

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELI NARCISO DA SILVA TORRES

**A PRODUÇÃO SOCIAL DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO
PARA RESSOCIALIZAÇÃO DE INDIVÍDUOS
APRISIONADOS EM MATO GROSSO DO SUL**

**CAMPO GRANDE/MS
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil).

TORRES, Eli Narciso.

A produção social do discurso da educação para
ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso
do Sul. Eli Narciso da Silva Torres – Campo Grande, 2011.
146 p.; 30 cm.

Orientador: Antônio Carlos do Nascimento Osório.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e
Sociais.

1. Discursos. 2. Educação Prisional. 3. Ressocialização. I. Osório,
Antônio Carlos do Nascimento.

ELI NARCISO DA SILVA TORRES

**A PRODUÇÃO SOCIAL DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA
RESSOCIALIZAÇÃO DE INDIVÍDUOS APRISIONADOS
EM MATO GROSSO DO SUL**

Relatório de dissertação apresentado como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

**CAMPO GRANDE/MS
2011**

ELI NARCISO DA SILVA TORRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de mestre.

**A PRODUÇÃO SOCIAL DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA
RESSOCIALIZAÇÃO DE INDIVÍDUOS APRISIONADOS
EM MATO GROSSO DO SUL**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Prof^ª. Dr^ª. Marilda Moraes Garcia Bruno

Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof. Dr. Luiz Carlos Pais

Campo Grande, 15 de agosto de 2011.

Dedico este estudo ao meu esposo Osmar
Torres e aos meus três filhos,
Caio Felipe, Bruna e Otávio
Augusto. Àqueles que incondicionalmente
me amaram e,
assim, me fizeram mais forte.

AGRADECIMENTOS

Às amigas foucaultianas Myrna Wolff, Aracy Mendes e Marina Cezário e aos amigos André Motta, Daniel Estevão, Beatriz Xavier e Manoel Rebêlo Junior, pelas teorias de desconstrução do mundo, pelas valorosas contribuições e incentivos, sobretudo, pelo fato de me ajudarem a continuar acreditando na existência de pessoas maravilhosas.

À professora Marilda Moraes Garcia Bruno, pelas contribuições sempre comprometidas com a possibilidade de uma nova maneira de compreender o mundo.

À diretora da Escola Pólo, professora Regina Lúcia Rosa Salles, pela prontidão em proporcionar o amparo institucional para o desenvolvimento dos trabalhos.

Ao meu orientador Antônio Carlos do Nascimento Osório, pela acolhida quando me encontrava literalmente desorientada e, especialmente, por ter possibilitado todas as condições necessárias à efetivação deste estudo.

À professora Alda Maria do Nascimento Osório, em quem vislumbrei comprometimento e dedicação com a causa educacional, uma educadora no sentido mais íntegro da palavra. Sou grata pelas contribuições, às quais foram fundamentais para concluir este trabalho.

Esses são os sinceros agradecimentos de mais uma aluna de escola pública que nos percalços de uma sociedade pluralmente injusta frequentou descontinuamente a escola. Mas, que encontrou nos caminhos da vida o amigo Daniel Estevão para lhe ensinar que um indivíduo inteligente não é aquele que sabe tudo, mas, sim, aquele que sabe procurar nos livros as respostas certas.

Ensinaamentos de um jovem sábio aos quais relembro continuamente e procuro persegui-los.

RESUMO

Esta pesquisa visa compreender e relacionar os acontecimentos discursivos, reproduzidos e institucionalizados, que fundamentam as práticas sociais e político-pedagógicas do Programa de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Projeto Experimental nas Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul (EJA-MS). A postura de investigação adotada fundamenta-se nos estudos de Michel Foucault, e se espelha no procedimento arqueológico por ele proposto. Com base nesse referencial, documentos públicos e produções acadêmicas de instituições de fomento à pesquisa e bancos de teses, foram identificados, consultados e sistematizados em um procedimento de escavação em busca de discursos correlacionais que fundamentam os dispositivos relacionados ao estudo. Foram observados os discursos instituídos, tanto pelos documentos oficiais quanto pelos professores do referido Projeto, a fim de identificar quais os mecanismos utilizados pelo Estado são respaldados pelo consenso em torno da “educação para ressocialização” de homens e mulheres aprisionados. Em concomitância a esse levantamento, foi realizada uma pesquisa empírica a fim de analisar, os discursos dos professores que lecionam em escolas prisionais de MS. Os dados referentes à pesquisa foram recolhidos por intermédio da aplicação de questionário. Procurou-se a partir destas informações, enfatizar as possibilidades de saber postuladas historicamente, e como tudo está interligado à rede de poder-saber que oficializa o discurso de ressocializar pessoas presas através da escolarização. Assim, verificou-se que a escolarização em presídios foi discursivamente estabelecida como uma ferramenta eficaz à ressocializar indivíduos encarcerados e, atua como prática estrategicamente útil à governamentalidade dos sujeitos e à sociedade como um todo, efetivada por meio dos mecanismos de vigilância, disciplinarização e normalização dos indivíduos presos.

Palavra-chaves: Discursos; Educação Prisional; Ressocialização

ABSTRACT

This research aimed at understanding and relating discursive events reproduced and institutionalized that fundament social and political-pedagogical practice of the Educational Program for Youth and Adults at the Fundamental and Middle School levels – the Experimental Program of the Prisional Units of Mato Grosso do Sul [EJA-MS]. The framework of reference adopted was based on the studies of Michel Foucault, and his archeological procedures were also utilized. On this basis, public documents and academic products were identified, consulted and systematized in an excavation procedure in search of correlated discourses as foundations for the dispositives related to the study. Instituted discourses were observed, official documents as well as those of the teachers of the above-mentioned Project, with the aim of identifying the mechanisms utilized by the State consensually accepted around “Education for Resocialization” of prison inmates of both sexes. Concomitantly, and empirical research was undertaken in order to analyze the discourses of the teachers who lecture in the prison schools of Mato Grosso do Sul. Data referring to the research was collected by means of the application of a questionnaire. From this information gathered, an attempt was made to emphasize the possibilities of historically postulated knowledge, as well as how all of it is interlinked with the network of power-knowledge that officializes the discourse of resocialization of incarcerated individuals by means of schooling. Thus, it was verified that schooling in prisons was discursively established as an efficacious tool for the resocialization of incarcerated individuals and acts as a strategically useful practice for the governability of subjects and of society as a whole, effectivated by means of mechanisms of vigilance, discipline and the normalization of individuals.

Keywords: Discourse; Prisional Education; Resocialization.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 CAPÍTULO	
ARQUEOLOGIA DO JUDICIÁRIO E DO APARELHO PENAL: A POSSIBILIDADE DO SABER	24
1.1 UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PENALIDADE: A TRANSPOSIÇÃO DO SUPLÍCIO À MÁQUINA DE PUNIR ALMAS	26
1.2 DESLOCAMENTO DE PODER: A DISCIPLINA E SUAS TEIAS DE SIGNIFICADOS	29
1.3 O ADESTRAMENTO DOS CORPOS ATRAVÉS DO ESPAÇO E TEMPO PRISIONAL	38
1.4 A FORMAÇÃO DE UM DISCURSO: A REPRESENTAÇÃO EM TORNO DOS SUJEITOS TRANSGRESSORES.....	44
2 CAPÍTULO	
EDUCAÇÃO: MECANISMO EFICAZ À SELEÇÃO SOCIAL	50
2.1 O PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO PARA PRISÕES: “A ENCUCUÇÃO DA VERDADE” SOBRE O MODO DE RESSOCIALIZAR SUJEITOS ENCARCERADOS	54
2.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROJETO EJA PARA PRISÕES	64
2.3 A METODOLOGIA PROPOSTA PELO PROJETO EJA PARA PRISÕES	73
2.4 A ESCOLARIZAÇÃO <i>VERSUS</i> A ROTINA PENITENCIÁRIA	77
3 CAPÍTULO	
PROFESSORES EM UNIDADES PRISIONAIS: A CONSTITUIÇÃO DE UM REGIME DE VERDADE SOBRE O ALUNO PRESO	83
3.1 ALGUNS ENUNCIADOS: A PESQUISA E O DITO PELOS SUJEITOS PROFESSORES	88
3.2 SEÇÃO I: CARACTERÍSTICAS GERAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO ...	92
3.2.1 Municípios e estabelecimentos prisionais	92
3.2.2 Adicional por periculosidade/risco de morte	93
3.2.3 Programa de escolarização/ambiente de trabalho/trabalho pedagógico.	94

3.3 SEÇÃO II: FORMAÇÃO/MOTIVAÇÃO E DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	95
3.3.1 Formação <i>Lato Sensu</i>	95
3.3.2 Disciplina/motivação e trabalho docente	98
3.3.3 Principais dificuldades/aspectos positivos/negativos das escolas prisoinais	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE	128
Apêndice A: Termos de Anuência e Consentimento.....	129
Apêndice B: Questionário	131
Apêndice C: Quadros referentes aos resultados encontrados durante a pesquisa empírica.....	133

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa elege como proposta de investigação a produção dos dispositivos discursivos, constituídos por meio da Educação Prisional Sul-mato-grossense como política para a ressocialização de indivíduos encarcerados. A partir do referencial teórico de Michel Foucault fez-se o exame dos documentos públicos, das produções relacionadas em instituições de fomento à pesquisa e bancos de teses e apreciou-se o discurso dos professores que lecionam nessa modalidade educacional.

O estudo tem como objetivo central relacionar os acontecimentos discursivos, reproduzidos e institucionalizados que fundamentam as práticas sociais e político-pedagógico do Programa de Educação de Jovens e Adultos para Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul (EJA/MS). A finalidade é compreender de que forma o Estado, por interposição do poder e saber consolidou o discurso da escolarização prisional como uma “maquinaria para ressocializar” indivíduos presos.

Para dar conta desses propósitos, foi necessário recuperar os mecanismos ordenadores do aparelho penal, especialmente, a criação e transformações do aparelho judiciário, por meio dos quais, “a prisão” assume funcionalidades distintas, perpassando do suplício e coerção dos corpos à tentativa de disciplinarização dos sujeitos aprisionados. Desta forma, a sucessão de fatos históricos observados por intermédio dos subsídios metodológicos da arqueologia em Michel Foucault, permite retratar e analisar os acontecimentos discursivos e sua efetivação como prática de poder e saber no contexto prisional atual.

Contudo, algumas reflexões iniciais são necessárias para orientar os porquês do interesse desta autora em estudar e discutir questões relacionadas às problemáticas sociais e, sobretudo, as prisionais.

A aproximação inicial surgiu com a internalização de novas “verdades”, construídas durante a graduação em Ciências Sociais (2006) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pois a graduação trouxe consigo conflitos, quebrou paradigmas e, especialmente, modificou a maneira de compreender os processos sociais, isto é, de entender a historicidade das relações estabelecidas entre os homens. Essa nova forma de olhar a vida social, propiciada pela própria pluralidade que permeia os campos das Ciências Sociais, despertou o interesse pelos “de baixo” (como assim dizia Florestan Fernandes), e nos orientou a olhar para aquela grande parcela da população brasileira que vê e não é vista, ou melhor, as vítimas de invisibilidade social.

Nesse período, em estudo monográfico, foi necessária dedicação às políticas penitenciárias, bem como às condições de vida dos sujeitos aprisionados. A partir dessa perspectiva, das pessoas em situação prisional, desenvolveu-se o estudo para conclusão de curso, intitulado: “Relações de Trabalho no Sistema Carcerário: Uma Análise Sociológica do Presídio Feminino Irmã Irma Zorzi” (2006), sob a orientação do professor Dr. Manoel Rebêlo Junior.

A partir desse estudo, os meandros que envolvem a questão prisional Sul-Mato-Grossense fizeram com que o olhar vislumbrasse a Política Educacional, implementada em estabelecimentos penais como mecanismo de ressocialização de homens e mulheres aprisionados. Tal política perturbou-nos, a ponto de questionar a extensão das tendências e dos discursos que fundamentam a proposta político-pedagógica da “Educação para Ressocialização”, além de outros fatores inerentes a ela, tais como: Para que resultados reais convergem uma política estatal dessa natureza? Como tal estratégia de governamentalidade por interposição do poder e apropriação do saber se estabelece, enquanto acontece a difusão e circulação desses discursos constituídos como verdades na efetivação da educação prisional? Foucault aponta:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, da biblioteca, como as sociedades de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em nossa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2009, p. 17).

Em meio a esse emaranhado de contradições e particularidades pretende-se empreender estudos para contribuir e explicitar os pressupostos discursivos que envolvem e fundamentam a proposta político-pedagógica da “Educação para Ressocialização” como Política Pública Educacional do Projeto EJA para Unidades Prisionais.

Para tanto, foi realizada a delimitação inicial deste estudo que está voltado à produção do saber científico, constituído historicamente no formato de verdades acabadas, que dizem respeito ao estudo da temática. Isto possibilitou mapear e identificar as problemáticas mais significativas analisadas pelos “sujeitos pesquisadores”.

Para identificar as produções sobre a Educação Prisional, as ferramentas fundamentais como fontes de referências foram as buscas em bases de dados de bibliotecas

virtuais, periódicos e principalmente os bancos de teses os quais foram essenciais nesse processo.

Durante o levantamento, constatou-se que são poucos os estudos que abordam especificamente a escolarização em presídios, fato que dificultou o processo de levantamento e a organização sistemática dos trabalhos, especialmente, porque inicialmente se buscou encontrar pesquisas que corroborassem com a abordagem teórica foucaultiana sobre a “educação prisional”. Verificou-se, no entanto, que os discursos predominantes convergem no mesmo sentido, que a “educação e o trabalho” em estabelecimentos prisionais ressocializam os sujeitos. Ou seja, a partir da educação prisional (re)configura-se um novo saber, engendrado pelos intelectuais como verdade, e respaldado a partir das formas do fazer científico presente nos estudos realizados.

No primeiro momento, pareceu complexa a predominância do discurso hegemônico encontrado durante a análise dos trabalhos publicados. Mas, em seguida, tal constatação reforçou a necessidade de pesquisas que buscassem uma análise da produção do saber constituída como “verdades”, a partir dos discursos de conhecimento referentes aos estudos realizados. Tal postura permitiu que fossem incluídas no levantamento pesquisas realizadas a partir de diferentes pressupostos teórico-metodológicos, já que os dispositivos discursivos que os orientam refletem diferentes observações e verdades teóricas.

Com a finalidade de observar os discursos produzidos, os quais são envoltos em complexas teias de significados, foram feitas buscas em *web sites* de instituições de fomento. Dentre as instituições pesquisadas, nas quais foram realizados os levantamentos bibliográficos, optou-se por realizá-los em relatórios de dissertações e teses, publicações em periódicos, revistas e acervos das seguintes bibliotecas: biblioteca do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital de Desenvolvimento em *Software Livre* (Domínio Público); Universidade de São Paulo (USP); sítio *Scientif Eletronic Library On Line/SciELO Brasil*; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Pontificia Católica de São Paulo (PUC/SP); Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

Feita a consulta em documentos públicos, relatórios de dissertações e teses, verificou-se que o debate específico sobre a escolarização em contexto prisional é pauta recente em instituições de fomento à pesquisa. Sobretudo porque a escolarização em prisões foi prevista pela Lei de Execução Penal – Lei nº. 7.210 de 11 de julho de 1984, e doze anos após a referida data foi supostamente enquadrada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que, de maneira genérica, em seus artigos 58 e 59 garante e confere ao Estado a responsabilidade e obrigatoriedade “de oferecer a educação pública e gratuita aos educandos com necessidades especiais”.

É necessário esclarecer que a LDB 9.394/96 não menciona em nenhum momento pessoas em situação de prisão. Mas, os legisladores se apropriaram dos artigos que conferem ao Estado a garantia à acessibilidade dos indivíduos com necessidades especiais para legalizarem a escolarização em presídios. A partir deste entendimento genérico, foram elaborados documentos estaduais, como o Projeto de Educação Prisional de MS.

Foram encontrados sete relatórios de teses, dissertações e estudos monográficos de cursos de especialização, os quais serão apresentados. Desses relatórios, muitos concordam que é de suma importância que o Estado, como tutor de sujeitos aprisionados, desenvolva e programe políticas educativas de ressocialização. No entanto, como aponta Lemgruber (1999), a ênfase das políticas penitenciárias são direcionadas para o trabalho dos encarcerados.

A exposição das análises realizadas nas fontes enunciadas, que se segue a partir de agora, demonstra que a maioria das pesquisas e dos estudos convergem para a produção e interpretação que se pode considerar como hegemônica, ou seja, aquelas que exercem maior influência sobre o discurso predominante proposto pelo conjunto de produção, especialmente, as acadêmicas que cimentam uma determinada forma de interpretar a eficácia da escolarização em estabelecimentos prisionais.

Porém, algumas refletem as poucas produções que propõem dialogar sobre outras funções desse modelo educacional – um objeto permeado de outros significados que conduz o tratamento penal para normalização e disciplinarização dos sujeitos, desvirtuando-se da finalidade oficializada.

Diante da apresentação anterior, o primeiro trabalho a ser exposto, que contempla a Educação como política para ressocialização, encontra-se o relatório de dissertação de mestrado “Política Pública de Educação Penitenciária: Contribuição para o Diagnóstico da

Experiência do Estado do Rio de Janeiro”¹. O autor faz análise da Política Educacional Penitenciária aplicada pelo Estado, debate qual é o papel da escolarização nas prisões como “Programa de Ressocialização” instituído para o tratamento penal dos internos.

Relata que a educação como Programa de Ressocialização não alcança o mesmo prestígio e impacto despendido ao trabalho prisional, e que o discurso acerca da educação prisional não é homogêneo como política do sistema prisional. Ressalta a ausência de uma política nacional que solidifique o modelo educacional como tratamento penal e, conseqüentemente, considera que, diante desses fatos, o modelo existente não contempla a realidade prisional, pois atende apenas 20% da população carcerária.

Porém, reforça a ideia de que a educação e o trabalho penitenciário proporcionam o reingresso do interno ao mundo do trabalho e, posteriormente ao convívio social. Reafirma o discurso institucionalizado como verdade, que a “educação” pode propiciar a reintegração do egresso do sistema prisional ao mercado de trabalho, evitando reincidências, o que conseqüentemente, reduziria os custos do Estado com pessoas cumprindo algum tipo de cerceamento de liberdade.

Posteriormente, em relatório de tese de doutorado, Julião (2009)² deu continuidade aos estudos anteriores, enfatizando a ressocialização desde o título de sua tese – “Ressocialização através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro”. Ele se propõe a compreender e demonstrar o funcionamento dos trabalhos laborais e educacionais institucionalizados pelo sistema prisional brasileiro, tanto a partir da percepção dos agentes que operam a execução penal, quanto a partir do Programa de Ressocialização, recuperando os impactos das atividades educacionais sobre as taxas de reincidência (JULIÃO, 2009, p. 28).

Com os objetivos metodológicos estabelecidos, Julião realizou pesquisa empírica com 80 técnicos da Secretaria de Estado e Administração Penitenciária do Rio de Janeiro e 230 professores e diretores de escola lotados no Sistema Penitenciário.

Anuncia em suas considerações finais que atualmente predomina o entendimento que o tratamento penal deve se dar na forma de “tratamento penitenciário”, o que, segundo o autor, se dá com o conjunto articulado de três ações: “[...] para a garantia de direitos fundamentais básicos [...] através de políticas sociais básicas de saúde, trabalho e educação” (JULIÃO, 2009 p. 410). Elaborou a pesquisa para filtrar a percepção dos operadores da

¹ Defendida por Elinaldo Fernandes Julião na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), 2003.

² Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

execução penal sobre a ressocialização, e conclui que em síntese compreendem que: “[...] o preso deve voltar para a sociedade sem delinquir” (JULIÃO, 2009 p. 410).

O autor defende a ideia que o modelo de prisão, como instituição total correcional (que segrega totalmente o interno do convívio com a parcela livre da população), está ultrapassado e o fracasso é irreversível. O qual, para o autor, deve ser substituído pela forma socializadora, que compreende “[...] o sistema penitenciário com uma instituição social como tantas outras, reconhecendo a sua incompletude, tanto institucional, quanto profissional” (JULIÃO, 2009 p. 411). Isto resultaria em uma nova dinâmica política e ideológica, que prima pela não segregação total do indivíduo, pela concepção de que o ser humano vive em um constante processo de socialização. Conclui reconhecendo como verdade “[...] que o papel do sistema de privação de liberdade, em suma, é de “sócioeducar””. (JULIÃO, 2009, p. 411, grifo nosso).

O estudo monográfico realizado por Souza (2003)³, com título de “Remição pela Educação”, defende a educação como mecanismo determinante para a ressocialização dos presos. Para tal, discute o cerceamento imposto pela lei de execução penal no seu artigo 26 (Lei 7.210/1984) que contempla a remição da pena apenas por meio do trabalho. Cita a existências de jurisprudências estaduais, que consideram a educação como meio para reduzir a pena. Sustenta suas alegações a partir do pensamento de Paulo Freire – uma educação para libertar os sujeitos. A autora baseou suas afirmativas em estudos bibliográficos, legislações e em pesquisa empírica desenvolvida com pessoas custodiadas no Distrito Federal.

Por sua vez Silva e Inocêncio (2005)⁴ realizaram pesquisa para estudo monográfico com os internos, professores e coordenadores do programa de escolarização, desenvolvido no Presídio Regional de Tijucas, SC. Com o levantamento visavam verificar qual a percepção que eles têm da prática educativa como possibilidade de (re)inserção no mercado de trabalho, durante a prisão e quando do retorno ao convívio social. Os autores contextualizaram a prisão sob uma perspectiva histórica. A partir deste fato, expuseram os principais fundamentos previstos na Lei de Execução Penal e Constituição Federal acerca da Educação e Trabalho. Relatam que o Presídio Regional de Tijucas desenvolve ações positivas, promovidas transversalmente por intermédio da educação e do trabalho, mecanismos eficazes de redução aos índices de reincidência. Salientaram o fato que internos coordenadores e educadores do

³ Trabalho originalmente apresentado para obtenção do título de especialista em Política Criminal e Penitenciária e Segurança Pública. UniRio/RJ, 2003.

⁴ Monografia de especialização em processos de educação na vida adulta – UnB/Centro de Educação a Distância

programa percebem a educação como um dos fatores determinantes para a ressocialização dos egressos do sistema prisional.

O estudo de VIEIRA (2008)⁵ “Trabalho Docente: de Portas Abertas para o Cotidiano de uma Escola Prisional,” observa, especificamente, o trabalho docente a partir da interação e das competências do professor no contexto prisional – a fim de compreender as especificidades da função, tanto do ambiente laboral quanto do seu interlocutor, “os sujeitos privados de liberdade”. A análise da autora apoiou-se na pesquisa empírica realizada com professores do complexo penitenciário de Bangu e nos estudos sobre o “saber da experiência” de Maurice Tardif, Claude Lessard, Jacques Therrien e Phillippe Perrenoud.

Procurou analisar os movimentos realizados pelos docentes, as ações desenvolvidas a partir do conteúdo curricular, considerando a realidade do ambiente de trabalho prisional. As conclusões da autora são que, apesar da insalubridade da função, os professores a realizam com satisfação – no entanto, revelam o descontentamento com a falta de políticas públicas destinadas à educação em presídios. Compreende que a educação carcerária mediada pelo educador, tem papel imprescindível na recuperação e reintegração do egresso à sociedade e considera que o trabalho docente deve ser compreendido como mecanismo de reinserção social.

O relatório de tese desenvolvido por Araújo (2005), intitulado “Educação Escolar no Sistema Penitenciário do Mato Grosso do Sul: Um Olhar sobre Paranaíba”, trata-se de um estudo específico sobre a configuração da escolarização prisional em Mato Grosso do Sul⁶.

Nesse estudo, Araújo (2005) faz uma reflexão da educação prisional em Mato Grosso do Sul. Analisa a Constituição Federal (1988); a LDB (1996); a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul (1989); o Plano estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2003); o Plano Nacional de Segurança Pública (2000); o Plano Nacional de Educação (2001) e a Resolução da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2002).

A autora constata que a lei não oferece empecilho para a oferta da educação prisional, ao contrário, é altamente permissiva⁷. A partir da análise das legislações pertinentes, que possibilitam a educação em espaços não escolares, constatou a presença do discurso negativo de que a educação em presídios não produz efeitos positivos, pois os internos não se

⁵ Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

⁶ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005.

⁷ O estudo ocorreu antes da criação do Projeto de Educação para Estabelecimentos prisionais em 2007.

interessam pelo aprendizado. A essa concepção, afirma veementemente ser falsa a ideia inculcada na sociedade que não adianta trabalhar em prol da ressocialização.

Para ela, caso a educação em espaços prisionais seja encarada como ineficaz, torna-se eminente a falácia que o ser humano não pode regenerar-se (ARAÚJO, 2005, p. 197). Observa que existe a preocupação real dos órgãos oficiais em cumprir as legislações, mas ressalva que a educação ainda é vista como apêndice, denunciando a falta de conscientização dos dirigentes e agentes penitenciários. No período em que a autora realizava o estudo, o Projeto de escolarização para unidades prisionais estava sendo elaborado em parceria entre universidades públicas e privadas, Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário (AGEPEN) e Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. No entanto, a autora indica que a forma como foi idealizado não previa a participação coletiva – ouvindo professores e alunos, os quais seriam os mais interessados (ARAÚJO, 2005, p. 198).

Em síntese, Doracina Araújo admite ser possível a ressocialização dos egressos do sistema prisional desde que haja investimento em políticas públicas voltadas para a educação prisional e na formação continuada dos professores, administradores e funcionários do sistema prisional. Dessa forma, “[...] seria possível inverter a lógica do castigo, da segurança e da disciplina, para a lógica da ressocialização, da recuperação, por via dos mecanismos e ações diferenciadas das adotadas até então” (ARAÚJO, 2005, p. 204).

Entretanto, em uma perspectiva contra hegemônica, isto é, em direção contrária ao discurso institucionalizado como “verdade” que a educação ressocializa e emancipa sujeitos, figura o relatório de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, defendida por Lívia Moreira Quintana Cabral, intitulada “O Estudo da Normalização das Condutas: a Educação e o Trabalho em Unidades Prisionais”, defendida em 2008.

Nesse estudo, sob a ótica dos pressupostos foucaultianos foram analisados os dispositivos governamentais implementados pelo Estado através das práticas laborais em unidades prisionais. Assim, diante de tais fatos, a autora verificou como a educação e o trabalho demarcam, reinventam os espaços de dominação e controle da biopolítica. Cabral (2008) analisou o discurso e práticas institucionalizadas acerca da escolarização em unidade prisionais e a possível correlação com a conduta dos internos, relacionando-os ao poder-saber; poder disciplinar; saber produção do verdadeiro e o saber relacionado à imagem constituída historicamente sobre o indivíduo vadio.

Propôs ainda, a partir do método arqueogenealógico, observar em documentos públicos, dissertações e teses os dispositivos de verdadeiro e falso presentes. Conclui que o discurso de ressocializar sujeitos por meio da escola ou do trabalho prisional reinventa novas formas de disciplinamento, normalização e regulamentação dos corpos a serviço da produtividade do poder.

O levantamento deparou-se ainda, com seis artigos que abordam a temática prisional, com análises que debatem a ressocialização desde a perspectiva sociológica da prisão à escolarização em espaços prisionais. Optou-se pelo recorte temporal entre os anos de 2000 a 2009, assim, os artigos foram sistematizados em ordem cronológica de publicação conforme serão expostos em seguida.

Rego (2004), com o artigo intitulado “Sociologia das Prisões,” afirma que os temas relacionados à prisão não foram suficientemente estudados no Brasil. Para tanto, a autora propõe uma discussão a partir da obra de Philippe Combessie (2001) em uma tentativa de evidenciar as diferenças entre o olhar sociológico e o jurídico em estudos prisionais, sobretudo, utiliza-se da bibliografia comentada do referido autor.

O artigo oferece um resgate do aparelho penal sob a ótica de Combessie, aponta as diferentes formas punitivas embasadas em legislações próprias de cada país. No entanto, observa que a prisão e/ou reclusão sempre foi instrumento político das sociedades, seja na antiguidade ou na modernidade. Contudo, sua finalidade está sempre relacionada às necessidades sociais, e como a pena de privação de liberdade surge para substituir o suplício dos condenados.

Dessa forma, identifica como a prisão atende as diferentes lógicas sociais e relaciona três características eminentes a essa prisão: a neutralização dos sujeitos, pois o preso ficará segregado da sociedade; o encarceramento com viés de ressocializar, sob a forma de recuperação ou reabilitação proporcionada pelo aparelho penal, e o que ele identifica como “o encarceramento de autoridade”, para referendar a relação de poder estabelecida. Rego (2004) conclui, a partir do diálogo com a obra de Combessie, que essas características presentes na prática punitiva não são homogêneas, o que faz uma sobressair sobre as outras. Pois, mesmo que as prisões adotem medidas de reabilitação pela educação e pelo trabalho, visando a reabilitar os indivíduos, essas políticas são mínimas e com pouca eficácia diante do contexto prisional. Sobretudo porque a lógica do sistema penitenciário se concretiza sob a efetivação da pena.

No artigo “A Educação de Mulheres Encarceradas”, Anjos (2006) descreve e baseia-se em experiência profissional vivenciada no Presídio Feminino de Florianópolis durante o ano de 2003. A autora relata as dificuldades enfrentadas pelos educadores para desenvolver suas atividades com as internas, especialmente, a decadência do sistema prisional brasileiro e, sobretudo, a desarticulada e inoperante estratégia de ressocializar indivíduos através da reeducação, em contexto que a autora demonstra com dados quantitativos, que são mulheres com grau de instrução extremamente baixo, pobres e marginalizadas, envoltas nos meandros de uma sociedade capitalista.

O estudo de Portugues (2009), “Educação de Adultos Presos,” apresenta uma reflexão a partir das contradições e possibilidades de reabilitação de egressos do sistema prisional do estado de São Paulo. Observa o fato que a educação em contexto prisional reproduz e corrobora para a manutenção da ordem e disciplinarização dos sujeitos presos, pois a disciplina e a ordem são as finalidades primordiais dentro da organização penal. Contudo, esboça a possibilidade de uma gestão prisional que não intervenha nas práticas educativas, de modo que a educação utilize apenas recursos ulteriores, disseminando cultura e conhecimento, rompendo de forma a prescrever as ações iminentes de subjugação e disciplinamento, tornando-se alternativa viável de ressocializar sujeitos, mesmo em ambiente hostil, como a prisão.

Favaro (2007), No artigo “Educação para o Trabalho no Sistema Prisional: Contribuições e Impasses de uma Política de Formação Profissional do Homem Preso,” também analisa o sistema prisional paulista, no entanto, na tentativa de compreender a partir da relação educação e trabalho, como se efetiva a formação profissional dos indivíduos presos. A partir da Lei de Execução Penal – Lei nº. 7.210/1984, a qual regula e dispõe sobre a educação e o trabalho em estabelecimentos prisionais – que devem ter a “função formativa”. Favaro alerta para os discursos ideologicamente constituídos sobre a formação profissional em prisões, são externos ao espaço prisional, os quais apregoam e possibilitam uma reconfiguração dos sujeitos presos, como novas práticas de viver/ser ou estar no mundo. A partir de análise sobre as ações da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP), conclui que, apesar do discurso, as ações políticas institucionais, divergem dessa finalidade.

Santos (2005), em “Ressocializar Através da Educação” dialoga em torno da função do Estado quando sentencia e condena um indivíduo que cometeu um crime. Subentende-se nesse momento, que o sujeito condenado transgrediu as normas postas pela sociedade, portanto, restringe sua liberdade e o retira do convívio social. Em tese, após o período de

cárcere, esse indivíduo estaria reabilitado e apto a viver em sociedade. A autora afirma que esse tratamento penal, ou “reeducação,” fundamenta a ação do Estado inexistente, pois a primeira preocupação do Estado ao receber o condenado é a privação da liberdade e não sua recuperação ou reeducação para retorná-lo à sociedade.

Por sua vez, Julião (2006), no artigo “Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade: Desafios para a Política de Reinserção Social,” provoca uma reflexão sobre a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil. Considera estratégica a temática para o Estado e promove a discussão levando em consideração as possibilidades, políticas, jurídicas, econômicas e sociais que circundam a educação prisional. Assim, avalia o papel do Ministério da Justiça, das Secretarias de Segurança Pública e da Administração Penitenciária na implementação de programas educativos, especialmente, uma educação como direito de todos os seres humanos.

A partir do levantamento, constatou-se que é bem recente a discussão sobre a temática, portanto, são poucos os estudos acerca da educação prisional como mecanismo de tratamento penal. Quando observada, tomando-a sob a análise do discurso produzido de “educação e ressocialização”, ou ainda, as práticas que permeiam essa educação, visualizada com o olhar dos pressupostos foucaultianos, identificaram-se apenas dois trabalhos (CABRAL, 2008; PORTUGUES, 2009), os quais seguem em direção contrária às discussões gerais, e ampliam o debate.

A partir desta reflexão inicial acerca do conhecimento produzido sobre a temática, esta dissertação indica como objetivo, observar os discursos produzidos que circunscrevem a escolarização em prisões no Mato Grosso do Sul com meio eficaz à ressocialização. O objeto deste estudo é a educação prisional ofertada pelo Estado sob a finalidade da ressocialização de indivíduos encarcerados.

Adota como base os documentos públicos, especialmente, a documentação que promoveu a implantação do programa de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, o Projeto Experimental nas Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul/EJA-MS, documento este que oficializou a escolarização em prisões no Mato Grosso do Sul, Além de utilizar as narrativas dos professores contratados para lecionar em escolas prisionais de MS como ferramenta de análise do discurso legitimador da proposta educacional.

A análise a partir do referencial foucaultiano refletirá e lançará luzes sobre o discurso estabelecido para ressocialização por intermédio da Educação Prisional, que *a priori*, é

reificada pelo discurso que recupera os sujeitos de percalços da vida, educa e os re-insere ressocializados à sociedade.

Para dar conta da reflexão proposta, este relatório de dissertação de mestrado foi estruturado em três capítulos, com a finalidade de observar os discursos de ressocialização para a escolarização em prisões, lugar que aprisiona os corpos, como assim diz Vânia Guerra (2010, p.43) quando “[...] o corpo deixa de ser chagado para prostrar-se em cativeiros [...]”.

O Capítulo I, **Arqueologia do judiciário e do aparelho penal: a possibilidade do saber** observa as transformações do judiciário e do aparelho penal como possibilidade de saber-poder, os deslocamentos de poder ocorridos nesse aparato, desde o suplício sobre os corpos esquartejados, queimados e espetacularizados para expiação do crime no século XVI ao disciplinamento dos sujeitos como ferramenta para ampliar a tecnologia do poder de punir estabelecido a partir do século XIX e como se efetiva, na atualidade, no interior do Presídio Feminino Irmã Irma Zorzi.

Posteriormente, a formação do discurso circundante à imagem representativa de um “sujeito transgressor”, “monstro humano” ou “anormal”, e como a composição desse sujeito se desenhou desde o século XVIII e se recompôs em um discurso estabelecido como verdade que alimenta as teias de poder presentes em uma sociedade capitalista.

Os achados sobre a temática se utilizaram dos pressupostos da arqueologia em Michel Foucault e assim se realizaram escavações em seus escritos, sobretudo, à luz da leitura principal de Vigiar e Punir (1987).

