anui com a realização da pesquisa na Cadeia Feminina de Cáceres.

Atenciosamente,

Thais Aguila
PNS-SISPEN-Advogada
Superintendência de Política Penitenciária
SPP/SAAP/SESP
Telefone: (65) 3315-1560

[Texto das mensagens anteriores oculto]

APÊNDICE B – Carta de Autorização para realização da pesquisa

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA CADEIA PÚBLICA FEMININA DE CÁCERES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA “Educação Musical de Mulheres no Contexto Prisional: caminho para a concretização da Justiça Curricular”.

Eu, _____ abaixo assinado, diretora responsável pela Cadeia Pública Feminina de Cáceres - MT, RG _____, CPF: _____, autorizo a pesquisadora Margarete Hiromi Kishi Diniz, RG _____, SSP/SP, CPF _____, doutoranda em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), matriculada sob o registro acadêmico (RA) de nº _____ a realizar a pesquisa intitulada “**Educação Musical de Mulheres no Contexto Prisional: caminho para a concretização da Justiça Curricular**” que se propõe a realizar oficinas de Educação Musical com um grupo de até 35 mulheres que se inscreverem, voluntariamente, para participação nas aulas e na pesquisa acadêmica, retro citada. Autorizo, também, a coleta de informações disponíveis na Unidade para usá-los como fontes de dados para sua pesquisa.

Tenho conhecimento sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e do compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e dos que aqui estão acolhidos.

Nesse sentido, defiro a solicitação da pesquisadora e autorizo a presença de Margarete Hiromi Kishi Diniz no interior da Cadeia Pública Feminina de Cáceres para realização de sua pesquisa acadêmica conforme o seu Projeto de Pesquisa apresentado para o Núcleo de Educação nas Prisões (NEP) – SAAP/MT.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a realizar a pesquisa acadêmica em locais, dias e horários autorizados; iniciar a aplicação das aulas após a direção dar ciência; apresentar um cronograma com datas, horários e os locais autorizados para a realização da pesquisa; obedecer às disposições éticas de proteger as participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos; assegurar a privacidade das pessoas envolvidas na pesquisa, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir a não utilização das informações coletadas em prejuízo dos sujeitos da pesquisa e/ou da instituição, respeitando, deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012; obedecer às disposições legais brasileiras, expressas na Constituição Federal, Art. 5º, incisos X e XIV; no Novo Código Civil, Arts. 20 e 21; no Código Penal, Arts. 153 e 154; e no Código de Processo Civil, Arts. 347, 363 e 406.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS Nº 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Cáceres, ____ de _____ de 2022.

Diretora da Cadeia Pública Feminina de Cáceres - MT

APÊNDICE C – Educação Musical em Prisões – Trabalhos acadêmicos selecionados

Quadro 8 – Relação de artigos e dissertações selecionados – Educação Musical

(continua)

Descritores: “Educação Musical” AND “Educação Prisional” – “Educação Musical” AND “Prisões”					
Artigos e Dissertações					
Nº	Tipo	Título	Autor	Revista/Instituição	Ano
1	Artigo	<i>Literatura e RAP na/da Prisão</i>	ZENI, Bruno Gonçalves.	Literatura e Autoritarismo, Santa Maria.	2018
Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/31049/18800					
2	Artigo	<i>Uma fuga a várias vozes</i>	LAMAELA, Inês.	European Review of Artistic Studies.	2019
Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338687488_UMA_FUGA_A_VARIAS_VOZES					
3	Artigo	<i>Educação Musical no ambiente Carcerário</i>	MOTIN, Felipe Gabriel.	European Review of Artistic Studies.	2015
Disponível em: http://www.eras.utad.pt/docs/MAR%20MUSICA%202015.pdf					
4	Artigo	<i>Práticas de ensino de música no contexto prisional: análise comparativa de estudos de caso</i>	MOTIN, Felipe Gabriel; DA SILVA, Levi Leonildo F.	ERAS, Vila Real.	2019
Disponível em: https://www.sciencegate.app/document/10.37334/eras.v10i1.194					
5	Artigo	<i>A arte musical nos processos culturais: o Rap como instrumento de cidadania ativa</i>	SILVA NETO, Luiz Gomes da <i>et al.</i>	RESE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção.	2019
Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/rbse/SilvaNetoArt_RBSEv18n53ago2019.pdf					
6	Artigo	<i>Good Vibrations: positive change through social music-making</i>	HENLEY, Jennie; CAULFIELD, Laura S.; WILSON, David; WILKINSON, Dean J.	Music Education Research.	2012
Disponível em: https://web-s-ebsohost.ez95.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6a049915-a70a-4145-9a74-ae728eeebc8a%40redis					
7	Artigo	<i>Towards a (self-)compassionate music education: affirmative politics, self-compassion, and anti-oppression</i>	HESS, Juliet.	Philosophy of Music Education Review; Bloomington.	2020
Disponível em: https://www.proquest.com/docview/2416855579					
8	Artigo	<i>A reward rather than a right: facilitators' perspectives on the place of music in Norwegian prison exceptionalism</i>	MANGAOANG, Áine.	Musicae Scientiae.	2021
Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10298649211014235					
9	Artigo	<i>Humanismo y música en prisiones: intervención pedagógico-musical em um centro penitenciário</i>	ALAYÓN, Raúl Fontes; LONGUEIRA, Esther Sestelo.	Indivisa.	2020
Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7785108					
10	Artigo	<i>Finding rhythms made me find my rhythm in prison: The role of a Music Program in Promoting Social</i>	KYPRIANIDES, Arabella; EASTERBROOK, Mathew J.	Prison Journal.	2020

