



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E  
LITERATURA

**MAILTON ALVES DE VIVEIRO**

**DISCURSIVIDADES SOBRE A ESCOLA NO ÂMBITO DA PRISÃO: DAS  
ENUNCIÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS**

ARAGUAÍNA (TO)  
2019

**MAILTON ALVES DE VIVEIRO**

**DISCURSIVIDADES SOBRE A ESCOLA NO ÂMBITO DA PRISÃO: DAS  
ENUNCIÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre.

Orientador: Dr. João de Deus Leite.

ARAGUAÍNA (TO)  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

V857d VIVEIRO, MAILTON ALVES DE.  
DISCURSIVIDADES SOBRE A ESCOLA NO ÂMBITO DA PRISÃO: DAS  
ENUNCIÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS. / MAILTON ALVES DE  
VIVEIRO. – Araguaína, TO, 2019.  
201 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2019.

Orientador: JOÃO DE DEUS LEITE

1. O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM A  
ESCOLA. 2. BALIZAMENTO TEÓRICO. 3. TRAJETORIA  
METODOLÓGICA. 4. A ESCOLA DO: “NÃO PODE”. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

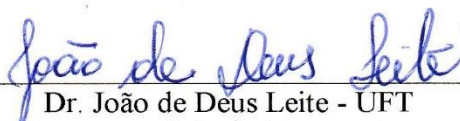
MAILTON ALVES DE VIVEIRO

**DISCURSIVIDADES SOBRE A ESCOLA NO ÂMBITO DA PRISÃO: DAS  
ENUNCIÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura, e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca examinadora.

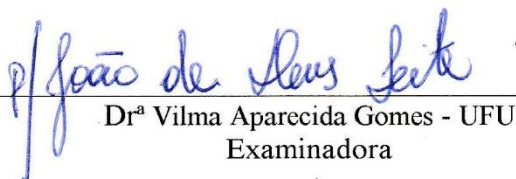
Data de Aprovação 12 / 12 / 2019

Banca examinadora:

  
Dr. João de Deus Leite - UFT  
Orientador



Dr.ª Valeiria da Silva Medeiros - UFT  
Examinadora

  
Dr.ª Vilma Aparecida Gomes - UFU  
Examinadora

Dedico este trabalho à minha família, seio da minha paz, conforto e felicidade. Em especial aos meus filhos Pedro Arthur e João Miguel, força que me (lo)comove a sonhar, persistir e conquistar.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me suprido em saúde, em força, em sabedoria e em determinação para vencer as dificuldades e os adventos que enfrentei no desenvolvimento desta pesquisa. Pelo livramento de morte na rebelião ocorrida no ano de 2018 na UTPBG. Pela fé que me autoriza a vencer os meus fantasmas e superar-me.

À minha família, Joelma (mãe), Janaína (esposa), Pedro Arthur (filho), João Miguel (filho) e Kelton (irmão), sem os quais seria impossível que eu chegasse até aqui, pois me ajudaram e me compreenderam nas diversas vezes que estive ausente enquanto filho, irmão, esposo e pai para “vestir-me” de pesquisador. Obrigado porque sem vocês tudo isso seria impossível, pois motivaram-me do início ao fim.

À Universidade Federal do Tocantins – UFT – que foi como um divisor de águas em minha vida, pois foi a partir dela que pude sonhar mais alto, trilhar caminhos antes nunca imaginados. Foi ela quem instrumentalizou-me ao ofício do aprender e ensinar.

Ao Prof. Dr. e Orientador João de Deus Leite, pai e amigo em todas as etapas deste trabalho, como também em minha vida acadêmica. O meu muito obrigado porque sempre acreditou em mim para a realização desta pesquisa.

Aos professores: Cosme Jr., Elisângela, Maria Ivanilde, Maria Ivone, Francisca, Éric e Marcos José que nos concederam as entrevistas que constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa. Agradeço também pelas interlocuções que tivemos nos dois anos e seis meses que trabalhamos juntos na escola Sonho de Liberdade.