No Capítulo II, **Educação: mecanismo eficaz à seleção social**, trata a temática a partir dos aspectos discursivos e não discursivos presentes na constituição da “verdade” de que a educação promove a formação integral do homem e o prepara para o mercado de trabalho, além de regular anormalidades presentes na sociedade. Uma forma eficaz proposta é a escolarização em presídios, a qual será observada em documento oficial EJA para o sistema prisional Sul-Mato-Grossense.

Em outro recorte, será possível observar a metodologia e organização curricular adaptada e aligeirada para atender o que o documento chama de especificidade dos educandos custodiados em prisões, os quais serviram de ferramentas para demonstrar a maneira empregada pelo Estado para reintegrar homens e mulheres à sociedade pela interposição da escolarização para ressocialização em Mato Grosso do Sul.

De maneira geral, buscou-se identificar subsidiado pelos conceitos foucaultianos de discurso; saber-poder e governamentalidade, como a escolarização em presídio estabelece um

ideário de “maquinaria de recuperar sujeitos anormais”, e, por outro lado, tem a funcionalidade de se desenvolver e se consolidar como dispositivo governamental para adestrar e normalizar as condutas penitenciárias.

O Capítulo III, **Professores em unidades prisionais: a constituição de um regime de verdade acerca do aluno preso**, visa a ponderar os enunciados narrados pelos sujeitos professores a fim de se acercar da emergência dos enunciados proferidos por eles relativos aos questionamentos da pesquisa. As narrativas analisadas foram recolhidas durante a aplicação de questionário preenchido por 18 professores lotados na Escola Regina Nunes A. Betine – Escola Penitenciária.

Os questionamentos são relacionados à motivação de lecionar em escolas prisionais; a relevância do adicional por periculosidade; os principais problemas da escolarização em prisões; pontos positivos e negativos; por que o preso estuda? Os riscos de morte vivenciados pelo professor que atua em presídios; entre outros questionamentos.

Como ensina Foucault (2009), o discurso é anteriormente circunstanciado pelo processo ritual proporcionado pelos indivíduos que falam ou questionam. São formulações enunciativas que nesse caso, o sujeito professor verbaliza a narrativa, a qual poderá tornar-se um discurso eficaz às práticas discursivas que circundam o fazer escolar dessa instituição. Contudo, os discursos não serão olhados apenas a partir o que foi dito, mas relacionados ao ambiente de trabalho institucionalizado e hierarquizado da escola prisional, traçando assim um paralelo à condição em que eles foram produzidos.

As considerações finais retomam o debate subsidiado pelos elementos evidenciados pelo estudo, o qual comprovou que o consenso discursivo que a escolarização é o mecanismo mais eficaz para ressocializar indivíduos presos foi produzido socialmente sob a óptica da governamentalidade. Para constatar tal finalidade, a partir do objeto educação prisional, observou-se como a penalidade operou uma transposição no interior da máquina de punir chamada prisão e a funcionalidade da disciplina nesse contexto, a qual passa a demarcar novas normas punitivas aos portadores de anomalias sociais.

A disciplina atua como estratégia normalizadora da prisão e encobre a existência de uma simbiose entre educação e prisão – a qual é uma ferramenta de poder, constituída discursivamente por interposição de estratégias governamentais para inserir homens e mulheres encarcerados em uma escola prisional que funciona como uma maquinaria de ressocializar sujeitos desarmônicos à sociedade.

A lógica dessa escolarização prisional está permeada de especificidades próprias, desde a contratação dos professores que lecionam no Programa até o ambiente escolar, com espaço físico improvisado dentro dos estabelecimentos penais.

E como todas estas particularidades são somadas em prol da governamentalidade do sistema prisional Sul-Mato-Grossense em duas vertentes: em um primeiro plano emergencial, toma a forma de tecnologia de controle e disciplinamento dos homens e mulheres aprisionados, e no segundo momento, serve de instrumento para promover a rotatividade de internos por meio da progressão de regime pela Educação. Dessa forma, os dois fatores abrandam os conflitos dentro de estabelecimentos penais abarrotados de seres humanos.

1 CAPÍTULO

ARQUEOLOGIA DO JUDICIÁRIO E DO APARELHO PENAL: A POSSIBILIDADE DO SABER



Figura disponível em: < <http://www.defensoria.pi.gov.br> >
Acesso em: 21 de junho de 2011, às 8h00.

Não gostaria que aquilo que pude escrever ou dizer apareça como trazendo em si uma pretensão à totalidade. Não quero universalizar o que digo: e, inversamente, o que não digo, não o recuso, não o tenho forçosamente como não essencial. Meu trabalho está entre pedras de espera e pontos de suspensão.

Michel Foucault

Para que ocorra a retomada dos discursos e acontecimentos sobre os sujeitos aprisionados, assim como as transformações ocorridas e promovidas pelos discursos baseados em saberes institucionalizados, é necessária a retomada neste capítulo da constituição do aparelho penal e do judiciário. Visto que os discursos são produzidos socialmente e instituídos pelo poder como “verdades históricas,” como ensina Foucault.

A compreensão de tais transformações será possível a partir de observações constituídas por meio da escavação em arquivos arqueológicos. O arquivo, para Foucault (2009a), é a ferramenta que oferece a possibilidade discursiva, constituída e permitida historicamente pelos acontecimentos e enunciados do período em questão.

Foucault (2009b) explica que a análise dos arquivos ocasiona possibilidades excepcionais, pois, ao mesmo tempo em que eles são contemporâneos, dialogam com acontecimentos extemporâneos. Relato visível nos escritos do autor quando assinala: “A análise do arquivo [...] trata-se de uma orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua anterioridade: é aquilo que fora de nós nos delimita”. (FOUCAULT, 2009b, p.148).

A possibilidade da escavação em arquivo será o exercício inicial para compreender o nascimento das prisões, a transição entre as modalidades de penalidade, os acontecimentos que acarretaram as transformações e reproduções ocorridas hoje no interior do sistema prisional. A arqueologia do judiciário será empreendida, especialmente, a partir da obra *Vigiar e Punir*, na qual Foucault apresenta seu objetivo:

O objetivo desse livro: uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual contexto científico-jurídico onde o poder de punir se apóia, recebe suas justificações e regras, entende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade (FOUCAULT, 1987, p. 23).

A arqueologia do judiciário demonstra o processo socialmente estabelecido para constituição das instituições judiciais e do aparelho penal, especialmente como se deram tais transformações, durante o período monárquico europeu, no século XVI. Esse momento histórico, segundo Foucault (1987, p. 11): “É a época que foi distribuída, na Europa e nos Estados Unidos, toda a economia do castigo”, o que acarretou grandes escândalos para o judiciário e apontou posteriormente, a necessidade de reformas.

A forma de punição que predominou durante o século XVII e início do século XVIII atuava sobre os corpos dos sujeitos aprisionados, metamorfoseada sob o aspecto do castigo físico cruel, demonstrando o poder do soberano:

[...] Uma teoria política da monarquia, mecanismos jurídicos que ao mesmo tempo distinguem e ligam a pessoa do rei as exigências da Coroa, e todo um ritual que encontra na coroação, nos funerais, nas cerimônias de submissão, seus tempos mais fortes. Poderíamos imaginar no pólo oposto o corpo o condenado; ele também tem seu estatuto jurídico; reclama seu cerimonial e impõe todo um discurso teórico, não para fundamentar o “mais poder” que afetava a pessoa do soberano, mas para codificar o “menos poder” que marca aos que são submetidos a uma punição (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Nesse intento, a reprodução de forças e os dispositivos de poder regulavam-se na figura do rei e na soberania do Estado. Para assim analisar, Foucault diz:

A atrocidade é essa parte do crime que o castigo torna em suplício para fazer brilhar em plena luz: figura inerente ao mecanismo que produz, no próprio coração da punição, a verdade visível do crime: a crueldade na aplicação da pena, era a justificativa para que o corpo suplicado se redimisse do mal produzido anteriormente e demonstrasse a verdade visível do crime. O suplício faz parte do procedimento que estabelece a realidade do que é punido. Mas não é só: a atrocidade de um crime é também a violência do desafio ao soberano: é o que vai provocar da parte dele uma réplica que tem por função ir mais longe que essa atrocidade, dominá-la, vencê-la por um excesso que a anula. A atrocidade que paira sobre o suplício desempenha portanto um duplo papel: sendo princípio da comunicação do crime com a pena, ela é por outro lado a exasperação do castigo em relação ao crime. Realiza ao mesmo tempo a ostentação da verdade e do poder; é o ritual do inquérito que termina e da cerimônia onde soberano (FOUCAULT, 1987, p. 47-48).

No entanto, essa forma ritualizada de demonstração de poder, tornou-se um espetáculo, pois, durante a demonstração de forças do soberano, ocorre a devastação dos corpos por meio de mutilações, decapitações e incineração dos sujeitos. “[...] A justiça não faz outra coisa que estender sobre um cadáver seu teatro magnífico, a louvação ritual de suas forças [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 44).

Diante daquele contexto sombrio, o autor associa o ritual do suplício ao ambiente de uma carnificina, um açougue, como em gôndolas ou balcões as carnes são expostas. A analogia refere-se à maneira intencional de espetacularizar e ritualizar o ato. O espetáculo de força, com intervenções do carrasco na realização do suplício, significava naquele período uma das formas mais cruéis de demonstrar poder sobre os corpos.

1.1 - UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PENALIDADE: A TRANSPOSIÇÃO DO SUPLÍCIO À MÁQUINA DE PUNIR ALMAS

A punição era exercida historicamente pelo aparelho judiciário, especialmente no período dos séculos XVI ao XVIII como relata Foucault, sob a justificativa da manutenção da ordem social, por intermédio da punição corpórea dos transgressores, e a coerção dos demais sujeitos pela representação simbólica intrínseca na brutalidade das penas.

As sentenças judiciais, por sua vez, eram baseadas em processos criminais que desprestigiavam a ampla defesa dos réus, os quais desconheciam o conteúdo da acusação. Foucault ressalta que, diante a essa constituição de verdade, “[...] diante da justiça do soberano, todas as vozes devem se calar” (FOUCAULT, 1987 p.33). Desta forma, as atrocidades sobre os corpos suplicados e condenados pelo judiciário tomam o aspecto da “economia de poder”, pois ritualiza a morte para garantir a representatividade política e a soberania do rei.

De acordo com Michel Foucault (1987, p. 51), algumas práticas punitivas da justiça penal não eram mais toleradas no século XVIII, provocando agitações quando a população as considerava injustas, como observa Foucault (1987, p. 50): “Ora é nesse ponto que o povo, atraído a um espetáculo feito para aterrorizá-lo, pode precipitar sua recusa do poder punitivo, e às vezes sua revolta [...]”. Revoltavam-se, sobretudo, quando as penas demonstravam claramente os privilégios e penas brandas proferidas para a camada mais abastada da sociedade:

Ainda mais se a condenação é injusta. E se vê levar à morte um homem do povo, por um crime que teria custado, a alguém mais bem nascido ou mais rico, uma pena relativamente leve. Parece que certas práticas da justiça penal não eram mais suportadas no século XVIII – e talvez desde há muito tempo – pelas camadas profundas da população. O que facilmente dava lugar pelo menos a começos de agitação. Já que os mais pobres – observa um magistrado – não têm possibilidades de serem ouvidos na justiça. (FOUCAULT, 1987, p. 51).

Como reconhece Foucault (1987), o suplício no decorrer do século XVIII não amedrontava mais os espectadores, para mantê-los submetidos ao poder do rei, mas ao inverso, o pavor ao castigo fora externado em mecanismos de desobediência e revoltas partindo daqueles considerados “de baixo” na estratificação social – gerando subversões constantes. Os efeitos do ato de supliciar sujeitos deslocaram-se para um lugar de negação desse poder. Constituindo-se de uma [...] solidariedade de toda uma camada da população com os que chamaríamos de pequenos delinquentes (FOUCAULT, 1987, p.52). Muitos aproveitavam esses eventos para se manifestarem contrários às sentenças, com agressões aos carrascos, guardas ou sentinelas, regastes aos sentenciados para salvá-los, ou mesmos para executá-los, além de outras formas de descontrole social.

A reversão na forma idealizada sobre o efeito da pena, resignando os indivíduos – associada à abominação ao crime –, reverteu-se em uma solidariedade que Foucault descreve como “inconvenientes políticos”, destacando que tais fatos contribuíram para que: “[...] os reformadores dos séculos XVIII e XIX não esqueceram que as execuções, no fim das contas, simplesmente não assustavam o povo. Um dos seus primeiros apelos foi exigir a suspensão delas” (FOUCAULT, 1987, p. 53).

No entanto, mesmo ocorrendo manifestações populares contra as ilegalidades, somente durante o século XIX as reformas sobre a nova legislação criminal foram efetivamente implementadas, no qual o criminoso passa a se submeter às novas técnicas

punitivas, sobretudo, influenciadas pelos ideais iluministas, estabelecidos como representação do progresso e da ciência moderna. Como relata Foucault:

Chegará o dia, no século XIX, em que esse “homem”, descoberto no criminoso, se tornará o alvo da intervenção penal, o objeto que ela pretende corrigir e transformar, o domínio de uma série de ciências e de práticas estranhas – “penitenciárias”, “criminológicas”. Mas, nessa época das luzes não é como tema de um saber positivo que o homem é posto como objeção contra a barbárie dos suplícios, mas como limite de direito, como fronteira legítima do poder de punir. Não que ela tem de atingir se quiser modificá-lo, mas o que ela deve deixar intacto para estar em condições de respeitá-lo. *Noli me tangere*. Marcar o ponto de parada imposto à vingança do soberano. O homem que os reformadores puseram em destaque contra o despotismo do cadafalso é também um homem-medida: não das coisas, mas do poder. (FOUCAULT, 1987, p.64, grifo do autor).

Nesse ínterim, o martírio do corpo aparentemente dá lugar à humanização da pena.

Quer dizer que se, aparentemente, a nova legislação criminal se caracteriza por uma suavização das penas, uma codificação mais nítida, uma considerável diminuição do arbitrário, um consenso mais bem estabelecido a respeito do poder de punir (na falta de uma partilha mais real de seu exercício), ela é apoiada basicamente por uma profunda alteração na economia tradicional das ilegalidades e uma perigosa coerção para manter seu novo ajustamento (FOUCAULT, 1987, p. 75).

Foucault concebe de maneira particular que o verdadeiro objetivo das modificações do aparelho judiciário não se concentra apenas no fato de os reformadores pretenderem formular: “[...] um novo direito de punir a partir de princípios mais eqüitativos;”. Forjados e justificados a partir de elementos negativos, calcados, especialmente, nos excessos do soberano, “[...] mas estabelecer uma nova “economia” do poder de Castigar, assegurar uma melhor distribuição dele” (FOUCAULT, 1987, p.68).

Assim, a reforma do direito criminal reorganiza-se sob novas estratégias de regulação, isto é, dispositivo de controle social. O autor externa essa forma de compreender a ordem e a desordem dos fatos históricos:

Homens dominam outros homens e é assim que nasce a diferença de valores; classes dominam classes e é assim que nasce a idéia de liberdade, homens se apoderam de coisas das quais eles têm necessidade para viver, eles lhe impõe uma duração que

elas não têm, ou elas as assimilam pela força [...] E é por isto que precisamente que em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; elas impõem obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos (FOUCAULT, 1987, p. 24-25).

Acrescenta ainda que:

É justamente a regra que permite que seja feita violência a violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam. Em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou àquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns ou de outros. O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que às tinha imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras. (FOUCAULT, 1987, p. 25-26).

O poder exercido sobre os corpos faz com que o sistema punitivo perpassa por um sistema de sujeição dos indivíduos presos. Seu funcionamento não representa a propriedade dos corpos, mas a configuração de submissão destes na forma de “corpo político”. Um corpo subjugado à estratégia de poder que produzira saber naquele período histórico sob a forma de regras, normas e legislações, reinventando-as e estabelecendo novas modalidades de controle a serviço da governamentalidade do Estado.

1.2 - DESLOCAMENTO DE PODER: A DISCIPLINA E SUAS TEIAS DE SIGNIFICADOS

Esse esclarecimento inicial sobre a dinâmica ocorrida no aparelho prisional e na efetivação do castigo ou pena, é essencial para demonstrar a transição e a correlação de forças e deslocamento do poder. É importante salientar que o advento da sociedade capitalista, modernização dos meios de produção, acumulou capital e trouxe novas modalidades ao crime. Logo, foi necessário aos agentes operadores do poder controlar e disciplinar os transgressores das normas sociais. Portanto, o poder, como observa Foucault, é produtivo e não deve ser concebido apenas como negativo e desagregador.

De modo geral, eu diria que o interdito, a recusa, a proibição, longe de serem as formas essenciais do poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas (FOUCAULT, 1979, p. 236).

Emerge e ressurgem então a disciplina como instrumento de contenção, normalização e adestramento dos corpos no contexto do ressurgimento da prisão com a finalidade da manutenção do contrato social. Para Foucault (1987, p. 69), “A nova teoria jurídica da penalidade engloba na realidade uma “nova economia política” do poder de punir”.

A disciplina se configura como tecnologia para produção de novos saberes específicos, fundamentadas em práticas de poder – nas prisões “assujeitar sujeitos”. Enquanto Castro (2009, p.110), ressalta que a disciplina foucaultiana se define em dois sentidos específicos, porém, complementares, ou seja, existindo correlação entre elas.

A primeira concentra-se na configuração do saber, mediado pelo discurso e o controle sobre a forma de produção discursiva. A segunda, presente nas técnicas, apropriadas pelo poder que executa suas práticas e subtrai os resultados esperados “à singularização dos sujeitos”.

Para assim analisar, o autor enfatiza que:

Mas é necessário enfatizar que não são dois conceitos sem relação. Ainda que a questão da disciplina – desde o ponto de vista do poder, isto é, dessa forma de exercício do poder que tem por objeto os corpos e por objetivo sua normalização – tenha sido a que principalmente ocupou os especialistas e interessou aos leitores, não se pode deixar de lado o uso discursivo do conceito disciplina. Esse uso resulta particularmente interessante para iluminar o modo como Foucault concebe as relações entre poder saber. (CASTRO, 2009, p.110).

Nessa perspectiva, a arqueogenealogia concebida por Michel Foucault sobre a constituição das instituições judiciais e do aparelho penal faz compreender o agir sutil do poder, suas ferramentas e dispositivos que permearam a história da violência nas prisões, e principalmente para uma reformulação sobre o ideário de sociedade do século XX, especialmente, porque a disciplinarização foucaultiana não se resume apenas ao campo da atuação do Estado, mas atinge todas as instituições sociais, transcorrendo tanto as escolas quanto as penitenciárias. Tal elucidação, referente à perspicácia no disciplinamento dos sujeitos, ato fundamental em uma nova configuração de sociedade, nos moldes necessários para subordinar os indivíduos às regras de uma sociedade capitalista.

Artières (2006) apresenta o dispositivo disciplinar como um processo de constituição e eficácia de coerção social dos indivíduos. Observa a estreita relação estabelecida entre a disciplina e o controle minucioso dos detalhes, que perpassa e se fundamenta em técnicas de saberes exercidas sobre os corpos.

A constituição da coerção social propõe uma sociedade fruto da produção humana, fruto das relações de saber-poder, na qual os homens construíram para si verdades que foram produzidas pelos diferentes discursos, muitas vezes, institucionalizados por igrejas, escolas ou pelo próprio Estado, os quais efetivados se tornam tecnologia de poder.

As submissões dos indivíduos às regras sociais, os condicionam, a todo tempo, a um conjunto de valores morais, noções socialmente estabelecidas sobre o permitido e o proibido, verdadeiro e falso, que impõem sobre eles um sistema de coerções, isto é, regras discursivas que têm por objetivo estabelecer e garantir a produção e reprodução de um determinado modelo societário, especialmente garantir a existência de uma ordem social.

Além disso, tal sistema é um mecanismo produtivo ao Estado e manifesta-se em muitos momentos com finalidade de impor o uso político dos sujeitos. Mas, para isto, é necessário resguardar e controlar se possível as minúcias das ações humanas, controlando os corpos de todos os homens, livres ou aprisionados. Como diz Foucault (1996, p. 33-34, grifo do autor):

No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. O exterior de uma ciência é mais ou menos povoado do que se crê: certamente há experiências imediatas, não haja erros no sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida; em contrapartida, rondam monstros cuja forma muda com a história do saber. Em resumo, uma preposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro” (FOUCAULT, 1996, p. 33-34, grifo do autor).

Portanto, o poder revela-se como mecanismo de saber, detentor de elementos e formas produtivas no sistema prisional, reconfigura-se por meio da disciplina e se apresenta como uma tecnologia de disciplinamento. Pois, tornara necessário, controlar e codificar as práticas ilícitas e ampliar o poder de punir os transgressores das regras do corpo social. O que Foucault refere-se, como já foi dito, de “economia calculada do poder de punir”. Apontando a necessidade de mobilidade e ampliação desse poder, especialmente, através das formas de controle que atendam as novas modalidades de crimes ou práticas nocivas à dinamicidade da sociedade capitalista e:

É portanto necessário controlar e codificar todas essas práticas ilícitas. É preciso que as infrações sejam bem definidas e punidas com segurança, que nessa massa de irregularidades toleradas e sancionadas de maneira descontínua com obtenção sem igual seja determinado o que é infração intolerável, e que lhe seja infligido um

castigo de que ela não poderá escapar. Com as novas formas de acumulação de capital, de relação de produção e de estatuto jurídico da propriedade, todas as práticas populares que se classificavam, seja numa forma silenciosa, cotidiana, tolerada, seja numa forma violenta, na ilegalidade dos direitos, são desviadas à força para a ilegalidade dos bens. O roubo tende a tornar-se a primeira das grandes escapatórias à ilegalidade, nesse movimento que vai de uma sociedade da apropriação jurídico-política a uma sociedade da apropriação dos meios e produtos do trabalho. Ou para melhor dizer as coisas de outra maneira: a economia das ilegalidades se reestruturou com o desenvolvimento da sociedade capitalista (FOUCAULT, 1987, p.73-74).

Nesse movimento, a punição que a arqueogenealogia demonstrou que fora ritualizada através dos corpos, no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII, quando o transgressor suportava no próprio corpo as dores do crime, “o corpo suplicado”. Desse deslocamento de poder, sobretudo a partir do século XIX, ressalta Foucault (1987, p. 84): “Não mais o corpo, mas a alma [...]” se torna o objeto focal, e a penalidade incorpórea, exercida por interposição da disciplina como o projeto político de controle mais eficaz.

Esses esclarecimentos são importantes, pois, com o surgimento das prisões na modernidade, foram necessários novos dispositivos eficientes que incutissem inconscientemente, ou não, signos representativos (horários, normas, classificação), para que ocorresse a disciplinarização desses sujeitos, o que culminaria na sujeição automatizada, ou seja, pacificar-se diante de qualquer manifestação de poder. Como reconhece Foucault (1987, p.108):

No projeto dos juristas reformadores, a punição é um processo para requalificar os indivíduos com sujeitos de direito; utiliza não marcas, mas sinais, conjuntos codificados de representações, cuja circulação deve ser realizada o mais rapidamente possível pela cena do castigo, e a aceitação de ser a mais universal possível. Enfim no projeto de instituição carcerária que se elabora, a punição é uma técnica de coerção de indivíduos; ela utiliza processos de treinamento do corpo – não sinais – com os traços que deixa, sob a forma de hábitos, no comportamento; e ela supõe a implantação de um poder específico de gestão de pena.

Partindo dessa premissa, o projeto institucional “prisão”, como composição de uma tecnologia de poder, tal qual é idealizado, sob o princípio da coerção por intermédio da disciplinarização dos sujeitos, perpassa pelo controle minucioso do tempo, a contenção e o adestramento dos corpos, o que propicia reflexos simultâneos em todo o processo comportamental desses sujeitos.

Foucault (1987) ressalta que a formação do sistema carcerário ocidental, mais especificamente o “Panóptico de *Bentham*,” trouxe consigo uma tecnologia inovadora de poder, análoga à maquinaria a vapor para fins da produção. O poder reconfigurado sob a

óptica da constituição de uma prisão máquina, o “Panóptico” opera com a vigilância imprevisível e sob novas modalidades do poder de punir:

[...] na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permitindo que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tanto jaulas, tanto pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprime-se as outras duas. A plena luz e o olhar do vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 1987, p. 165-166).

Foucault salienta que os efeitos esperados e pretendidos pelo “Panóptico” é formar uma consciência de vigilância constante, fato esse que proporcionará a efetivação e circulação do poder. Essa maneira que a estrutura arquitetônica toma para si os mecanismos de dominação e controle dos corpos, transita para uma forma reguladora de poder mais eficaz como suas características automatizadas de disciplinamento:

O tema panóptico – ao mesmo tempo vigilância e observação, segurança e saber, individualização e totalização, isolamento e transparência – encontrou na prisão seu local privilegiado de realização.[...] Era a maneira mais direta de traduzir “na pedra a inteligência da disciplina”, de tornar a arquitetura inteligente a gestão de poder; de permitir que a força ou as coações violentas fossem substituídas pela eficácia suave de uma vigilância sem falhas; de ordenar o espaço segundo a recente humanização dos códigos e a nova teoria penitenciária. [...] No total, construir uma prisão máquina como uma cela de visibilidade onde o detento se encontrará preso como na casa de vidro do filósofo grego e um ponto central de onde um olhar permanente se possa controlar ao mesmo tempo os prisioneiros e o pessoal. (FOUCAULT, 1987, p. 209)

Portanto, o modelo “Panóptico” trouxe consigo práticas inovadoras, cuja a punição corpórea dá lugar ao sofrimento espiritual. Logo não privaria o indivíduo da vida, mas algo infinitamente maior, sem a qual a existência não teria mais sentido. A punição deveria ser inculcada na alma (a punição deveria deixar o corpo e ferir a alma), ser contemplada em sua vida secular. O indivíduo preso deveria se sentir vigiado o tempo todo, e isso serviria de instrumento disciplinador ocasionando reflexão ao criminoso, impedindo-o de incidir ou reincidir no crime.

No processo de constituição da prisão como dispositivo disciplinar, a função primordial do poder, nesse contexto pulverizado como micropoder, essencialmente, é gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações, adestrá-los de acordo com interesses dos detentores do poder circundante. O indivíduo submetido ao adestramento, segundo Foucault (1987), traduz-se em o “Homem Máquina” de *La Mettrie*, no qual, simultaneamente, ocorre uma “redução materialista da alma” e uma “teoria geral de adestramento”. Em meio a essa metamorfose constrói-se e impera a docilidade.

Como reconhece Foucault (1987, p. 118, grifo do autor), sobre essa dinâmica presente no dispositivo disciplinar:

Não é a primeira vez que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo mesmo ao nível da mecânica – movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitamente sobre o corpo ativo.[...] A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade, são os que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 118, grifo do autor).

Contudo, a mecânica de poder sobre os corpos não se restringe aos indivíduos aprisionados, como já foi dito, mas percorre todos os campos do tecido social (escolas, hospitais, exércitos e/ou indústrias), impondo-lhes impedimentos, imposições, isto é, dispositivos com funções estratégicas, a fim de domesticá-los e aperfeiçoá-los para atender interesse econômico (aumento de produtividade, submissão ao empregador), ou mesmo para normalizar e apaziguar conflitos eminentes.

Levando-se em conta a eficácia das normas sobre o condicionamento e pacificação dos sujeitos, é perceptível a formação direcionada do inconsciente coletivo por meio de discursos ideológicos (saber/poder), a serviço da estruturas políticas e sociais, que os constroem sob a perspectiva do bem comum.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”. [...] A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a

coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1987, p. 119, grifo do autor).

Em contexto prisional sul-mato-grossense os operadores do aparelho penal agem para promover a utilização econômica dos condenados e atender interesses econômicos do Estado e/ou de empresários que atuam empregando internos em suas fábricas prisionais⁸. Como relata Foucault sobre o discurso de verdade para legitimar a utilização da força de trabalho dos apenados em execuções de obras para o Estado, em determinado momento histórico.

Essa pedagogia tão útil reconstituirá no indivíduo preguiçoso o gosto pelo trabalho, recolocá-lo-á por força num sistema de interesses em que o trabalho será mais vantajoso que a preguiça, formará em torno de uma sociedade, simplificada e coercitiva onde aparecerá: quem quer viver tem que trabalhar. Obrigação do trabalho, mas também retribuição que permite ao detento melhorar seu destino durante e depois da detenção. [...] A duração da pena só tem sentido em relação a uma possível correção, a utilização econômica dos criminosos corrigidos. (FOUCAULT, 1987, p.100 -101).

Guerra (2010)⁹, conclui que esses acontecimentos propostos a partir do ideal de penalidade sugestionavam a recuperação do apenado que a sociedade tanto almejava. Pois o corpo improdutivo para o trabalho anteriormente, com o disciplinamento possibilitado pelas atividades constantes, produziria sujeitos com melhores condutas.

Na atualidade, o ideal sobre o modo de recuperar pessoas aprisionadas tem adquirido novas formas, especialmente, a de trabalho, e estudo e se estabelece sob o discurso poético da ressocialização. Demonstração que as transformações do aparelho penal são dinâmicas – a vigilância dos indivíduos agregou novos mecanismos a suas práticas, contudo, a característica essencial da modalidade disciplinar persiste com a mesma característica do século XIX, ou seja, atuando diretamente sobre os corpos.

Para obter êxito, a coerção contínua, o esquadramento do tempo, espaço e movimentos, tornam possível o controle meticuloso das ações dos corpos, na perspectiva da maquinaria (robótica), tornando-os assujeitados constantemente, promovendo uma relação que Foucault (1987) identifica como “docilidade-utilidade”, “as disciplinas”. Por essa razão,

⁸ Em Mato Grosso do Sul, os empregadores de mão de obra prisional atuam em diversas unidades prisionais. O trabalho prisional é utilizado em confecções de uniformes, fabricação de bolas, artesanatos, cozinha industrial e beneficiamento e embalagem de mandioca *in natura*.

⁹ Cf. Vânia Guerra – In: Diálogos em Foucault, 2010.

não se deve considerar a disciplina como um malefício à sociedade, pois, em vários momentos da história como foram demonstrados, foram pactuadas formas punitivas na tentativa da reconstrução do tecido social com técnicas coercitivas individuais e coletivas sobre os corpos.

Foucault afirma que as técnicas disciplinares são sempre minuciosas, e a identifica como a “microfísica” do poder, pois continuam a crescer e expandir-se desde o século XVII, ampliando os domínios a toda estrutura posta na sociedade. Define a disciplina como “a anatomia política do detalhe”:

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle utilização do homem, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processo de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçados, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno. (FOUCAULT, 1987, p. 121)

Mas para que seja efetivada essa maneira de disciplinar, deve-se considerar primeiramente a distribuição desses sujeitos no espaço, de maneira individualizada. Foucault (1987) teoriza de modo a estabelecer paralelos com as técnicas diferentes de disciplinamento: 1) um lugar heterogêneo exemplificado pela clausura (quartéis, escolas conventos): onde ocorre o quadriculamento, o domínio do tempo e espaço, pois classifica o tempo, ordena em fileiras (organiza e desorganiza os sujeitos), ou seja, estabelece formas de subordinação de modo individualizado; 2) o controle a partir das localizações funcionais. “Lugares determinados se definem para satisfazerem não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 1987, p.123).

O modelo arquitetônico que pode ser compreendido por “Panóptico” de *Bentham*, como já dito, no qual o cerceamento e a sensação de vigilância são formas para identificação, dominação e normatização dos sujeitos. Portanto, a formação disciplinar, que encua nos sujeitos um estado permanente de vigilância, o faz automatizado na execução de tarefas, sejam elas, escolares, laborais ou penitenciárias.

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto unidade de dominação (nem território), nem local (unidade de residência), mas a posição na *fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em se cruzam uma linha e uma coluna, um intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, a arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (FOUCAULT, 1987, p. 125, grifo do autor).

Dessa forma, pretende-se fabricar indivíduos dóceis e submissos que atenderão às necessidades do mercado de trabalho, adaptáveis às anatomias e aos projetos políticos e obedientes às regras escolares, isto é, um realizador de normas dentro ou fora dos espaços prisionais.

Como diz Foucault (1987), o disciplinamento não acontece apenas em ambientes prisionais, suas técnicas são empreendidas em hospitais, asilos, espaços escolares, na fábrica e reestruturam a todo tempo o exército. A disciplinarização dos sujeitos tem papel essencial, sobretudo, em uma sociedade em que a intensificação do trabalho pelo adestramento do trabalhador significa aumento de lucratividade e está intrinsecamente relacionada ao aumento de exploração do trabalhador.

São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição dos edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1987, p. 126, grifo do autor).

Em virtude disso, Foucault (1987, p. 126) compreende que “[...] a organização do espaço serial é uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar,” pois organizou o que ele identifica como “economia do tempo”, na medida em que os sujeitos são controlados e vigiados a todo tempo em seu lugar escolar.

Nessa constituição de quadros vivos, os alunos são partes em uma organização do espaço, o qual tornou o funcionamento escolar como uma maquinaria de ensinar – suas atividades passam a ser simultâneas, o ensino é hierarquizado, vigiado e recompensado em uma dinâmica de poder. Enquanto nas prisões, a prática disciplinadora desenvolve-se quando determina a organização das celas, lugares e fileiras:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares”, e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permite a circulação, recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. [...] A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam a multidão confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidade organizada. (FOUCAULT, 1987, p. 126-127, grifo do autor).

A disciplina sobre os corpos permite a relação entre a particularidade e a coletividade, ou seja, o indivíduo assujeita-se às regras gerais, sob o olhar individualizado de obediência, da mesma forma, o aglomerado de pessoas recebe os mesmos códigos que os condicionam na multiplicidade.

Desse modo, o controle está presente em estímulos, formas verbais ou gestuais, aos quais os indivíduos reagem simultaneamente, estabelecendo um código geral de sinais. Foucault, (1987, p. 127) alerta que a disciplina “[...] é uma condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar de celular”.

Portanto, resumidamente a partir dos escritos do autor, pode-se destacar que a disciplina exercida sobre os corpos é dotada de quatro tipos de individualidades, acompanhadas de quatro outras técnicas coexistentes: “[...] é celular (pelo jogo de repartição espacial); é orgânica (pela codificação das atividades); é genética (pela acumulação do tempo); é combinatória (pela combinação de forças)” (FOUCAULT, 1987, p.141).

As quatro técnicas para Foucault (1987, p. 141) são características que individualmente: “[...] constrói quadros, prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organizam táticas”. Assim, são entrelaçados os elementos necessários à assujeição dos indivíduos, os quais, não conseguem visualizar a complexa rede de poder que os envolve a partir dos códigos ressignificados simultaneamente no espaço e tempo carcerário.

1.3 - O ADESTRAMENTO DOS CORPOS ATRAVÉS DO ESPAÇO E TEMPO PRISIONAL



Figura disponível em: <html://www.cristiancaricatura.com>
Acesso em: 29 de junho de 2011, às 20h00.

O funcionamento disciplinar é essencial aos operadores da engrenagem social chamada prisão. Para dar conta da sua atuação sobre os corpos dos condenados sobre o discurso de ressocializar sujeitos na atualidade, é pertinente a relação com o cotidiano vivenciado pelos internos em estabelecimentos prisionais de Mato Grosso do Sul.

Inicialmente será demonstrada a rotina penitenciária no presídio feminino Irmã Irma Zorzi, em Campo Grande. A penitenciária está localizada na Rua Araguaiana, bairro Coronel Antonino. O Estabelecimento Penal Feminino Irmã Irma Zorzi (EPFIIZ) recebeu este nome em homenagem à freira que dedicou a sua vida às causas humanitárias, especialmente, nos cuidados com o encarcerado. Nascida na Itália em 1911, residiu em Campo Grande até seu falecimento em 1990¹⁰.