Quadro 8 – Relação de artigos e dissertações selecionados – Educação Musical

(conclusão)

Descritores: “Educação Musical” AND “Educação Prisional” – “Educação Musical” AND “Prisões”					
Artigos e Dissertações					
Nº	Tipo	Título	Autor	Revista/Instituição	Ano
		<i>engagement and Psychological well-being among inmates</i>			
Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0032885520939316					
11	Artigo	<i>The role of music among prisoners and prison staff: A qualitative research study</i>	EDRI, Ortal; BENSIMON, Moshe.	European Journal of Criminology.	2019
Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1477370818775295					
12	Artigo	<i>Arte y Ciudadania en el Contexto Carcelario</i>	CRUZ, Hugo.	Revista Urdimento, Florianópolis.	2020
Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18800/12407					
13	Dissertação	<i>Fé na vida, fé no homem, fé no que virá: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional</i>	DIAS, Ricardo Luiz.	Universidade Federal de Minas Gerais.	2019
Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32249/1/Dissertação%20repositório.pdf					
14	Dissertação	<i>Música para os ouvidos, fé para a alma, transformação para a vida: música, fé e construção de novas identidades na prisão</i>	LOUREIRO, Vivian Maria Rodrigues.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.	2009
Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14619/14619_1.PDF					
15	Dissertação	<i>Vozes do Carandiru: o RAP de Cárcere e os estigmas sociais</i>	MELLO, Carla Cristiane.	Universidade Federal de Santa Catarina.	2015
Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135269/334741.pdf?sequence=1&isAllowed=y					
16	Dissertação	<i>Liberdade de expressão e ressocialização do preso no sistema penitenciário brasileiro contemporâneo: o caso do cantor Dexter e sua reinserção social através do RAP</i>	CORREA, Angélica da Silva.	Faculdade Meridional de Passo Fundo.	2019
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8691584					
17	Dissertação	<i>Relações entre a professora de música e os alunos presidiários: um estudo de caso etnográfico em Santa Maria - RS</i>	MEDEIROS, Maria Augusta dos Santos.	Universidade Federal de Santa Maria.	2009
Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6879/MEDEIROS%2c%20MARIA%20AUGUSTA%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y					
18	Dissertação	<i>Formação de saberes através da música no processo de ressocialização de apenados: narrativas (auto)biográficas como prática de formação humana</i>	SILVA, Degivaldo Avelino da.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.	2017
Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-dissertacoes-2015/arquivos/4223degivaldo_avelino_da_silva.pdf					

Fonte: A autora, 2022.

APÊNDICE D – Educação em Prisões – Trabalhos acadêmicos selecionados

Quadro 9 – Relação de artigos, dissertações e teses selecionados – Educação Prisional

(continua)

Descritores: “Educação Prisional” AND “Educação de Jovens e Adultos”					
Nº	Tipo	Título	Autor	Revista/Instituição	Ano
1	Artigo	<i>A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas</i>	ONOFRE, Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes.	Educação & Realidade, Porto Alegre.	2013
		Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/?lang=pt			
2	Artigo	<i>A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular</i>	ONOFRE, Maria Cammarosano; FERNANDES, Jarina Rodrigues; FERREIRA GODINHO, Ana Claudia.	Revista Educação, Porto Alegre.	2019
		Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33770/19256			
3	Artigo	<i>A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)</i>	OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de.	Educação e Pesquisa, São Paulo.	
		Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xQpHYwtvPtbC76DjwLjSQ7y/abstract/?lang=pt			
4	Artigo	<i>Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios</i>	AGUIAR, Alexandre.	Revista Paidéia.	2009
		Disponível em: http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/953			
5	Artigo	<i>Escola na ou da prisão?</i>	JULIÃO, Elionaldo Fernandes.	Caderno Cedes, Campinas.	2016
		Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt			
6	Dissertação	<i>Organização do trabalho pedagógico na educação prisional</i>	SALVALAGGIO, Lúcia Regina.	Universidade Tuiuti do Paraná.	2016
		Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_19877aed08e71b08c2a5439d5367ca07			
7	Dissertação	<i>A Educação nas Prisões: um estudo sobre a perspectiva de Emancipação Humana</i>	TASONIERO, Gustavo.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	2018
		Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3973/5/Gustavo_Tasoniero2018.pdf			
8	Dissertação	<i>Escrita de presas: afeto e liberdade</i>	COSTA, Cristhiane Ferreira da Costa.	Universidade Estadual da Paraíba.	2019
		Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3444			
9	Dissertação	<i>Cela de aula: espaço de ensino - aprendizagem</i>	QUELUZ, Emerson Lemke.	Universidade Federal do Paraná.	2006
		Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/6908			