Às agentes penitenciárias Ana Angélica e Ana Maria que nos cedeu as entrevistas que constituíram também o *corpus* de análise deste trabalho.

Aos alunos Antônio e Rony que, dentro e fora da prisão, ajudaram-me a compreender o universo da prisão a partir do ponto de vista do preso. Obrigado pelas interlocuções, pela amizade, pela confiança e, sobretudo, pela valiosa cooperação concedendo-nos as entrevistas para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Aos professores que sempre me incentivaram a amar o “sacerdócio” de ser um professor.

Ao professor Walter Viana, diretor do Colégio Estadual Sonho de Liberdade. Pelas interlocuções que tivemos, pela confiança, pela compreensão quando de minhas ausências para cumprir com a demanda de aulas, pela amizade.

Ao professor padre Pedro Delfino (meu amigo PPP). Nossas interlocuções me ajudaram muito.

Ao meu estimado amigo João Victor Ferreira dos Santos Silva que muito me ajudou

nas transcrições das entrevistas. Sem a sua ajuda não teria conseguido terminar o trabalho em tempo hábil. Obrigado pelo compromisso e amizade ao longo desse processo.

Muito Obrigado!

## RESUMO

Esta dissertação problematiza as discursivizações instauradas pelos agentes penitenciários, alunos (re)educandos e professores que atuam no âmbito da educação desenvolvida no contexto de privação de liberdade, mais especificamente no Colégio Estadual Sonho de Liberdade que fica dentro da Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota em Araguaína, Tocantins. Mostraremos, analiticamente, como a escola, nesse contexto, responde sobre suas (im)possibilidades dados os contornos discursivos que a (en)formam diante da responsabilidade da garantia efetiva do direito à educação à pessoa presa. Para tanto, mobilizo a Análise de Discurso de linha francesa e de base peuchetiana, a partir dos conceitos de discurso “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1969) e discurso enquanto “estrutura e acontecimento” (PÊCHEUX, 1983), como base teórica para analisar e problematizar as discursivizações enunciadas pelos sujeitos envolvidos na educação da pessoa presa. Além da Análise de Discurso, fizemos uma incursão na linguística da enunciação de Émile Benveniste para entender o processo enunciativo e a relação do sujeito falante com o mundo, com o real, pois o sujeito se realiza na e pela fala. A teoria da *enunciação* propiciou-nos-ou pensar a linguagem a partir de seu prisma exterior – assim como a AD –, e as relações (inter)subjetivas entre sujeitos na sociedade e aquilo que mobiliza em termos de língua para dizer sobre si e sobre sua realidade. A perspectiva metodológica usada foi o estudo de caso. Ela nos permitiu explorar, descrever e interpretar os discursos dos participantes dessa pesquisa de modo mais detido e sob as variadas técnicas. Como base material para a análise, tomamos os discursos enunciados pelos participantes do processo de ensino e aprendizagem do Colégio Estadual Sonho de Liberdade. E através do entrecruzar da realidade vivenciada juntamente com uma discussão conceitual, visamos compreender sobretudo os sentidos que se fizeram comparecer pelos participantes no momento de enunciação discursiva. Os resultados mostraram que a escola na prisão tem como foco, antes da proposta educacional, o projeto ressocializador visto que está implicada no objetivo maior da formação ideológica “punitivo-restaurativa”. Além disso, as discursividades analisadas mostraram que o que (não) pode a escola no contexto da prisão depende do que o sistema prisional entende como seguro para todos e como direito a ser garantido ao preso. Neste caso, a escola pode (re)educar e (res)socializar, ao mesmo tempo que não pode fazê-los quando a educação é entendida como um benefício e não um direito da pessoa presa.