É um espaço institucionalizado de controle, permeado pela imposição da disciplina, também é marcado pela falta de estrutura física adequada. Assim como a maior parte das penitenciárias brasileiras, encontra-se com a estrutura física deteriorada, além do agravo de ser um presídio improvisado, já que anteriormente naquele local funcionara um galpão comercial e que naturalmente não observara os princípios de segurança necessários a um estabelecimento prisional¹¹.

Em concordância a Foucault (1987, p. 120), que “a disciplina é a anatomia política do detalhe”, no estabelecimento Irma Zorzi, o rigor na implementação dos detalhes está presente, tanto no controle do tempo quanto dos gestos das internas e do efetivo funcional. A rotina prisional disciplinada é justificada pelo estado de alerta contínuo gerado pela preocupação com a superlotação carcerária, especialmente porque a unidade conta com um efetivo de oito agentes penitenciários por plantão de 24 horas para fazer a segurança de cerca de 400 mulheres presas.

A distribuição das internas dentro do Presídio ocorre em 13 celas com capacidade, segundo a AGEPEN, para 177 pessoas, o que representa 13,6 pessoas por celas. Porém, as informações da Agência de Administração Penitenciária mostram que, durante o mês de julho de 2010, a quantidade de internas girava em torno de 340 presas na unidade, o correspondente a uma média de 26,6 mulheres por cela.

¹⁰ Informações disponibilizadas pela Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul (AGEPEN/MS).

¹¹ As observações acerca da organização e rotina penitenciária foram recolhidas em dois momentos: durante pesquisa de campo realizada em julho de 2006 e posteriormente, quando fui nomeada para trabalhar naquela instituição penal, como técnica penitenciária pela Agência Estadual do Sistema Penitenciário – AGEPEN durante o primeiro semestre de 2010.

As celas estão contidas em um único pavilhão, com numeração de 1 a 13. O alojamento 11 é destinado às mães. Nele, durante o mês de julho, estavam abrigadas 11 mulheres, das quais, 6 gestantes e 5 lactantes com suas crianças. Em um cômodo anexo à copa, funciona o décimo segundo alojamento, destinado às internas que trabalham no setor da cozinha do presídio com 18 camas e 18 internas.

No corredor de acesso ao pavilhão central, encontra-se a cela disciplinar do estabelecimento, identificada na linguagem das internas como “a forte”, um lugar destinado ao recolhimento e castigo de presas que transgrediram as regras impostas pelo presídio. Sobretudo, àquelas regras que proíbem o uso de celulares, o comércio ou a posse de drogas e agressão física às demais internas e aos funcionários da instituição.

Segundo informações de internas que já permaneceram alojadas nessa cela, é um lugar nocivo à saúde, especialmente, por causa da falta de condições básicas de higiene, grande umidade e escuridão total. A cela 5 disposta na extremidade do corredor central, foi incorporada à linguagem da cadeia como “Corrô,”, espaço onde as mulheres recém-chegadas passam os 30 primeiros dias de cadeia.

A punição inicial indica o caráter de dominação e assujeitamento a que as internas são literalmente acondicionadas. Mas a especificidade presente em forma de cela para adaptação reflete ação tácita em informá-las consciente ou inconscientemente sobre quem detém o poder nesse local. Desse modo, o espaço disciplinar assume a função inicial de pacificação dos corpos.

A partir desses fatos, pode-se também constatar um acúmulo de, em média, 30 mulheres por cela, observando que quase todas as celas (com exceção da cela que abriga as mães) possuem 18 camas do modelo triliches¹², cerca da metade dormem na “praia”, gíria utilizada na prisão para se referir àquelas que dormem no chão. Na prisão, não existe espaço livre, nem mesmo para quem dorme no chão –, algumas dormem no assoalho do banheiro.

De acordo com Foucault (1987, p.123), “a disciplina organiza um espaço analítico, com procedimentos para conhecer, dominar e utilizar”. Enfim, o princípio do quadriculamento de distribuição das internas por função, merecimento ou maternidade implica classificá-las, separá-las ou agrupá-las de maneira exterior ao indivíduo.

A falta de recursos financeiros para manutenção da penitenciária produz dentro do estabelecimento um comércio paralelo de todos os tipos de bens de consumos acessíveis na prisão. Por exemplo, a posse de uma cama se dá por antiguidade ou pode ser conferida pelo

¹² Conjunto de duas ou três camas superpostas fixadas em armação única.

poder da facção criminosa “Primeiro Comando da Capital/ Mato Grosso do Sul (PCC/MS)” aos seus membros.

Ouvem-se relatos que membros da facção chegam à prisão com cama e celular reservados. Neste contexto, camas são alugadas mensalmente por R\$ 180,00 reais e as internas são responsáveis pela aquisição de seus próprios colchões, roupas de cama, produtos de higiene pessoal, fato que aguça a necessidade de apoio dos familiares.

A interna que não recebe visitas, ou qualquer forma de auxílio financeiro externo, torna-se inevitavelmente serviçal de quem pode pagar. Uma presa sem dinheiro ou apoio familiar acaba vitimada pela exploração de seus pares. Para Foucault, o poder é circulante com redes de micropoderes que ninguém consegue se eximir, pois perpassa todo o tecido social e relações humanas socialmente estabelecidas, logo o espaço prisional é entremeado por teias de diversos poderes que circundam a vida na prisão.

Dentro da “Jaula”, referem-se assim às celas por ficarem muito tempo trancafiadas, as internas tentam administrar a limpeza da melhor forma possível, como descreve Ramona¹³: “são feitas duas faxinas por dia (manhã e noite), durante o dia são feitas cinco tabajaras”. Referindo-se ao nome dado à limpeza feita superficialmente com um pano úmido. “A limpeza funciona em regime de escala, sendo que a limpeza noturna é realizada por quem mora na praia/dorme no chão.” (TORRES, 2006, p.33).

Segunda a interna Solange, o dia a dia dentro da cela é conflitante: “Esse povo não é do meu meio, tenho vontade de matar uma por uma, elas reclamam e brigam por tudo, o estresse é muito grande na cadeia” (TORRES, 2006, p.33). A partir desse depoimento é possível mensurar o ambiente conflituoso que permeia a convivência, sobretudo, em um Estabelecimento Penal superlotado de indivíduos “anormais”.

Porém, mesmo em ambiente hostil como a prisão, a disciplinarização dos corpos tem a função de individualizá-los, de maneira que o indivíduo seja subjugado inconscientemente a uma sensação de vigilância sem que ocorra a mecânica do isolamento. O ordenamento em pavilhões e a distribuição por meio do recorte das horas, das filas e da contagem, como ocorre no EPFIIZ, são reflexos da operação desse mecanismo disciplinador.

O dia no Presídio Feminino começa às 6 horas da manhã quando a agente de pavilhão abre a porta do alojamento “cela” das cozinheiras para que deem início aos trabalhos na cozinha da unidade penal. São internas que trabalham para uma empresa terceirizada do ramo de alimentação industrial – dentro do Presídio são confeccionadas diariamente refeições

¹³ Todos os nomes citados são fictícios.

para outras unidades penais, estabelecimentos semiabertos masculinos e femininos, delegacias e corpo de bombeiros.

Nesse mesmo horário, são abertas, uma a uma, as portas dos alojamentos para a retirada do lixo. Uma interna responsável pelo trabalho de recolher o lixo do presídio é solta simultaneamente para recolhê-los. Posteriormente, é depositado no final de um corredor que dá acesso aos fundos do presídio, lugar malcheiroso, onde o lixo é acondicionado em sacos com muitos insetos e pombos derredores, sem observar princípios mínimos de prevenção contra possíveis contaminações.

A partir das 6h20 inicia-se a retirada das internas que trabalham na limpeza do presídio, às 6h30 é servido o café da manhã (pão e chá mate), na linguagem da cadeia “é a hora de pagar o pão”.

Entre às 7 h e 7h30 é o período de “confere” das internas, procedimentos em que elas são chamadas pelo nome, em pé e vestidas devem responder “confere senhora”.

Somente após o confere, as internas são liberadas para frequentarem a escola. Existe plantão que as liberam para estudarem às 7 horas, antes do “confere”. Porém, não é norma estabelecida, pois existe um conflito tácito, já que a liberação dificulta a conferência nominal, procedimento de segurança básico executado pela penitenciária que antecede as trocas dos plantões.

Nesse íterim, também são liberadas as internas que trabalham na indústria instalada dentro do estabelecimento que confecciona uniformes. Posteriormente ao confere, são abertas as celas para a saída das demais internas que trabalham nas mais diversas funções, com exceção da interna responsável pela faxina. Esta é distribuída mediante escala preliminar elaborada pelas próprias presas e ocorre sempre de forma rotativa. A primeira faxina diária é realizada com água, pano, sabão e desinfetante, todos os produtos de limpeza são de inteira responsabilidade da executora da tarefa.

O almoço é servido às 11 horas. O cardápio é previamente estabelecido pela administração penitenciária, constituído basicamente por arroz, feijão, carne de frango ou bovina, geralmente cozida, esporadicamente servem saladas. Após a refeição, no período entre às 12 h e 13 h as internas retornam para suas funções. Uma a uma são abertas às portas dos alojamentos “celas” e as internas matriculadas na Escola Prisional são retiradas e encaminhadas para o setor de escolarização do presídio.

Retornam da escola às 16h30, reunidas em um único grupo, são conduzidas em um corredor que dá acesso à quadra poliesportiva da unidade, onde responderão a chamada das

agentes penitenciárias por número da cela. Assim são encaminhadas novamente para o pavilhão onde permanecerão trancadas até a manhã seguinte.

O jantar é servido a partir das 16h30. Às 20 h ocorre o “confere” noturno, ou seja, após a chamada nominal, a interna deve responder: “aqui” e “boa noite”.

O espaço está sempre marcado pela rotina diária, tornando-se um lugar de descontentamento frequente, no qual as internas observam a morosidade dos dias. Ocorrendo uma ruptura entre “o tempo fora da prisão e o tempo intramuros” (TORRES, 2006).

Michel Foucault (1987) relata que, para exercer poder sobre os homens, uma característica essencial é a ordenação do tempo. O condicionamento das internas, a partir de horários, nada mais é do que normas rígidas de controle dos corpos, pois a apropriação do tempo, no qual ele é alinhado, percorre o indivíduo orgânico, retirando suas vontades singulares, convertendo-os em seres dóceis, obedientes e conseqüentemente mais úteis.

Sob essa perspectiva, o esquadramento do tempo por meio de normas estabelecidas previamente, as quais operam sobre os espaços e movimentos, possibilita o controle sobre os detalhes, pois opera sobre os indivíduos de forma alinhada, com obrigatoriedades distintas que acarretam na organização do espaço prisional sob a égide disciplinar.

A rotina penitenciária molda o processo ritualizado com normas, horas e meios cronometrados para que ocorra a escolarização em prisões e traz conseqüências imediatas ao aluno preso. Pois a regra o individualiza em seu imaginário e ao mesmo tempo o massifica em um grupo que segue os mesmos sinais. O discurso de fazedores de sujeitos melhores por intermédio desse modelo educacional é apenas a forma ideal de utilizá-lo como mais uma ferramenta presente no contexto disciplinar.

A disciplina constrói-se como uma técnica de saber sobre os corpos, a qual se faz essencialmente necessária dentro da estrutura social, e prisão figura como interdição posta para essa sociedade, especialmente, leva-se em conta que em seu interior propõem-se executar técnicas eficazes de melhoramento de indivíduos que desobedeceram à coerção imposta socialmente.

Guerra (2010, p. 46) esclarece que a rotulação do indivíduo preso favorece finalidades econômicas ou políticas e, portanto, “[...] o problema não era ensinar-lhes alguma coisa, mas ao contrário, não lhe ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer saindo da prisão”.

A disciplina concebida como estratégia de poder-saber é necessária para a normalização das condutas sociais e, sobretudo, para a manutenção da superestrutura que determina as sanções, por meio das quais subsidiará a preservação da ordem na sociedade capitalista. A coerção sobre o que é permitido ou proibido e legitimado pelas instituições sociais, impõe-se por interposição de um código de regras àqueles que transgridem as normas socialmente estabelecidas.

Nesse bojo, a disciplinarização dos sujeitos permeia diversos espaços de poder, a fim de promover o comportamento desejado e estabelecer pactos punitivos para reestruturação do tecido social. Ocorre por meio da descentralização do poder difundido na forma de micropoderes, os quais se dão pela produção de saberes e transita em toda a estrutura social, produzindo e reproduzindo coerções de maneira pulverizada em diferentes espaços sociais.

Porquanto, a proposta da escolarização prisional “socializadora” ou “ressocializadora” reproduz interesses governamentais, sobretudo, uma educação que atende um público transgressor das similitudes fixadas anteriormente pela sociedade. Pois, todos os padrões estabelecidos socialmente, naturalmente trazem consigo um determinado potencial de transgressão, e todo sistema de ordenamento pode e deve tolerar certas ambiguidades, contudo, existem as regras impostas pela sociedade do controle, as quais determinam à contenção desses indivíduos em espaços disciplinadores, que obedeçam à organização do tempo e espaço social, ambiente propício para moldá-los e domesticá-los para que ocorra o aprimoramento da sujeição dos indivíduos.

A educação, como meio inculcador, assim como o trabalho prisional, tem a função de controle e pacificação da massa encarcerada, pois o Estado necessita de mecanismos que submetam “as relações de tempo, [...] dos corpos e das forças individuais [...]” (FOUCAULT, 1987, p.141). De tal modo, a educação prisional assume as características de vigiar e disciplinar, em estabelecimentos penitenciários superlotados, sobretudo, que necessitam de mecanismos adestradores de homens para não emergir em um colapso institucional total.

1.4 - A FORMAÇÃO DE UM DISCURSO: A REPRESENTAÇÃO EM TORNO DOS SUJEITOS TRANSGRESSORES

O dito pelos ideólogos ressoa que a educação formal sempre esteve vinculada à socialização e formação integral do ser humano, nos marcos de uma dada cultura, distribuindo bens culturais em diversos momentos históricos. A educação idealizada apregoa a produção da coesão social, isto é, formas harmônicas de manutenção das normas sociais.

Assim, a escolarização desenvolveria com sucesso as técnicas de disciplinamento desejada. Contudo, em meio a esse processo, há determinados indivíduos que transgridem as regras socialmente estabelecidas. Logo, a disciplina que se estabeleceu anteriormente sobre o verdadeiro e falso se tornou incapaz de adestrar condutas de uma parcela da sociedade.

Tal desacordo entre indivíduo e sociedade pode ter múltiplos e complexos fatores, de natureza psicológica e/ou sociológica. Mas entre estes, pode-se destacar o desencontro entre as demandas individuais, estimuladas pela sociedade do consumo, e a capacidade de satisfação de tais demandas por essa mesma sociedade capitalista. Some-se a isso, no caso de sociedades como a brasileira, o enorme fosso das desigualdades sociais, elemento desestabilizador do tecido social. Dessa forma, parte desse grupo acaba inserida nas chamadas classes perigosas e posteriormente recolhida em prisões¹⁴.

As classes perigosas eram formadas pelas pessoas que houvessem passado pela prisão ou as que, por elas não tendo passado, já vivessem notoriamente da pilhagem e que se tivessem convencido de que poderiam, para seu sustento, e o da sua família, ganhar mais praticando furtos do que trabalhando. (CARPENTER, 1859 apud, GUIMARÃES, 1981, p.1).

Como observa Foucault (2009, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta”. O discurso de verdade, predominante no Brasil, deriva da necessidade de legitimar a consolidação da existência de uma classe perigosa. Vincula-se a essa explicação de realidade, a imagem de um grupo existente dentro da sociedade capitalista, o qual é subjogado à estagnação e pauperização nos grandes centros urbanos.

Esse grupo de trabalhadores, frutos especialmente do êxodo rural, na tentativa de melhorar suas condições de subsistência, acaba por agravá-las ainda mais, submetendo-se às favelas e assimilando e, sobretudo, reproduzindo o discurso de marginalização como agente histórico inserido em uma sociedade desigual. (GUIMARÃES, 1981).

A arqueologia toma esse fato como discurso de verdade para demonstrar os movimentos da história como fomentadores de teias de poder. No entanto, sabe-se que no modelo econômico vigente, a distribuição da riqueza se dá sempre contraditoriamente, acumulando riquezas para alguns e transformando a maioria em indivíduos despossuídos e dependentes de poucas expectativas de trabalho.

¹⁴ O discurso historicamente construído acerca da constituição das classes perigosas, de acordo com Guimarães (1981), decorre do século XVII, pois a expressão “classes perigosas” já figurava no dicionário inglês: *Oxford English Dictionary* em 1859, como caracterização do conceito peculiar ao grupo. E destaca a obra da autora criminal *Carpenter (1849)*, que a utilizou dez anos antes no título de seu livro, *Reformatory schools for the children of the perishing and dangerous classes, and for juvenile offenders*.

De acordo com o discurso, proporcionado pela tentativa de uma explicação unicamente economicista, com o aumento de trabalhadores excedentes no mercado de trabalho, a sociedade brasileira produziu e reproduziu uma quantidade relativamente grande de desempregados e subempregados, o que ocasionou empobrecimento e miséria, surgimento de favelas e aumento substancial da marginalidade nas últimas décadas, desencadeando o colapso do sistema prisional brasileiro.

No entanto, não se pretende legitimar o discurso preconceituoso, o qual reproduz que nos bairros periféricos a população está impregnada pela periculosidade. Tal motivação justificaria um discurso ideológico, o qual marginaliza os mais pobres e, principalmente, legitima a exclusão social. Guimarães (1981) afirma veementemente que não são as favelas que produzem baixos salários, pouca escolaridade entre os seus moradores ou até mesmo pouca higiene. É justamente o inverso, são os baixos salários, os poucos investimentos em educação e saneamento básico feitos no Brasil que tomam forma de pobreza e favelas.

A constituição de um grupo de indivíduos transgressores por meio de um tipo discursivo carrega intrinsecamente verdades criadas que atendem interesses distintos, como afirma Foucault a respeito da produção do discurso:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2009, p.9).

Para Foucault (2001), a composição do sujeito transgressor se desenha a partir do século XVIII, configurando-se em três elementos. O primeiro está relacionado à composição do esboço de um “monstro humano”, referenciado pela legislação jurídica que, em sentido amplo, poderia corresponder, também, além de uma anomalia social, uma anomalia da natureza, constituindo para tal concepção um domínio jurídico-biológico (amplamente difundida na Idade Média). O monstro é encarado como um fenômeno que encerra em si duas condições: a de ser o representante extremo da anormalidade e um acontecimento de extrema raridade. Como observa Foucault (2001, p. 70), o monstro “é o limite, o ponto de inflexão da lei e é, ao mesmo tempo, a exceção que só se encontra em casos extremos”, é o ser que representa a combinação do “impossível com o proibido”.

A segunda concepção, que Foucault (2001, p.71-72) reconhece como parte da “genealogia da anomalia e do indivíduo anormal”, corresponde à figura por ele denominada

de “indivíduo a ser corrigido”. Essa concepção do sujeito anormal se justifica, ao contrário da ideia de “monstro”, cuja característica marcante está no fato de se constituir como fenômeno extremo e de extrema raridade, justamente porque “sua taxa de frequência é evidentemente muito mais elevada”. De acordo com Foucault, o incorrigível é um personagem contemporâneo aos séculos XVII e XVIII e correlato às técnicas de adestramento e disciplinarização dos sujeitos.

O indivíduo a ser corrigido é, no fundo, um indivíduo bem específico dos séculos XVII e XVIII – digamos da Idade Clássica. O contexto de referência do monstro era a natureza e a sociedade, o conjunto das leis do mundo: um monstro era um ser cosmológico ou anticosmológico. O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apóiam. O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido. (FOUCAULT, 2001, p. 72).

O terceiro sujeito anormal, “o masturbador ou o anonista”, figura própria do final do século XVIII, é citado por Foucault (1997, p. 63) como elemento que dá vulto e correlaciona as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar, com a nova posição da criança no meio do grupo parental, com a nova importância dada ao corpo e à saúde, sendo tal concepção marcada pelo surgimento “do corpo sexual da criança”.

É inclusive, podemos dizer, algo mais estrito que a família: seu contexto de referência não é mais a natureza nem a sociedade como [no caso de] o monstro, não é mais a família e seu entorno como [no caso de] o indivíduo a ser corrigido. É um espaço muito mais estreito é quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e irmãs; é o médico – toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo. (FOUCAULT, 2001, p. 74).

As figuras do monstro, do indivíduo incorrigível e do masturbador não vão se confundir no decorrer da história, cada qual será tomada como saberes científicos e diagnosticados como patologias posteriormente:

O indivíduo “anormal”, que é considerado desde o final do século XIX por tantas instituições, discursos de saberes, deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico-natural do monstro das multidões, dos incorrigíveis, detidos pelos aparelhos de adestramento, e do universal secreto das sexualidades infantis. Na verdade as três figuras do monstro, do incorrigível e do onanista não vão exatamente se confundir. Cada uma delas será inscrita em sistemas autônomos de referência científica: o monstro, numa teratologia e numa embriologia, [...]; o incorrigível, numa

psicofisiologia das sensações da motricidade e das aptidões; o onanista, numa teoria da sexualidade que elabora lentamente a partir da *psychopathia sexualis*. (FOUCAULT, 1997, p. 66, grifo do autor).

A constituição de uma anomalia em torno dos sujeitos que divergiam dos padrões sociais, culturais ou jurídico-biológico influenciaram a formação de mudanças substanciais, no sentido da construção de uma teoria geral da “degenerescência” ou como diz Foucault, “[...] ou, pelo menos, a modificam” (FOUCAULT, 1997, p. 66). Pois, a normalização sobre o ético e moralmente estabelecido para as práticas sociais, com o passar dos séculos, perpassa da concepção de “monstro humano”, implicações anteriormente relacionadas aos padrões étnicos, estéticos dos seres humanos¹⁵. Na Idade Clássica, a anormalidade presume um sujeito incorrigível, transgressor das regras e desobedientes às instituições sociais (escola, igreja, família, e outras). Tais determinações, com resquícios sobrepondo-se uma a outra, determinam o saber científico e legitima as normas sociais e morais sobre a “classificação, localização e de intervenção dos anormais”.

Desse modo, o dito intelectual determinou padrões para o judiciário e à medicina da modernidade, concomitantemente instituiu-se uma aparente composição de forças para amparar os portadores de anomalias e resguardar os interesses da sociedade. Enquanto, ao alcançar o que Foucault identifica como o elemento mais novo da história, “o problema da sexualidade infantil”, ou seja, o indivíduo onanista (FOUCAULT, 1997, p. 66). Esse último suprimiria os demais no decorrer do século XX.

Para pensar as alternativas propostas pela sociedade para incorporar esses sujeitos que os saberes institucionalizados os determinaram como anormais, aos padrões socialmente determinados como aceitáveis e não desviantes, **no próximo capítulo**, a partir dos pressupostos foucaultianos, será observado como o discurso de educação transformadora de sujeitos percorre a estrutura social no decorrer dos séculos como verdade acabada e instituída.

¹⁵ “Cesare Lombroso (1835-1909), médico psiquiatra italiano, fundador da antropologia criminal a partir da publicação do livro *L'uomo Delinquente* (1876), difundiu a tese da antropologia criminal daquele período que o homem criminoso deteria um determinado perfil. Estas características lhe seriam natas, 1) o crime seria um fenômeno biológico; 2) o criminoso é um ser atávico, isto é, representa a regressão do homem primitivo; 3) o criminoso nato apresentaria características físicas visíveis (crânio assimétrico; fronte fugidia; zigomas salientes; face ampla e larga, etc); 4) o criminoso seria insensível fisicamente; resistente ao traumas; canhoto ou ambidestro; moralmente insensível; impulsivo; vaidoso e preguiçoso; 5) a epilepsia seria uma das muitas causas degenerativa que favoreceria o surgimento do homem criminoso; 6) Existiria uma loucura moral, que suprimiria o senso moral dos sujeitos” (CUNHA, 2007, p.397).

Assim, a educação prisional ofertada em presídios é uma ferramenta reguladora de anormalidades sociais. Esse discurso de educação para ressocialização será observado a partir do Projeto EJA para prisões, o qual se consolida sob a aparência da escolarização inclusiva para indivíduos encarcerados em contexto prisional Sul-Mato-Grossense.

2 CAPÍTULO

EDUCAÇÃO: MECANISMO EFICAZ À SELEÇÃO SOCIAL



Figura disponível em <karynemlira.com/tag/escola>
Acesso em: 29 de junho de 2011, às 18h00.

Insanamente se busca atribuir uma ou várias funções à educação, o que passa ser um equívoco, na medida em que ela foi criada e sempre será adequada aos interesses da sociedade em que se insere, exigindo dela uma reprodução fidedigna de suas contradições e seus conflitos. Essa prática social expressiva nos permite compreender então que aquilo que produzem como sendo educação não o é por si só.

Antônio Carlos do Nascimento Osório

Neste legado de demonstrar como se constitui em nossa sociedade “a verdade” que a educação prisional recupera indivíduos aprisionados, é necessário dizer que historicamente a educação sempre foi difundida em seu sentido amplo, como o modo de formação humana integral do homem¹⁶, e adotou essa característica como sua finalidade essencial – sobretudo, porque este é o discurso que os ideólogos excitam promover.

Durkheim (1978), o mais influente ideólogo da sociologia durante os séculos XIX e XX, promove o discurso que a educação tem a natureza e função de exercer coerção social, a

¹⁶ Cf. DURKHEIM, 1978.

partir da formação dos indivíduos, e admite o lastro incorporado à sociedade, no qual a educação exerce influências coercitivas sobre todo o social. Conforme relata:

A palavra educação tem sido empregada em sentido demasiadamente amplo, para designar um conjunto de influências que sobre a nossa inteligência ou sobre a nossa vontade, exercem outros homens, ou, em seu conjunto realiza a natureza. [...] Em sua mais larga acepção, compreende mesmo os efeitos indiretos produzidos sobre o caráter e sobre as faculdades do homem, por coisas e instituições [...]. (DURKHEIM, 1978, p. 33).

O autor reconhece que historicamente a educação serviu para conduzir e subordinar os indivíduos a regras propostas à sociedade em diferentes séculos, desde a constituição das cidades gregas, passando a Idade Média até o período Renascentista, tornando-os coisas sociais. Deste modo, em cada momento histórico, a educação adotou características necessárias à vontade de moldar as ações humanas.

Em Atenas, procuravam formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos da graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; [...]. (DURKHEIM, 1978, p. 35).

Apesar de compreender a educação como meio para atender necessidades políticas e sociais de cada período histórico, o autor apregoa que o sistema educativo deve a qualquer tempo ser solidário às instituições sociais, as quais só poderão sofrer intervenções a partir das necessidades da própria da estrutura sociedade em questão.

Durkheim postula que a educação serve para se solidarizar aos movimentos da sociedade, pois a mecânica educacional presente nas sociedades impõe-lhes formas irresistíveis de subordinação. Justifica-se ao afirmar que a solidariedade impregnada aos indivíduos, a partir da formação educacional, determina prontamente a exclusão daqueles que não se enquadrarem no modelo societário reproduzido pela população em geral.

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. (DURKHEIM, 1978, p. 36-37).

O pensamento dos grandes ideólogos formaliza e respalda formas idealizadas sobre a função da educação, tornando-as “verdades instituídas”, com as quais não se pode romper. A transgressão ao padrão pré-estabelecido relacionará imediatamente os sujeitos a anomalias, isto é, indivíduos anormais perante as demandas sociais. A trama social estabelece um modelo de normalização para as condutas, assujeitando-os às tecnologias empregadas pela educação e disseminadas em todo o corpo social.

No decorrer dos séculos, os discursos de verdade sofrem alterações, transformam-se de acordo com as necessidades de governamentalidade. Como ocorre na atualidade, cuja a mensagem intrinsecamente relacionada à educação diz que o acesso à educação garante a instrução formal e capacitação técnica dos indivíduos que serão inseridos e irão obter sucesso no mercado de trabalho.

A discursividade em torno da necessidade de uma formação para atender as demandas do mercado empregador poderá ser analisada como possibilidade de preparar os indivíduos para desempenhar funções anexas à engrenagem que move a lógica reguladora das relações sociais, vigente na contemporaneidade, ou seja, a sociedade capitalista.

Compreendidos sob esse enfoque, os papéis desempenhados pela educação assumem socialmente características de mecanismos de poder, especialmente porque carrega e distribui fortemente os conteúdos definidos pelo tipo de sociedade dentro do qual ela se desenvolve. Osório (2010), em análise sobre a educação, afirma que esta deve ser observada a partir das circunscrições coletivas e individuais, envoltas nas práticas sociais:

[...] a partir do evento que circunscreve o processo de existência coletiva e individual, pelos valores culturais impostos, pelas verdades instituídas, pelos processos de tentativa de normalização e regulação, em busca de um controle permanente, seja pelo estado, pelo próprio capital, pela família, pela religião e demais estruturas sociais. (OSÓRIO, 2010, p. 137).

A educação reproduz a estratificação social posta para a sociedade capitalista, na qual a profissionalização sofre variações de acordo com o grau de prestígio intelectual e pertencimento as classes sociais¹⁷. Ao mesmo tempo contribui fortemente para a normalização das condutas por meio de signos distribuídos pela cultura, Igreja ou institucionalizada pelo Estado como verdades irretocáveis sobre a forma de conceber o espaço e os fenômenos sociais nele ocorridos. Uma trajetória permeada por relações de poder, as

¹⁷ Cf. TORRES, 2010

quais convenceram os sujeitos no decorrer dos séculos, que a cada introdução de uma inovação tecnológica, os trabalhadores devem correr para se prepararem, ou seja, qualificarem-se para serem “competitivos” no mercado de trabalho.

Cursos profissionalizantes, de aperfeiçoamento, e até mesmo o ensino fundamental, são responsáveis por encucar formas de pensar normalizadoras, valores presentes em uma sociedade calcada em interesses de classes, típicos do privatismo capitalista.

Nesses moldes, as verdades postas sobre a constituição do sucesso e fracasso são individuais. Aquele que conquista o *status* de bem-sucedido é porque se esforçou e procurou se preparar em tempo hábil para o mercado de trabalho. Quem fracassou foi porque não teve competência para aproveitar as oportunidades distribuídas igualmente ou não se organizou para elas. Verdades constituídas envoltas no discurso promovido pela elite que sempre buscou seus próprios interesses.

Assim, não se problematiza uma estrutura social injusta, fundada em interesses de classes, e organizada para a geração de uma imensa quantidade de riqueza privada e, em oposição, convive com uma massa imensamente maior de pobreza, resultante da má distribuição de renda. O trabalhador é “educado” desde criança para saber seu lugar nesta sociedade, a qual abre, de fato, oportunidades de ascensão social, mas tais oportunidades são aproveitadas apenas por uma minoria, que acaba se tornando um “exemplo” para a maioria que, apesar de ainda não ter conseguido “subir na vida”, ainda alimenta esperanças e vê na educação uma porta de entrada para um futuro melhor.

A educação traduz, e consolidada coerentemente, as verdades constituídas para esse modelo societário, na medida em que torna as desigualdades sociais e econômicas mais aceitáveis por meio da formação ideológica da existência de um sucesso ou fracasso individual. Assim, o indivíduo deve ser o protagonista na sociedade. Se os homens devem lutar ou almejar conquistar algo, eles devem lutar individualmente, especialmente, por meio da qualificação educacional adequada. Esse discurso fragmenta o ideal de organização social em torno de interesses comuns a toda a sociedade.

Assim, o primeiro passo para compreender o caráter da escolarização, proposto para ressocializar homens e mulheres aprisionados nesta sociedade atual, é entender que a educação está estritamente relacionada à natureza da própria sociedade, como observa Osório (2010, p. 135), “a educação é um dos espaços sociais que sintetiza conflitos e contradições de uma sociedade”.

Sua natureza capitalista assenta-se sobre uma forma específica de apropriação do trabalho humano. Essa sociedade, ao produzir a riqueza, traz consigo, simultaneamente, orientações simbólicas que são internalizadas no tecido social, e constituem a fundamentação do discurso principal no interior das relações sociais. Como não poderia deixar de ser, a educação, seja pela via da escolarização prisional ou não, internaliza nos indivíduos tais orientações, a fim de assegurar a normalização dos sujeitos e apaziguar conflitos, e de modo eminente exclui, separa e seleciona.

Osório (2010) faz a reflexão que a escolarização jamais foi tratada como prioridade para difundir um saber, mas, sim, utilizada com frequência como ferramenta de seleção para controlar a sociedade para atender estratégias dominantes.

2.1 - O PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO PARA PRISÕES: A INCULCAÇÃO “DA VERDADE” SOBRE O MODO DE RESSOCIALIZAR SUJEITOS ENCARCERADOS



Figura disponível em <http://postais.sapo.pt/postal/escola-prisao/>
Acesso em 29 de junho de 2011

A partir dos pressupostos teóricos proporcionados por Michel Foucault, são problematizados a realidade e o cotidiano do sistema prisional brasileiro para compreender o papel da escolarização em prisões. De acordo com informações disponibilizadas pelo Ministério da Justiça, referentes ao período de dezembro de 2006 a junho de 2009, ocorre um crescimento vertiginoso da violência pública no Brasil e, conseqüentemente, uma grande elevação no número de sujeitos presos nos últimos anos.

Em dezembro de 2006, conforme o Ministério da Justiça havia uma população carcerária de 401.236 presos, enquanto em dezembro de 2007 somavam 422.590 presos. Em dezembro de 2008, a quantidade de indivíduos presos no Brasil contabilizava 451.219 mil presos e em junho de 2009, contabilizavam-se 469.5807 presos¹⁸. No entanto, a quantidade de internos pode ser ainda maior, pois o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) adverte que as informações referentes aos anos 2008 e 2009 não são consolidadas e, portanto, não estão disponibilizadas integralmente no Sistema Integrado de Informação Penitenciárias (InfoPen)¹⁹.

Nesse contexto de superpopulação carcerária, visando a atender parcela significativa da população contida em prisões, foi instituído o ensino em unidades prisionais, o qual já era previsto na Lei de Execução Penal (Lei nº. 7.210/1984) e, posteriormente, foi subsidiado de maneira genérica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996). Visto que, a LDB/96 em nenhum momento contempla especificamente alunos em situação de prisão, conforme exposto anteriormente.

A Lei nº. 9.394/1996 nos arts. 58 e 59 atribui ao Estado a obrigatoriedade de garantir a escolarização pública e gratuita aos educandos com necessidades especiais, adequando-se à diversidade e às modalidades apresentadas, conforme o disposto pelo Projeto Experimental: Curso de Educação de Jovens e Adultos – nas Unidades Prisionais de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Os técnicos responsáveis pela elaboração do Projeto de escolarização para prisões partiram desse entendimento generalista da LDB/96, para fundamentarem seus argumentos, os quais afirmam veementemente que os alunos presos são e devem ser assistidos como indivíduos com necessidades especiais.

Em Mato Grosso do Sul, a previsão da escolarização em prisões figura desde 1979. A possibilidade ganhou fôlego com a criação da Agência Estadual de Administração Penitenciária (AGEPEN/MS), decorrente do mesmo ano. O Decreto-Lei publicado no Diário

¹⁸ Dados informados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), por intermédio do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias –InfoPen. O DEPEN é o órgão superior de controle destinado a acompanhar e aplicar a Lei de Execuções Penais e das diretrizes da política criminal, provenientes do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Sua finalidade é viabilizar condições para que se possa implantar um ordenamento administrativo e técnico, convergentes ao desenvolvimento da política penitenciária. Outra função do DEPEN é atuar como gestor do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN). (disponível em: <http://www.mj.gov.br/depen>, acessado em 11 de out. 2009 às 03h00).