Quadro 9 – Relação de artigos, dissertações e teses selecionados – Educação Prisional

(conclusão)

Descritores: “Educação Prisional” AND “Educação de Jovens e Adultos”					
Nº	Tipo	Título	Autor	Revista/Instituição	Ano
10	Dissertação	<i>Educação & Mulheres – Práticas Pedagógicas entre quem ensina e quem aprende dentro e fora da prisão</i>	PEREIRA, Barbara Jhose Alves.	Universidade Estadual de Campinas.	2020
		Disponível em: https://1library.org/document/y6x7l65y-educacao-mulheres-praticas-pedagogicas-ensina-aprende-dentro-prisao.html			
11	Dissertação	<i>Curadoria do conhecimento na prática educativa: uma proposição metodológica para a educação em privação de liberdade</i>	SIZANOSKY, Lanita Helaine da Silva Neves.	Centro Universitário Internacional.	2019
		Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2020/06/Dissertação-Final_Lanita-Helaine-da-Silva-Neves-Sizanosky.pdf			
12	Tese	<i>Educação prisional: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de educação</i>	MOREIRA, Fábio Aparecido.	Universidade de São Paulo.	2016
		Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052018-132205/publico/FABIO_APARECIDO_MOREIRA.pdf			
13	Tese	A escola no cárcere: subjetividades entre as grades	SEIDEL, Carolina Cunha.	Universidade Estadual Paulista.	2017
		Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151921#:~:text=Resumo,de%20Jovens%20e%20Adultos%20-%20EJA			
14	Tese	<i>Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto</i>	MIRANDA, João Milton Cunha de.	Universidade Federal do Ceará.	2016
		Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18186/1/2016_tese_jmcmiranda.pdf			
15	Tese	<i>Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas “celas” de aula</i>	JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel.	Universidade Estadual Paulista.	2019
		Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182025/jose_gom_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y			
16	Tese	<i>Sexualidades e Identidades de Gênero no Contexto do Cárcere: Representações Sociais de Jovens Presidiárias</i>	MORAES, Sílvia Piedade de.	Universidade Federal de São Paulo.	2017
		Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50857			
17	Tese	<i>Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade</i>	SANTOS, Pollyana dos.	Universidade Federal de Santa Catarina.	2014
		Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129426/329172.pdf?sequence=1&isAllowed=y			
18	Livro	<i>Educação Escolar entre as grades</i>	ONOFRE, Maria Cammarosano (org.).	Universidade Federal de São Carlos.	2007
		Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178646/mod_resource/content/1/14.%20A%20educacao%20escolar%20entre%20as%20grades.pdf			

Fonte: A autora, 2022.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Mulheres da Pesquisa, Policiais Penais e Diretora da Cadeia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, da pesquisa intitulada **“Educação Musical de Mulheres no Contexto Prisional: caminho para a concretização da Justiça Curricular”** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conduzida por Margarete Hiromi Kishi Diniz, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Esta pesquisa tem por objetivo compreender como a Educação Musical, no contexto prisional, pode concretizar as três dimensões da Justiça Curricular: o Conhecimento, o Cuidado e a Convivência Democrática.

A participação não é obrigatória, mas essencial para o desenvolvimento da pesquisa. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Não há riscos decorrentes da participação neste estudo, nem remuneração ou implicação de gastos para os participantes e/ou para a instituição. A participação na pesquisa ocorrerá dentro do quadro de horário de aulas ou no contraturno a serem definidos com o diretor e professores da escola vinculadora e com os responsáveis da educação no contexto da Cadeia Feminina de Cáceres – MT. A pesquisa consistirá na sua participação em dois encontros semanais com duração de 1h30min por encontro, onde serão ministradas aulas/oficinas de Educação Musical, resultando em 16 encontros no total.