**PALAVRAS-CHAVE:** DISCURSO, ESCOLA, DISCURSIVIDADE, CONTEXTO PRISIONAL.



## ABSTRACT

This dissertation problematizes the discourses initiated by prison agents, students (re)students and teachers acting in the field of education developed in the context of deprivation of liberty, More specifically at the State College Dream of Liberty that is within the Criminal Treatment Unit Barra da Grota in Araguaína, Tocantins. We will show, analytically, how the school, in this context, responds about its (im)possibilities given the discursive outlines that (en)form the responsibility of the effective guarantee of the right to education to the arrested person. Para tanto, mobilizo a Análise de Discurso de linha francesa e de base peuchetiana, a partir dos conceitos de discurso “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1969) e discurso enquanto “estrutura e acontecimento” (PÊCHEUX, 1983) as a theoretical basis for analyzing and problematizing the discourses enunciated by the subjects involved in the education of the arrested person. Besides the Discourse Analysis, we made an incursion into the linguistics of the enunciation of Emile Benveniste to understand the enunciative process and the relationship of the speaking subject with the world, with the real, because the subject is in and through speech. The theory of enunciation has enabled us to think the language from its outer prism – as well as AD –, and relations (inter)subjective subjects in society and what they mobilize in terms of language to say about themselves and their reality. The methodological perspective used was the case study. It allowed us to explore, describe and interpret the speeches of the participants of this research in a more focused way and under various techniques. As a material basis for the analysis, we take the speeches enunciated by the participants of the teaching and learning process of the State College Dream of Liberty. And through the intertwining of the reality experienced together with a conceptual discussion, we aim to understand above all the senses that were made available by the participants at the moment of discursive enunciation. The results showed that the school in prison focuses, before the educational proposal, the resuscitator project since it is involved in the major objective of ideological formation “punitivo-restaurativa”. Moreover, the discourses analyzed showed that what (not) the school can in the context of prison depends on what the prison system understands as safe for all and as the right to be guaranteed to the prisoner. In this case, the school can (re)educate and (re)socialize, while not doing them when education is understood as a benefit and not a right of the trapped person.

**KEYWORDS:** DISCOURSE, SCHOOL, DISCOURSE, PRISON CONTEXT.

### **Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas**

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

## LISTA DE SIGLAS

<b>AP</b>	Agente Penitenciário
<b>CA</b>	Casa de Albergado
<b>CA/I</b>	Colônia Agrícola
<b>CEET</b>	Conselho Estadual de Educação do Tocantins
<b>CESL</b>	Colégio Estadual Sonho de Liberdade
<b>CONEB</b>	Conferência Nacional da Educação Básica
<b>CPB</b>	Código Penal Brasileiro
<b>CPP</b>	Casa de Prisão Provisória
<b>DREA</b>	Diretoria Regional de Educação de Araguaína
<b>ECET</b>	Estrutura Curricular da Educação do Tocantins
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>HCTP</b>	Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico
<b>INFOPEN</b>	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LEP</b>	Lei de Execução Penal
<b>MAP</b>	Manual do Agente Penitenciário
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação, Juventude e Esportes
<b>SISDEPEN</b>	Sistema de Informação do Departamento Penitenciário Nacional
<b>UTP</b>	Unidade de Tratamento Penal
<b>UTPBG</b>	Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA .....	22
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	22
2. DA CONSTITUIÇÃO DA PRISÃO COMO PUNIÇÃO .....	23
2.1 Prisão, peça essencial no conjunto das punições .....	26
3. A PRISÃO NO BRASIL .....	29
3.1 Brasil Colônia .....	29
3.2 Brasil Império .....	30
3.3 Brasil Republicano .....	32
4. A LÓGICA SISTÊMICA PENITENCIÁRIA ATUAL NO BRASIL .....	33
4.1 O Sistema Penitenciária Atual No Tocantins .....	36
4.1.1 O perfil dos encarcerados no estado do Tocantins .....	39
4.1.2 A escolarização no sistema penitenciário do estado do Tocantins .....	42
5. A HARMÔNICA (RE)INTEGRAÇÃO SOCIAL DO PRESO E DO INTERNADO .....	46
5.1 A educação como proposta de (re)integração harmônica social .....	47
BALIZAMENTO TEÓRICO .....	52
1. Considerações iniciais .....	52
2. A relação intersubjetiva contida no discurso e o processo de significação .....	55
3. A construção do dispositivo teórico e analítico: delimitações e interseções .....	57
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....	68
1. Considerações Iniciais .....	68
2. Caracterização do universo da pesquisa .....	69
2.1 Da infraestrutura física .....	71
2.2 Da organização do ensino .....	73
2.3 Da constituição do corpo discente .....	76
2.4 Da constituição do corpo docente .....	78
3. Da seleção dos participantes .....	82
3. Da coleta de material da pesquisa .....	83
3.1 Da constituição e análise de <i>corpus</i> .....	86
A ESCOLA DO: “NÃO PODE” .....	88
1. Considerações iniciais .....	88
2. Discursividades sobre a escola no âmbito da prisão .....	92
3. Considerações Finais .....	151
REFERÊNCIAS .....	154