¹⁹ Nestes dados estão computados todos os indivíduos cumprindo algum tipo de cerceamento de liberdade, seja total ou parcial.

Oficial nº. 33, de 14 de fevereiro de 1979, trouxe novas resoluções sobre o tratamento penitenciário despendido pelo Estado aos indivíduos reclusos em estabelecimentos prisionais. Dentre os quais, a educação foi introduzida conjuntamente à assistência material, o trabalho e o disciplinamento como ferramenta para ressocializar sujeitos. Como demonstra o Decreto-Lei em seus arts. 30 e 31:

O tratamento penitenciário terá como objetivo a preparação do preso para a futura vida livre na sociedade e terá como orientação básica o reconhecimento de que ele é uma pessoa sujeito de direitos, deveres e responsabilidades, e não mero objeto do tratamento. Art. 31 - Fazem parte inseparável do tratamento penitenciário: I - a assistência; II - a educação; III - o trabalho; IV - a disciplina (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

O Decreto-Lei prevê ainda, no art. 51 que a escolarização ofertada aos internos seria de conteúdo formal – do ensino fundamental ao médio, com ênfase na alfabetização. Indica que a formação deve alcançar tanto a orientação cultural quanto a capacitação profissional. Conforme reforçam os Arts. 52, 53 e 54 do Decreto-Lei:

Art. 52 - Será obrigatório o ensino escolar para o analfabeto.

Art. 53 - Sempre que possível, serão instituídos cursos de formação artística, com o objetivo de estimular as potencialidades do preso nessa área.

Art. 54 - A frequência a cursos profissionalizantes, bem como de segundo grau ou superior, em instituição de ensino fora da unidade prisional, será autorizada aos presos que satisfizerem os requisitos exigidos para o trabalho externo, observadas as cautelas previstas no Código Penal, art. 30, 2º (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

Mesmo com tais previsões legais, apenas após 24 anos fora criado o Projeto específico para a modalidade, e autorizado o funcionamento da Escola Pólo Regina Anffe Nunes Betine. Uma escola com a especificidade singular de ofertar escolarização nas prisões de Mato Grosso do Sul²⁰. A Resolução/SED nº 1.714, de 27 de fevereiro de 2004, relata que para atender a legislação vigente disposta na Lei nº. 9.394/1996 (LDB) resolve autorizar o funcionamento da Escola Regina Betine.

Com a proposta de uma escolarização específica para prisões, em 2007 a Secretaria Estadual de Educação apresentou o Curso de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas Fundamental e Médio – Projeto Experimental nas Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul

²⁰ A Escola Pólo está localizada na Rua Pernambuco, 1.512, Vila Célia, Campo Grande, MS.

como a consolidação de uma política estadual para recuperar indivíduos aprisionados pela via da educação.

O discurso promovido pelo Projeto de escolarização para as unidades prisionais reitera que a oferta desse curso deve adequar-se às necessidades e à disponibilidade dessas pessoas, pois sendo a Educação um direito de todos os cidadãos, esse direito deve considerar em sua realização as diversidades sociais (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Nesse viés é possível compreender como o documento mapeia discursivamente um curso que tolera adequações, disponibilidade do tempo ou de espaço físico, pois prevê assegurar os direitos de cidadãos presos em suas diversidades sociais. Um discurso repleto de contradições, com conceitos soltos e que apontam oposições binárias como cidadania *versus* prisão. A Constituição federal de 1988 garante o *status* de cidadão apenas àquele indivíduo que goza plenamente de seus direitos civis, sobretudo, os direitos políticos, ou seja, de votar ou ser votado. Um outro exemplo é a sansão do direito de ir e vir – direitos constitucionais, garantias de cidadania, os quais os internos perderam no momento da condenação judicial.

É nessa seara do discurso que Veiga-Netto (2007) indica a constituição de novos enunciados que posteriormente serão internalizados como verdades. Porque a maior parte da sociedade pode facilmente aceitar que o Projeto prevê a escolarizando de cidadãos. Mas que cidadania é essa? Já que os internos em presídios, ou a maior parte deles, não tinham em circunstâncias anteriores à prisão seus direitos fundamentais atendidos, isto é, o direito à saúde, à educação ou à moradia, dentre outros. Agora, discursivamente tornam-se “cidadãos”, justamente quando seus direitos políticos e sobre a mobilidade dos corpos foram legalmente retirados pelo Estado.

Veiga-Netto (2007) compreende o discurso na perspectiva foucaultiana como algo em constante movimento, o qual é característico e essencial para formação do pensamento humano, por exemplo, em meio aos enunciados proferidos pelos detectores do saber que elaboram o Projeto de escolarização, quem nunca foi cidadão passa a sê-lo, agora quando está impedido legalmente de exercer sua cidadania. Nesse jogo, as estratégias a partir do que é dito pelos enunciados e suas impressões *a priori* se tornarão constitutivas de novas verdades ao experienciar com a coletividade.

Nunca é demais lembrar que uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo um conjunto de enunciados [...]. Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossa maneira de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. (VEIGA-NETTO, 2007, p. 93).

Foucault (2009, p. 10), ao observar o discurso como tecnologia de poder nos diz que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar”.

Ao olhar o discurso posto em prática em documento público sob esse enfoque do poder circulante, pelo qual se luta, é possível pensar o Projeto EJA para prisões como a elaboração de um “Arquivo” que, para Veiga-Netto (2007), favorece a instituição dos objetos presente na ação discursiva:

Como práticas instituidoras de objetos dos quais falam, os discursos podem nos revelar um arquivo que, na perspectiva foucaultiana, é todo um “conjunto de regras que, num dado período histórico e numa dada sociedade, determina ou condiciona tanto aquilo que pode ser dito – em termos de seus “conteúdos”, seus limites e suas formas de se manifestar –, quanto tudo que vale lembrar, conservar e reativar. O arquivo pode ser entendido como um jogo de relações num discurso. (VEIGA-NETTO, 2007, p. 95).

Indicador de que as verdades discursivas produzidas a partir do Projeto idealizado pela Secretaria Estadual de Educação fortalecem e legitimam interesses não revelados. Como observa Foucault:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos seus próprios olhos; e quando tudo pode, enfim, tomar a forma de discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar, a interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2009, p. 49).

Ou ainda posto a partir do ideário de tecnologia política do corpo, não apenas unilateralmente o corpo individual subtraído no interior das sanções penais, mas o corpo social alcançado pelas estratégias políticas que individualizam os indivíduos a serviço de uma relação de poder ditada pela subserviência econômica. Para Foucault, o poder que subjuga os corpos está inserido no “campo político” e a partir dele é operado diretamente sobre os indivíduos, de modo a redistribuí-los na complexa rede de relação de poder que “[...] o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no ao trabalho [...]”. (FOUCAULT, 1987, p. 25).

Em virtude disso, o corpo torna-se lugar de poder e dominação aparentemente individualizado. Todavia, trata-se de uma manobra política mais ampla, que alcança a coletividade, na qual os corpos são meios para se efetivar o poder e o saber constituído como

ferramenta essencial ao sistema socialmente estabelecido, o qual assujeita os homens para se apropriar, dentre tantos outros bens, da sua força de trabalho.

[...] o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia. [...] quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. [...] seria impossível localizá-la, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir. (FOUCAULT, 1987, p. 26, grifo do autor).

O discurso da correção e da cura correlata dessa tecnologia do corpo permeia todo o projeto educacional que pressagia a construção de uma escola lúdica e idealizada dentro dos estabelecimentos prisionais. A discursividade difunde um imaginário escolar idealizado, compondo a aparência de uma escola que veicule representações ideológicas calcadas na solidariedade, na coletividade e na preservação da biodiversidade, garantindo experiências bem-sucedidas, de relações que não estejam baseadas na força, mas em momentos de reconstrução da própria história dos indivíduos encarcerados:

[...] a que se almejar uma escola que veicule representações ideológicas calcadas na solidariedade, na coletividade e na preservação da biodiversidade, garantindo experiências bem sucedidas, de relações que não estejam baseadas na força, mas, em momentos de reconstrução da própria história, espaços para expressar emoções e realizar projetos. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p.2).

Um discurso em torno de um objeto do saber, “a escolarização em prisões”, sobrepõe um segundo objeto político, o corpo dos condenados. Pois, a governamentalidade prevê que esse corpo antes esquartejado em um ritual de expiação dos pecados, agora obedeça a uma punição proporcionada permanentemente pelas novas técnicas punitivas que deixam o corpo físico para engendrar suas marcas no corpo político.

A escola proposta para reprogramar os indivíduos, com condutas desviantes a partir de experiências bem-sucedidas, tem sua finalidade pulverizada em um contexto prisional permeado pelo disciplinamento, por exemplo, no presídio Instituto Penal em Campo Grande (IPCG). A norma diz que para o interno caminhar pelos corredores da penitenciária deve estar sempre com as mãos para trás e não olhar fixamente para o corpo de segurança da unidade. O

procedimento de rotina disciplinar traz consigo outros comportamentos não expressos, como ao caminharem com as mãos para trás, simultaneamente encurvam os ombros e olham em direção ao chão. Uma característica disciplinar que pretende impregnar a alma:

Mas a própria administração tem o papel de empreender essa transformação. A solidão e o retorno sobre si mesmo não bastam; assim tampouco as exortações puramente religiosas. Deve ser feito com tanta frequência quanto possível um trabalho sobre a alma do detento. A prisão, aparelho administrativo, será ao mesmo tempo uma máquina para modificar os espíritos. Quando o detento entra, o regulamento lhe é dito: [...] mas o mais importante sem dúvida é que esse controle e essa transformação do comportamento são acompanhados – ao mesmo tempo condição e consequência – da formação de um saber dos indivíduos. (FOUCAULT, 1987, p.103).

O corpo do indivíduo preso revela códigos disciplinadores que o adestraram inconscientemente acerca dos meios necessários para sobreviver ao sistema prisional. Assim, deslumbra-se uma possível leitura dos arquivos comportamentais expressados por intermédio dos corpos em analogia aos arquivos escritos. A similitude aqui foi escavar a postura humana, prescrita nos ombros e no olhar do sujeito preso, como fossem arquivos impressos, onde é possível encontrar coisas ditas ou não. Mas não existe nada novo, pois é a lógica da instituição prisão que cumpre exatamente o papel estabelecido pela modernidade, no qual a pena provoca desdobramentos de poder, previsto tacitamente pelo pacto punitivo de infiltrar sujeição à alma do condenado.

O Projeto propõe, ainda, que a escola prisional deve ser um espaço para realizar sonhos e expressar emoções, pois é papel da escola fazer com que os alunos percebam que todo o conhecimento deve ser produzido no contexto das relações sociais. E que ao proceder dessa forma, a escola propiciará o desenvolvimento de soluções para problemas cotidianos, convertendo o conhecimento adquirido em instrumento para ações em diversas áreas sociais, sendo, assim, “instrumento de ressocialização” (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Nesse sentido, a proposta político-pedagógica da Secretaria de Estado de Educação, por meio do documento oficial, traz consigo o discurso “educar para ressocializar”, visando a promover um espaço de conhecimento que ultrapasse os muros prisionais, reinserindo o egresso à sociedade:

Uma política Pedagógica capaz de superar os limites e os espaços prisionais e promover um espaço de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimentos vínculos, de relações éticas, de questionamentos e participação aos jovens e adultos aprisionados, (que por um lado traz a memória de vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou, por outro, de expectativa de futuro, aonde estão os

desejos de começar vida nova, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família). Nessa perspectiva o Governo do Estado do Mato Grosso do Sul criou o pólo Prof^a. Regina Lúcia A. Nunes Betine, para atender especialmente a população encarcerada do estado. Nesse sentido acreditamos que o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos a esse alunado tem como finalidade não somente escolarizar, mas também e, sobretudo, contribuir para seu desenvolvimento pessoal e inserção social. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 2-3).

Esses dados são importantes para dar continuidade ao debate que circunscreve a educação prisional a partir do objetivo de visitar os discursos que produzem socialmente uma verdade – que a escolarização ofertada em prisões ressocializa os egressos do sistema penitenciário.

Foucault (1987, p, 173) relata que inicialmente a disciplina foi concebida com o intuito de “[...] neutralizar os perigosos, fixar as populações inúteis ou agitadas [...] agora se lhes atribuiu (pois se tornaram capaz disso) o papel positivo de aumentar a utilidade possível dos indivíduos [...]”. A disciplina, por meio das regras ressignificadas no dia a dia do estabelecimento penal, figura, essencialmente, como mecanismo de vigilância para neutralizar os criminosos, mas, por outro lado, ela pode buscar a docilidade – utilidade, ou seja, domesticá-los a fim intensificar sua utilidade como um possível colaborar da mecânica governamental.

A resignação obtida pela disciplina perpassa por uma contra consciência que pode perfeitamente ser internalizada pela escolarização que instrui o indivíduo a relegar o passado e obedecer às normas presentes naquele espaço. Procedimento que apazigua os conflitos institucionais provocados, especialmente, pela superlotação carcerária.

Diante dos fatos expostos anteriormente, são apresentados os dados informados pela Escola E. Pólo Prof^a. Regina Lúcia A. Nunes Betine, a fim de ampliar o debate acerca da proposta educacional. As informações obtidas por intermédio do Documento Demonstrativo do Quantitativo de Atendimento 2009: Foram matriculados, até o mês de agosto de 2009, 1.007 internos em 20 estabelecimentos prisionais presentes em 13 municípios. Há 14 turmas em salas de aula multisseriadas, ou seja, os alunos são distribuídos de acordo com a disponibilidade do espaço físico, ocorrendo o agrupamento das fases, previsto pelo Projeto EJA/ Experimental:

Mesmo que esses agrupamentos aconteçam, caberá ao professor respeitar as diferenças sejam por graus de desenvolvimento, conhecimento, idade, cultura, nacionalidade e outras, e deverão ser incorporadas na metodologia aplicada pelos professores como forma de possibilitar a troca entre os pares e promover o conflito cognitivo entre diferentes formas de pensar e agir. A diversidade deve se tornar uma

rica oportunidade de aprendizado para todos, alunos, professores, coordenação pedagógica e direção. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 20).

Osório (2005, p. 29) afirma: “Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento nas instituições, atingindo a materialidade operativa em suas diferentes práticas sociais”. A estratégia de materialização nesse caso ocorre como ferramenta da governamentalidade, anteriormente prevista no arquivo, isto é, documentos públicos, posteriormente incorporada como novas verdades, quando transfere todas as responsabilidades para o professor, tanto em relação ao aprendizado individual, que deve observar a diversidade cultural e social, especialmente, entre pessoas de diferentes níveis de aprendizado escolar, quanto a oferecer uma metodologia que promova transformações sociais e aprendizado. O Projeto relaciona o sucesso ou fracasso dos alunos estritamente à imagem e competência do professor.

Os mecanismos institucionais, como compreendidos com Foucault, são partes dessa engrenagem, os quais atuam na esfera da produção dos sujeitos, por meio da ativação de mecanismos de poder-saber e inscrevem-se nas práticas institucionais, tecnologias normalizadoras para uma consequente subjetivação do indivíduo, atuando na materialidade de seus corpos.

Nesta perspectiva, ao observar os arquivos produzidos pela SED/MS, sobretudo, os que propõem um Projeto Educacional para a o sistema prisional cuja perspectiva primordial (ao menos oficial e discursiva) é a reinserção do indivíduo na sociedade, é preciso levar em conta o momento histórico e as relações de poder interligadas com práticas institucionais:

Analisar as instituições seria, portanto, dar conta de compreender relações históricas, práticas concretas, seu caráter institucional; detectar quais elementos e subsídios “vivos” estão presentes em seus enunciados, o que é intitulado enquanto jurisdição e política, pautada sempre numa relação de poder. (OSÓRIO, 2005, p.29).

Por outro lado, na perspectiva de mundo do sujeito aprisionado, o principal ator dessa engrenagem de produção, em um espaço vigiado e controlado, é que o trabalho e a educação sejam a porta de saída de tal situação.

A remição pela educação prisional ganhou apoio de diversos setores do executivo, legislativo e judiciário, sobretudo, após a rebelião de maio de 2006. Conhecida como “a rebelião do dia das mães”. O Brasil tomou conhecimento do colapso do sistema prisional brasileiro, com população carcerária em constante elevação. Sem a previsão orçamentária para construir novos presídios, os internos dormiam em contêiner ou chiqueiros para porcos.

Após esse período, a escolarização em presídios tornou-se elemento facilitador para o egresso do sistema prisional retornar às ruas, independente do crime cometido anteriormente. Em Portaria nº. 002 de junho de 2008, o Poder Judiciário de Mato Grosso do Sul, Por intermédio dos Juízes Francisco Gerardo e Vitor Luis de Oliveira, reconheceu a validade da remição por meio da frequência em curso de ensino formal para internos do regime fechado ou semiaberto.

A remição instituída pela Vara de Execuções Penais resolve que um dia da pena total imposta será remido por três dias de estudo. Todo pedido de remição pela escolarização deve chegar ao juiz acompanhado da frequência e aproveitamento e do aluno.

Ora, se a remição pela escolarização prisional atende as expectativas do Estado, pois acelera a saída do interno e abre a possibilidade de novas vagas, por outro lado, ocupa a massa encarcerada e os recoloca na sociedade de forma aligeirada, porém, legal sob o discurso da ressocialização.

Observar a remição de pena apenas como instrumento motivacional para ressocializar indivíduos aprisionados pela educação, remete à ilusória aparência das ações sob o aspecto legalista da obediência ao direito. O discurso mostra como finalidade a plena realização das normas jurídicas, a serviço da necessidade social, e não evidencia, em nenhum momento, sua natureza essencial de instrumento de governamentalidade²¹.

Os discursos proferidos pelos documentos públicos que circunscrevem a escolarização em presídios, vistos epistemologicamente sob o olhar do referencial foucaultiano, não motivam apenas a examinar os arquivos como coisas já ditas, mas, especialmente, trazer a luz coisas não ditas que influenciaram o processo de concepção das normas legisladoras.

No intuito de demonstrar as coisas não ditas, emerge o desdobramento do ato judicial que regulamentou a remição pela educação, pois a Secretaria de Educação obteve maior êxito com a proposta EJA para prisões a partir de 2008, quando a remição tornou-se o atrativo principal, e resguardada por lei.

O percurso nos labirintos dos arquivos normativos do Projeto de escolarização em presídios mostra a possibilidade de olhar o discurso de investimento nos seres humanos, posto

²¹“Foucault utiliza o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Em primeiro lugar, um domínio definido por: 1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análise e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança (CASTRO, 2009, p. 190)”.

em prática pelo Projeto como a finalidade secundária, já que não é possível deixar de lado os fatos intrínsecos que permeiam a modalidade educacional, ou seja, a superlotação carcerária, a necessidade de apaziguar conflitos, normalizar condutas ou a produção de poder-saber.

Nesse contexto, havia a emergência de organização de um novo curso, constituído sob a engrenagem dinâmica do poder-saber que possibilitasse o controle das forças insurgentes em prisões sob o viés da ressocialização dos indivíduos aprisionados. A elaboração deste Projeto apresentou, como mencionado, generalizações a partir da LDB/96, no que diz respeito à escolarização de sujeitos com necessidades especiais, inserindo, nesse contexto, indivíduos encarcerados como portadores de necessidades especiais. Ao considerar tal especificidade, segundo o documento, foram feitas adaptações a partir do projeto EJA para atender a realidade prisional.

2.2 - A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROJETO EJA PARA PRISÕES EM MS

De acordo com o Projeto de escolarização para unidades prisionais, o currículo deve ser entendido como algo para além das “paredes escolares”, isto é, das delimitações físicas oferecidas pelo estabelecimento prisional. A escolarização prisional deve ser formulada a partir da constituição das ações humanas. Para tanto, os professores precisam considerar a formação cultural dos alunos, suas ações passadas, presentes e futuras (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 6).

Afirma que “o currículo é uma construção social do conhecimento”, no qual se efetivam a produção, a transmissão e a assimilação do conhecimento historicamente produzido (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 6).

A organização curricular é proposta a partir das diretrizes da base nacional referentes à Educação de Jovens e Adultos e abarca a diversidade para desenvolver o currículo para indivíduos presos:

Entretanto, neste momento detemo-nos na organização curricular proposta pela Lei nº 9394/96, normatizada por meio da RES/CNE/CEB nº 02, RES/CNE/CNB nº 03/98, RES/CNE/CEB Nº 01/2000, do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e das demais legislações pertinentes a Educação de Jovens e Adultos, onde obrigatoriamente, teremos uma Base Nacional Comum e uma parte Diversificada, para Ensino Fundamental e Ensino Médio. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 6).

Complementa ainda:

O currículo dos Cursos será constituído pelos componentes curriculares e áreas de conhecimentos da base nacional comum previstos na LDB – Lei 9394/96 – e organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos do Conselho Nacional de Educação – CNE. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 6).

Portanto, o currículo do curso de Educação de Jovens e Adultos está norteado pelos elementos previstos no currículo nacional, ou seja, a fundamentação e as disciplinas são estabelecidas nacionalmente e previstas pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e constituídas a partir das diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação.

Existe uma discursividade que indica a constituição de um currículo coerente e específico para a escolarização em penitenciária. O discurso permeia todo o documento, especificamente respaldado na LDB de 1996. Para Beane (2000, p. 42), “[...] um currículo coerente é aquele que permanece uno, que faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade”.

A partir do proposto como currículo coerente para a escolarização em prisões é possível fazer algumas analogias entre o currículo formal e o estabelecido para prisões. Os componentes curriculares da EJA formal e a EJA prisional oferecem basicamente as mesmas disciplinas para a etapa do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, com apenas uma adequação para a EJA prisional, a qual oferece apenas a Língua Inglesa.

O currículo para essa modalidade apresenta diferenças quanto à carga horária e quantidade de fases. A escolarização por intermédio da “EJA tradicional”, ou seja, (a modalidade ofertada aos jovens que estudam em escolas fora da prisão), tem carga horária de 2.160 horas, com semana letiva de cinco dias na semana e quatro aulas diárias, com duração de 45 minutos. A constância de cada fase é de 180 dias distribuídos em quatro módulos. Os alunos concluem o curso em 720 dias (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Já o Projeto para os presídios é constituído com carga horária de 2.000 horas, semana letiva de quatro dias e cinco horas diárias. A especificidade é uma adequação ao horário de visita no Presídio Feminino Irmã Irma Zorzi. O único estabelecimento penal no estado de MS que tem visita às quartas-feiras. Porém, a partir de meados do ano de 2010, propõe-se a execução das atividades escolares neste dia. Por conta da redução do número de dias letivos, são cinco aulas diárias com duração de 45 minutos cada. A fase para a escolarização em presídios é de 107 dias para cada módulo, perfazendo cinco módulos. A primeira fase atende aos alunos não alfabetizados, e o curso é concluído em 535 dias.

A EJA para unidades prisionais apresenta um acentuado aligeiramento, tanto em relação à carga horária quanto à quantidade de dias para cada fase. Mesmo com uma fase a mais no currículo, conclui a ementa com 73 dias de antecipação, ou seja, mais de dois meses antes do período tradicionalmente proposto (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Para a etapa do Ensino Médio, o currículo prevê três frentes: 1º) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: abrangendo a Língua Portuguesa; Literatura; Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa; Artes; Educação Física; 2º) Ciências Humanas e suas Tecnologias: História; Sociologia e Filosofia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: com Matemática; Química; Física e Biologia.

São perceptíveis as mesmas particularidades existentes na execução da primeira etapa para o Ensino Fundamental: no módulo tradicional é oferecido em 360 dias, com duas fases de 180 dias cada e semana letiva de cinco dias e quatro aulas de 45 minutos (MATO GROSSO DO SUL, 2005). A etapa para prisões é executada em 268 dias, com fases de 134 dias e semana letiva de quatro dias semanais e cinco aulas diárias. Em consequência disso, cada fase é reduzida em 54 dias ou em 108 dias no final do curso (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

A forma aligeirada na execução dos módulos indica prejuízo no aprendizado. Porém, o que está em jogo não é o aprendizado, e sim o dispositivo de poder estabelecido pelo saber de técnicos da Secretaria de Educação, que agrega ao documento público através do discurso ressocializador à necessidade de adaptações para a modalidade EJA, agora na modalidade EJA para prisões, a qual já ultrapassou todos os limites imagináveis de aligeirar a formação escolar.

Não consta no Projeto uma justificativa para a redução na carga horária, apenas relacionam a educação ao atendimento de pessoas com necessidades especiais. Como exposto anteriormente, estabelece novas normas para escolarização em presídios, além de delimitar o que é válido para ressocializar, com estratégias de regulação da vida e dos atos, ou seja, o Projeto como uma produção de saberes que se reconfigura em saber-poder para normalizar condutas submetidas à penitência prisional.

A formação torna-se secundária inserida em um contexto prisional dito por Foucault como a região mais sombria do aparelho judiciário:

A prisão, essa região mais sóbria do aparelho da justiça, é o local onde o poder de punir, que não ousa mais se exercer com o rosto descoberto, organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar em

plena luz como terapêutica e a sentença se inscrever entre os discursos do saber. (FOUCAULT, 1987, 214).

Nesse bojo, a escolarização encoberta discursos de saberes que prezam pela recuperação de homens e mulheres encarcerados, mascara a função primordial, disponível a todo o tempo a seus operadores como tática terapêutica em um processo de normalização e controle desses sujeitos. A escolarização prevista para formar homens recuperados, que compreendam e acessem respeitosamente os códigos sociais, traduz, em seu formato, as tecnologias necessárias à governamentalidade institucional do ambiente prisional.

O Projeto EJA para as prisões enfatiza que os componentes curriculares devem ser desenvolvidos de modo a influenciar não apenas na formação do intelecto dos sujeitos, mas desenvolver habilidades cognitivas profundas que alcancem os campos afetivo e social. Deste modo, projeta mecanismos que servirão para proporcionar transformações desses sujeitos que retornarão à sociedade:

Os componentes curriculares serão ordenados quanto à seqüência e ao tempo necessário para seu desenvolvimento com objetivos, amplitude e profundidade de tratamento adequados às possibilidades e necessidades dos alunos. Devem ser organizados para desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais, priorizando a formação e a informação. Assim, devem enfatizar a compreensão, a interpretação, a construção e a aplicação de conhecimentos. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 7).

A organização curricular do Projeto propõe uma inversão da lógica curricular tradicional, com intervenções aos jovens e adultos que promovam as habilidades e competências já existentes nos sujeitos e/ou que almejem alcançá-las – as quais sejam indicadores para a formulação de uma proposta pedagógica coerente aos sujeitos presos. (MATO GROSSO DO SUL, 2007). Porém, o método pedagogicamente coerente permanece a todo tempo no campo da discursividade, ludibriando o leitor com a falsa ideia que existe uma receita infalível, e possível, intermediada pela proposta pedagógica para resgatar esses alunos dos infortúnios ocorridos no passado ou prováveis no futuro.

O currículo sugerido afirma que as transformações mundiais requerem indivíduos que compreendam o mundo de maneira objetiva, assim “[...] para nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 4).

A primeira coisa a ser pontuada é que a punição em estabelecimentos penais vai para além dos corpos aprisionados como ressaltado no capítulo 1. As medidas repressivas da modernidade são extremamente eficazes, pois, em tese, o criminoso deve invocar ao seu

crime todo o imaginário concebido de resignação e sujeição assimiladas na prisão, ou seja, os códigos penitenciários devem estritamente relacionar sujeito *versus* objeto, um processo objetivo imbricado no interior da relação de poder justamente para que o indivíduo preso não venha reincidir no erro. “[...] a submissão dos corpos pelo controle das ideias; a análise das representações como princípio, numa política dos corpos bem mais eficaz que a anatomia do ritual dos suplícios”. (FOUCAULT, 1987, p.86).

Esse é um processo, dentre outros, que demonstra novamente as controvérsias entre a escolarização em prisões e o discurso oficializado. Essas problematizações são pertinentes para desmistificar o ideal de uma proposta educacional que se veicule a proposição de libertar os indivíduos pela constituição de senso crítico, opondo-se discursivamente ao ambiente arbitrário “chamado prisão” que deve ser revisitado como sinal punitivo e castigo. Diante dessa constatação, uma educação que os fizesse livres, mesmo que intelectualmente, por exemplo, seria um obstáculo para o Estado, na medida em que produziria rebeldes às causas do sistema normativo.

Mas com essas articulações de saber/poder acerca do universo dos homens e mulheres aprisionados é que os técnicos operadores do arquivo analisado definem e aprofundam capacidades a serem desenvolvidas na Educação Básica, relacionadas a seguir:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 4).

Para os idealizadores do currículo é necessária essa abordagem, pois para os internos matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA, envoltos em circunstâncias adversas, ela seria então uma maneira de dar conta e lidar com:

[...] a baixa auto-estima pessoal coexiste com a percepção de viver em um país em desenvolvimento, com problemas de várias ordens; a relação com a pátria é geralmente uma relação negativa, pelo fato de que ela nega o acesso às condições básicas da cidadania; além disso, é grande a falta de conhecimentos sobre o Brasil, em diferentes dimensões. Daí a importância da tematização das questões sociais, econômicas, culturais, não só colocando o foco no meio social e cultural em que os cursos de adultos são inseridos, mas também estabelecendo relações com dimensões mais amplas do país e do mundo. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 4).

O Projeto propõe “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural do Brasil e de outros povos e nações”. Articulando mecanismos que promovam o

posicionamento desses jovens e adultos presos contra formas discriminatórias. Sejam elas “[...] diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”. Contemplando dentre essas especificidades, os indivíduos presos (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 4).

Afirma, ainda, que “em geral, os alunos adultos, conhecem bem a discriminação social de todas as ordens”, mas em seguida discute as vivências negativas de maneira ampla, sem expor sua condição de homem ou mulher encarcerada. É possível perceber no discurso que permeia o Projeto que a valorização cultural, sobretudo da cultura popular, torna-se a todo o tempo o foco central da proposta:

As vivências de determinadas experiências os levam a esconder sua origem e a renegar ou desvalorizar aspectos de sua cultura, por considerá-los menores ou sem importância. Desse modo, o curso deverá empenhar-se no sentido de que o aluno possa construir e re-construir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando-os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro. Assim, esses alunos poderão ser capazes de valorizar e de se interessar em conhecer culturas de outros povos e nações. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, pp. 4-5).

Outro ponto do currículo prevê o interno como agente “[...] integrante, dependente e agente transformador do ambiente, [...] contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p.5).

O Projeto utiliza da justificativa de que as questões ambientais estão expostas a todo tempo na mídia. “As questões referentes ao meio ambiente têm sido bastante divulgadas pelos meios de comunicação” (2007, p.5). Mas, embora esses jovens sejam sensibilizados para os conflitos sociais presentes na sociedade, na maioria das vezes colocam-se alheios e poucas vezes se [...] identificam como agentes transformadores da sociedade, ou percebem que suas ações individuais e coletivas podem provocar as mudanças necessárias (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5).

Contudo, a valorização em torno dos hábitos higiênicos é ressaltada em vários trechos. A preocupação com o asseio é intrinsecamente relacionada à percepção do indivíduo como agente transformador se desenvolveria a partir dos hábitos de higiene pessoal e/ou convívio familiar:

Essa capacidade deve ser construída ao longo do curso, preferencialmente a partir de estudos e de ações efetivas relacionadas a problemas concretos de sua realidade (como é seus hábitos higiênicos? Costuma lavar as mãos antes das refeições?), e de modo que o aluno assumira uma postura de conscientização com relação a outras

pessoas de seu convívio (filhos, parentes, grupos de convívio). (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5).

O Projeto acrescenta que é responsabilidade da escolarização desenvolver no reeducando o conhecimento necessário à elaboração de reflexões positivas de maneira cognitiva, imbricadas nas relações sociais estabelecidas, as quais, o fará reconfigurar suas ações futuras, ou melhor, transformá-lo em um possível cidadão.

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em sua capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5).

Propõe um curso para adultos que tenha na superação das capacidades intelectuais e reconstrução das vidas dos encarcerados o maior desafio a ser alcançado. O Projeto afirma que é preciso discutir que, “[...] embora não sejamos necessariamente brilhantes em tudo o que fazemos, é fundamental agir com perseverança em busca das próprias metas” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5 -, grifo nosso).

Contudo, concomitantemente retoma os bons hábitos higiênicos:

Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um aspecto básico da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde coletiva. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5).

O mesmo documento ressalta que a saúde e a qualidade de vida são fatos constatados e vivenciados pelos alunos diariamente. Afirma que a escola não consegue dar conta deles na formação cotidiana do alunado, isto é, ensinar hábitos de higienização, responsabilidade externa ao ambiente escolar, contudo, demarca a partir de enunciados uma rede de regras que aproxima o curso EJA dessa obrigatoriedade, sob a justificativa que “[...] promova o desenvolvimento da capacidade de conhecer o próprio corpo e dele cuidar, como também de conhecer direitos e opções que possam garantir a qualidade de vida” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5).

Os enunciados dão conta que as manifestações culturais, especialmente, a valorização dos trabalhos artesanais, são retomadas em várias ocasiões, como visto anteriormente. Ressalta que para produzir resultados pedagógicos – a educação de jovens e adultos (EJA) nas unidades prisionais, deve munir-se de diversas formas de linguagem:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais em contexto público e privado, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5).

O Projeto prevê a diversificação das práticas de promoção da linguagem, que a oralidade não seja a forma determinante como método de disseminar conhecimentos:

Costuma-se afirmar que a grande maioria dos alunos adultos desenvolveu uma cultura basicamente fundamentada na oralidade e que uma de suas expectativas em relação à escola, é poder utilizar diferentes formas de linguagem. Desse modo, o curso deve estar atento a essa demanda, propiciando atividades em que as múltiplas formas de linguagem, como a musical, a plástica, a corporal, dentre outras, possam ser construídas. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 5).

Salienta que a utilização de fontes tecnológicas é fundamental nesse processo de construção do conhecimento proposto:

Saber usar os recursos das tecnologias da informação e da comunicação e conhecer diferentes fontes (televisão, vídeo, jornais, revistas e computadores) são hoje requisitos de inserção social para todas as pessoas e, evidentemente, para os alunos jovens e adultos. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, pp. 5-6).

Sugere a prática pedagógica a partir de situações problemas, para que o aluno produza raciocínio lógico, seja criativo e tenha percepção e análise crítica embasadas no pensamento de Paulo Freire: “[...] o aluno adulto deve chegar a descobrir-se como um **“fazedor de seu próprio mundo”** cultural e social, em um esforço de transformar a natureza e a sociedade a serviço de seu próprio bem e ao bem comum”. (FREIRE, apud MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 6, aspas do autor).

Esse sujeito fazedor do seu próprio mundo, produzido pelo currículo da EJA para estabelecimentos prisionais de Mato Grosso do Sul, implica em:

[...] conceber um curso em que ele possa construir uma compreensão mais realista e correta de sua inserção na natureza e na sociedade atual, desenvolver sua capacidade de analisar criticamente as causas e as conseqüências de uma dada situação, estabelecendo comparações e relações com outras situações incentivando-o a ter uma ação mais eficaz destinada a transformar a realidade atual e a adquirir consciência da própria dignidade, possibilitando uma participação política destinada a provocar as transformações desejadas. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 6).