Os dados de pesquisa serão coletados e analisados a partir de registros feitos em três fontes: “cadernos de guardados”, diários de campo e entrevistas semiestruturadas que serão realizadas durante as próprias aulas. As entrevistas serão respondidas por escrito ou gravadas. Algumas das atividades de aula poderão ser filmadas, se você e a instituição autorizarem. A gravação em áudio e/ou em vídeo possibilita uma melhor análise, uma vez que podemos ouvir/assistir com mais atenção repetindo e melhor nos atentando para os detalhes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos participantes. Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma do participante e a outra da pesquisadora responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente que avalia e acompanha todas as pesquisas científicas que envolvem seres humanos com o objetivo de zelar pela dignidade, direito, segurança e bem-estar dos sujeitos. O CEP – Sede Campus Monte Alegre, localiza-se no andar térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001 – Tel./FAX: (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@pucsp.br. Horário de funcionamento das 09 às 18h de segunda à sexta.

Contatos da pesquisadora responsável: Margarete Hiromi Kishi Diniz, e-mail: pesquisaeduc.musical@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Cáceres (MT), ____ de _____ de _____.

Nome da/o participante: _____

Assinatura da/o participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE F – Questionário Inicial (Mulheres da Pesquisa)

Roteiro das perguntas

1. Conta um pouquinho sobre como foi a sua experiência escolar. Parou de estudar? Por quê? Até que série você havia estudado?
2. Qual é a sua disciplina preferida? Por quê?
3. Fale sobre uma boa e/ou má lembrança do seu tempo de escola.
4. Qual a sua música preferida da infância? E da juventude? E atual?
5. Gosta de música? De cantar? Dançar? Toca algum instrumento?
6. Você tem poucos ou muitos amigos? Tem facilidade em fazer amizade?
7. Por que se matriculou na Educação de Jovens e Adultos?
8. Quais suas expectativas?
9. Fale sobre o que você gosta muito de fazer e sabe que faz muito bem.
10. O que mais você gostaria de contar, falar ou pedir?

APÊNDICE G – Questionário Final (Mulheres da Pesquisa)

Roteiro das perguntas:

1. Por que você se inscreveu para participar do projeto de pesquisa “Educação Musical com mulheres em contexto prisional: caminho para a construção da Justiça Curricular”?
2. O que você achou dos nossos encontros? Eles te ajudaram? Se sim, em quê?
3. Você acha importante a oferta de educação na cadeia? Por quê?
4. O que você mais gostou dessa experiência que fizemos? Por quê?
5. Quais conhecimentos você acredita que desenvolveu durante o projeto?
6. Houve contribuições para o processo de convivência aqui na cadeia?
7. Houve contribuições para a sua vida?
8. Como você se sentiu durante as aulas?
9. Como você se sentiu ao participar da apresentação musical?
10. Faz de conta que eu não conheço o projeto, como você o descreveria? Ou: como você descreveria esse projeto para uma pessoa que não sabe o que é?
11. O que você leva com você da experiência vivida?
12. O que você gostaria de me falar espontaneamente?

APÊNDICE H – Termômetro de Estado de Ânimo

Quadro 10 – Termômetro de Estado de Ânimo por aula – *check-in/check out*

(continua)