<b>ANEXOS</b> .....	157
<b>Anexo 01:</b> normas para transcrições gravadas .....	157
<b>Anexo 02:</b> questionário semiestruturado .....	158
<b>Anexo 03:</b> entrevista com o Professor Cosme José Gonçalves Júnior .....	159
<b>Anexo 04:</b> entrevista com a professora Elisângela Medes Sobrinho .....	162
<b>Anexo 05:</b> entrevista com a professora Maria Ivone da Silva Correia .....	165
<b>Anexo 06:</b> entrevista com a professor Éric Luís Rodrigues de Sá.....	172
<b>Anexo 07:</b> entrevista com a professor Marcos José Pereira Barros .....	174
<b>Anexo 08:</b> entrevista com a professora Francisca Diony de Souza .....	179
<b>Anexo 09:</b> entrevista com a agente penitenciária Ana Angélica .....	185
<b>Anexo 10:</b> entrevista com a agente penitenciária Ana Maria .....	188
<b>Anexo 11:</b> entrevista com os alunos Rony e Antônio.....	191

## INTRODUÇÃO

A importância e função social que a escola recebe abrange questões desafiadoras de construção e formação crítica, social e profissional de toda uma sociedade. Ela assume um papel socializador e transmissor de conhecimentos científicos, representação necessária para solidificação de um povo e de uma cultura que se preze social.

Se a escola em sua abrangência carrega o peso da constituição e formação de uma sociedade, que diremos, pois, de uma escola que tem o papel de (re)significar, de (re)socializar, de (re)construir, de (re)educar e de (re)formá-la?

Uma escola que se pretenda fazê-lo deve encarar as nuances que podem/devem ocorrer na vida de sujeitos que estejam (in)aptos a (re)significarem suas vidas através da educação. Essa escola deve estar preparada para a os desafios que deve encarar diante do conhecimento, da história, da ideologia, do cansaço, da (in)disposição já constituída na vida de seu alunado. Esse é o desafio da Educação de Jovens e Adultos do contexto de privação de liberdade.

O contexto prisional é o espaço da punição – em muitos momentos não só da privação de liberdade –, contudo, também é o espaço em que, além do cárcere dos apenados, se pretende a prevenção da reincidência do crime através de projetos que objetivam munir o apenado de artifícios que o permitam voltar ao convívio social de modo “digno”. A escola é uma “ferramenta”, dentro da prisão, de (re)educação que objetiva a (re)socialização do preso por meio do desenvolvimento do conhecimento social, cultural e técnico-científico que envolve as áreas do conhecimento.

A escola no contexto prisional se realiza na e pela parceria entre o Ministério da Justiça e Ministério da Educação, e suas ações estão calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal e nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade.

Como leis macros que regulamentam a educação no contexto de privação de liberdade estão a LDBEN (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e na LEP (1984) – Lei de Execuções Penais. Ainda há outras resoluções e decretos que fundamentam de modo mais específico a educação nesse contexto, tais como a resolução N° 03 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça que dispõem sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais; a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de N° 02, de 19 de maio de 2010 que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação

de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; e o Decreto de Nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Foram nessas leis, resoluções e decretos que conseguimos entender a educação desenvolvida no contexto prisional a partir da perspectiva normativa e legalista.