O Projeto conclui a apresentação do currículo reafirmando as particularidades curriculares previstas, perante o grupo atendido pela proposta pedagógica, isto é: “[...] jovens e adultos presos, assim como suas condições de vida e suas motivações para acessar o conhecimento sistematizado e ressignificar o conhecimento já adquirido”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 6).

O currículo traz como emergência do discurso a proposição da Educação transformadora, libertadora ou ressocializadora, conforme o pensamento de Paulo Freire²², mas retoma a todo o tempo, a indicação que as disciplinas devem ensinar hábitos de higiene pessoal, convivência harmoniosa com os familiares e afirma que, embora os alunos não sejam necessariamente brilhantes, devem objetivar suas metas.

O jogo discursivo indica a prática pedagógica mais eficiente para os alunos presos, pois os enunciados codificam-se em um discurso que anuncia que o público em questão deve apreender na escola hábitos básicos de higiene pessoal. Os quais são repassados culturalmente pela família, e não deveriam ser o foco de um currículo escolar.

É importante atentar para dois fatos: 1º) o currículo foi idealizado para atender a EJA, ou seja, pessoas adultas, que não estudaram em tempo oportuno; 2º) pessoas internas em presídios a fim de penitenciar seus erros com a sociedade. Deste modo, fica evidente que os ideólogos do Projeto reproduzem o imaginário construído socialmente sobre os sujeitos da ação, isto é, presumiram que os homens e mulheres presos devem apreender hábitos básicos, como se anteriormente não pertencessem a uma sociedade que se banham, escovam os dentes ou lavam as mãos antes das refeições. De fato, pensaram um currículo para pessoas que não pertencem à sociedade.

Ressalta-se após a apresentação curricular, que a escolarização ideal, de fato, deveria proporcionar aos indivíduos a possibilidade de compreender os fatos sociais de maneira inteligível, o que fatalmente ocasionaria a criticidade necessária para motivar transformações importantes e necessárias a esse modelo de sociedade. A contradição torna-se evidente porque esta educação não é ofertada fora das prisões, para os filhos dos cidadãos que pagam impostos, que obedecem às normas impostas pelas diretrizes constitucionais como mencionado anteriormente.

Por que seria ofertada justamente aos que sabotaram de algum modo regras impostas a todos? Ora, se os internos recebessem uma formação que os tornasse mais críticos e os conscientizasse a ponto de repensarem o ordenamento social, certamente o Estado perderia

²² Cf. FREIRE, (2000).

definitivamente o controle sobre as prisões, sobretudo, em um contexto prisional brasileiro que busca subterfúgios institucionais como a remição através da educação a fim de amenizar a superlotação carcerária demonstrada anteriormente.

A institucionalização do fazer educativo em uma prisão está regulada pela sociedade do biopoder que atribui obrigatoriamente vigilância absoluta sobre os corpos, em uma simbiose chamada por Foucault de ortopedia social, reguladora de direitos e deveres a serviço das estruturas econômicas e políticas. Desse modo, a escolarização atende interesses expressos pela estrutura social normalizadora sob as tecnologias de poder distribuídas pelo aparelho estatal.

Nessa perspectiva, o corpo do sujeito encarcerado se distancia de qualquer elucubração sobre cidadania, ética ou senso crítico. Por essa razão, em espaços disciplinadores como presídios, a meta governamental é produzir corpos dóceis com a maior intensidade possível, pois dispõem de dispositivos diferenciados, como sinais, códigos e fileiras com especificidades próprias de uma consciência de vigilância constante.

2.3 - A METODOLOGIA PROPOSTA PELO PROJETO EJA PARA PRISÕES

A metodologia do Projeto de escolarização para prisões considera que as atividades docentes dos professores lotados em escolas prisionais devem pautar-se previamente nos objetivos estabelecidos pela Escola Pólo Prof^a. Regina Lúcia A. Nunes Betine. O discurso posto é constituir um método que promova a ressocialização dos egressos prisionais:

A metodologia deve contribuir para melhorar as condições de vida dos encarcerados e influenciar positivamente a reinserção social. Considerando a realidade dos presídios e do homem preso, que segundo Paulo Freire, tem vocação para ser mais e refazer-se. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 7).

Anuncia um saber capaz de atuar diretamente no viver de homens e mulheres encarcerados, sobretudo, considerando a rotina e o local, “a instituição prisão”. A mesma prisão descrita pelas internas do Presídio Feminino Irmã Irma Zorzi como: “Lugar superlotação; gaiola, Jaula; lugar de muitas brigas e conflitos; lugar de opressão e tristeza; semelhante ao inferno; lugar de convivência com pessoas perigosas” (TORRES, 2006, p.89).

A escolarização em presídios tem missão de amenizar essa percepção dos internos (as) sobre o ambiente prisional. Mesmo em salas de aula multisseriadas com agrupamentos de

fases – alunos de diferentes fases ocupando o mesmo espaço físico, mesmo assim propõe-se a promover uma aprendizagem que reforce “as possibilidades e não as dificuldades dos alunos”, por meio de uma estratégia que rompa com o ensino transmissivo e desenvolva uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, coloca-se como o grande desafio metodológico do Projeto de escolarização para prisões (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p.20).

Para dar conta, apresenta para consideração, a efetivação da pedagogia libertadora de sujeitos. Respalhada por referências ao educador Paulo Freire²³, são assim encaminhadas algumas proposições:

1) Propor atividades que ora envolvam todos os alunos da sala (como debates e seminários que também podem ser apresentados para outras salas de aula) e hora sejam envolvidos somente os grupos de cada fase e ou ainda atividades individuais personalizadas que estimulem a aprendizagem autônoma; 2) priorizar a compreensão e não a memorização; organizar pequenos grupos com as carteiras juntas como mesas de trabalho, ou em duplas ou individualmente ou com o professor; considerar os conhecimentos prévios e os pontos de vista dos alunos; 3) desenvolver atividades de resolução de problemas apresentados no cotidiano propostos tanto pelo professor quanto pelo aluno; 4) estabelecer relações de respeito, responsabilidade, cooperação, organização e participação onde os alunos avançam no seu próprio ritmo e decide com o professor a profundidade com a qual irão desenvolver sua aprendizagem; 5) adotar uma postura positiva, confiável e de vivência no dia a dia da sala de aula dos valores: amor, respeito, limpeza, paz, responsabilidade, cooperação, organização e união; propiciar espaços onde os alunos possam desenvolver e expressar a comunicação, o pensamento, a criatividade, a análise e aplicação dos conhecimentos adquiridos com segurança e tranquilidade; 6) observar, registrar, orientar e avaliar permanentemente os processos com os alunos, na qual corrige erros, enfatiza pontos positivos e oferece realimentação imediata, baseando-se nas competências e habilidades estabelecidas no planejamento. (MATO GROSSO DO SUL, 2007 pp. 20-21).

Conforme conclui o documento oficial:

A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão do processo na sua totalidade, e o seu fazer não será segmentado, parcializado, desvinculado do contexto. A competência profissional do professor será desenvolvida no decorrer de suas atividades, com espaços para o estudo e reflexão de sua prática num processo de formação continuada, para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 21).

²³ Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco. Propunha uma educação alicerçada na proposta de ação cultural, parte da perspectiva que a aprendizagem se configura em meio aos conflitos sociais e ao universo vivenciado por estes atores sociais. É autor de diversas obras, a mais reconhecida é a obra “Pedagogia do Oprimido” (1968).

Foucault (2001) diz que os discursos são discursos de verdades justamente porque são formulados por indivíduos que promulgam do estatuto científico do saber. Isso significa que uma escolarização prevista sob o parecer do intelectual, o qual produz uma verdade a respeito dos meios eficazes de ressocializar os alunos presos, os quais não serão facilmente questionados, pois carregam determinações resguardadas pelo saber científico.

O objeto do discurso para o sistema educacional é essencialmente ter funcionalidade em prol da governamentalidade. Nesse processo, a educação assume características de uma tecnologia política que Foucault afirma “[...] manter ou modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2009a, p. 44).

Como observa Veiga-Netto (2007, p. 130, grifo do autor), o discurso é o articulador das relações de poder-saber:

Se Foucault aproxima saber de poder, numa quase fusão, é claro que para ele não são a mesma coisa. “saber e poder são dois lados de um mesmo processo”. As relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber; mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias /conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olha e fala. É por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato. Como já referi, aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, uma vez que “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber”. (VEIGA-NETTO, 2007, p.130, grifo do autor).

O saber instituído, nesse caso sobre a forma de ressocializar pessoas presas por meio da escolarização, o qual embasa seu discurso na educação libertadora de Paulo Freire²⁴, não se sustenta em estabelecimentos prisionais, é frágil, pois a atuação principal da prisão está na penitência dos corpos e o assujeitamento pelo disciplinamento individual, instrumentalizado pelos movimentos repetitivos e resguardados pela norma institucionalmente imposta para controlar os corpos submetidos a uma relação de poder prescrita sob a finalidade de abarcar e controlar as consciências humanas.

O investimento sobre os corpos dos condenados serviu historicamente como instrumento político do poder punitivo, como foi observado no capítulo anterior. Um objeto metamorfoseado, com finalidade distinta, demonstrar o poder do rei durante o século XVI, pelos signos impostos pelos corpos esquartejados ou pelo disciplinamento no interior do

²⁴ Cf. FREIRE, (2000).

aparelho prisional, introduzido pela operacionalização das condutas comportamentais, com fileiras, horários e submissão ao poder e aos micropoderes operadores das teias complexas de governamentalidade na estrutura penitenciária contemporânea.

A partir dessa premissa, o Projeto pressagia a finalidade de normalizar condutas dos internos pela escolarização em presídios, quando menciona atividade que ocupa e envolva os alunos ou mesmo quando o discurso traz os enunciados de respeito, menciona o aprendizado sobre responsabilidade, cooperação ou organização do grupo.

É possível comprovar arqueologicamente se utilizando das intervenções históricas realizadas por Foucault que a escola atua como operadora dos códigos presentes na sociedade disciplinar. Códigos ditados a fim de pacificar e adestrar os indivíduos, os quais devem tornar-se dóceis para, posteriormente, servirem a composição da grande engrenagem chamada força de trabalho²⁵, sobretudo, em uma sociedade segmentada pela hegemonia presente nas relações que circundam o capital *versus* trabalho.

Foucault observa que “o aluno deverá aprender o código de sinais e atender automaticamente a cada um deles” (FOUCAULT, 1986, p.140). Desse modo, o saber cria novos mecanismos de poder, como visto aqui, com técnicas que incorporam a ideia de autocontrole nos sujeitos, ou seja, controle de si, enquanto o não dito é carregado de significados e ações que instituirão determinações futuras na organização, mecanismo eficiente de dominar externamente os sujeitos, quando ele pensa estar no controle de suas ações e vida.

Essa relação complexa entre sujeito e escola, engendrada no interior do sistema prisional, possibilita relembrar ao leitor a função do “aparelho prisão,” suas atribuições e função social. Foucault relata que:

[...] a forma prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboram, por todo corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo [...] constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre o seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência (FOUCAULT, 1987, p. 195)

Nesse jogo, em que a penalidade atua substancialmente pelas intervenções disciplinares a favor da subserviência do homem encarcerado, mesmo porque a pena tem a

²⁵ Cf. FOUCAULT, (1987).

previsão de fazê-lo repensar sua condição de sujeição a ponto de reconhecer sua validade e não voltar a reincidir no crime. Na contramão dessa prática, emerge o discurso ressocializador, o qual não se efetivará de fato diante das circunstâncias apresentadas.

A força hegemônica do discurso da “educação para ressocialização” encobre as disparidades entre o idealizado pelos documentos oficiais e o ambiente escolar prisional. A escavação documental observada a partir da arqueogenealógica indica que as contradições fazem parte e são necessárias ao complexo jogo de poder-saber institucionalizado pelo Estado. Assim, por exemplo, percebe-se que a escolarização inicialmente é estabelecida como verdade ressocializadora para o sistema prisional, em outra face, atua como um mecanismo de reforço e controle por intermédio da ocupação da massa encarcerada, além de ajudar no abatimento da penalidade imposta aos internos dos estabelecimentos superlotados.

2.4 - A ESCOLARIZAÇÃO VERSUS A ROTINA PENITENCIÁRIA

No dia 27 de maio de 2011 estavam matriculados nas salas de aula do Instituto Penal de Campo Grande (IPCG) 170 internos em diferentes fases do ensino fundamental e médio, conforme informações da Escola Pólo Regina A. Nunes Betine e demonstrado no quadro 1:

<i>Período</i>	<i>Fase</i>	Número de alunos
Matutino	1ª Fase do Ensino Fundamental (Alfabetização)	15 alunos
Matutino	2ª Fase do Ensino Fundamental	12 alunos
Matutino	4ª Fase do Ensino Fundamental	22 alunos
Matutino	5ª Fase do Ensino Fundamental	39 alunos
Vespertino	1ª Fase do Ensino Médio	24 alunos
Vespertino	2ª Fase do Ensino Médio	13 alunos
Vespertino	3ª Fase do Ensino Fundamental	17 alunos
Vespertino	4ª Fase do Ensino Fundamental	28 alunos
total		170

Quadro 1: demonstrativo de alunos matriculados no Instituto Penal de Campo Grande (IPCG).

O Presídio Instituto Penal em Campo Grande (IPCG) está localizado na Rua Indianápolis, s/nº, no bairro Jardim Noroeste. Trata-se de um Estabelecimento Penal de Segurança Média, destinado aos presos condenados que cumpram pena em regime totalmente fechado. Trata-se de um presídio de muitas faces, pois abriga especificidades próprias, como,

por exemplo, oferecer “seguro²⁶” aos estupradores e celas específicas para os encarcerados evangélicos.

Os dias em estabelecimentos prisionais são marcados por um constante estado de atenção como mencionado no capítulo 1. No IPCG não poderia ser diferente, pois o contexto de superpopulação carcerária é o mesmo vivenciado pelos demais estabelecimentos prisionais do Estado.

Segundo a Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário (AGEPEN), a unidade tem capacidade para abrigar 250 internos, porém, no dia 17 de junho de 2011, cumpriam pena ali 812 homens. A tensão aumenta, especialmente, porque os plantões contam com um efetivo médio de nove agentes penitenciários para realizar a segurança de um presídio com mais de 800 presos.

A distribuição dos internos no presídio obedece à anatomia do detalhe, cujas regras impostas estão presentes na organização espacial dos corpos dentro da unidade.

O presídio é composto de dois Pavilhões. Para ter acesso a eles é necessário ingressar pela portaria da instituição, passar por um detector de metal inoperante, por dois portões eletrônicos, os quais recebem o nome de “gaiola”, pela especificidade de quem atravessar o primeiro portão fica por segundos preso dentro da gaiola formada por dois portões, que posteriormente são destravados para possibilitar a passagem.

Essa entrada, ao se encontrar com o “raio”, como é identificada a passarela de acesso aos pavilhões, tem a forma arquitetônica da letra “T”. Assim, é possível visualizar um corredor com uma placa em cada extremidade indicando os pavilhões.

O Pavilhão I é composto de 6 solários²⁷ contendo 3 celas em cada e 319 presos no total²⁸. Nesse pavilhão estão alojados os presos que trabalham, os quais são identificados pelos demais internos como os “trabalhadores”.

Segundo informações da AGEPEN, referentes ao dia 17 de maio de 2011, naquele período havia 793 presos na unidade, dentre eles, 322 exerciam algum tipo de atividade laboral, ou seja, 40,6% dos internos.

²⁶ Seguro é a gíria empregada para designar a proteção oferecida pelo Estado para pessoas juradas de morte dentro das penitenciárias. Em casos de estupros ocorridos em Campo Grande, os acusados são enviados para o IPCG.

²⁷ Os solários são quadriláteros cercados por grades onde ficam localizadas as celas. No decorrer do dia, cada pavilhão tem um horário pré-determinado para o “banho de sol”. Nesse horário, os internos daquele solário saem de suas celas e ficam soltos dentro do espaço de modelo *Panóptico*, pois é passível de vigilância constante.

²⁸ Dados referentes ao dia 17 de junho de 2011.

Os trabalhos executados dentro do presídio são diversos, separados em duas categorias: 1) os com remuneração em dinheiro e remição da pena: (cozinha, costura de bolas, beneficiamento de mandioca *in natura*, Crina – tratamento de pêlos de animais para confeccionar vassouras, pincéis, reforma de carteiras e padaria); 2) os sem remuneração financeira, mas com remição da pena: (artesanato, faxina, trabalhos administrativos, reciclagem de lixo, manutenção, cantina)²⁹.

A Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984, prevê a obrigatoriedade do trabalho e o julga convincente para promover o abrandamento da sentença. A remição está prevista pelo artigo 31 da (LEP). De acordo com esse dispositivo legal, para cada três dias de trabalho, um dia deve ser abatido da condenação total. Para remir a pena por meio do trabalho é necessário o preso trabalhar três dias para remir um, como foi exposto no capítulo 2. Diante dessa possibilidade, os presos ficam ansiosos para saírem da prisão o mais rápido possível, motivação que os incentiva a trabalharem em qualquer função, seja qual for, mesmo sem receber remuneração.

Existe um paradoxo visível dentro do presídio: se por um lado a demanda de trabalho remunerado não é suprida, por outro, os trabalhos oferecidos pela iniciativa privada dentro das instituições prisionais não são suficientes para atender a demanda, pois todos querem remir a pena e o Estado quer desafogar as prisões. Diante desse impasse, surge a desobediência às normas impostas pela (LEP), Lei nº. 7.210/1984, a qual, determina em seu artigo 29: “ O trabalho do preso será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a 3/4 (três quartos) do salário mínimo”. De acordo com o índice salarial mínimo de junho de 2011, de R\$ 545,00, o montante seria o equivalente a R\$ 408,75 reais mensais.

Porém, mesmo oferecendo trabalhos sem remuneração, as penitenciárias não conseguem atender a demanda. Então foi instituída a escolarização como mecanismo válido para remir as penas dos condenados como foi exposto no capítulo anterior.

Os estupradores, outra especificidade do Pavilhão I, ficam separados nos solários 2 e 3 A com o total de 108 internos. Esses não desfrutam de nenhum convívio na prisão e ficam segregados apenas aos seus iguais, ou seja, aos que cometeram o mesmo tipo de delito. O estupro é uma outra anormalidade dentro da anomalia da criminalidade. Um crime repudiado pelos demais internos do sistema prisional, por essa razão, em Campo Grande, todos os internos acusados ou condenados reclusos em prisão por esse tipo de crime são enviados para o presídio IPCG.

²⁹ Na prisão, todos os trabalhos relacionados à limpeza, à manutenção e ao asseio são realizados por internos, ou seja, da limpeza dos banheiros à manutenção da cerca elétrica unidade.

Em fevereiro de 2011 foi enviado à unidade penal, um professor de língua portuguesa de 45 anos que responde pela acusação de estupro de vulnerável, um aluno de 11 anos de idade. Ele permanece preso e alega inocência a todos que lhe indagam sobre o ocorrido. Um exemplo claro, que os acusados devem permanecer separados, sobretudo, com a finalidade de preservarem sua integridade física. Quanto ao professor, inocente ou não, o dano ocasionado pela prisão será irreparável para ele. As marcas ocasionadas pela prisão se encarregarão de impregnar sua alma de muitas sensações de humilhação e assujeitamento que levará, possivelmente, por toda sua vida, já que é exatamente esse o sentido da pena, como observado no capítulo anterior.

Os evangélicos também conquistaram o direito de permanecerem separados como um privilégio pelo pertencimento ao credo religioso. No dia 17 de junho de 2011 somavam 80 homens abrigados no solário 1 A cela 1 . Para um interno conquistar sua transferência, ou seja, ser credenciado apto para pertencer ao solário, deve se declarar evangélico, arrependido da sua vida de crimes e romper com o uso de substâncias psicoativas, inclusive o cigarro.

O Pavilhão II conta com 6 solários. Três destes ficam localizados do lado esquerdo do pavilhão composto de 3 celas cada, enquanto os demais ficam localizados do lado oposto; um solário contém 4 celas que abriga o espaço identificado como “corrô”, atualmente com 86 internos, o local destinado aos presos recém-chegados em período de adaptação. Além, de outros 2 solários com 6 celas cada.

Ao adentrar ao pavilhão, do lado direito, encontra-se a “Ala G” com 3 celas individuais destinadas aos presos diagnosticados com doenças infectocontagiosas, a tuberculose, por exemplo.

No final do corredor, estão localizadas as três celas disciplinares do presídio. São conhecidas na linguagem dos internos como “a forte”, e anunciam que “lá é um lugar que o filho chora e a mãe não vê” em analogia ao sofrimento diante do isolamento total. Os presos são alojados ali quando surpreendidos portando entorpecentes ou celulares ou, ainda, aqueles que não têm convivência nas celas de origem. Assim, é perceptível que as motivações que os levam para as celas disciplinares do IPCG são as mesmas ocorridas no presídio feminino EPFIIZ descrita no capítulo 1.

O Pavilhão II é destinado aos internos reincidentes e/ou que cometeram diversos tipos de crimes, tais como: latrocínio (roubo seguido de morte), furtos, homicídios, contrabando ou descaminho, dentre outros. Contudo, não é feita nenhuma triagem para

separá-los especificamente por periculosidade ou idade. Essa seleção não é realizada porque não existe outro espaço físico para alojá-los de modo mais eficaz.

A partir desses fatos, foi possível compreender, mesmo que parcialmente, como é a rotina em um presídio de segurança média com capacidade para 250 internos, mas por causa da superlotação carcerária, contabiliza 812 presos, ou seja, três vezes sua capacidade. Diante do excesso de pessoas, mais da metade “dorme na praia,” conforme a gíria da prisão referindo-se àqueles que dormem no chão.

O dia no Presídio IPCG começa às 4 horas da manhã quando os agentes do pavilhão abrem a porta da “cela” dos cozinheiros para que deem início aos trabalhos na cozinha da unidade penal. Esses internos “trabalhadores” são funcionários para uma empresa terceirizada do ramo de alimentação industrial que fornece refeições para os internos e funcionários da prisão.

Às 6 horas servem o café da manhã. O cardápio é composto de chá-mate e pão e, uma vez por semana é servido leite.

Às 7h30 tem início o primeiro de quatro procedimentos de contagem e identificação dos internos, os demais ocorrem às 11h30; 16h30 e 19h30.

Nesse contexto é desenvolvida a escolarização no Instituto Penal de Campo Grande. Os alunos são liberados dos solários às 7 horas, ou seja, antes do confere, um fato que desarmoniza as regras disciplinares da instituição. Entretanto, o agente penitenciário responsável pela segurança e custódia do setor escolar, obrigatoriamente assina um prontuário que referenda o recebimento dos internos estudantes. Desse modo, exime o efetivo que recebe o plantão da responsabilidade relacionada à contagem desses presos.

Diante da exposição da rotina do presídio IPCG, evidenciam-se novamente as características disciplinadoras da prisão, impostas tacitamente pela distribuição dos corpos em solários, celas, sujeitando-os aos conferes e horários. A remição da pena dos condenados, por meio da escolarização, adota características distintas dentro dessa maquinaria estatal, pois, ao mesmo tempo em que abranda a quantidade de anos na prisão para aqueles indivíduos que desobedeceram, de algum modo, às regras sociais, oferece ao Estado, operador das prisões, a possibilidade de amenizar a superlotação do sistema carcerário, exemplificado aqui pelo Instituto Penal de Campo Grande que tem capacidade para 250, mas abriga 812 internos.

Tal acontecimento leva à compreensão das práticas discursivas que permeiam as políticas educacionais para sujeitos aprisionados, especialmente, como tais políticas formuladas em documentos públicos tornam-se estratégias na mecânica governamental e

produzem um determinado tipo de sujeição no interior das relações sociais distribuído pelas tecnologias de poder-saber.

Essas tecnologias utilizam o sistema estatal, com suas práticas institucionalizadas, para fazer transitar e consolidar novas verdades como discurso oficial sobre o modo de ressocializar pessoas presas, ofertando escolarização em presídios, enquanto, individualmente, exercer mecanismos de controle e disciplina às ações dos internos em um sistema prisional na iminência de um colapso.

A seguir, **no capítulo III** serão apresentados os resultados obtidos por meio da pesquisa empírica realizada com os professores da Escola Pólo Regina L. Anne Betine (Escola Penitenciária), a metodologia empregada e as justificativas para o tratamento dos dados coletados por intermédio de questões quantitativas e qualitativas.

Os discursos dos professores serão observados considerando as correlações entre os enunciados e a formação de tramas discursivas que condicionam um regime de verdade para a escolarização em presídios. Assim, as narrativas destes passam a ser concebidas como discurso diante dos feixes de relações existentes entre a prisão, as práticas pedagógicas e o indivíduo encarcerado, e como todos os fatores são intrincados sob a forma de poder-saber presentes na discursividade constituída no interior das escolas prisionais.

3 CAPÍTULO

PROFESSORES EM UNIDADES PRISIONAIS: A CONSTITUIÇÃO DE UM REGIME DE VERDADE SOBRE O ALUNO PRESO

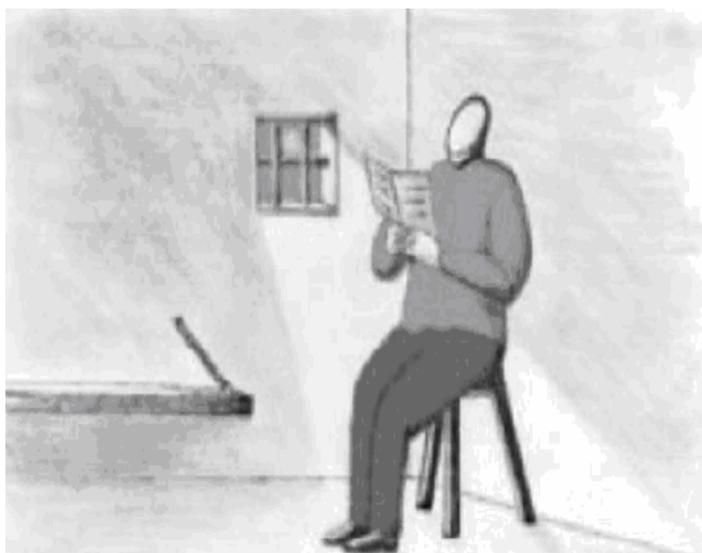


Figura disponível em: <http://www.defensoria.pi.gov.br/>
Acesso em: 21 de junho de 2011, às 8h00.

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte.

Rosa Maria Bueno Fischer

Neste capítulo, será abordado o discurso dos professores da modalidade de escolarização para Jovens e Adultos em unidades prisionais de Mato Grosso do Sul. A análise deste discurso revela regimes de verdades ou vontade de produzir novas verdades, na medida em que os indivíduos se situam (ou procuram situar-se) por intermédio de discursos, como locutores e/ou interlocutores, a fim de estabelecer relações de saber-poder diante do complexo jogo das relações sociais impostas no interior das unidades prisionais.

Nesse sentido, a questão central aqui é, quais práticas discursivas embasam o posicionamento dos professores como sujeitos que “falam” sobre um conjunto de “objetos”, de acordo com dadas “modalidades enunciativas” (FOUCAULT, 2009a).

Foucault (2009a, p.9) alerta que o fato de pertencer e viver em sociedade implica regras – tácitas ou explícitas – que estabelecem o que pode ou não ser dito em determinadas circunstâncias. É o “tabu do objeto, ritual da circunstância”, ou seja, o indivíduo que fala, elege com exclusividade o que verbalizar.

Foucault (2009, p. 54-55) quis mostrar que a trama discursiva deve ser analisada em si mesma, no nível das coisas ditas:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície do contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos preciosos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis a língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2009b, p. 54-55, grifo do autor).

Se os discursos devem ser tratados “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, então o objeto do discurso – “a ressocialização por meio da educação”, por exemplo – não é algo que fora concebida a partir do senso comum que poderá ser constatada e concebida como um produto inerente à natureza humana. Mas, antes, uma prática social produzida para reforçar o controle e o disciplinamento das populações encarceradas como visto anteriormente.

A discursividade em torno do objeto conjuga o saber como um instrumento essencial no exercício do poder. Portanto, é neste e por meio desse conjunto de relações discursivas e não discursivas que aquele objeto existe. Os discursos são formados de signos, “mas o que fazem é *mais* que utilizar esses signos para designar coisas” (FOUCAULT, 2009b, p.55, grifo nosso). Esse “mais” é justamente não apenas falar de algo que existe, mas trazer algo à existência – no nível do discurso – pelo que é dito.

Abordar as falas dos professores como discurso significa analisar a existência de correlações entre o enunciado e o que ele identifica como um conjunto de domínio, o que pode ser objetos físicos ou simbólicos, os quais podem estabelecer um regime de verdade, postos em jogo e constituídos de enunciados:

Em compensação, o que se pode definir como correlato do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas: por exemplo, um domínio de objetos materiais que possuam um certo número de propriedades físicas constatáveis, relações de grandeza perceptível – ou, ao contrário, um domínio de objetos fictícios, dotado de propriedades arbitrárias (mesmo que elas tenham uma certa constância e uma certa coerência), sem instância de identificações experimentais ou perceptíveis; um domínio de localizações espaciais e geográficas, com coordenadas, distâncias, relações de vizinhança e de inclusão – ou, ao contrário, um domínio de dependências simbólicas e de parentescos secretos; um domínio do objeto que existem no mesmo instante e no mesma escala de tempo em que se formula o enunciado, ou um domínio de objetos que pertence a um presente inteiramente diferente – aquele que é indicado e constituído pelo próprio enunciado, e não aquele a que o enunciado também pertence. [...] O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de limitação do que dá à frase seu sentido, a proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2009b, p.102-103).

Os objetos de um discurso são formados e recortados pelo próprio discurso. O modo como o sujeito se refere a um objeto (descrevendo-o, classificando-o, conceituando-o, e outros) revela a posição do sujeito diante do que fala, especialmente, o modo como é “tratado” aquele objeto de determinado discurso.

Essas posições podem ser mapeadas a partir da colocação de algumas questões que para Michel Foucault são imprescindíveis questionar. A seguir serão exemplificadas algumas indicações do autor referente à análise do discurso:

A) “[...] quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem?” (FOUCAULT, 2009b, p. 56); (B) “[...] descrever também os lugares institucionais [...]” a partir dos quais um sujeito “[...] obtém seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação [...]” (FOUCAULT, 2009b, p. 57); (C) Quais são as situações que o sujeito pode “[...] ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos [...]”? (FOUCAULT, 2009b, p. 58).

É o discurso que “instaura entre eles”, isto é, entre os diferentes elementos, que se referem ao *status*, aos lugares institucionais, às posições ocupadas, práticas, técnicas, termos, dentre outros, “todo um sistema de relações que não é “realmente” dado nem constituído *a priori*; e se tem uma unidade [...] é porque emprega, de forma constante, esse feixe de relações” (FOUCAULT, 2009b, p.60).

Deste modo, pretende-se visualizar, dentro do campo discursivo da escolarização para ressocialização, um exemplo daquele “feixe de relações”, relações estas estabelecidas entre instituições (unidades prisionais), os mecanismos de poder exercidos durante o

encarceramento e as práticas pedagógicas (estabelecidas pela escolarização prisional) e o modo como tudo isso se relaciona durante a formação discursiva do professor.

Assim, para compreender as relações complexas estabelecidas em escolas penais, é preciso atentar-se para o discurso não apenas como mecanismo de dominação institucional sobre os corpos, mas também como elemento que possibilita, aos diversos envolvidos nas tramas do exercício de poder carcerário, a apoderação dos micropoderes que circulam dentro e fora da instituição prisão. Isto é, o poder e seu exercício se localizam não apenas na “instituição” prisão, mas se multiplica – intrinsecamente com os discursos – por todas as relações sociais estabelecidas no interior das instituições prisionais.

O sujeito do discurso foucaultiano é uma posição:

É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia. (FOUCAULT, 2009b, p. 107-108).

Tal posição pode ser ocupada por qualquer pessoa que esteja apta a tanto, sendo mais importante descrever as condições de formação dessas posições, desses lugares, a partir dos quais uma pessoa se capacita a “falar sobre” um conjunto de objetos de discurso do que dar nome àqueles que falam.

Além disso, o “lugar” do sujeito do discurso também varia, isto é, pode ser produto dele, e não apenas aquele(s) que o ocupa e o produz. Como discursos são práticas anônimas que podem aparecer sob diversas “modalidades enunciativas”, o emprego de uma ou outra modalidade, ou uma combinação específica entre modalidades, e definem onde se encontra o “lugar” que está sendo ocupado pelo sujeito do discurso.

Assim, por exemplo, Fischer (2001) analisou os discursos contemporâneos em torno da adolescência, principalmente no que se refere ao corpo feminino na adolescência. Em primeiro lugar, esse objeto de discurso – nesse caso o corpo feminino das adolescentes – não é inerente à natureza humana ou facilmente concebido pelo senso comum, conforme já exposto.

Portanto, não se trata de um objeto pré-existente do qual se passa a falar de um momento para o outro, antes ele surge, é construído discursivamente por tudo o que é e foi dito sobre ele, na medicina, na psicologia, na pedagogia, na família, na sociologia e outros, e/ou por tudo o que é prescrito, em termos de comportamento normal ou desviante, nesses e em outros âmbitos. Ele existe enquanto objeto de discurso na medida em que figura nesse

conjunto de relações discursivas e não discursivas. Como aponta Fischer (2001, p, 208-209) a dispersão das práticas discursivas em torno do objeto adolescência:

[...] se faz por meio das diversas modalidades enunciativas do discurso da televisão, das revistas e dos jornais. Cartas, depoimentos, testes, questionários, entrevistas, crônicas, reportagens, fotos, textos de ficção [...] constituem uma base material sobre a qual e a partir da qual se dispersam inúmeras “adolescências” (FISCHER, 2001, p. 208-209, grifo da autora).

Desse modo, tal prática discursiva, de falar sobre adolescentes e, ao fazê-lo, posicionar-se em relação a ele e posicioná-lo em relação ao tudo o que é dito sobre jovens, sexualidade, dentre outros, logo é passível de ter vários sujeitos: psicólogos, pais, médicos, os próprios jovens, mídia e outros. Assim, o lugar de quem fala do sujeito sofre variações, mas a prática discursiva – falar sobre adolescência enquanto fenômeno distinto, diferenciando-o em relação a outros, é a mesma. O lugar dos sujeitos varia porque:

“Fala-se” uma adolescência de diferentes maneiras, e há discursos que não podem ser assinados por todos igualmente: o depoimento da atriz e modelo de sucesso sobre sua gravidez precoce reveste-se de uma permissividade que é negada à menina do subúrbio – cuja voz é captada pela reportagem especial do grande diário, e a quem se dirige o discurso do demógrafo, da socióloga e da psicóloga atento ao controle da sexualidade e da reprodução humana nas camadas populares (FISCHER, 2001, p. 209, grifo da autora).

Assim, no interior de uma unidade prisional, o objeto do discurso pode ser o mesmo – a condição de um interno, por exemplo –, mas as diferentes maneiras de a ele se referir revelam as posições ocupadas pelos diferentes sujeitos do discurso. Em relação ao objeto de discurso “educação para a ressocialização”, o foco desta pesquisa foram os sujeitos professores. Outros sujeitos são possíveis: os funcionários responsáveis pela guarda dos internos, os psicólogos, o diretor do presídio, os funcionários dos órgãos ligados à Secretaria de Educação responsáveis pelo curso, e, é claro, os próprios internos.