Nr	Ala	PÁSSARO	Aula 1		Aula 2		Aula 3		Aula 4		Aula 5		Aula 6		Aula 7		Aula 8		Aula 9	
			CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT
1	Ala 1	Chapim Azul	Ansiosa,	Alegre e feliz	Vergonha	Feliz	Alegre	Muito feliz	Desanimada	Feliz e animada	Desanimada	Bem	Sono	Bem alegre	Domindo	Felicidade	Alegre	Alegre	Ansiosa	Alegre/Feliz
2	Ala 1	Corrupião	Desanimada	Animada	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Disposta e animada	+ Animada	Dopada (remédio)	Ainda dopada	Sono	Animada	Bem	Inesquecível	Sonolenta	Alegre	Disposta	Ótima
3	Ala 1	Fim-Fim	Curiosa	Alta expectativa	Bem	Com fome	Desanimada	Destemida	Tranquila	Tranquila	Bem	Tranquila	Bem	Animada	Animada	Bom	Animada	+ Animada	Animada	Animada
4	Ala 1	Galopaita	Ansiosa	Renovada	Ansiosa	Feliz	Animada	Realizada	Animada	Esperançosa	Animada	+ Animada	Bem animada	+ Animada	Sono	Sensacional	Desanimada	Realizada	Sono	Feliz
5	Ala 1	Coleirinho	Apavorada	Feliz	Feliz	Mais feliz	Faltou	Faltou	Sono	Feliz	Muito sono	Feliz	Estressada	Feliz	Feliz	Contagante	Estressada	Animada	Animada	Feliz
6	Ala 1	Periquito Verde	Indisposta	Disposta	Maior pique	+ Pique	Faltou	Faltou	Disposta	+ Disposta	Sono	Despertada	Sono	Despertada	Ansiosa	Da hora	Faltou	Faltou	Sono	Melhor
7	Ala 1	Sabiá Laranjeira	Sono	Animada	Desanimada	Adrenalina	+ Disposta	Euforia	Aflita	Bem	Desorientada	Bem	Ansiosa	Animada	Curiosa	Alegre	Animada	Animada	Bem	Animada
8	Ala 1	Canário da Terra	Preguiça	Animada	Animada	Melhor	Cansada e com sono	Disposta	Animada	Disposta	Sono	Bem	Bem	Melhor	Ótima	Único	Animada	+ Animada	Faltou	Faltou
9	Ala 1	Quero-quero	Preguiça	Animada	Ansiosa	Coração em paz	Sono	+ Disposta e feliz	Sono	Bem feliz	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Com sono	Magnífico	Desanimada	Animada	Disposta	Bem
10	Ala 1	Risadinha	Sono	Leve e tranquila	Sonâmbulo	Aconhada	Sono	Feliz	Contente	+ Feliz	Cansada	Animada	Cansada	Expectativa	Bem	Espetacular	Desanimada	Feliz	Bem	Feliz
11	Ala 1	Chapim Rabilongo	Sono	Animada	Animada	+ Animada	Sono	Animada	Preparada	Maravilha	Pouco de sono	+ Disposta	Sem sono	Pilhada	Pronta	Maravilhosa	Animada	Animada	Animada	Bem disposta
12	Ala 1	Tico-tico do bico preto	Desanimada	Animada	Empolgada	Bem melhor	Dor no corpo	Disposta e sem dor	Coração agitado	Paz no coração	Bem desanimada	Bem	Cansada	Bem	Domindo	Alegre	Dor no corpo	Distraída	Bem	Disposta
13	Ala 1	Beija-flor	Arrepentida	Leve e animada	Faltou	Faltou	Muito ansiosa	+ Leve	Ansiosa	Alegre, feliz	Muito sono	+ Disposta	Sono	+ Animada	Nervosa	Inexplicável	Animada	Feliz	Animada	Animada