A educação desenvolvida no espaço da prisão, com base nesses documentos oficiais, deve atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança, isso em espaços específicos destinados ao exercício educacional, dentro das unidades prisionais ou fora delas.

Contudo, desenvolver a educação em prisões não é tarefa fácil, tampouco, simples. E, considerando isso, insurgiu uma inquietação que nos levou ao interesse de pesquisar, analisar e problematizar de modo teórico o fazer pedagógico da escola no contexto de privação de liberdade.

Com base em nossa pesquisa e no contato que tivemos no/com o contexto de privação de liberdade, percebemos que se trata de uma educação que está situada além do que se planejou ou previu, pois ela se apresenta no enfrentamento contínuo de desafios. E, para exemplificar o que estamos falando, percebemos no contato que tivemos com essa escola, que ela é podada em muitos aspectos que vão desde o uso de materiais pedagógicos até ao modo como o professor trabalha e desenvolve suas metodologias de ensino, haja vista as dificuldades que estão situadas para além das prerrogativas dos documentos oficiais.

O contexto prisional é um microuniverso em que há uma segmentação social muito acentuada e o jogo de forças antagônicas e ideológicas se delimitam na tentativa de tornar o ambiente mais suportável, vivível. O poder punitivo que o Estado exerce sobre os sujeitos contraventores das leis sociais se marca pelo uso da força militar, da polícia e de agentes penitenciários que devem garantir o cárcere e a segurança dos apenados. Por outro lado, os presos e o sistema de organização interna deles, muitas vezes resiste a esse poder que o Estado exerce sobre eles, o que resulta em conflitos diários que podem ser (re)mediados de maneiras que vão desde procedimentos administrativos até a proibição de alguns direitos como forma de reação à ação empregada pelos presos.

A escola do contexto prisional, enquanto um sistema educacional (microuniverso) dentro de um sistema penitenciário (macro universo), deve estar sujeita a esses fenômenos, pois são eles quem determinaram o funcionamento da unidade prisional, e essa determinará o que pode ou não ser feito, sair ou entrar, realizar ou não realizar, o que acabará incidindo na exerceção da responsabilidade da escola quanto ao seu papel (res)significador na vida dos (re)educandos.

Tudo que se realiza neste espaço, passa pelo crivo da segurança dos envolvidos e a garantia do cárcere dos apenados. Diante disso, o sistema macro, às vezes, impossibilita o acontecimento dos subsistemas, como é o caso do pleno funcionamento da escola, de sua função e dos seus objetivos.

Considerando tais apontamentos, fazemos notório que nossa investigação neste trabalho se dá na intenção de perceber a constituição da escola dentro da prisão no que se refere ao seu fazer pedagógico e ao seu objetivo (re)educativo. Diante disso, nossa pergunta de pesquisa, qual seja, **“o que pode a escola no contexto da prisão?”** visa compreender como as discursividades enunciadas pelos sujeitos envolvidos com a educação no contexto da privação de liberdade<sup>1</sup> (agentes penitenciários, professores e (re)educandos) (en)formam o que ela pode em termos educacionais e de (re)socialização.

Aventamos que tais discursividades sobre a escola do contexto prisional põem-na num espaço imagético que não o projetado por tais documentos oficiais. Desse modo, a problemática situa-se em saber como o objetivo educacional se constitui no espaço da cela<sup>2</sup> de aula dentro das unidades prisionais. Saber sobre esse (não) acontecimento poderá propiciar um certo esclarecimento acerca dessa escola, de modo que se conheça mais sobre o universo dos “mediócras”<sup>3</sup> na educação, considerando a proposta de contribuir para o melhoramento do processo de ensino e da aprendizagem no espaço de privação da liberdade.