A discursividade é condicionada ao lugar do interlocutor, seja ele o psicólogo ou os agentes penitenciários responsáveis pela custódia do interno. Por exemplo, o psicólogo poderá efetivar um discurso a partir das explicações da psicanálise e delimitar as anormalidades dos indivíduos presos como desvios aos padrões presentes no Id, Ego e Superego, e partindo desta verdade anteriormente estabelecida posicionar-se sobre o tratamento penal mais adequado para ressocializar.

Enquanto os funcionários responsáveis pela segurança e custódia tratam o mesmo objeto – “o preso” – sob outra abordagem: entendem que o disciplinamento estabelecido por

normas mais rígidas e o aparelhamento das prisões, sobretudo dispendo de novas tecnologias, tais como raios-X e detectores de metais, mostrarão aos indivíduos que existem normas dentro e fora das prisões que devem a todo tempo serem cumpridas e a desobediência os levará conseqüentemente a sofrer sanções sociais.

Contudo, o foco desta análise está nos professores porque estes se situam, por assim dizer, na “linha de frente” dos cursos ministrados nas unidades prisionais. Se há todo um conjunto diferente de profissionais envolvidos na viabilização desses cursos, em sua organização e estruturação, quem entra em contato direto e constante com os internos são principalmente os professores, isto é, os sujeitos que estão produzindo o discurso sobre o “objeto”.

Em certa medida, eles condensam e carregam consigo várias das modalidades enunciativas ditas e repetidas sobre a educação para a ressocialização. Por se tratar de um local de trabalho com especificidades distintas, em relação a qualquer outro ambiente escolar, é possível imaginar que as narrativas desses professores trarão consigo um discurso para além da normalidade sobre o ato de lecionar em presídios e essencialmente abarcarão a valoração em torno da importância da escolarização para homens e mulheres aprisionados.

Visto que, a formação de um discurso que os fortaleçam como educadores, favorecerá a permanência e ampliação dessa modalidade educacional para prisões. Além desses sujeitos professores se localizarem positivamente em meio às práticas de saber-poder – distribuídas pela discursividade, da qual fazem parte.

3.1 - ALGUNS ENUNCIADOS: O DITO PELOS PROFESSORES

Pretendeu-se inicialmente entrevistar alunos e professores das escolas prisionais de Mato Grosso do Sul. Neste intuito foi formalizada a solicitação necessária à Diretoria de Operações Penitenciária (DOP). Nela, constava o pedido de permissão para entrevistar os internos matriculados na escolarização prisional. Mas se passaram os dias, os meses, até culminar com a devolutiva que o documento havia se extraviado nas teias da burocracia autárquica.

Concomitantemente, a mesma documentação foi enviada à diretora da Escola Pólo Prof^a. Regina Lúcia A. Nunes Betine, a qual, por intermédio da diretora Regina Lúcia Rosa Salles, determinou que fossem disponibilizadas todas as informações necessárias para a elaboração desta dissertação.

Neste íterim, a diretora Regina alertou sobre o evento “Jornada da Educação,” o qual reúne anualmente todos os professores contratados para lecionar naquele ano letivo em escolas prisionais. Vale ressaltar que esta escola pólo mantém salas de aula em outros presídios e municípios do estado. Desse modo, o evento tem diversas finalidades, dentre as quais, a apresentação do Projeto de Escolarização para Unidades Prisionais e confraternização entre o corpo docente.

Diante da possibilidade de realizar todas as entrevistas, já que todos estariam presentes em um mesmo locus, optou-se pela aplicação de questionários. Assim, o preenchimento ocorreria pelos próprios sujeitos da pesquisa, fato que implicaria em maior agilidade à coleta dos dados.

A decisão de recolher as informações através do preenchimento de questionário foi tomada, especialmente porque, o evento aconteceria em apenas dois dias, com programação de 8 horas diárias e uma única pausa durante o período do almoço, ou seja, o tempo não seria suficiente para entrevistar a todos.

Assim, iniciou-se a pesquisa empírica. O questionário trouxe como recorte deste estudo, os professores responsáveis pelas disciplinas ministradas no ensino fundamental e médio em estabelecimentos prisionais do estado de Mato Grosso do Sul e pertencentes aos quadros da Escola E. Pólo Prof^a. Regina Lúcia A. Nunes Betine – Escola Penitenciária de Mato grosso do Sul/MS.

A coleta de dados foi realizada nos dias 4 e 5 de fevereiro de 2010, como já visto durante o encontro anual dos professores intitulado “Jornada de Educação”. Nesse período, formalizou-se em documento a solicitação para que todos os professores presentes respondessem ao questionário. O termo redigido se comprometia a resguardar o anonimato e o sigilo das informações contidas nos questionários.

Foram entregues 50 questionários, abarcando a totalidade dos presentes lotados na instituição escolar. Além do pedido formal de autorização à direção da escola, foi solicitado que a mesma os incentivassem a responderem aos questionários entregues, tendo como premissa que os resultados, após tabulados, serviriam de subsídios para este estudo e para ações governamentais com a clientela envolvida. Porém, apenas 35% devolveram o questionário preenchido, ou seja, 18 questionários.

O questionário é composto por nove questões de múltipla escolha de caráter qualitativo para apurar as informações gerais sobre o contexto da escolarização, referentes à formação; sua especialização; unidade prisional onde trabalha; disciplinas lecionadas; há

quanto tempo leciona; o adicional por periculosidade (motivação importante); se conhece o Projeto de escolarização para Unidades Prisionais.

Do ponto de vista qualitativo, os sujeitos puderam responder livremente a dez questões concernentes às motivações para lecionar em escolas prisionais; indicando os desdobramentos que julgassem pertinentes; os principais problemas enfrentados pelos educadores; as possibilidades de resolvê-los; a avaliação do Projeto de escolarização para unidades prisionais; os pontos positivos e negativos da escolarização prisional; a forma como desenvolve a disciplina ministrada; a motivação para o preso estudar; se acredita que ressocialização de sujeitos aprisionados pode ocorrer por meio da educação e quais os riscos que o professor corre ao atuar em presídios.

Nesse caso, por se tratar de respostas múltiplas, conseqüentemente as questões podem receber indicações diversas, gerando o coeficiente geral que pode ultrapassar a 100% de inferência.

As questões semiestruturadas oferecem alternativas padronizadas aos informantes, porém aceita outras respostas. Nessa modalidade questionou-se em uma única questão a descrição que o professor faria da sala de aula. O questionário conta com duas questões estruturadas. Estas questões têm caráter quantitativo não aceitam outras respostas além daquelas descritas e disponibilizadas. Nessa modalidade, uma questão refere-se à faixa etária do professor e a outra, indaga se ele conhece o Projeto de escolarização para prisões.

Ressalta-se que a presença dos dados quantitativos em uma pesquisa desenvolvida a partir do referencial foucaultiano serviu como fonte analítica secundária, a qual, relacionada posteriormente aos enunciados tratados aqui como discursos dos indivíduos pesquisados, define melhor as posições ocupadas pelos sujeitos dos discursos e seus interlocutores no contexto da escolarização prisional.

A aplicação de uma abordagem pré-discursiva, utilizando como ferramenta o questionário semiestruturado, foi uma necessidade técnica da pesquisa em sua fase de levantamento de dados e instrumento eficaz para abordá-los em uma mesma ocasião. Sobretudo, porque o acesso aos professores e a disposição destes em participar do estudo como informantes, como descrito, não foi fácil.

Acredita-se, contudo, que sua aplicação neste formato não comprometeu a qualidade dos dados recolhidos, inclusive porque, no referencial foucaultiano, os discursos são práticas “anônimas”, isto é, os sujeitos do discurso são constituídos por um conjunto de relações que estabelecem as posições que podem ou devem ser ocupadas, a fim de que uma pessoa se

capacite a desempenhar enunciações distintas, como sujeito de um discurso que aborda um domínio de objetos específicos.

Em relação aos procedimentos de organização das respostas recolhidas por meio dos questionários, algumas considerações são importantes. Para que fosse garantido o anonimato dos professores pesquisados, as respostas foram agrupadas conforme os informantes repetiam as mesmas considerações, por exemplo: quando perguntados por que o preso estuda? Todos que responderam: “para sair da ociosidade; para passar o tempo”, foram agregadas “em uma mesma narrativa” – posteriormente, contabilizadas em percentual e número de narrativas e expostas no apêndice C.

A observação empírica apresentada em grupo de respostas sinônimas tem o objetivo principal de facilitar a compreensão do leitor. Assim, agregaram-se as falas semelhantes ou idênticas, que posteriormente serão relacionadas às exclusões, ou seja, aos enunciados não verbalizados pelos professores do sistema prisional de Mato Grosso do Sul.

Seguindo essa estrutura de análise, observou-se nos questionários os seguintes aspectos: como ocorre a constituição do processo de escolarização de sujeitos aprisionados; o posicionamento dos educadores sobre as dificuldades enfrentadas no processo pedagógico intramuros; sua leitura a respeito do universo prisional e os discursos proferidos sobre a educação ressocializadora em espaços não escolares.

As respostas dos questionários foram agrupadas em duas grandes seções. A primeira refere-se às características gerais e formação dos professores. A segunda seção traz o que pôde ser recolhido a respeito do discurso que os acompanham em seu exercício profissional no âmbito das escolas prisionais. Fragmentos desses discursos foram retirados para exemplificar o olhar do professor no que se refere à escolarização em presídios.

Ao congregar as falas dos professores foi empregada a noção de narrativa utilizada pela pesquisadora Ratto (2007), que realizou análises sobre “disciplina”, “normalização” e “subjetivação” presentes em Livros de Ocorrências Escolares, e identifica as falas registradas como narrativas, respaldando-se em Hall (1999) e Larrosa (1994):

O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 1994, p. 69 apud RATTO, 2007, p. 32).

Ratto (2007) utiliza a obra: **A identidade cultural na pós-modernidade**, de Stuart Hall, para afirmar que a partir dos estudos históricos e culturais o autor enfatiza que “as narrativas que estabelecem identidades coletivas, como a de nação ou de povo” (HALL, 1999 apud RATTO, 2007, p. 32-33).

Seguindo a possibilidade do olhar foucaultiano sobre os discursos e constituição de verdades, a seguir são apresentados alguns enunciados proferidos por professores durante o levantamento empírico, possibilitados através do preenchimento do questionário durante a conferência anual “Jornada da Educação,” realizada pela escola pólo Regina Lúcia A. Betine.

3.2 - SEÇÃO I: CARACTERÍSTICAS GERAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

3.2.1 - Município/Estabelecimentos prisionais

Dos professores pesquisados 7 lecionam no município de Campo Grande o que corresponde a 38,9%; 3 no município de Três Lagoas somando, 16,7%; enquanto 2 lecionam no município de Dourados e 2 em Corumbá, ambas as narrativas com 11,1% no percentual; Os demais lecionam: 1 no município de Ponta Porã, 1 em Naviraí, 1 em Amambai e outro em Paranaíba com 5,6% de incidência para cada citação³⁰.

Quanto ao local de trabalho, dos participantes da pesquisa 5 lecionam no Instituto Penal de Campo Grande (IPCG), outros 5 trabalham no Estabelecimento Penal Feminino Irmã Irma Zorzi (Presídio Feminino de Campo Grande), as citações para os dois presídios correspondem 33,3% de citações;

Ressalta-se que alguns professores lecionam em ambos os presídios em turnos diferentes; 2 professores lecionam na Penitenciária Harry Amorim Costa (PHAC) 11,1%; 2 professores na Penitenciária de Três Lagoas 11,1%; e outros 2 no Estabelecimento Penal de Corumbá que somam 11,1% das narrativas cada. Já os Estabelecimentos Penais Jair Ferreira de Carvalho (Segurança Máxima); Estabelecimento Penal Ricardo Brandão (Ponta Porã); Estabelecimento Penal Feminino de Ponta Porã; Estabelecimento Penal de Amambai; Penitenciária de Segurança Máxima de Naviraí; Estabelecimento Penal de Paranaíba (EPPAR) aparece uma citação para cada estabelecimento com percentual de 5,6% cada.

³⁰ Os dados coletados foram tabulados, e posteriormente, expostos em quadros e encontram-se disponíveis no Apêndice C.

3.2.2 - Adicional por periculosidade/risco de morte



Figura disponível em: <http://blog.professoralex.com/2009/03/assassinatos>. Acesso: 29 de junho de 2011 às 17h00.

O adicional por periculosidade trata-se de um adicional de 50% indexado ao salário base do trabalhador por desenvolver suas atividades em local que lhe oferece riscos de morte. Dentre os informantes, 12 julgaram esse adicional uma motivação importante, o que corresponde a 66,7% e 6 professores (33,3%) não o consideraram uma motivação importante.

Para aqueles que consideram o adicional um fator motivador para lecionar em presídios, as justificativas obtidas nos depoimentos de 7 informantes (38,9%) enunciam que o consideram como um incentivo, pois é uma escola onde o professor corre risco de morte/lida com situações de risco; 2 professores justificam que a clientela é perigosa e diferenciada, portanto fazem jus ao adicional, com 11,1%; 1 professor disse que atualmente em educação o profissional é valorizado pelo risco que corre, com 5,6%; outros 3 professores preferiram não justificar porque consideram o adicional importante, perfazendo 16,7% das narrativas.

Os professores que não consideram o adicional por periculosidade uma motivação importante para o trabalhador lecionar em prisões indicam outros fatores, segundo eles, mais relevantes em comparação ao adicional. Mas é importante ressaltar que não existe uniformidade dentre as respostas, aparecem justificativas diversas, com um único enunciado para cada professor: “É uma outra realidade, clientela diferenciada e com muito potencial; lecionar em presídios é se propor em ajudá-los; Estar ali é um desafio; O importante é a educação; pois nada pagaria minha vida; Trabalharia mesmo sem o adicional”, todas com uma narrativa para cada questionário, o que corresponde a 5,6% do percentual. Enquanto 2

professores (11,1%) não explicaram por que não consideram o adicional por periculosidade importante.

Foram indagados sobre quais riscos corre um professor que leciona em presídios. Onze narrativas dizem: “são vários/todos”; 6 dizem que correm o risco de ficar envolvido em rebelião; 4 narrativas indicam que correm o risco de serem tomados como refém; 1 relata que corre risco de intimidação; outra narrativa expôs que o risco é assumir um crime que não cometeu; uma narrativa diz que o risco é de agressão/estupro; e três professores não responderam.

O adicional por periculosidade aparece como motivação principal em 38% dos denunciados. Os informantes respaldam que o incentivo é válido e necessário, pois se trata de um local insalubre para sobreviver por causa do risco de morte iminente.

Fica evidente a contradição entre as narrativas que anunciam que o adicional por periculosidade não é importante e aquelas que apontam os riscos que corre um professor na prisão. Nas referências acerca da primeira questão, pressagiam uma educação idealizada em uma perspectiva humanitária, “para ajudá-los” e, assim, desconsideram a remuneração e a periculosidade do local.

É certo, entretanto, que acreditam que correm riscos quando lecionam em penitenciárias, expressam em suas narrativas o medo de sofrerem violências físicas, sobretudo, quando anunciam o temor de estupro, rebelião, ficar refém ou ser intimidado por presos. Outro professor teme assumir um crime, ou seja, responder criminalmente por um ato externo a sua vontade. Alguns exemplos possíveis são os casos já ocorridos como de professores presos com droga em suas bolsas – em geral alegam inocência e afirmam que foram vítimas de “armação”. Os internos podem roubar os documentos para utilizá-los posteriormente em estelionato. Uma outra possibilidade é acusá-los de transportar drogas, armas ou celulares para dentro da prisão.

3.2.3 - Projeto de escolarização/ambiente de trabalho/ trabalho pedagógico

Em relação ao ambiente de trabalho, 14 narrativas dizem que os alunos são interessados; 8 narrativas apontam que as salas são multisseriadas; 4 deles denunciam a falta de estrutura física (salas inadequadas); enquanto 3 narrativas relatam que as salas são amplas e arejadas; 1 diz que os alunos são desinteressados e outra cita a falta de segurança das escolas prisionais.

Quando perguntados se conhecem o Projeto de Educação de Jovens e Adultos para unidades prisionais, somente um dos participantes da pesquisa narrou desconhecê-lo.

Acerca do trabalho pedagógico, 4 professores optaram por não responderem ao questionamento e deixaram o tópico sem preenchimento. 3 narrativas informam que o conteúdo programático é extraído da internet/*sites* e livros didáticos; 2 narrativas dizem que desenvolvem a disciplina: “proporcionando aos internos atividades criativas que estimulem o raciocínio e o aprendizado”; todas as demais narrativas apresentaram 1 frequência para cada citação conforme exposto a seguir:

“De forma didática e fácil (sem especificar)”; “com respeito”; “de forma a ajudá-lo a se tornar melhor”; “forneço conteúdo cobrados nos vestibulares e concursos”; “de forma que satisfaça as necessidades educacionais do educando”; “de maneira clara, objetiva e incentivadora para o progresso”; “de maneira descritiva e avaliativa”; “de forma normal/ tradicional como nas outras escolas”; “atendendo individualmente os alunos”; “ministrando aulas com responsabilidade e respeito”; “de forma que atenda o projeto pedagógico”; “na sala de informática faço intervenções acerca do uso das máquinas”; “de maneira que obedeça o PCN”; “através de dinâmicas em grupo”; “a partir do conhecimento anterior dos alunos preparo as atividades”; “com dedicação”; “a partir de planejamento prévio com os docentes acerca do conteúdo estudado em sala de aula”. Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. fevereiro de 2010).

Existe uma dispersão nessas narrativas agrupadas, o que indica um discurso pulverizado sobre o método pedagógico utilizado. Discursivamente, apontam para uma pedagogia que utiliza as prerrogativas do respeito mútuo, incentivadora, contudo, apenas 2 professores dizem como fazem as intervenções e demonstram efetivamente sua *práxis* em sala de aula.

3.3 - SEÇÃO II: FORMAÇÃO/MOTIVAÇÃO E DESAFIOS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

3.3.1 - Formação/especialização *lato sensu*

Entre os professores que responderam ao questionário 55,6% são formados em Pedagogia, o que corresponde a 10 do total de 18 pesquisados; outros 3 professores são graduados em Letras (16,7%). Enquanto 2 são formados em História, 2 em Matemática ambos os professores com (11,1%); um professor disse possuir duas formações graduações – Pedagogia e Geografia. As formações em Geografia e Educação Física aparecem com uma narrativa para cada formação, o que representa 5,6%.

Em um primeiro momento, as observações que podem ser feitas em relação à formação desses professores indicam qualificação técnica, em diversas áreas do conhecimento humano, como uma pré-condição para constituir o sujeito de determinados discursos.

Aquela qualificação técnica envolve não somente um treinamento e formação sistemática em relação a um campo de conhecimento, mas também confere socialmente aos professores uma competência discursiva que permite a manipulação dos elementos constituídos a partir das tecnologias de poder-saber inseridas, especificamente, sob a imposição de uma consciência coletiva, isto é, formação social de uma verdade sobre as competências e habilidades de indivíduos com cursos de graduação.

Diante de um quadro de professores qualificados com graduações multidisciplinares, o interlocutor deixa de atentar para o fato de que nenhum professor tem formação ou especialização para o trabalho que desenvolvem, ou seja, educação de jovens e adultos com o agravante de se tratar de adultos em condição de vulnerabilidade por se encontrarem presos.

Mas a discursividade em torno das competências e habilidade desse profissional respalda esses sujeitos pedagógicos a atuarem sobre os diferentes tipos de conhecimentos no interior das escolas prisionais. Esse empoderamento, entretanto, pode ser concedido pelo próprio ofício dos professores que lecionam em unidades prisionais – carregado de significados, como proposto pelo Projeto EJA de escolarização para prisões e visto anteriormente no capítulo 2.

O seu fazer pedagógico está previsto em um saber, o qual irá influenciá-los em seus códigos disciplinares, corroborando para imbricar em uma sobreposição professor *versus* aluno, de maneira a desencadear a sujeição e o comportamento esperado dos estudantes a partir de um modelo pré-estabelecido pela prática intelectual para cada escolarização.

Nesse sentido, a formação discursiva remonta à necessária de ser matemático para falar sobre e a partir do campo de conhecimento de “matemática”, por exemplo, em relação ao ofício do professor, sua condição de vida e suas atividades cotidianas não são suficientes, obviamente, para ser professor. É necessário ter obtido as qualificações pedagógicas necessárias para se reconhecer e ser reconhecido, pelos outros indivíduos do grupo, como professor.

Como mencionado anteriormente, as diversas modalidades enunciativas são critérios de identificação e localização dos sujeitos dos discursos. Enquanto fala, de modo sistemático, e é ouvido, sobre, por exemplo, geografia, o professor é um sujeito desse discurso apenas. Quando seu domínio de objetos de discurso se amplia, envolvendo também sua própria

existência como professor, envolve-se em uma trama discursiva maior e mais complexa, na qual circulam, combinam-se, anulam-se diversos discursos.

Não é possível descontextualizar o indivíduo no meio social ao qual pertence. Nesse sentido, portanto, é que as falas dos professores devem ser analisadas: como sujeitos de discursos mais amplos, mais complexos, e, também mais reveladores em relação às redes de exercício de poder existentes nas unidades prisionais.

Quando questionados sobre os cursos de especialização, 33% não responderam – o que corresponde a 7 professores; 4 disseram não possuir nenhuma especialização (22,2%); 3 são especializados em Educação Infantil (16,7%); 2 são especialistas em Metodologia do Ensino Superior (11,1 %); 1 professor especializou-se em Comunicação (linguagem e produção textual); 1 professor em Metodologia no Ensino de História; e 1 professor em Gestão Penal – todos equivalendo a 5,6% cada.

Na esteira do que já foi dito na subseção anterior, a especialização representa um reforço da competência de falar com autoridade sobre um conjunto de temas, uma legitimação institucionalmente garantida. Ter uma formação acadêmica é uma pré-condição para se falar sobre um conjunto de temas. Ter uma especialização significa ter a autoridade e capacidade incontestável por ter atingido um grau mais elevado na escala do saber. Embora o contraditório encontra-se no fato de que os indivíduos pesquisados não disponham, em sua maioria, de nenhuma formação ou qualificação para essa especificidade institucional, sobretudo, para atuarem em curso de Educação de Jovens e Adultos.

Quando indagados se cursaram algum curso na modalidade de educação continuada ofertado pela Secretaria Estadual de Educação, visando à clientela, 6 professores responderam que não fizeram nenhum curso ofertado por essa Secretaria (38%); enquanto 2 indicam Educação Prisional/EJA nas Unidades Prisionais; 2 Jornada Pedagógicas; 2 responderam que fizeram cursos de capacitação sem especificar quais, todos com 11%. Com 1 narrativa aparecem: Ensinando e Aprendendo com a TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação); curso relacionado às novas tecnologias da informação; Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar); Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO); Linux; e 4 professores, o que representa 16,7% dos 18 pesquisados não responderam a questão.

Os cursos de educação continuada representam também um reforço da posição dos professores enquanto detentores de determinadas práticas discursivas no interior das prisões. Contudo, a diferença principal em relação à especialização, do ponto de vista aqui adotado, é sua relação mais imediata com o poder.

Se um curso de especialização reforça o saber e, a partir deste, a autoridade de quem fala pode ser tomada como estando mais forte e refinada, cursos de educação continuada são oferecidos diretamente pelas instâncias de exercício de poder estatal visando à qualificação técnica que não envolve os mesmos conteúdos aprendidos ao longo dos cursos de formação inicial dos professores (matemática; língua portuguesa; geografia; história e outros). Aqueles cursos visam à transmissão de conhecimentos que recortam o público ao qual se dirige à atividade docente compreendendo determinadas técnicas e conhecimentos mais imediatamente e práticos, por exemplo, informática ou gestão penal.

3.3.2 - Disciplinas/motivação e trabalho docente

É predominante a presença de professores que lecionam em séries iniciais, 10 dos informantes disseram atuar nessa fase escolar, ou seja, 55,6%; enquanto 2 professores lecionam em Salas de Tecnologia (STE), como são identificados os laboratório de informática, contabilizando 11,1%. Os demais entrevistados lecionam em áreas distintas e, portanto aparecem com uma narrativa cada: História (5,6%); Geografia (5,6%); Educação Física (5,6%); Língua Portuguesa (5,6%); Matemática (5,6%); e uma professora atua na coordenação pedagógica na cidade de Ponta Porã (5,6%).

Sobressai o número de professores que atuam no Ensino Fundamental nas prisões, essencialmente, na alfabetização dos jovens e adultos. Mas é importante esclarecer que os professores dizem que lecionam em séries iniciais o que é diferente de Ensino Fundamental na modalidade EJA, pois lidam com pessoas adultas e as metodologias apreendidas no curso de pedagogia para ensinarem as crianças não se aplicam aos homens e mulheres adultos e presos.

A constituição alfabetizadora mostra muito bem que a expressão “educação para a ressocialização” é mais que adequada. Foucault propunha analisar o discurso no nível das coisas ditas, renunciando a busca de algum significado profundo que estivesse para além do nível do próprio discurso. Após analisar as regularidades discursivas, ele conclui afirmando que não “[...] procuramos, pois, passar do texto ao pensamento, da conversa ao silêncio, do exterior ao interior [...]. Permanecemos na dimensão do discurso” (FOUCAULT, 2009b, p. 85).

No caso aqui em análise, a expressão “educação para a ressocialização,” bem como o universo dos discursos e práticas aos quais ela remete não dizem respeito a algum significado profundo ou a alguma motivação encoberta no nível do discurso e que poderia ser descoberta com procedimentos de exegese ou interpretação.

“Educação para a ressocialização” é exatamente isso que está na superfície do discurso: há indivíduos que não foram adequada ou completamente socializados, conformados de acordo com os padrões da sociedade e precisam, por isso, passar por um novo processo. A oportunidade para que tal processo entrasse em ação foi o delito, o comportamento claramente desviante tipificado por normas penais.

A “educação” entra em cena, nesses casos, como mecanismo adicional. De modo bem geral, educação foi instituída para a coletividade como meio de socialização, formação do ser humano a fim de que este esteja apto a viver na e de acordo com sociedade à qual pertence como visto no capítulo 2. Contudo, se ela está presente também nas unidades prisionais é porque seu papel socializador ou não foi suficiente ou simplesmente não teve lugar na vida de muitos dos internos. Assim, a medida corretiva principal é o próprio internamento dessas pessoas, e a educação atua adicionalmente, “ressocializando”.

Em relação ao tempo que atuam em escolas prisionais, verificou-se tratar de uma experiência relativamente nova para a maior parcela dos professores. Destes, 7 disseram trabalharem há 2 anos; 2 professores responderam que lecionam há 3 anos; 2 lecionam há 5 anos; outros 2 há 6 anos; 1 entrevistado está iniciando na atividade; e outro leciona há um ano. Apenas 3 professores responderam que atuam há mais de 9 anos, sendo uma ocorrência para 9 anos, uma para 15 anos e outra para 26 anos.

Conforme citado no capítulo 2, todos os professores são contratados, e não concursados. Isto é, os trabalhadores em educação dessas unidades penais não têm estabilidade como os demais professores do serviço público. Essa condição relativamente precária é um fator facilitador de rotatividade entre os professores que lecionam no sistema prisional, e indica um dos porquês do baixo tempo de permanência deles nos quadros.

Isso coloca os professores em uma situação de alta exposição e vulnerabilidade diante dos acontecimentos ocorridos dentro da instituição prisão, e que dizem respeito às teias de micropoderes que envolvem os acontecimentos em tal instituição. Por isso, o docente, nessa situação, dentro ou fora das prisões não tem autonomia em seu fazer de professor.

Por exemplo, quando o profissional não atua de acordo com a conveniência institucional, a qual está estritamente relacionada às necessidades da governamentalidade do

Estado, ele se vê em uma situação de iminente risco de perder o emprego. Em contexto prisional, a escolarização não é apenas um objetivo pedagógico, de formação intelectual do alunado preso, mas também é instrumento de normalização de condutas.

O professor, enquanto participante das redes de poder, o exerce como operador e atua como agente promotor da normalização a favor do Estado – ao mesmo tempo em que está passível a sofrer sanções em caso de discordância ou insubordinação em relação às regras, mesmo que tácitas, mas presentes no cotidiano do ambiente prisional.

Entre as narrativas produzidas a partir do questionamento sobre as motivações para um professor atuar em salas de aula prisional, a mais frequente é a frase: “acredito na ressocialização através da educação” – expressa seis vezes (33,3%).

Fairclough (2001, p.109), ao analisar a prática discursiva produzida socialmente sobre um possível objeto, entende que a produção e interpretação do discurso “[...] depende dos discursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, [...] e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada”. Isso significa que, o objeto educação prisional foi constituído por um discurso anterior ao professor que reproduz o discurso ressocializador.

A força que determinou o discurso de poder-saber sobre o “objeto” pode ter sido internalizada nesse grupo de professores, por exemplo, durante os encontros da Jornada de Educação ou pelo acesso aos documentos oficiais, como o Projeto de Escolarização para prisões da SED/MS. Mesmo porque, 17 entre os 18 informantes da pesquisa relataram conhecer o Projeto, como será demonstrado em outra seção deste estudo.

É justamente a posição sequencial do discurso de verdade, referendada pelo saber constituído pelo Estado que os levam a produzir e interpretar as informações recebidas em favor de uma maquinaria muito mais complexa implementada a serviço da governamentalidade e, assim, passam a atribuir força conceitual ao que estava anteriormente propagado, ou seja, que a escolarização recupera pessoas presas e os devolvem sarados de suas anormalidades à sociedade.

Alguns enunciados aparecem com menor frequência, nesse caso com 2 citações, o que corresponde a 11,1% para cada:

“O adicional por periculosidade – 50% de adicional”; “para fazer a diferença”; “acreditar na mudança dos seres humanos”; “para trazê-los de volta/para ressocializar/para reinserir na sociedade”; “apoio pedagógico/ capacitação”. Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. em fevereiro de 2010).

As demais narrativas aparecem uma única vez com 5,6% de frequência, como demonstrado abaixo:

“Participar na formação/educação das classes marginalizadas”; “ser mediador de conhecimento para aqueles que perderam a liberdade”; “passar conhecimento para pessoas que não tiveram oportunidades”; “o amor pelos seres humanos/dar carinho”; “o planejamento em grupo orientado pela coordenação”; o “empenho dos alunos”; “reconhecimento e valorização”; “educar para libertar os seres humanos”; “pelos desafios”. Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. em fevereiro de 2010).

As narrativas com menor frequência são tratadas como falas importantes, especialmente, na perspectiva de observar as coisas ditas, não ditas, ou mesmo aquelas que aparecem como palavras pulverizadas no texto, como é a preocupação daqueles que se resguardam neste referencial teórico.

As frases que os professores dizem, “educar para libertar os seres humanos”; “ser mediador de conhecimento para aqueles que perderam a liberdade,” mesmo com uma incidência nas narrativas, têm significado dentro das teias discursivas e vão ao encontro do objeto educação para ressocialização.

Em meio a essas respostas, a análise a partir do referencial foucaultiano do discurso indica para algumas questões fundamentais: quais as condições de emergência e existência de tais discursos? Que outros discursos os sustentam? Que poderes os legitimam e os ativam?

A metodologia aplicada às falas dos professores orienta a análise para um recorte e agrupamento das narrativas e, assim, posteriormente, ilustrar as considerações tecidas e lançar luzes sobre a discursividade que permeia a expressão “educação para a ressocialização”, além de especificar alguns pontos de contato entre saber e poder, entre práticas discursivas e os processos sociais mais amplos.

Diante disso, reflexões foram feitas acerca dos processos de produção e interpretação dos discursos que circunscreve a escolarização em prisões a partir do referencial teórico aqui adotado.

- *Acredito na ressocialização através da educação;*
- *Apoio pedagógico;*
- *Capacitação*

Quem fala? A resposta óbvia: professores. Contudo, a análise do discurso não pode tomar apenas motivações subjetivas como fundamentos últimos para a existência dos enunciados. Estes também se sustentam uns nos outros. Assim, se uma pessoa é capaz de fazer tal afirmação, é porque há um conjunto de relações, discursivas e não discursivas que a fundamentam.

Isto não significa que tais professores realmente não acreditam no que fazem, nem que sua motivação seja outra diferente da que está expressa naquelas frases. Como já analisado, aqueles enunciados podem significar exatamente o que está explicitamente neles expressos. A análise foucaultiana não procura apenas algo que esteja além do “dito”, mas também porque tal discurso foi “dito”, da forma que foi e por quem.

Uma importante condição discursiva aqui é o tão difundido discurso da redenção pela educação, válido não apenas para os que estão internados em instituições correcionais, mas para todos na sociedade, principalmente para aqueles que ainda não “deram certo” na vida, território discursivo do qual emergem os discursos que dão conta das origens das populações carcerárias.

Esse discurso em torno do papel da educação como socialização e adestramento avançado corresponde a todo um conjunto de práticas de poder que fundamentam a circulação e os usos dos saberes na sociedade.

A frase aqui analisada, o enunciado realizado por tal discurso, apoia-se em tudo o que já foi e vem sendo dito sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, por diversos sujeitos de discursos diferentes: outros professores, especialistas em educação, economistas estudiosos de educação, sociólogos e mídias. Esse universo das coisas ditas permite que um determinado indivíduo, portador de todo um conjunto de atributos adquiridos que o capacitam a “falar” sobre dado assunto, legitimado por um diploma universitário e/ou experiência profissional, ocupe a posição de sujeito daquela fala.

Quem fala, então? Tal questão, na análise foucaultiana, é uma maneira de se analisar o discurso como prática anônima. Quem fala? Qualquer um que esteja capacitado para tal. Não importa. O que é levado em consideração, em cada fala, é uma prática discursiva que se produz no interior de uma dada sociedade como anunciada por Foucault (2009b), a qual necessita de novas tecnologias e poder-saber para atender às novas demandas do Estado. Desse modo, o discurso instituído contribui para a reprodução de práticas discursivas que atuam como regimes de verdade e de exercício de poder ao qual está ligada.

- *Para trazê-los de volta; para ressocializar;*
- *Para reinserir na sociedade*

A condição não discursiva de emergência desse enunciado é o conjunto dos processos sociais de exclusão, de controle e normalização das populações e seu parcelamento ou individualização. Em se tratando de trazer de volta, de reinserir na sociedade, é porque dela se foi excluído.

Foucault (1987, 196) observa que o discurso de modificar o comportamento dos homens criminosos já era recorrente durante o século XIX, e aponta que “[...] a obviedade da prisão se fundamenta também, em seu papel, suposto ou exigido, de aparelho para transformar os indivíduos. [...] ou ainda uma empresa de modificação [...] que a privação de liberdade permite fazer funcionar [...]”.

Contudo, é preciso não ficar preso na trama discursiva mais imediata da fala em torno da exclusão ou inclusão, mas também procurar recuperar os discursos, práticas e processos que as envolvem. Do contrário, ficará no discurso da exclusão como sinônimo apenas de encarceramento. Contudo, é necessário recompor todas as repercussões discursivas dessas frases, que são, também, elas próprias, impactos de outros desempenhos discursivos.

Uma pessoa que é presa, recolhida em uma instituição penal, é excluída fisicamente do convívio social, perdendo seus direitos políticos e sobre seu próprio corpo, no sentido de não mais ter liberdade de ir e vir, mas, constitucionalmente, mantém seus direitos sociais. Porém, em geral, antes dessa exclusão física, tal pessoa já passou por outros processos excludentes mais sutis e, não menos, eficazes do ponto de vista do poder.