14	Ala 1	Diamante de Gould	Preguiça	Animada	Com dor	Sem dor e relaxada	+ Disposta	Leve e tranquila	Aflita	Chateada	Bem	Animada	Bem	Animada	Ansiosa	Alegre	Alegre	Relaxada	Animada	Muito feliz
15	Ala 2	Saira de 7 cores	Animada	Muito alegre	Desanimada	Feliz	Sono	+ Feliz	Faltou	Faltou	Dor no peito	Muito feliz	Feliz	+ Feliz	Feliz	Gratidão	Feliz	Feliz	Sono	Mais feliz
16	Ala 2	Saira Apunhalada	Alegre	Feliz	Desanimada	Feliz	Triste	Bem. Feliz	Triste	Alegre	Desanimada	Alegre	Desanimada	Alegre	Feliz	Gratidão	Feliz	Feliz	Alegre	Feliz
17	Ala 2	Pardal	Feliz	Feliz	Triste	Alegre	Preguiça	+ Alegre	Faltou	Faltou	Alegre	Alegre	Alegre	+ Alegre	Feliz	Gratidão	Feliz	Feliz	Dor de cabeça	Mais ou menos
18	Ala 2	Uirapuru	Entusiasmada	Quero mais	Ansiosa	Feliz	Com raiva	Coração aliviado.	Feliz	+ Feliz	Desanimada	Feliz	Feliz	Feliz	Sono	Gratidão	Sono	Muito feliz	Assustada/medo*	Feliz
19	Ala 2	Agapornis	Curiosa	Feliz	Feliz	Feliz	Alegre	Alegre e feliz	Ansiosa	Feliz	Desanimada	Feliz	Desanimada	Cansada, mas feliz	Desanimada	Gratidão	Desanimada	Feliz	Desanimada	Feliz
20	Ala 2	Cardal do Nordeste	Curiosa	Feliz	Ansiosa	Alegre	Feliz	+ Feliz	Feliz	+ Feliz	Estranha	Preenchida	Ansiosa	Muito feliz	Alegre e ansiosa	Contagante	Esperançosa	Muito alegre	Alegria	Prazer
21	Ala 2	Curio	Curiosa	Feliz	Faltou	Faltou	Desanimada	Animada	Triste	Feliz	Sonolenta	Feliz	Feliz	Muito feliz	Ansiosa	Gratidão	Sono	Feliz	Feliz	+ Feliz
22	Ala 2	Bem-te-vi	Ansiosa	Muito feliz	Sono	Feliz	Triste	Feliz	Sono	Muito feliz	Sono	Mto Feliz	Feliz	Muito feliz	Muito feliz	Felicidade	Feliz	+ Feliz	Feliz	Muito feliz
23	Ala 2	Tucano	Disposta	Feliz	Animada	Feliz	Feliz	+ Feliz	Feliz	Feliz	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Feliz	Gratidão	Feliz	Feliz	Faltou	faltou
24	Ala 2	Andorinha	Ansiosa	Muito feliz	Alegre	Feliz	Alegre	+ Feliz	Sono	+ Feliz	Nervosa	Tranquila	Ansiosa	Muito feliz	Feliz	Gratidão	Sono	Feliz	Desanimada	Feliz
25	Ala 2	Azulão	Feliz	+ Feliz	Feliz	+ Feliz	Preguiça	Feliz	Dor de cabeça	Feliz e sem dor	Feliz	Feliz	Feliz	Feliz	Feliz	Fortaleza	Dor de cabeça	Feliz	Preguiça	Feliz
26	Ala 2	Diamante Mandarin	Curiosa	Muito alegre	Preguiça	Alegre	Sono	Vontade de dançar	Desanimada	Muito feliz	Dor	Alegre/Sem dor	Sono	Cansada/Alegre	Dor de cabeça	Gratidão	Sono	Feliz	Apreensiva	Muito bem
27	Ala 2	Rouxinol	Curiosa	Alegre	Ansiosa	Alegre	Desanimada	Alegre	Triste	Alegre	Ansiosa	Feliz	Curiosa	+ Curiosa	Desanimada	Realização	Sono	Alegre	Preguiça	Feliz
28	Ala 2	Rolinha Roxa	Animada	Muito feliz	Desanimada	Feliz	Feliz	+ Feliz	Desanimada	Animada	Desanimada	Feliz	Desanimada	Feliz	Ansiosa	Gratidão	Triste	Feliz	Feliz	Muito feliz