A relevância desta pesquisa se inscreve na intenção de propiciar o conhecimento do modo como funciona uma escola no contexto de privação de liberdade, sobre suas reais (im)possibilidade no que se refere ao seu papel social (re)socializador e (re)educativo. Além disso visamos uma contribuição para a formação docente diante da educação na diversidade. Considerando que, normalmente, os cursos de licenciaturas formam profissionais para atuarem no âmbito regular e convencional da educação. Isso se faz necessário para que se propicie

---

<sup>1</sup> No contexto da prisão três sujeitos, no mínimo, estão implicados no processo educacional, sejam eles, o agente penitenciário, responsável pela retirada e revista dos alunos das celas para que possam assistir às aulas e, ao mesmo tempo, resguardar a vida do professor; A do aluno, sujeito centro desta ação educativa; e, por fim, o professor.

<sup>2</sup> As salas destinadas à educação no sistema prisional são consideradas, pelos documentos oficiais, como salas de aula, assim como as da escola regular. No entanto, o que se percebe, quando se é participante do processo de educação na prisão, é que essas salas mais se equiparam às celas do que às salas de aula – considerando seu funcionamento e sua estrutura –, pois, tanto professores quanto alunos, no momento da aula, ficam trancados na qualidade de presos. Desta feita, para falar da sala de aula tomaremos o termo “cela” em detrimento de “sala”

<sup>3</sup> Ao estudar a prisão, Michel Foucault (2011 [1979]) era tratado como aquele que se ocupava apenas dos mediócras. O espaço circunscrito ao tratamento penal é tido como o lugar da escória da sociedade. Indigno, desse modo, de ser refletido com a proposta de cogitar benefícios para aqueles que se inscrevem neste espaço.



conhecimento sobre o universo do diferente para que o contato do professor com esse evento educacional não se dê pela via da estranheza, mas pelo agenciamento entre os saberes e o real/realidade.

Temos como objetivo geral analisar e problematizar os fenômenos discursivizadores no que se refere a escola no contexto da prisão, contrastando com o acontecimento discursivo enunciados pelos sujeitos que propiciam o desenvolvimento educacional da pessoa presa, para poder atinar como se constitui a escola do contexto da prisão de fato e que como ela responde sobre suas (im)possibilidades.

Esse objetivo geral se deu a partir dos procedimentos específicos de:

- a) Compreender como os discursos normatizadores e oficiais dos documentos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem na educação brasileira projetam a educação na prisão;
- b) Investigar por meio de uma experiência empírica, e através das discursivizações dos participantes do processo educacional no contexto da prisão, como é de fato o funcionamento da escola no sistema prisional, se ela acontece tal qual os parâmetros nacionais da educação brasileira, ou se ela está no campo do imaginário, isto é, noutro espaço que não o projetado pelos discursos regimentadores e reguladores da educação.
- c) Por fim, a partir dos procedimentos anteriormente citados, pensar nas suas (im)possibilidades da ação (re)educadora que a escola tem na prisão, se a ela contempla, no mínimo de modo ameno, o processo de ensino e de aprendizagem que lhe é proposto ou se seria preciso repensar políticas educacionais diferentes para as pessoas privadas de liberdade.

Seguir tais procedimentos me foi possível por atuar na escola campo dessa pesquisa (Colégio Estadual Sonho de Liberdade, situado na Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota, na cidade de Araguaína, estado do Tocantins) como professor de língua portuguesa num período de seis meses e como coordenador pedagógico durante o período de dois anos. Essa experiência empírica me possibilitou compreender o funcionamento interno e administrativo pedagógico da escola, o funcionamento da rotina dos presos, dos agentes penitenciários, dos professores; me deu base para entender que tipo de conflitos ocorrem no contexto da prisão e como esses conflitos influenciam no funcionamento de toda UTPBG e dos projetos que compõem o objetivo da ressocialização dos presos. Me foi possível sentir a pressão que a prisão exerce sobre o sujeito que se encontra trancafiado, uma vez que nós professores ficávamos trancados nas celas de aula para ministrar nossas aulas. Experimentei o medo que nossos alunos

sentiam ao ficarem frente a frente com uma arma, quer seja ela de fogo ou branca<sup>4</sup>, de ficar frente a frente com cachorros treinados para atacar a qualquer momento, a qualquer movimento brusco. E como ápice de nossa experiência negativa dentro do contexto da prisão, de estar no meio de uma rebelião.