O encarceramento é, assim, o ponto culminante de um processo social mais amplo. Como discutido no primeiro capítulo. O disciplinamento dos sujeitos por meio da prisão não é apenas coerção simbólica ou negação das práticas sociais vivenciadas anteriormente, ele é também “produtivo”. Ele conforma a população, como um todo, e à cada indivíduo, em particular, de modo a maximizarem sua produtividade, não apenas econômica, mas inclusive em termos de objetos de produção de saberes e na perspectiva de formar indivíduos de condutas dóceis, os ditos, “pessoas normais”.

Foucault (1987) faz a síntese sobre essa funcionalidade da prisão, atribuindo-lhe duas prerrogativas institucionalmente confiadas, sobretudo, para atuarem como técnicas corretivas: a primeira, de caráter jurídico econômico e a outra, técnico disciplinar:

A prisão: um quartel um pouco estrito, uma escola sem indulgência, uma oficina sóbria, mas levando ao fundo, nada de qualitativamente diferente. Esse duplo fundamento – jurídico-econômico por um lado, técnico-disciplinar por outro – fez a prisão aparecer como a forma mais imediata e mais civilizadora de todas as penas. E foi esse duplo funcionamento que lhe deu imediata solidez. [...] Em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica do indivíduo. (FOUCAULT, 1987, p. 196-197).

Sujeitados às técnicas correcionais, os internos são exaustivamente condicionados aos dispositivos morais, educacionais ou laborais, o que implica disciplinarmente as forças produtivas e a produção de um sujeito resignado egresso à sociedade.

Nesse contexto, a proposta dos educadores de “reinseri-los novamente à sociedade” por intermédio de práticas pedagógicas que libertam o sujeito pelo conhecimento, é contraditória diante do jogo hegemônico do poder-saber presente nas penitenciárias, especialmente porque o disciplinamento nas prisões deve abarcar o indivíduo em sua multiplicidade de seus sentidos – um lugar onde não deve existir espaço para resistência – as ações sobre os corpos obedecem ao que Foucault (1987) identificou como “educação total”. Uma neutralização do homem criminoso, a prisão proponente de reformulações dos seres humanos, um exemplo, de reformatório para transgressões, capaz de resignar malfeitores e pacificar conflitos sociais futuros.

Logo, se existia sociologicamente falha no processo socializador, foi instituída a prisão para neutralizar aqueles que destoaram da harmônica norma imposta ao corpo social – os seres de condições desviantes. Mas para cada pessoa internada em uma instituição penal ou uma possível falha no processo de socialização, inúmeras outras “deram certo”, respaldadas sempre pelo discurso em voga neoliberal. Se há processos de exclusão, é porque há modalidades de inclusão, pertencimento, “sucesso”. Não são processos distantes ou distintos na sociedade, mas sim que se condicionam mutuamente.

Cada vez que se afirma ser possível reinserir na sociedade alguém que dela foi excluído, há uma prática discursiva que é retomada e multiplicada por vários campos e contextos sociais, contudo, são práticas discursivas manipuláveis diante das complexas redes de poder que as envolvem. Essa multiplicação e dispersão do discurso de ressocializar, por exemplo, são produtos das necessidades criadas nesse momento histórico, a fim de criar as condições necessárias para consolidar a existência de um fazer professoral para além do intelecto que repousa sociocognitivamente no ideário social.

- *Para fazer a diferença*

Aqui está presente uma frase que com frequência está associada aos discursos da “responsabilidade social”. Em uma sociedade individualizada, que reproduz a individualização, esse discurso sobre a responsabilidade de cada um representa um contrapeso.

Nesse contexto, a fala revela uma visão que a pessoa tem de si mesma, como cidadã, principalmente em relação à sociedade em geral, na medida em que atribui seu trabalho mais que uma função profissional. É internalizada, na consciência coletiva, a obrigatoriedade de ser agente transformador da sociedade, mas em um contexto de individualidade. A narrativa selecionada é uma expressão exata dessa reprodução equivocada que as intervenções necessárias às transformações sociais são de caráter individualizado.

- *Participar na formação/ educação das classes marginalizadas;*
- *Passar conhecimento para pessoas que não tiveram oportunidade*

Se a frase anterior (“para fazer a diferença”) revela uma visão de si mesmo diante da sociedade em geral, as frases selecionadas nesta subseção demonstram também uma visão de si mesmo, mas enquanto professor.

O que é ser professor na sociedade contemporânea? Qual seu papel? As respostas possíveis disponíveis para essas questões encontram-se dispersas pela formação discursiva que fundamenta os múltiplos discursos educacionais contemporâneos. Assim, frases como as aqui selecionadas retomam discursos espalhados em diversas instâncias, enunciados por vários sujeitos, em diferentes ocasiões.

Como as práticas discursivas oficializam o objeto de que fala, a existência de “classes marginalizadas” é efeito de um enorme conjunto de discursos instituídos como verdades. Ao mesmo tempo em que a marginalidade é condicionada pelo que é dito dela, condiciona também os discursos que a tem por objeto, como será visto em seguida.

Não se quer afirmar aqui que a marginalidade é fenômeno concretamente produzido pelo que se diz dele. E sim que, se é possível falar de marginalidade, não é porque, em um momento qualquer da história, se descobriu que existem pessoas em tal situação, como se essa situação existisse por si mesma. Se a marginalidade, por um lado, é um fenômeno recorrente na história, por outro é denominada, tratada, analisada, classificada, remediada de formas muito específicas nas sociedades contemporâneas.

Se um professor ou professora de uma instituição penal pode dizer que tem por missão, por motivação, participar da formação ou educação de “classes marginalizadas”, se ele é capaz de tal desempenho discursivo, é porque a condição de marginal já está disponível.

O sujeito marginal já foi prescrito como anormal e colocado à disposição por um conjunto de discursos econômicos, sociológicos e políticos, dentre tantos outros, que recortaram as populações e as enquadraram em categorias: econômica (luta de classes), histórica (colonização), geográfica (território), demográfica (localização), e nesse processo de formação, configurou-se o discurso sobre os “marginalizados”.

A marginalidade não foi simplesmente “criada” pelo discurso, ela se tornou disponível como objeto de discurso produto de tudo o que foi dito sobre ela. A classificação da população, seu recorte econômico (formalidade ou informalidade do emprego), socioeconômico (classes: A, B, C, D ou E), urbano-geográfico (centro-periferia), é um fenômeno primariamente discursivo, ligado ao exercício do poder, às suas tecnologias. O tratamento discursivo não é apenas um nome que se dá a uma coisa que já existiu, mas a uma produção do saber que não é neutra e está intrinsecamente ligada ao exercício do poder.

Ao dar um “nome”, ao classificar, ao descrever estatisticamente algum fenômeno, ela ajuda a trazer à existência, não apenas o objeto de discurso e de saber, mas também como o objeto sobre o qual recai o exercício do poder. A tipificação que as leis – discursos arqueológicos expostos formalmente a serviço da governamentalidade estatal, estabelecem, implicam e regulamentam diretamente o tratamento a ser dado aos corpos dos criminosos.

Assim, se o papel de um professor na sociedade contemporânea está em auxiliar na formação das pessoas, não poderia ser muito diferente em relação às “classes marginalizadas”, às “pessoas que não tiveram oportunidades”.

Aqui há um interessante exemplo de como discursos nascidos em campos bem distintos se fundem. O discurso em torno da marginalidade emergiu, sobretudo, nas ciências sociais, econômicas, jurídicas e demográficas. Já o discurso em torno do papel do professor tem como campo de emergência, principalmente, a pedagogia.

O discurso de que a educação é um processo socializador fundamental para que as pessoas tenham melhores oportunidades influenciou fortemente o estabelecimento de cursos voltados para as populações das unidades penais, como analisado no capítulo 2. Assim, um discurso amplamente difundido, repartido, retomado e repetido por diversos sujeitos motivou ações oficiais que, por sua vez, abriram todo um novo campo de objetos que podem figurar em discursos: os estudantes internos de unidades prisionais.

Esse é um exemplo de como práticas discursivas e não discursivas se entrelaçam e se sustentam, se reproduzem, criam e recriam novos objetos de discursos.

- *Ser mediador de conhecimento para aqueles que perderam a liberdade;*
- *Educar para libertar os seres humanos*

Outro tema que aparece nas falas é o da liberdade. Uma visão romantizada – verdade, mas poderia existir um outro discurso mais recorrente? Nada mais comum, já que se trata de professores que trabalham em unidades prisionais cujos alunos e alunas querem, principalmente, sua liberdade de volta.

Por outro lado, discursam na direção do modelo idealizado pelo Projeto de escolarização para prisões. Apontam para os procedimentos sugeridos no Projeto, com representações em torno de novas experiências bem-sucedidas e reconstrução das histórias de vida anteriormente fracassadas, como apresentado no capítulo 2.

Esse é o caso na primeira fala. O papel do professor é **ser o mediador do conhecimento**, só que, no caso, para pessoas que estão privadas de ir e vir livremente. Nessas circunstâncias, falar sobre o ofício docente tem um peso diferencial, a especificidade da localização da sala de aula, já que não se trata de simplesmente reafirmar o importante papel que a educação desempenha na vida das pessoas, mas de reforçar o discurso em torno do papel redentor da educação.

Porém, está em jogo aqui, e a segunda fala explicita isso muito bem, mais do que a liberdade em sentido estrito, liberdade de ir e vir, liberdade física. A afirmação de que o papel do professor é **“educar para libertar”** não se refere apenas à liberdade física. Aqui, sim, se explicita muito bem o papel da educação como processo que realmente proporciona ao indivíduo mais do que conhecimentos científicos ou treinamento em relação a determinadas habilidades específicas. A libertação de que se fala refere-se aos “seres humanos”, e, nesse nível, pode ser entendida como um papel mais amplo, de formação total dos seres humanos – assim, é possível verificar como tudo está imbricado em favor de um discurso em que o professor assume o papel de redentor.

3.3.3 - Principais dificuldades/aspectos positivos e negativos das escolas prisionais

De acordo com os enunciados narrados por 4 professores, o maior problema enfrentado pelos educadores é o fato de não liberarem os alunos no horário determinado, ou

seja, às 7 horas da manhã; aparecem com 3 narrativas cada, “a falta de estrutura física, (as salas inadequadas); e a falta de material pedagógico/didático/mapas/material para pesquisa”; 2 narrativas citam: “a tensão e o alerta constante” como um dos principais problemas desse grupo; e outras duas indicam “a falta de agentes penitenciários para auxiliar no desenvolvimento do trabalho”; e com uma incidência as narrativas dizem sobre “a falta de segurança; uma aponta a burocracia por parte do sistema prisional; “a falta de vontade de alguns” sem especificar quem seriam esses sujeitos; “a segurança e custódia dos presídios”; enquanto 2 professores não responderam.

A descrição de todo esse conjunto de problemas, a precariedade e as situações de perigos, contrasta fortemente com o papel que a educação deveria desempenhar, expresso nas falas analisadas de alguns professores.

Pode-se questionar se o aprendizado do aluno é para o Estado uma prioridade, ou uma atividade tão fundamental quanto é para os professores, de acordo com o depoimento destes. Contudo, a questão não é apenas administrativa. Não é apenas se a educação prisional é ou não prioridade, se tem ou não recurso, se recebe ou não atenção adequada por parte das autoridades superiores.

Alguns problemas apontados pelos professores são, em maior ou menor medida, comuns a outros espaços escolares fora das unidades prisionais, envolvendo material didático, estrutura física, falta de segurança, emperros burocráticos e “falta de vontade,” entre outros. Contudo, a educação não é apenas um meio de transmissão de saberes e conhecimentos neutros, nem dentro, nem fora das prisões.

A questão não é apenas falta de recursos ou de atenção, mas, sobretudo, que a própria existência de instituições penais, independentemente de suas condições internas, já cumpre, em grande medida, o seu papel nessa sociedade. E mais, atuam complementarmente as práticas educacionais como instrumento coercitivo à sociedade. Se a educação não “socializa” adequadamente, as instituições penais estão aí para “ressocializar”.

A ressocialização das prisões é reforçada pela socialização que a educação tem a oferecer. E, nesse sentido, a educação já não é mais somente uma questão de saber, mas, também, e principalmente, de poder.

Se os internos de instituições correcionais são ou não bem-tratados, é uma questão de direitos humanos, importante, não restam dúvidas. Não obstante, do ponto de vista do papel que as prisões cumprem na sociedade contemporânea, tais condições têm menor importância nesse contexto. Se elas fazem parte das tecnologias disciplinares destinadas a

produzir “corpos dóceis”, na medida em que aplicam tais técnicas com um mínimo de eficácia, atendem aos interesses do poder.

As escolas situadas em estabelecimentos penais compartilham, e dificilmente seriam diferentes, das mesmas condições de precariedade, além dos mesmos papéis disciplinares: os professores e as pessoas que frequentam as aulas e podem estar lá com o propósito de ensinar e aprender. Mas a questão fundamental, nessas situações, não é tanto o saber, mas o poder. Ou melhor, é a circulação do saber, criando oportunidade de ativação e exercício do poder.

Quando convidados a indicar soluções para os problemas mencionados, as narrativas são diversas: 3 enunciados dizem que “o sistema prisional deveria se adequar aos horários da escola”; 2 indicam que “o Estado deve fazer concurso público para contratar agentes penitenciários,” e 5 professores não souberam informar como seria possível resolver o problema ou não quiseram responder.

As demais narrativas tiveram uma ocorrência cada e anunciam soluções distintas:

“Não tem como resolver o problema”; “menos burocracia da AGEPE”; “aumentar os salários”; “servidores e agentes mais humanos”; “manter as vagas remanescentes abertas o ano todo”; “através de eventos de socialização e conscientização acerca da importância da escola na vida dos internos”; “divulgar essa educação”; “diálogo permanente entre a direção da escola pólo e a direção dos presídios”; “com maior dedicação dos nossos governantes”; “oferecer material pedagógico.” Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. em fevereiro de 2010).

Diversas soluções foram propostas: administrativas, pedagógicas, salariais, de *marketing*. Elas emergem da vivência que essas pessoas têm em seus ambientes de trabalho e, como demandas, as quais visam melhorias de suas condições de trabalho, são legítimas e compreensíveis.

Do ponto de vista do papel da instituição prisional nas sociedades contemporâneo, como já mencionado anteriormente no capítulo 1, tal precariedade não compromete irremediavelmente sua eficácia social.

É interessante que um dos professores tenha afirmado que não há como “resolver o problema”. Porque o que é problemático em um nível, o das condições de trabalho, de ensino, estrutura física e pedagógica, em outros momentos, não é tão relevante, pois, apesar de tudo isso, prevalece na maior parte das falas, o importante papel de redenção que a educação cumpre nas unidades prisionais, apesar de tudo.

Quando provocados a avaliar o Projeto de escolarização para as unidades prisionais, 12 narrativas são categóricas em afirmar que é “muito bom e muito importante”; 5

consideram o Projeto muito “importante para a ressocialização”; 3 dizem que é “através da educação que o interno aproveita o tempo perdido”; 1 professor não respondeu e as demais aparecem também com uma frequência cada:

“Ótimo, pois o rendimento do aluno é surpreendente; “excelente, pois o público em questão precisa muito dessa oportunidade”; “com o Projeto a disciplina tem melhor aproveitamento, pois o professor pode avançar com o conteúdo se o aluno já apreendeu”; “a aplicação do projeto visa a educação do interno (currículo voltado ao interno)”; “procuram aplicá-lo de maneira objetiva”; “fundamental, pois a educação transforma o ser humano”; “um meio de transformação intelectual do cidadão”; “um meio de transformação cultural”; “o Projeto é uma oportunidade para o interno pensar em uma profissão”; “desafiador, pois trata com pessoa de baixa estima”; “bom, mas não condiz com a realidade”; “a única forma de ressocialização”. Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. em fevereiro de 2010).

Na maioria das respostas prevalece a importância da educação no sentido de ampliar oportunidades, recuperar o tempo perdido, transformar as pessoas e assim por diante. Este é mais um dos exemplos de como os discursos, como práticas anônimas, proliferam-se e se dispersam, enquanto sua condição de existência.

Cada vez que uma pessoa realiza um desempenho verbal como sujeito de um discurso que tem por objeto a “educação para a ressocialização,” reforçam-se as condições para a reprodução e disseminação desse mesmo discurso.

Em várias respostas pode-se constatar um dos modos de existência dos enunciados no tempo: a repetição. Esta não precisa ser exata, mas a cada vez que se afirma e reafirma o papel da educação, uma prática discursiva reforça-se. São essas repetições, isto é, as coisas já ditas condicionam as que estão sendo, as quais permitem “caracterizar um discurso ou um grupo de enunciado pela regularidade de uma prática” (FOUCAULT, 2009b, p. 82-83).

O Projeto é incorporado por alguns como fundamental para prisões, sob a alegação que a educação transforma o indivíduo, tanto no intelecto como culturalmente. Nessa perspectiva, o Projeto é reproduzido durante as narrativas como uma maquinaria “recondicionadora de homens”, quando um professor afirma ser ele “a única forma de ressocialização”.

Perguntados se a ressocialização dos sujeitos aprisionados pode ocorrer por meio da escolarização, 3 narrativas relatam prontamente “sim” (16,7%); outras 2 narrativas disseram, “sim, pois educamos o cidadão para retornar à sociedade; 2, “acredito na transformação do ser humano”. As narrativas a seguir, enunciam com uma frequência cada sobre possibilidades diversas presentes ao modelo ressocializador:

“Sim, pois a oportunidade é para todos”; “com certeza, pois sempre ouço os depoimentos de alguns egressos”; “sim, pois educamos o cidadão para toda vida; “sim, considerando o empenho dos professores e alunos”; “sim, pois a educação os motiva a não praticarem os erros do passado”; “sim, por isso somos referência nesse segmento”; “a educação transforma o homem”; “com a educação conseguimos ampliar a visão de mundo do nosso aluno”; “têm vários casos que os egressos continuaram os estudos e mudaram de vida”. Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. em fevereiro de 2010).

Outras narrativas acreditam que a ressocialização dos sujeitos aprisionados pode acontecer por meio da escolarização, contudo apresentam ressalvas para que seja efetivada com sucesso.

Referente àquelas que acreditam com ressalvas, há uma colocação para cada uma delas:

“Sim, mas depende do apoio da família”; “sim, mas é necessário mudanças, como contratar mais servidores (agentes penitenciários), e que esses fossem mais humanos”; “acredito, mas para que isto ocorra, o sistema (AGEPEN) e a educação devem trabalhar em conjunto”. Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. em fevereiro de 2010).

É detectada uma regularidade no discurso dos professores que responderam à questão, sobretudo, porque todos afirmam acreditar na educação como instrumento de ressocialização. A análise do discurso compreendida por Fairclough (2001) destaca que características hegemônicas presentes no discurso são práticas ideológicas elaboradas no interior das relações sociais. A partir dessa concepção, o autor relata:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou transformação das relações de dominação [...]. As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’[...]. (FAIRCLOUGH, 2001, p.117, grifo do autor).

As convenções discursivas em benefício do objeto comum – a educação prisional demonstram uma fluidez ideológica que ao ser naturalizada na sociedade reinventa novos códigos e significações, os quais internalizam não apenas nas consciências dos homens e mulheres aprisionados, mas em todo o corpo social que a escolarização é a tábua de salvação possível aos internos.

Um outro ponto interessante é a dispersão em outros discursos que se referem àqueles que acreditam na educação, mas ressalvam dificuldade durante a efetivação em suas proposições. Os professores, responsáveis pela difusão dos saberes e conhecimentos – linha de frente do Projeto de educação prisional, atuam também como sujeitos responsáveis pela propagação do discurso oficial, ou seja, interlocutores exercício em prol do poder institucional.

As narrativas fragmentadas sugerem pontos de resistência no interior do hegemônico consenso educacional. A modalidade enunciativa informada por um professor diz que acredita na ressocialização, “mas é necessário mudanças, como contratar mais servidores (agentes penitenciários), e que esses fossem mais humanos”.

A resistência está na significação do dito: “mudanças”; “agentes mais humanos” e no âmago desta representação linguística quando a sugere novas questões para o receptor: por que mais humanos? Os atuais são desumanos?

Para Fairclough (2001), a dispersão dos discursos é parte integrante de um mosaico fruto de um jogo possível em sociedades democráticas e tecnológicas:

Em termos de fragmentação do discurso, corresponde ao que poderia denominar um modelo ‘mosaico’ ou talvez ‘negociado’. Ambas as imagens implicam as fragmentações. Mas a imagem de ‘mosaico’ enfatiza o espaço resultante do jogo criativo ao combinar os elementos do discurso de novas formas para atingir impacto momentâneo [...]. (FAIRCLOUGH, 2001, p.273)

Tais correlações entre a configuração de um mosaico de resistência ao modo como está posta à escolarização nas prisões não rompem com o discurso expresso na proposta oficial e observado no capítulo 2. Ao contrário, reaparecem, mesmo que não integralmente, nos diversos discursos dos professores. Deste modo, reafirmando-o, legitimam os propósitos do poder (institucional), que circula e se fortalece nas falas dos professores.

Os professores foram convidados a indicar os pontos positivos da escolarização em estabelecimentos prisionais. 5 narrativas relatam que “a escolarização oportuniza aos internos a ressocialização”; 3, que “os alunos interessados/o interesse dos alunos”; 3, que “a escolarização resgata valores e a cidadania dos internos”.2, que “forma cidadãos aptos a reintegração na sociedade”; 2 consideram que “modifica a rotina dos internos/menor ociosidade”; 2 expressam que “transforma o indivíduo em um novo ser”; e 2 professores não responderam. As narrativas com uma citação são:

“Melhora a auto estima do educando”; “o ponto positivo é ver a superação dos alunos; “nos presídios os educando têm todo o tempo para se dedicarem aos estudos”; “a escolarização oferece oportunidade de interação entre internos e outras pessoas/professores”; “proporciona mudança de vida”; “o ponto positivo é o maior conhecimento”; “redução da pena/a cada 18 horas aula, um dia a menos na pena”; “oferece ensino e aprendizagem do conteúdo de arte e cultura”; “oferece orientação”; “oferece conscientização”; “dá oportunidade ao aluno para retornar à sociedade”; “a escola prisional oferece pré-requisitos para fazerem avaliações (ENEN, ENSEJA, ETC,)”; “oferece a oportunidade dos internos avançarem em seus estudos”. Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. em fevereiro de 2010).

Os pontos positivos reatados pelos professores, se cruzam com as motivações para o exercício de sua profissão em escolas prisionais: “ressocialização, retornar/reintegrar à sociedade”. Um mesmo discurso se insinua em todo o instante, aparece em diferentes momentos, reforça-se a si mesmo na medida em que possibilita que se coloque em relação o saber e o poder.

Quer dizer, um discurso estabelecido nos documentos oficiais, nas propostas governamentais, não é necessariamente colocado de cima para baixo, num ato autoritário de imposição. Se os documentos oficiais e os professores têm um discurso semelhante, não é somente porque os professores têm que se adequar às normas e diretrizes das escolas. Isso, também, é claro.

Porém, a precondição para que os professores afirmem que estão participando, por exemplo, da formação de um “novo ser”, proporcionando “mudança de vida” não é apenas a imposição de uma autoridade estabelecida hierarquicamente na verticalização do poder, nem somente alguma motivação puramente subjetiva.

O exercício da autoridade ou a expressão de uma motivação só emergem na superfície do discurso pela articulação daqueles enunciados, e não de outros, por causa do “já dito”, porque estão recorrendo a formas, conteúdos ou valores, disponibilizados anteriormente conforme nos ensina Foucault, os quais foram sugeridos em meio a uma reconfiguração da consciência coletiva sobre aquele objeto, especialmente, pela constância enunciativa.

Foucault (2009b) descreve esse ritual de signos presentes na formação discursiva quando indica a existência e as adequações ocorridas no interior de determinados objetos. O autor utilizou, como exemplo, a emergência da medicina em delimitar um saber e uma prática psiquiátrica, a qual, posteriormente, se tornou um regime verdade que respaldou o discurso segregador que qualificou o “louco” durante o século XIX.

A formação de um objeto para Foucault obedece a três critérios. O primeiro: “A) seria preciso inicialmente demarcar as superfícies primeiras de sua emergência: mostrar onde

podem surgir, para que possam, em seguida, ser designadas e analisadas essas diferenças individuais [...]”. Em um segundo momento anunciar as “[...] *instâncias de delimitação* [...]” nesse estudo o objeto é a educação para ressocialização. A partir da consolidação do objeto demonstrar “[...] como a instituição é regulamentada [...]”. Como síntese: “C) Analisar finalmente *as grades de especificações*: trata-se do sistema segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos, umas das outras, [...]” (FOUCAULT, 2009b, p.46, grifo do autor).

Portanto, se há uma convergência discursiva no interior das escolas prisionais, é porque elas estão repercutindo discursos preexistentes, rearticulando enunciados em outros espaços fora da sala de aula – secretarias de educação, diretoria dos presídios, assim por diante, e se alastram sob a forma de documentos oficiais, os quais tomam características de entrevistas, depoimentos, palestras e outras.

Sobre os pontos negativos da escolarização em prisões, 2 narrativas apontam insatisfação com a transferência dos presos, já que após o procedimento eles não conseguem matrícula na mesma série em outras unidades penais. Outras duas narrativas indicam “a falta de material pedagógico”. 2, professores relataram não haver nenhum ponto negativo, e 6 professores preferiram não responder. Contudo, ocorre dispersão das narrativas em curso que apontam os pontos negativos da escolarização, visto que as citações abaixo, registraram uma ocorrência cada:

“O risco de morte” como o ponto negativo da escolarização; “os agentes não respeitam e são desumanos com os internos”; “maioria dos alunos serem usuários de drogas”; “alunos presos apresentam dificuldades devido a sua condição de confinamento”; “os alunos viciados são problemáticos”; “local ser precário/ a falta estrutura física”. Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. em fevereiro de 2010).

Assim como na subseção anterior, aqui também há um cruzamento entre as respostas à questão dos pontos negativos e à dos principais problemas da escolarização em presídio. Como, exemplo, os problemas indicados: “local precário/infra-estrutura física; falta de material pedagógico e o risco de morte”.

Alguns problemas diferentes são também citados, referentes às drogas: “alunos usuários de drogas”, e ao tratamento dispensado pelos agentes penitenciários para com os presos: “os agentes não respeitam e são desumanos com os internos”, indicam ainda, que a condição de confinamento destes influencia no aprendizado: “alunos presos apresentam dificuldades devidas sua condição de confinamento”.

Apesar da importância, já apontada neste capítulo, da repetição e recorrência do discurso, neste ponto é importante assinalar e dar ênfase ao não dito. Seis professores, o que representa um terço do total de pessoas que responderam aos questionários, preferiram não responder a esta questão. O que esse não dito evidencia?

O silêncio em relação a essa questão exemplifica muito bem como a regularidade das práticas discursivas condicionam o que pode ser dito e, portanto, o que não pode ser dito. O silêncio pode ser uma forma de resistência, ainda que pacífica, ao poder, ou ainda, simplesmente o temor de seu exercício. Não ser sujeito de um discurso pode significar uma afronta, isto é, revela uma oposição, mesmo que silenciosa, a um discurso que apresenta pretensões de legitimidade, indicações previstas nas relações de poder sobre o que é permitido ou não expressar verbalmente.

Quando questionados por que o preso estuda, 16 narrativas prontamente afirmaram que o preso “estuda para remir a pena /obter remição da pena”, com 88,9% de incidência; 4 narrativas relatam que o preso “estuda para sair da ociosidade e passar o tempo” (22,2%); 3 narrativas afirmam que estuda pois está em busca de “oportunidade para obter uma segunda chance” (16,7%); 3 narrativas consideram que estuda “por outros interesses (sem especificar)” (16,7%); 2 narrativas dizem que estuda “para mudar de vida (11,1%)”; 2 indicam que estudam “para aprender mais/aprender algo novo” (11,1%)”. Com uma incidência cada e representando (5,6%) afirmam:

“Para sair da cela/sair da tranca”; “para aprender a ler e escrever”; “para obter um diploma”; “para ter contato com computadores e outras tecnologias”; “para trocar idéias”; “para melhorar como ser humano”; “alguns se preocupam com a volta à sociedade”; “para se aprimorar, crescer e se profissionalizar”; “para se atualizar”; “para aprender línguas diferentes”; “em último caso para aprender”; “para aproveitar a oportunidade que não teve quando estava em liberdade”. Fonte: (Pesquisa realizada por TORRES, Eli Narciso. em fevereiro de 2010).

É possível verificar que os discursos se repetem em vários momentos durante o preenchimento do questionário. Alguns exemplos são as narrativas que buscam justificar o interesse do preso com a escolarização prisional. As narrativas ressaltam: “oferece oportunidades para obter uma segunda chance, possibilita ao sujeito aprender mais”; “para obter um diploma; para aprimorar, crescer e se profissionalizar e para se atualizar”. Esses enunciados codificam a dinâmica do discurso da educação ressocializadora, agregando novos significados à maneira posta como uma das mais eficazes para reinserir homens e mulheres à sociedade.

Contudo, as narrativas tornam-se mais significativas quando trazem um consenso dos professores em apontar à remição da pena como o motivo principal para os presos estudarem. Em 16 questionários, foi a resposta mais frequente.

Essa consciência coletiva em referência à principal motivação para um indivíduo preso estudar pode ser compreendida a partir da demonstração do prognóstico anunciado sobre a remição no quadro 2:

<i>Meses estudados</i>	Dias e meses remidos
1 mês	09 dias
2 meses	17 dias
3 meses	26 dias
4 meses	1 mês e 4 dias
5 meses	1 mês e 13 dias
6 meses	1 mês e 22 dias
7 meses	2 meses e 1 dia
8 meses	2 meses e 9 dias
9 meses	2 meses e 18 dias
10 meses	2 meses e 27 dias
11 meses	3 meses e 5 dias
12 meses	3 meses e 14 dias

Fonte: TORRES, (2011). Levantamento realizado para demonstrar as possibilidades de remição da pena em dias, meses e ano.

Outros questionários trouxeram como respostas: “por outros interesses” e “em último caso para aprender”, mas, em ambas as respostas, não se especificaram claramente o que pretendiam dizer. Nesse caso, outra vez, o não dito prevaleceu. Os professores se calam com receio de se comprometerem ao expor o que são aqueles “outros interesses”.

Muito provavelmente, os professores referiam-se aos “corres” da cadeia. Quer dizer, para estudarem, os presos são liberados de suas celas. A divisão imposta por estas últimas é substituída pelo contato generalizado entre todos os presos que estudam independente do pavilhão ou solário³¹ que os abrigam.

³¹ Os presídios distribuem geralmente os internos por pavilhões, ou seja, alas distintas, numeradas como pavilhão I, II, e assim, sucessivamente. Dentro dos pavilhões estão

Isto propicia contatos entre presos de diferentes níveis de periculosidade, sejam eles, estupradores, assaltantes, ladrões, homicidas ou pessoas presas por contrabando ou descaminho. Nessas oportunidades, sem distinção de crime ou pavilhão eles se unem em busca de um objetivo maior – negociar pertences (objetos de uso pessoal), entorpecentes ou, até mesmo, celulares. Os celulares são bens de consumo altamente requisitados dentro dos presídios, e chegam a custar até R\$ 500,00 reais, independente da marca, modelo ou ano de fabricação³².

Diante dessa exposição fica evidente o submundo da instituição prisão. Uma penitenciária que reproduz o já anunciado por Foucault que “– A prisão torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinquentes, solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras” (FOUCAULT, 1987, p.222).

Há sempre outras análises possíveis sobre os elementos discursivos presentes nas narrativas dos informantes da pesquisa. Mas, diante da metodologia empregada aqui, observou-se que desconsideraram a todo o tempo a clientela (alunos de escola prisional) e sua periculosidade. Deixaram em muitos momentos de expor os conflitos vivenciados dentro dos estabelecimentos penais em prol de um discurso hegemonicamente afinado que “a educação é ressocializadora”.

Os feixes de poder sobre as práticas pedagógicas ditaram anteriormente o que é permitido ou não ser dito pelos professores. Em meio a essa constatação, o silêncio é usufruído como a única possibilidade exercitada por eles como meio transgressor ou sinal de resistência às complexas teias disciplinares que transpassam os corpos dos condenados e os afetam em uma simbiose normalizadora, introduzida em suas consciências a partir da anatomia do detalhe penitenciário.

localizados os solários, os quais são conjuntos de celas. No Instituto Penal de Campo Grande (IPCG), por exemplo, cada solário agrega em média cinco celas.

³² As negociações de diversos objetos lícitos ou ilícitos são práticas corriqueiras nas prisões e são do conhecimento de todos os servidores do sistema penitenciário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura disponível em: <<http://www.adnews.com/imagens/Noticias/controladamedia9985217.jpg>> Acesso em 29 de junho de 2011, às 19h00.

“É o que tem de bom as associações das ideias, umas vão puxando pelas outras, de carreirinha, a habilidade está em não deixar perder o fio à meada, em compreender que um caco no chão não é apenas o seu presente de caco no chão, é também o seu passado de quando não o era, é também o seu futuro de não saber o que virá a ser”.

José Saramago

Esse estudo demonstrou por meio das ferramentas conceituais proporcionadas por Michel Foucault, como é produzido e, reproduzido na sociedade sul-mato-grossense o discurso que a educação ressocializa os indivíduos aprisionados.

Para compreender a instituição prisão foi necessário identificar como se configurou a formação do judiciário e quais foram as estratégias de poder que consolidaram a criação do aparelho penal. Essa reflexão evidenciou a transição pela qual passou o aparelho judiciário e, sobretudo, seus desencadeamentos sobre a penalidade, a qual, no decorrer dos séculos XVI ao XIX, transitou de uma pena corpórea para uma modalidade disciplinar.

Na antiguidade, o castigo, o suplício e a expiação dos corpos pulverizados concretizavam-se pelo procedimento selvagem, no qual havia a previsão de queimar ou decaptar os indivíduos condenados em praças públicas em um processo ritual cênico. Tratava-se de uma prática que referendava o poder do rei, encoberto por signos e significados que

remetiam o povo ao temor necessário ao seu exercício de poder. Aos poucos, essa maquinaria de estraçalhar corpos cedeu lugar a uma nova modalidade punitiva – a disciplinar.

Constatou-se que a disciplina foi instituída como o novo dispositivo de poder que passou a regular o aparelho penal concebido pelos reformadores do século XIX. O poder transitou dos corpos dos condenados para ser estabelecido sobre suas “almas”. Nesse viés, o mecanismo punitivo transcorreu em direção contrária – a neutralização dos indivíduos presos seria exercida pela sujeição dos corpos, isto é, o corpo objeto de sacrifício físico foi transformado, naquele período, em corpo político.

Diante da nova modalidade punitiva, emerge a prisão como uma estratégia de poder, produzida para atender as necessidades históricas e articulada como mecanismo de coerção a fim de fortalecer o contrato social. E a disciplina é a tecnologia de produção de saber/poder inserida e manifestada no interior da prisão pelo controle e imposição de regras sobre as minúcias do tempo, do espaço, em suma, passa a ditar o que é permitido ou proibido, e, assim, adestrar politicamente os sujeitos.

As técnicas disciplinares se apresentam como uma nova modalidade de controle instituída pelo saber jurídico a serviço da governamentalidade do Estado. O poder disciplinar atua na estrutura social como um todo (em escolas, quartéis ou prisões), de modo estratégico em uma simbiose do poder disperso em teias de micropoderes manifesta entre os pares – por exemplo, aluno *versus* aluno; presidiário *versus* presidiário sempre em busca da obediência e normalização das condutas humanas.