* Medo, porque houve um evento tenso

** Arrepentida por não ter aproveitado mais a aula

*** Meia-vida, porque ficou sem graça por ter derrubado as canetinhas

**** Triste porque as amigas perderam aula (as amigas estavam na "Tranca")

Quadro 10 – Termômetro de Estado de Ânimo por aula – *check-in/check out*

(conclusão)

TERMÔMETRO - ESTADO DE ÂNIMO - CHECK-IN/CHECK-OUT																				
		Aula 10		Aula 11		Aula 12		Aula 13		Aula 14		Aula 15		Aula 16		Aula 17		Aula 18		
Nr	Ala	PÁSSARO	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT	CHECK-IN	CHECK-OUT
1	Ala 1	Chapim Azul	Ansiosa	Feliz	Animada	Alegria	Animada	Alegria	Dominado	Alegre	não realizado	não realizado	Ótima	Alegre	Bem	Animada	Animada	Alegre	Animada	Muito feliz
2	Ala 1	Currupião	Faltou	Faltou	Baquilada	Felicidade	Disposta	Contentamento	Dopada	De looa	não realizado	não realizado	Não está dopada	Alegre	Bem	Bem	Bem	Ótima	Animada	Ótima e feliz
3	Ala 1	Fim-Fim	Bem animada	Bem animada	Bem	Arrependida*	Bem	Gratidão	Bem	Bem	não realizado	não realizado	Faltou	Faltou	Bem	Bem	Bem	Animada	Transferida	Transferida
4	Ala 1	Calopeita	Bem animada	+ Animada	Bem	Gratidão	Bem	Especial	Preguiça	Feliz	não realizado	não realizado	Bem	Feliz	Bem	Feliz	Bem	Desanimada	Animada	Saudade
5	Ala 1	Coleirinho	Bem	Feliz	Sono	Alegria	Disposta	Gratidão	Saudades	Feliz	não realizado	não realizado	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Saudade	Alegre	Animada	Triste
6	Ala 1	Periquito Verde	Sono	Despertada	Feliz	Bom	Sono	Felicidade	Animada	Tranquila	não realizado	não realizado	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Feliz por voltar	Melhor	Triste	Feliz, especial
7	Ala 1	Sabiá Laranjeira	Bem	Feliz	Mal físico	Lar	Bem	Alegria	Bem	Feliz	não realizado	não realizado	Faltou	Faltou	Bem	Bem	Mal-estar	Mais ou menos	Animada	Feliz
8	Ala 1	Canário da Terra	Bem	Feliz	Sonolenta	Felicidade	Bem	Gratidão	Surpresa	Feliz	não realizado	não realizado	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Ansiosa	Feliz	Bem	Animada
9	Ala 1	Quero-quero	Faltou	Faltou	Sono	Felicidade	Animada	Felicidade	Faltou	Faltou	não realizado	não realizado	Cansada	Alegre	Sono	Bem	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
10	Ala 1	Risadinha	Bem	Melhor	Bem	Felicidade	Animada	Felicidade	Feliz	Meia-vida***	não realizado	não realizado	Bem, mas triste****	Bem	Triste	Bem	Faltou	Faltou	Feliz	Especial
11	Ala 1	Chapim Rabilongo	Sono	Animada	Faltou	Faltou	Sono	Renovação	Sono	Bem animada	não realizado	não realizado	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Stressada	Calma	Meia estressada	Serena
12	Ala 1	Tico-tico do bico preto	Disposta	Aliviada	Bem triste	Bem-estar	Preguiça	Alegria	faltou	Faltou	não realizado	não realizado	Bem, mas triste****	Triste ****	Bem	Feliz	Bem pesada	+ Feliz	Bem ansiosa	Ótima
13	Ala 1	Beija-flor	Faltou	Faltou	Dorminhoca	Felicidade	Ansiosa	Único	Ansiosa	Feliz	não realizado	não realizado	Expectativa	Bem	Desanimada	Feliz	Sono	Feliz	Saudade	Feliz
14	Ala 1	Diamante de Gould	Bem	Muito bem	Bem	Saudade	Bem	Satisfação	Bem	Bem	não realizado	não realizado	Faltou	Faltou	Bem	Bem	Bem	Melhor	Bem	Feliz
15	Ala 2	Saira de 7 cores	Bem	Feliz	Triste	Gratidão	não realizado	não realizado	Feliz	Feliz	Bem	Melhor	Sono	Alegre	Feliz	+ Feliz	Bem	Alegre	Sono	Bem animada
16	Ala 2	Saira Apunhalada	Triste	Alegre	Feliz	Confiança	não realizado	não realizado	Faltou	Faltou	Desanimada	Bem	Preguiça	Alegre	Triste	Alegre	Desanimada	Alegre	Preguiça	Feliz
17	Ala 2	Pardal	Faltou	Faltou	Preguiça	Alegria	não realizado	não realizado	Bem	Alegre	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Alegre	Alegre	Bem	Muito feliz
18	Ala 2	Uirapuru	Bem	Muito bem	Preocupada	Saudade	não realizado	não realizado	Cansada	Feliz	Bem	Muito feliz	Bem animada	Muito feliz	Ansiosa	Satisfeita	Animada	+ Animada	Bem	Feliz
19	Ala 2	Agapornis	Sono	Alegre	Alegre	Felicidade	não realizado	não realizado	Desanimada	Feliz	Bem	Muito feliz	Sono	Feliz	Animada	Feliz	Dor	Feliz e sem dor	Sono	Muito alegre
20	Ala 2	Cardal do Nordeste	Sono	Encantada	Feliz	Recordação	não realizado	não realizado	Bem	Muito feliz	Animada	Feliz	Animada	Muito feliz	Feliz	+ Feliz	Cansada	+ Cansada	Animada	Muito feliz
21	Ala 2	Curió	Faltou	Faltou	Feliz	Gratidão	não realizado	não realizado	Feliz	+ Feliz	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Animada	Aliviada	Ansiosa	Animada
22	Ala 2	Bem-te-vi	Ansiosa	Feliz	Alegre	Amor	não realizado	não realizado	Animada	Feliz	Alegre	Realizada	Animada	Muito feliz	Alegre	Feliz	Alegre	Muito Feliz	Animada	Muito feliz
23	Ala 2	Tucano	Feliz	Felicidade	Feliz	Gratidão	não realizado	não realizado	Desanimada	Feliz	Bem	Bem	Cansada	Animada	Faltou	Faltou	Feliz	+ Feliz	Cansada	Animada
24	Ala 2	Andorinha	Sono	Feliz	Faltou	Faltou	não realizado	não realizado	Bem	Feliz	Mal-humorada	Bem	Sono	Alegre	Dor de cabeça	Sem dor e feliz	Nervosa	Feliz	Cansada	Muito animada
25	Ala 2	Azulão	Preguiça	Feliz	Preguiça	Alegria	não realizado	não realizado	Preguiça	Feliz	Sono	Animada	Preguiça	Animada	Sono	Feliz	Sono	Animada e feliz	Preguiça	Alegre
26	Ala 2	Diamante Mandarin	Sono	Feliz	Faltou	Faltou	não realizado	não realizado	Triste	Feliz	Bem	Alegre	Bem	Bem animada	faltou	Faltou	Sono	Alegre e cansada	Animada	Feliz
27	Ala 2	Rouxinol	Sono	Feliz	Alegre	Felicidade	não realizado	não realizado	Desanimada	Feliz	Sono	Feliz	Cansada	Animada	Desanimada	Alegre	Sono	Sono e feliz	Animada	Muito alegre
28	Ala 2	Rolinha Roxa	Triste	Feliz	Desanimada	Alegre	não realizado	não realizado	Feliz	+ Feliz	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Tranca	Desanimada	Muito animada	Cansada	Muito feliz