Esta última experiência, mais que as outras problemáticas que ocorrem dentro da UTPBG, mudou todo o rumo da educação que a escola Sonho de Liberdade desenvolvia. Depois da rebelião deflagrada no dia 02 de outubro de 2018<sup>5</sup>, a escola teve seu funcionamento suspenso. Esses acontecimentos nos fizeram mudar o foco de nossa pesquisa que outrora, a luz da Análise de Discurso, tínhamos como objeto de pesquisa e análise as aulas de língua portuguesa que eram realizadas dentro do espaço da cela de aula. Nossa intenção sobre este objeto de pesquisa visaria investigar a aula com um (não)acontecimento discursivo considerando o funcionamento das aulas e daquilo que os discursos normatizadores (dos documentos oficiais) projetam para o acontecimento da aula de língua portuguesa no contexto da cela/sala de aula.

Além do objeto de pesquisa, também mudou o acesso que tínhamos aos dados, às pessoas que participariam e que participam hoje dessa pesquisa. Por exemplo, depois da rebelião, pairou um sentimento de medo em todos aqueles que ali trabalhavam, ninguém se disponibilizava a falar sobre a prisão, todos passaram a “menosprezar” esse contexto e tudo que ocorria ali. Esse sentimento atingiu aos agentes penitenciários, aos professores e alunos. Desta feita, a coleta de material neste movimento de busca de discursividades que propiciassem a compreensão do que a escola pode no contexto da prisão foi bem difícil. Conseguimos entrevistar dois agentes penitenciários, apenas; dois ex-alunos que pouco depois da rebelião saíram em regime de liberdade condicional, o que só nos foi possível pelo contato que temos com uma casa pastoral que presta serviços sociais à comunidade carente e aos ex-detentos que não têm suporte familiar, esses alunos estavam morando lá e após o contato se mostraram interessados em participar da pesquisa; e, dos 14 professores que atuavam na escola, apenas oito se disponibilizaram a participar de nossa pesquisa, inclusive a professora que fora levada como refém na rebelião.

---

<sup>4</sup> Arma branca classifica-se como um objeto que possa ser utilizado para atacar ou se defender de alguém ou alguma coisa, mas que a princípio pode ou não ter esta finalidade.

<sup>5</sup> PEREZ, Fabíola. Rebelião em presídio de TO tem 9 mortos, 19 foragidos e 2 reféns: Detentos do presídio de Barra da Grota, em Araguaína, mantêm professora e agente penitenciário como reféns. Disponível em <<https://noticias.r7.com/cidades/rebeliao-em-presidio-de-to-tem-9-mortos-19-foragidos-e-2-refens-03102018>>. Acesso em 05 de outubro de 2018.

Isso nos mostra que o contexto da prisão apresenta características que o fazem ser dinâmico, tenso, estressante e trabalhoso. Nada é por muito tempo, a prisão é um contexto líquido que se dissolve a todo momento através das relações que são estabelecidas no seu interior. As normas, os procedimentos, o que pode ou não, como serão executadas as tarefas ali dentro, tudo dependerá das relações e das problemáticas que insurgem dia após dia nesse contexto.

Apesar de nosso objetivo de pesquisa ter sido alterado, ainda continuamos com nossa filiação teórica. Desta feita, a presente pesquisa se deu, teórico-analiticamente, a partir da incursão na Análise de Discurso – Doravante AD – de linha francesa preconizada por Michel Pêcheux a partir do conceito de discurso como estrutura e como acontecimento (PÊCHEUX, 1983) e discurso enquanto efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1969).

Na tradição estabelecida pela AD, o discurso é entendido como “efeito de sentido entre interlocutores”. Esses efeitos resultam da relação entre sujeitos simbólicos que participam do discurso dentro de circunstâncias dadas que os afetam pelas memórias discursivas. Com isso, na AD, o discurso está sempre atrelado/relacionado com suas condições de produção, ou seja, sua exterioridade, e a historicidade que é constitutiva ao discurso.