Verificou-se que os mesmos procedimentos disciplinares empregados sobre os apenados no século XIX são essenciais e fazem parte da rotina operacional dos estabelecimentos penais do Estado de Mato Grosso do Sul. Essa engrenagem é composta de regras disciplinares impostas pelo cerceamento de direitos, fileiras, horários e vários conferes diários, a qual provoca no interno a sensação de vigilância constante, com similitudes ao modelo “Panóptico” descrito por Foucault.

Compreender a panoptização do sistema penitenciário sul-mato-grossense possibilitou concluir que o Estado faz uso do rigor disciplinar a fim de produzir indivíduos dóceis, utilizando-se do poder disciplinar como uma ferramenta política para o adestramento de homens e mulheres aprisionados pela automatização de tarefas penitenciárias, tanto as escolares quanto as laborais.

A utilidade-docilidade, nesse caso, tem função que atende essencialmente aos interesses políticos do aparelho de Estado, um exemplo, é a precariedade do sistema prisional

de MS, agravada por uma superlotação vertiginosa, a qual ultrapassa todos os limites do descaso estatal, sobretudo, com um efetivo de segurança de, em média, oito agentes para fazer a segurança de 800 presos.

Nesse jogo de forças articulado pelo Estado, a disciplinarização do aparelho penal assume o papel de gerir a escolarização e as relações de trabalho promovidas intramuros. Para legitimar essas práticas, emerge o discurso da ressocialização dos condenados encobrindo uma sociedade estratificada em classes e inserida em um velado conflito social, produto de um discurso que determina que o sucesso e o fracasso são responsabilidades individuais.

Como já foi anunciado, o objetivo deste estudo é demonstrar os acontecimentos discursivos que fundamentam as práticas sociais e, político-pedagógico do Programa de Educação de Jovens e Adultos para Unidades Prisionais (EJA/MS). Nessa perspectiva, constatou-se que o aparelho penal se beneficia da escolarização em prisões como uma ferramenta disciplinar e a encobre sobre o discurso promovido socialmente da Educação ressocializadora.

A existência dessa discursividade foi constatada nas análises dos discursos, presentes em documentos públicos e em relatórios de dissertações e teses escavadas na perspectiva de encontrar as produções de “verdades” históricas sobre o objeto “educação prisional”.

A produção social desse discurso permitiu o sistema prisional fazer uso da educação como mais uma ferramenta normalizadora, a fim de organizar o espaço constituído de quadros vivos redistribuídos na organização espacial da prisão abarrotada de presos.

O aprendizado e o sucesso escolar dos alunos presos são meros coadjuvantes, pois a maquinaria operacionalizada pelo poder-saber relega o ensinar a uma dinâmica de poder complexa, engendrada entre o esquadrinhamento do tempo, a pacificação das forças e o esvaziamento das prisões por intermédio da remição da pena pela escolarização.

É esdrúxulo concluir que a educação oferecida em presídios tem a funcionalidade de desafogar o sistema penitenciário. Porém, este estudo constatou que a remição tornou-se porta de saída para os reclusos em penitenciária, após ser explicitado o caos no qual estava submerso o sistema prisional brasileiro a partir do ano de 2006, quando ocorreu simultaneamente – típico da era tecnológica –, a manifestação conhecida como “a rebelião do dia das mães”.

Após esse evento de repercussão internacional, foi estipulado pelos juizes das Varas de Execução Penal de Mato Grosso do Sul que, independente do crime, da periculosidade do indivíduo, a cada três dias estudados seria reduzido um dia na penalidade imposta pela justiça.

O elemento abrandador de pena legitimado pelo judiciário sul-mato-grossense serviu como inspiração para a Lei nº. 12.433, de 29 de junho de 2011, sancionada pela presidente Dilma Rousseff³³. A nova legislação alterou a Lei de Execução Penal (Lei nº. 7.210) e favoreceu aos presidiários de todo o país com o mesmo benefício anteriormente previsto em MS.

O consenso da educação ressocializadora é revisitado novamente, agora resguardada por uma legislação federal, mas com a mesma perspectiva, atuar como estratégias de poder para ludibriar a população e encobrir uma decisão estritamente influenciada pela superlotação carcerária e, especialmente, pelas constantes rebeliões dentro do aparelho penal.

A escolarização atua em duas frentes para além da educação em presídios. Beneficia ao Estado, ao possibilitar novas prisões, e auxilia ao interno quando promove seu retorno às ruas e à sociedade, ações respaldadas pela legalidade e sob a hegemônica falácia da ressocialização.

Assim, a educação prisional consolidou-se como uma verdade resguardada pela norma jurídica e desvelada aqui pela análise do discurso que demonstra como o instrumento ressocializador é metamorfoseado discursivamente sob a égide do benefício social e está a serviço da governamentalidade.

Diante dessa percepção acerca da engrenagem estatal, foram percorridos os labirintos do documento oficial da SED/MS, o qual institui a escolarização em prisões de MS e observados através dos discursos dos professores da Escola E. Pólo Prof^a. Regina Lúcia A. Nunes Betine, sob a finalidade de examiná-los como arquivos, as coisas ditas e as concepções que precederam à norma legisladora como demonstrado anteriormente. Contudo, foi possível constatar que as rebeliões e a superlotação carcerária, ou seja, as coisas não ditas fomentaram a produção de um saber que determinou as novas verdades discursivas sobre o objeto.

A análise desses arquivos indicou que o Projeto de Escolarização em presídios possibilita o consenso discursivo, fato evidenciado pelas narrativas dos professores que respaldam o Projeto quando afirmam que a educação ofertada por intermédio deles em estabelecimentos prisionais recupera os sujeitos, e apregoam que o modelo educacional

³³ A Lei nº. 12.433, de 29 de junho de 2011, foi sancionada na mesma data em que ocorreu a conclusão deste relatório de dissertação.

efetiva um fazer educacional que investe nos seres humanos e os liberta dos erros da vida pregressa e das amarras sociais.

Nesses moldes, o Projeto traduz, e consolida o discurso ideológico que ganhou notoriedade em Mato Grosso do Sul, como um modo inovador de reinserir os apenados à sociedade. As possibilidades de olhar os arquivos sob à luz do referencial foucaultiano possibilitou verificar a existência de convergências discursivas – enunciados interligados como Projeto *versus* professores os quais favorecem as condições necessárias à propagação desse discurso.

No campo específico da pesquisa empírica, as análises demonstraram que o fazer educacional está intimamente relacionado às relações de poder estabelecidas no estabelecimento prisional. Assim, suas ações são imbricadas em outras relações complexas que envolvem o sistema penitenciário. Esse “feixe de relações” postulado pelo exercício de poder anuncia o que deve ou não ser dito sobre o encarceramento e as práticas pedagógicas aplicadas em escolas prisionais.

Nesse contexto, as escolas prisionais contam com especificidades próprias, como o fato de todos os professores serem contratados e não concursados como a maioria dos profissionais das escolas fora dos muros dos estabelecimentos prisionais. Dentre os educadores que atuam no Projeto, apenas as coordenadoras e a direção da Escola Pólo Regina A. Nunes Betine são efetivas no quadro permanente dos funcionários da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul.

A clientela são alunos presos; o espaço físico, “as salas de aula”, é disponibilizado pela instituição prisional, isto é, são espaços prisionais. Então, a maneira como o professor olha o local onde leciona, ou o discurso produzido a partir desse olhar, cabalmente é influenciada pelas especificidades que envolvem o seu ambiente funcional.

O dito e o não dito, seus regimes de verdades presentes nas narrativas desses professores que reforçam e legitimam a discursividade oficial, e, essencialmente, promovem discursos significativos para a constituição de novas verdades sobre a escolarização de pessoas presas. São eles produtos do jogo posto e regimentado pelos aparelhos ordenadores do Estado sobre o que é possível falar e, sobretudo, o que não pode e não deve ser exposto sobre o submundo paralelo à sociedade.

O estudo constatou que a ressocialização invocada pelo Projeto é finalidade secundária, já que não é possível deixar de lado os fatos intrínsecos que permeiam a

modalidade educacional, como exemplificado aqui, pela superlotação carcerária. Assim, atua na iminência de apaziguar conflitos, normalizar condutas e manter o poder governamental.

Acredita-se que a existência do discurso ressocializador em escolas penais encobre o mecanismo institucional que atua sobre os corpos, por intermédio da disciplina convencionada no ritual dos conferes diários, na resignação dos indivíduos ocasionados pelas fileiras, pelos horários e pelas normalizações que circulam dentro da instituição prisão. Essa submissão dos indivíduos ao poder neutralizador do aparelho prisão determina o aluno preso diante das futuras relações estabelecidas dentro ou fora da prisão.

A emergência de um discurso de ressocialização para os sujeitos aprisionados demonstrou que a educação é mais uma ferramenta disciplinar dentre tantas outras disponíveis no sistema. O benefício, ou a validação desse procedimento, é altamente questionável, pois, como comprovado, não recupera os internos, contudo, é eficaz ao Estado, visto que o auxilia no controle e na inserção dos indivíduos no ambiente prisional sob o discurso de máquina de recuperar pessoas – um tratamento penal que se alicerçou como estratégia de governamentalidade a fim de apaziguar os conflitos existentes no interior do submundo penitenciário.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rosilene Amorin dos. **A Educação de mulheres encarceradas**. Revista, Linhas – UDESC. Santa Catarina, n. 2, vol. 7. 2006. Disponível em:< <http://www.periodicos.udesc.br/linhas/ojs/include/getdoc.php?id=152&mode=pdf>>. Acesso em 06 de fev. 2010.
- ARAÚJO, Doracina aparecida de Castro. **Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba**. (doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2005. 234 p.
- ARTIÈRES, Philippe. A polícia da escritura: práticas do panóptico gráfico. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. Org. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 304 p.
- BEANE, James A. O que é um currículo coerente? IN: PACHECO, José Augusto (org). **Políticas de integração curricular**. Portugal: Porto Editora, 2000, pp. 59-91.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretária Nacional de Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional**. Sistema de Informações Penitenciárias/Infopen. Disponível em:<<http://www.mj.gov.br/depen/depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>> Acesso em 11 de jul. de 2009.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Decreto Lei nº 9394/96 de 20 de dez. 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, poder executivo, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.
- _____. Lei de Execução Penal. Decreto Lei nº 7210/84 de 11 de julho de 1984. Instituição da Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, poder Executivo, Brasília, DF, 13 de jul. de 1984.
- _____. Lei nº12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei de Execução Penal. Decreto Lei nº. 7210/84 de 11 de julho de 1984. Dispõe sobre a remição da pena por estudo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, poder Executivo, Brasília, DF, 30 de junho de 2011.
- BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In:_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2003, p. 295-336.
- CABRAL, Livia Moreira Quintana. **O estudo da normalização das condutas: A educação e o trabalho em unidades penais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande /MS. 2008.181 p.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um precursor pelos seus temas, conceitos e atores** – tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CUNHA, Ricardo Nunes da. **Criminologia I**. In: XXXIV Curso de formação para técnicos penitenciários/AGEPEN. Campo Grande: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2008.
- DURKHEIM, Émile, Educação e Sociologia. Tradução: Lourenço Filho. 11ª ed. – São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança Social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAVARO, Marilsa Fátima. Educação para o trabalho no sistema prisional: Contribuições e impasses de uma política de formação profissional do homem preso. In: X SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EM DEFESA DOS DIREITOS EDUCATIVOS DE JOVENS E ADULTOS, **anais**, UNICAMP, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss09_05.pdf> Acesso em 05 de abril de 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise de discurso em educação**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.114, nov. de 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/114/a09n114.pdf. Acesso em 18 de agosto de 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder** – Organização e Tradução: Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. – Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

_____. **Resumo dos cursos do collège de France (1970-1982)**. Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1997.

_____. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução: Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Ordem Do Discurso**. São Paulo. Loyola, 2009a.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luis Felipe Baeta Neves. – 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 2000.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. Um olhar foucaultiano sobre o discurso e a identidade. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. (Org.) **Diálogos em Foucault**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2010.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **As Classes Perigosas: Banditismo Urbano e Rural**. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1981.

INOCÊNCIO, Zenira dos Santos; SILVA, Jorge Alberto Barros. Educação e trabalho nos espaços prisionais: a educação como possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Monografia de Especialização em Processo de Educação na Vida Adulta – Universidade de Brasília/UNB, Brasília, 2005. 111 p. Disponível em: <http://www.fbb.org.br/upload/biblioteca/documentos/1145544010031.doc> Acesso em: 15 de abril de 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do estado do Rio de Janeiro**. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2003.

_____. **Educação de Jovens e adultos em situação de privação de liberdade: Desafios para a política de reinserção social**. REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, abr. 2008. Disponível em:
<http://www.reveja.com.br/revista/2/artigos/REVEJ@_2_Elionaldo_Juliao.htm> Acesso em 15/02/2010

_____. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ. Rio de Janeiro: 2009.

LEMGRUBER, Julita. **Reincidência e reincidentes Penitenciários do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. SEJINT, 1999.

PASSETTI, Edson. Sobre Sociedade de Controle: Educação e Fluxos. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. (Org.) **Diálogos em Foucault**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2010.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de Adultos Presos**. Educação e Pesquisa, v. 27 n. 02, São Paulo, jul./dez. 2001. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a11v27n2.pdf>>. Acesso: 10 de jan. de 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Grosso do Sul. Decreto lei 48 de 14.02.1979) Baixa normas supletivas sobre o Regime Penitenciário **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. D. O. nº. 33, Campo Grande, MS, 14 de fev. 1979.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Dispõe sobre a autorização de funcionamento do Ensino Fundamental e do Ensino médio na Escola Pólo Profª Regina Lúcia Anffe Betine. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. D. O. nº. 6.206, Campo Grande, MS, 17 de Março,. 1979. 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas do Ensino Fundamental e Médio/ EJA – MS**. Campo Grande, MS, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas Etapas do Ensino Fundamental e Médio – Projeto Experimental nas Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 2007.

_____. Portaria nº. 002/08. **Dispõe sobre consideração da Súmula 341 do STJ**. Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul. 2ª Vara de Execuções Penais de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Agência Estadual de Administração Penitenciária/ **Classificação e Lotação das Unidades Penais**. Campo Grande, MS, 2011.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução Penal: comentários à Lei nº. 7.210, de 11 de Julho de 1984**. 8ª. Edição. Revista e Atualizada. São Paulo: Editora Atlas, 1997.

MOTTA, Magno Alves. Ilustrações. In: Defensoria pública Geral do Estado do Piauí, (Org.): **Direitos e Deveres dos Presos**. Disponível em <http://www.defensoria.pi.gov.br/arquivos/DireitosEDeveresDoPreso.pdf> Acesso em: 21 de junho de 2011, 8h00.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento Osório. **Anotações sobre o conhecimento: Ciência, Ideologia, socialização, mediação**. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Regina Baptista Belluzzo. (Org.). **Formação Humana e Educação**. Bauru, SP: EDUSC – Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002, v.1, p. 187-199.

_____. **Formação de Professores: relações de poder e punições sociais**. In: Alda Maria do Nascimento Osório. (Org.). **Trabalho Docente: Os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, v. 1, p. 55-90.

_____. **As Instituições: Discursos, Significados e Significantes, Buscando Subsídios Teóricos e Metodológicos [...]**. Campo Grande, MS: 2005.

_____. **Escolarização: Pacto de Silêncio pela Indiferença**. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. (Org.) **Diálogos em Foucault**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2010.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação**. – São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

REGO, Isabel Pojo. **Sociologia da Prisão**. Sociedade e Estado. Brasília, v. 19, n. 1, p. 227-233, jan./jun. 2004. Disponível em: <www.Scielo.com.br/pdf/se/v19n1/v19n1a11.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2010.

SANTOS, Sintia Menezes. Ressocializar através da Educação. **Direitonet**, 2005. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2231/Ressocializacao-atraves-da-educacao> acesso em 12 de março de 2010.

SOUZA, Luciane Espindola de Amorim. **Remição pela Educação**. Especialização em Política Criminal e Penitenciária e Segurança Pública. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO. Rio de Janeiro, 2003.

TORRES, Eli Narciso S. **Relações de Trabalho no Sistema Carcerário: Uma Análise Sociológica do Presídio Feminino Irmã Irma Zorzi (2006)**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006. 120 p.

_____. Eli Narciso S. **Os discursos que circunscrevem a escolarização em presídios de Mato Grosso do Sul**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010, (Mimeo).

VEIGA-NETTO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio. Rio de Janeiro, 2008. 136 p.

APÊNDICE



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc



APÊNDICE: A

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário (a) _____ Data ____/____/____

Nome completo do (a) voluntário (a) _____

Professor (a) Lotado (a) na Disciplina de _____, da Rede Estadual de Ensino, no Município de Campo Grande-MS, no primeiro semestre de 2010.

Local e telefone de contato _____

Assinatura do Pesquisador _____ Data ____/____/____

Nome completo do pesquisador: Eli Narciso da Silva Torres

Telefones para contato: Residencial: 8467-2476/ 9211-0800

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação – UFMS: 3345 -7616. (Jacqueline Mesquita)

Assinatura do Orientador _____ Data ____/____/____

Nome completo do orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação – UFMS: 3345-7616.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de analisar a escolarização de indivíduos encarcerados, através do Projeto Experimental: Curso de Educação de Jovens e Adultos – nas Unidades Prisionais do MS/ 2007.

Participarão deste estudo, professores (as) responsáveis pelas disciplinas ministradas no ensino fundamental e médio em estabelecimentos prisionais e pertencentes ao quadro de professores da Escola E. Pólo Prof^a. Regina Lúcia A. Nunes Betine. A partir das entrevistas, serão analisados os seguintes aspectos: como vem se constituindo a educação de indivíduos aprisionados; o posicionamento dos professores sobre as dificuldades de enfrentadas; a compreensão do professor acerca do universo prisional; os discursos proferidos acerca da educação ressocializadora em espaços não escolares.

Para esta pesquisa, solicitamos que responda a entrevista em anexo, que versa sobre questões inerentes ao ofício do professor em contexto prisional.

O registro das informações, o nome e identidade do (a) professor (a) entrevistado (a) serão mantidos em sigilo, sendo garantida a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa.

É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos desse projeto de pesquisa, não sendo destinado a outros fins. E nos comprometemos em dar uma devolutiva dos resultados obtidos à instituição.

Na certeza de poder contar com a sua participação, segue uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma via do Termo de Anuência.

Eli Narciso da Silva Torres
Pesquisadora



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

APÊNDICE: B

Data: ____/____/2010.

Bom dia/tarde. Estou realizando uma pesquisa sobre a escolarização em presídios e gostaria que a sr/a me respondesse algumas perguntas.

Início: _____ - Término: _____ **FILTRO** – (Professores lotados na EE. Pólo Regina Pólo Profª. Regina Lúcia A. Nunes Betine.).

PERFIL

P1. Qual idade?

- | | |
|-----------------|---|
| 18 a 25 anos | 1 |
| 26 a 35 anos | 2 |
| 36 a 45 anos | 3 |
| 46 a 55 anos | 4 |
| 56 anos ou mais | 5 |

P11. Você diria que o adicional por periculosidade é uma motivação importante? Por quê?

P2. Qual a sua formação?

P12. Em relação ao ambiente de trabalho, qual a descrição você faz da sala de aula? **(RM)**

P3. Graduação (curso)?

Salas multiseriadas 01

P4. Especialização (curso)?

Alunos interessados 02

P5. Educação Continuada (cursos oferecidos pela Secretaria de Educação visando à clientela)?

Falta de segurança 03.

Falta estrutura física (salas inadequadas) 04

Alunos desinteressados 05

P6. Em qual cidade você leciona em Estabelecimento Prisional?

Sala ampla arejada 06

07

08

P7. Em qual (is) Estabelecimento (s) Prisional (is) você trabalha?

09

Outros (especifique) 10

TRABALHO DOCENTE

P8. Quais disciplinas você leciona?

P13. Em sua opinião, quais os principais problemas enfrentados pelos educadores que atuam em presídios?

P9. Há quanto tempo?

P10. Quais são as principais motivações para um professor atuar em salas de aula de Unidades Prisionais?



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc

P14. Como seria possível resolver esses problemas?

P19. Descreva a forma como desenvolve a disciplina?

P15. Você conhece o Projeto Educação de Jovens e adultos nas Unidades Prisionais?
Sim.....01
Não.....pule para p.p 15.....02

P20. Em sua opinião por que o preso estuda? Explique.

P16. Como você avalia o projeto de escolarização para unidades Prisionais? Explique:

--

P21. Você acredita que a ressocialização dos indivíduos encarcerados pode ocorrer através da Educação, levando em consideração o contexto prisional Sul-mato-grossense? Explique:

P17. Quais os pontos positivos da escolarização em Unidades Prisionais?

--

P18. Quais os pontos negativos da escolarização em Unidades Prisionais?

P22. Quais riscos correm os professor que lecionam em presídios?



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

APÊNDICE: C

QUADROS REFERENTES AOS RESULTADOS ENCONTRADOS DURANTE A PESQUISA EMPÍRICA

Quadro 1

Graduação	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Pedagogia (Pedagogo)	55,6	10
Letras	16,7	03
Historiador	11,1	02
Matemática	11,1	02
Geografia	5,6	01
Educação Física	5,6	01
Respostas múltiplas		Base: 18 entrevistas

Quadro 2

Curso de especialização	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Especialização em educação infantil	16,7	03
Metodologia do Ensino Superior	11,1	02
Em séries iniciais	16,7	03
Gestão Penal	5,6	01
Metodologia no Ensino de História	5,6	01
Comunicação (linguagem e produção textual)	5,6	01
Nenhum	22,2	04
Não responderam	33,3	07
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários

Quadro 3

Educação continuada	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Não fez nenhum curso na modalidade educação continuada da Secretaria Estadual de Educação	38	06
Educação Prisional/EJA nas Unidades Prisionais	11,1	02
Jornada Pedagógica	11,1	02
Cursos de capacitação (sem especificar)	11,1	02
Ensinando e aprendendo com TIC'S	5,6	01
Gestar	5,6	01
PROINFO	5,6	01
Linux	5,6	01
Não responderam	16,7	04
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 4

Em Qual Cidade você leciona em Estabelecimento Prisional?	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Campo grande	38,9	07
Três Lagoas	16,7	03
Dourados	11,1	02
Corumbá	11,1	02
Ponta Porá	5,6	01
Naviraí	5,6	01
Amambaí	5,6	01
Paranaíba	5,6	01
Resposta única		Base 18 questionários

Quadro 5

Em qual Estabelecimento Prisional você trabalha?	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Instituto Penal de Campo Grande – IPCG	33,3	05
Estabelecimento Penal Feminino Irmã Irma Zorzi (presídio feminino de Campo Grande)	33,3	05
Estabelecimento Penal de Amambaí	5,6	01
Penitenciária Harry Amorim Costa – PHAC	11,1	02
Penitenciária de Três Lagoas	11,1	02
Estabelecimento Penal de Corumbá	11,1	02
Estabelecimento Penal Jair Ferreira de Carvalho – (Segurança Máxima)	5,6	01
Estabelecimento Penal Ricardo Brandão (ponta Porã)	5,6	01
Estabelecimento Penal Feminino de Ponta Porã	5,6	01
Penitenciária de Segurança Máxima de Naviraí	5,6	01
Estabelecimento Penal de Paranaíba (EPPAR)	5,6	01
Respostas múltiplas		Base 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEdU

Quadro 6

Quais Disciplinas você leciona?	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Séries iniciais	55,6	10
Sala de tecnologia – STE	11,1	02
História	5,6	01
Geografia	5,6	01
Educação Física	5,6	01
Língua Portuguesa	5,6	01
Matemática	5,6	01
coordenadora	5,6	01
Respostas múltiplas		Base 18 questionários

Quadro 7

Há quanto tempo leciona?	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
1 (um ano)	5,6	01
2 (dois anos)	33,3	07
3 (três anos)	11,1	02
5 (cinco anos)	11,1	02
6 (seis anos)	11,1	02
9 (nove anos)	5,6	01
15 (quinze anos)	5,6	01
26(vinte e seis anos)	5,6	01
Estou iniciando/ no início	5,6	01
Resposta única		18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 8

Quais as principais motivações para um professor atuar em salas de aula de Unidades Prisionais?	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Acredito na ressocialização/ Acredito na ressocialização através da educação	33,3	06
O adicional por periculosidade – 50% de adicional	11,1	02
Para fazer a diferença	11,1	02
Acreditar na mudança dos seres humanos	11,1	02
Para trazê-los de volta/ para ressocializar/ para reinserir na sociedade	11,1	02
O apoio pedagógico/ capacitação	11,1	02
Para participar na formação/ educação das classes marginalizadas	5,6	01
Ser mediador de conhecimento para aqueles que perderam a liberdade	5,6	01
Passar conhecimento para pessoas que não tiveram oportunidades	5,6	01
O amor pelos seres humanos/ dar carinho	5,6	01
O planejamento em grupo orientado pela coordenação	5,6	01
O empenho dos alunos	5,6	01
O reconhecimento e valorização	5,6	01
Educar para libertar os seres humanos	5,6	01
Pelos desafios	5,6	01
Não respondeu	5,6	01
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários

Quadro 9

O Adicional por periculosidade é uma motivação importante?	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Sim	66,7	12
Não	33,3	06
Resposta única		Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 10

Sim 66,7% – Motivação importante	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
É um incentivo ao professor, pois é uma escola que o professor corre certo risco/Lida com situação de risco	38,9	07
É um lugar onde a clientela é perigosa/ diferenciada	11,1	2
Atualmente em educação profissional é valorizado pelo risco que corre	5,6	01
Não responderam	16,7	03
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários

Quadro 11

– 33,3% Não consideram importante	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
É uma outra realidade, clientela diferenciada e com muito potencial de aprendizagem	5,6	01
Lecionar em presídios e se propor em ajudá-los	5,6	01
Estar ali é um desafio	5,6	01
O importante é a educação	5,6	01
Porque nada pagaria minha vida	5,6	01
Trabalharia mesmo sem o adicional	5,6	01
Não responderam	11,1	02
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários

Quadro 12

Em relação ao ambiente de trabalho, qual descrição você faz da sala de aula?	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Alunos interessados	77,8	14
Salas multiseriadas	44,4	08
Falta estrutura física (salas inadequadas)	27,8	04
Sala ampla e arejada	16,7	03
Alunos desinteressados	5,6	01
Falta de segurança	5,6	01
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEdU

Quadro 13

Quais os principais problemas enfrentados pelos educadores que atuam em presídios?	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
Não liberam os alunos no horário determinado	22,2	04
Falta estrutura física/salas inadequadas/ reduzidas	16,7	03
Falta de material pedagógico/ didático/ mapas/ material para pesquisa	16,7	03
Tensão/alerta constante	11,1	02
O psicológico do aluno (sem especificar)	11,1	02
Falta funcionário (agente penitenciário), para auxiliar nas salas de aula	11,1	02
Acesso/distância dos estabelecimentos	11,1	02
Falta de segurança	5,6	01
Manter as salas com o número de alunos suficientes. Já que alguns são transferidos ou não possuem documentos para a matrícula	5,6	01
A burocracia por parte do sistema prisional	5,6	01
A discriminação	5,6	01
Falta de vontade de alguns/ alguns desinteressados	5,6	01
Salários baixos	5,6	01
A segurança/custódia (sem especificar)	5,6	01
Pressão por parte dos servidores da AGEPEN	5,6	01
Não respondeu	11,1	02
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 14

Como seria possível resolver esse problema?	% em número de ocorrências	Quantidade de narrativas
O sistema penitenciário se adequar aos horários da escola	16,7	03
Fazer concurso público para contratar agentes penitenciários	11,1	02
Não tem como resolver o problema	5,6	01
Menos burocracia da AGEPEN	5,6	01
Aumentar os salários	5,6	01
Servidores/agentes mais humanos	5,6	01
Manter as vagas remanescentes abertas durante o ano todo	5,6	01
Através de eventos de socialização e conscientização acerca da importância da escola na vida dos internos	5,6	01
Divulgar essa educação/ maior visibilidade à educação prisional	5,6	01
Com diálogo entre a direção da escola pólo e a direção dos presídios	5,6	01
Com maior dedicação dos nossos governantes	5,6	01
Oferecer material pedagógico	5,6	01
Não sabe/ não respondeu	27,8	05
Respostas múltiplas		Base: 18 Questionários

Quadro 15

Você conhece o Projeto: educação de jovens e adultos nas unidades prisionais?	% Percentual em ocorrências	Quantidade de narrativa
sim	94,4	17
Não	5,6	01
Resposta única		Base:18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 16

Como você avalia o projeto de escolarização para unidades prisionais?	Quantidade de narrativas
Muito bom e muito importante/sem especificar	12
Importante para ressocialização	05
Através da educação que o interno aproveita o tempo perdido	03
Ótimo, pois o rendimento do aluno é surpreendente	01
Excelente, pois o público em questão precisa muito dessa oportunidade	01
Com o projeto a disciplina tem melhor aproveitamento, pois o professor pode avançar com o conteúdo se o aluno já apreendeu	01
A aplicação do projeto visa à educação do interno	01
Procuramos aplicá-las de forma objetiva	01
Fundamental, pois a educação transforma o ser humano	01
Um meio de transformação intelectual do cidadão	01
Um meio de transformação cultural	01
O projeto é uma oportunidade para o interno pensar em uma profissão	01
Desafiador, pois trata com pessoa de baixa estima	01
Bom, mas não condiz com a realidade	01
Única forma de ressocialização;	01
não respondeu	01
Respostas múltiplas	Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 17

Quais os pontos POSITIVOS da escolarização em Unidades Prisionais?	% percentual em ocorrências	Quantidade de narrativas
Oportuniza aos internos a ressocialização	27,8	05
Alunos interessados/ o interesse dos alunos	16,7	03
Resgata valores e a cidadania dos internos	16,7	03
Modificar a rotina dos internos/ menor ociosidade	11,1	02
Formar cidadãos aptos a reintegração na sociedade	11,1	02
Transformar o indivíduo em um novo ser	11,1	02
Dá oportunidade ao aluno para retornar a sociedade	5,6	01
Oferece oportunidades dos internos avançarem em seus estudos	5,6	01
A escola oferece pré- requisitos para fazerem avaliações (ENEN, ENCEJA,etc)	5,6	01
Melhorar a auto-estima do educando	5,6	01
Ver a superação dos alunos	5,6	01
Nos presídios os educandos têm todo o tempo para se dedicarem aos estudos	5,6	01
Oferece oportunidade de interação entre internos e outras pessoas/professores	5,6	01
Proporciona mudança de vida	5,6	01
Maior conhecimento	5,6	01
Reduz a pena/ cada 18 horas, um dia a menos na pena	5,6	01
Oferece ensino e aprendizado do conteúdo de arte e cultura	5,6	01
Oferece orientação	5,6	01
Oferece conscientização	5,6	01
Não respondeu	11,1	02
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 18

Quais os pontos NEGATIVOS da escolarização em Unidades Prisionais?	% percentual em ocorrências	Quantidade de pessoas
Quando ocorre a transferência de internos, não conseguem matrícula na mesma serie.	11,1	02
Falta material pedagógico	11,1	02
O risco que corremos/ risco de morte	5,6	01
Os servidores/agentes não respeitam e são desumanos com os internos	5,6	01
A maioria dos alunos são usuários de droga	5,6	01
Alunos presos apresentam dificuldades devidas sua condição de confinamento	5,6	01
Os alunos viciados são problemáticos	5,6	01
Local precário/ falta de estrutura física	5,6	1
Nenhum	11,1%	02
Não respondeu	38,9%	06
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 19

Descreva a forma como desenvolve a disciplina	% percentual em ocorrências	Quantidade de narrativas
O Conteúdo é extraído da internet/ sites e livros didáticos	16,7	03
Proporcionando aos internos, atividades criativas que estimule o raciocínio e o aprendizado	11,1	02
De forma didática e fácil (sem especificar)	5,6	01
com respeito	5,6	01
De forma a ajudá-lo a se tornar melhor	5,6	01
Forneço conteúdo cobrados nos vestibulares e concursos	5,6	01
De forma que satisfaça as necessidades educacionais do educando	5,6	01
De maneira clara, objetiva e incentivadora para o progresso	5,6	01
De maneira descritiva e avaliativa;	5,6	01
De forma normal/ tradicional como nas outras escolas	5,6	01
Atendendo individualmente os alunos	5,6	01
Ministrando aulas com responsabilidade e respeito	5,6	01
De forma que atenda o projeto pedagógico	5,6	01
Na sala de informática faço intervenções acerca do uso das máquinas	5,6	01
de maneira que obedeça o PCN	5,6	01
Através de dinâmicas em grupo	5,6	01
A partir do conhecimento anterior do aluno preparo as atividades	5,6	01
Planejamento prévio com os docentes acerca do conteúdo estudado em sala de aula	5,6	01
Não respondeu	22,2	04
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 20

Em sua opinião por que o preso estuda?	% percentual em ocorrências	Quantidade de narrativas
Para remir a pena/ obter remição de pena	88,9	16
Para sair da ociosidade/ passar o tempo	22,2	04
Oportunidade de obter uma segunda chance	16,7	03
Por outros interesses (sem especificar)	16,7	03
Para mudar de vida	11,1	02
Para apreender mais/ apreender algo novo	11,1	02
Para sair da cela/sair da tranca	5,6	01
Para apreender a ler e escrever	5,6	01
Para obter um diploma	5,6	01
Para ter contato com computadores e outras tecnologias	5,6	01
Para trocar idéias	5,6	01
para melhorar como ser humano	5,6	01
Alguns se preocupam com a volta à sociedade	5,6	01
Para se aprimorar, crescer e se profissionalizar	5,6	01
Para se atualizar	5,6	01
Para apreender línguas diferentes	5,6	01
Em último caso para apreender	5,6	01
Para aproveitar a oportunidade que não teve quando estava em liberdade	5,6	01
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 21

Você acredita que a ressocialização dos indivíduos encarcerados pode ocorrer através da educação?	% percentual em ocorrências	Quantidade de narrativas
Sim	16,7	03
Sim, pois educamos o cidadão para retornar à sociedade	11,1	02
Acredito na transformação do ser humano	11,1	02
Sim, pois a oportunidade é para todos	5,6	01
Com certeza, pois sempre ouço os depoimentos de alguns egressos	5,6	01
Sim, pois educamos o cidadão para toda vida	5,6	01
Sim, considerando o empenho dos professores e alunos	5,6	01
Sim, pois a educação os motiva a não praticarem os erros do passado	5,6	01
Sim, por isso somos referência nesse segmento	5,6	01
a educação transforma o homem;	5,6	01
Com a educação conseguimos ampliar a visão de mundo do nosso aluno	5,6	01
Têm vários casos que os egressos continuaram os estudos e mudaram de vida;	5,6	1
Acredita com ressalvas – sim, mas depende do apoio da família.	5,6	01
Acredita com ressalvas – Sim, mas é necessário mudanças, como contratar mais servidores (agentes penitenciários), e que esses fossem mais humanos.	5,6	01
Acredita com ressalvas – Acredito, mas para que isto ocorra, o sistema (AGEPEN) e a educação devem trabalhar em conjunto.	5,6	01
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu

Quadro 22

Quais riscos correm os professores que lecionam em presídios?	% percentual em ocorrências	Quantidade de narrativa
Vários/ todos	61,1	11
De rebelião	33,3	06
Ser tomado como refém	22,2	04
Risco de intimidação	5,6	01
Assumir um crime que não cometeu	5,6	01
Risco de agressão/estupro	5,6	01
Não responderam	11,1	02
Respostas múltiplas		Base: 18 questionários