* Medo, porque houve um evento tenso

** Arrependida por não ter aproveitado mais a aula

*** Meia-vida, porque ficou sem graça por ter derrubado as canetinhas

**** Triste porque as amigas perderam aula (as amigas estavam na "Tranca")

Aula 19 - Ensaio Geral da Apresentação - Não foram registrados *Check-in* e *Check-out*Aula 20 - Apresentação - Não foram registrados *Check-in* e *Check-out*

Fonte: Elaborado por Fábio Kenzo Kishi a partir dos dados da pesquisa, 2022.

APÊNDICE I – Partitura da canção de Sabiá Laranjeira¹²⁰

Eu canto pra não morrer

Fragmento O tempo e o vento (E. Veríssimo)

Sabiá Laranjeira

Ô - ô - ô...

6 Quem can - ta re-fres-caa al - ma. Can -

11 tar a-do-ção so - frer. Quem can-ta zom-ba da mor-te. Can - tar a-ju-daa vi - ver. Quem

17 can-ta seumal es - pan-ta. Eu - can-to pra não mor-rer. Ô - ô Quem can - ta re-fres-caa

23 al-ma. Can - tar a-do-ção so - frer. Quem can-ta zom-ba da mor-te. Can - tar a-ju-daa vi -

29 ver. Quem can - ta seumal es - pan - ta. Eu - can - to pra não mor - rer. Eu - **rall.**

34 can - to pra não mor - rer...

¹²⁰ Partitura escrita com o apoio da professora Elena Armani.

APÊNDICE J – Quadro da Lista de presença

Quadro 11 – Lista de presença

ALA	PÁSSARO	AULA																			Presença (%)	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19		20
1	Chapim Azul	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	nr	P	P	P	P	P	P	100
1	Currupião	P	F	F	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	nr	P	P	P	P	P	P	84
1	Fim-Fim	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	nr	F	P	P	T	T	T	79
1	Calopsita	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	nr	P	P	P	P	P	P	100
1	Coleirinho	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	nr	Tr	Tr	P	P	P	P	84
1	Periquito Verde	P	P	F	P	P	P	F	P	P	P	P	P	nr	Tr	Tr	P	P	P	P	79	
1	Sabiá Laranjeira	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	nr	F	P	P	P	P	P	95	
1	Canário da Terra	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	nr	Tr	Tr	P	P	P	P	84	
1	Quero-quero	P	P	P	P	F	F	P	P	P	F	P	P	F	nr	P	P	F	F	P	P	68
1	Risadinha	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	nr	P	P	F	P	P	P	95	
1	Chapim Rabilongo	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	nr	Tr	Tr	P	P	P	P	84	
1	Tico-tico do bico preto	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	nr	P	P	P	P	P	95	
1	Beija-flor	P	F	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	nr	P	P	P	P	P	P	89	
1	Diamante de Gould	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	nr	F	P	P	P	P	P	95	
2	Saíra de 7 cores	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	Tr	P	P	P	P	P	P	P	P	95	
2	Saíra Apunhalada	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tr	F	P	P	P	P	P	P	P	95	
2	Pardal	P	P	P	F	P	P	P	P	F	P	Tr	P	Tr	Tr	Tr	P	P	P	P	74	
2	Uirapuru	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tr	P	P	P	P	P	P	P	P	100	
2	Agapornis	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tr	P	P	P	P	P	P	P	P	100	
2	Cardeal do Nordeste	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tr	P	P	P	P	P	P	P	P	100	
2	Curio	P	F	P	P	P	P	P	P	F	P	Tr	P	Tr	Tr	Tr	P	P	P	P	74	
2	Bem-te-vi	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tr	P	P	P	P	P	P	P	P	100	
2	Tucano	P	P	P	P	F	F	P	P	F	P	Tr	P	P	P	F	P	P	P	P	79	
2	Andorinha	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	Tr	P	P	P	P	P	P	P	P	95	
2	Azulão	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tr	P	P	P	P	P	P	P	P	100	
2	Diamante Mandarin	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	Tr	P	P	P	F	P	P	P	P	89	
2	Rouxinol	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tr	P	P	P	P	P	P	P	P	100	
2	Rolínha Roxa	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Tr	P	Tr	Tr	Tr	P	P	P	P	84	
Presença (%)		100	89	89	93	93	93	100	96	93	82	89	89	64	68	93	93	96	96			
		P: Presente F: Falta Tr: Tranca T: Transferida nr: não registrado																				

Fonte: Elaborado por Regina Tiemy Kishi a partir dos dados da pesquisa, 2022.