O discurso, é, também, para Pêcheux (2008 [1983]), um acontecimento. Neste sentido, o ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade. O acontecimento, conceito ao qual nos filiaremos nesta pesquisa, então, é quando a memória, por meio de uma prática discursiva, é atualizada. Destarte, as discursividades prefiguram o acontecimento, dá-o forma e imagem; o discurso sobredetermina o acontecimento.

Foucault (1979) coaduna com Pêcheux (2007[1983]), quando diz que a realidade com que lidamos é a expressividade dos processos de produção do saber, que é o efeito do movimento convergente de forças, de natureza discursiva. Grosso modo, a realidade é o resultado dos modos de dizer produzidos num dado momento histórico (FOUCAULT, 1979).

Pensando em nosso objeto de pesquisa, qual seja, a escola no contexto de privação de liberdade, podemos concebê-la como um ato concreto de discurso. Os documentos oficiais são instauradores de memória; as discursividades que são enunciadas em seu entorno também. Quando ela realiza algo em função da (re)educação dos presos (que é um ato concreto discursivo) há uma reatualização da memória instaurada pelos discursos que a (en)formam. Ou seja, quando a escola manifesta no seu fazer pedagógico pautado nas discursividades que a constituem, dizemos que pela historicidade, pelo interdiscurso, houve a constituição do acontecimento discursivo, para tanto, precisamos analisar os efeitos de sentidos que se fazem presente dada as formações discursivas dialogam para dizer da escola do contexto da prisão.

Dessa forma, entendemos que aquilo que se enuncia de maneira a converter a língua em discurso pela via de uma memória, quando confrontado com uma atualização discursiva possibilita a instauração de sentido(s).

Para entendermos se a escola constitui o seu fazer pedagógico na dimensão de um acontecimento, é preciso que analisemos se há um diálogo entre as discursividades que a enformam, isto é, das enunciações daqueles que fazem dela uma realidade dentro do sistema penitenciário. Neste caso o fazer pedagógico da escola enquanto acontecimento pode estar em vias de se diferir considerando o não acontecimento instaurado pelos discursos de seus participantes.

Para tanto, a pesquisa ora proposta, insere-se com o objetivo de analisar os efeitos de sentidos impressos nas discursivizações realizadas pelos participantes do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no contexto de privação de liberdade para conjecturar de que modo a escola na prisão se constitui, considerando o funcionamento discursivo em seu contorno. Para isso, abordaremos conceitos que se inscrevem no interior da AD, tais como: discurso, sentido, sujeito, funcionamento discursivo, formação discursiva, formação ideológica, memória, ideologia, entre outros que se fizerem necessários para sustentar a análise do *corpus* deste trabalho que se baseia em entrevistas que realizamos com os agentes penitenciários, com os professores e ex-alunos da Escola Sonho de Liberdade.

Para analisar os efeitos de sentidos impressos sobre a escola na prisão podemos considerar primeiramente, os discursos instaurados nos documentos oficiais regimentadores da educação – os quais subsidiaram-nos na compreensão constitutiva e legal da educação desenvolvida para pessoas em situação de privação de liberdade – e, por conseguinte, os discursos daqueles que fazem do processo de ensino e aprendizagem, no contexto de privação de liberdade, uma realidade. Neste caso, nos circunscrevemos nos discursos “reais” e quotidianos que são (re)construídos dada as condições de produção em que os sujeitos que são responsáveis, diretamente falando, pela educação na prisão, se inscrevem.

Sendo assim, este trabalho é composto de quatro capítulos. O primeiro trata do sistema prisional brasileiro e da sua relação com a escola, com a educação. Nele delineamos a constituição da prisão enquanto peça essencial no conjunto das punições; traçamos de modo abrangente como a prisão se instituiu no Brasil desde o período colonial até o Brasil república em que vivemos; além disso, delineamos o funcionamento da lógica penitenciária no Brasil e no Tocantins; como estão constituídos os estabelecimentos penais, o público encarcerado, como estão classificados em consequência de suas penas e crimes, etc. até chegarmos no fundamento educacional desenvolvido no contexto prisional do estado do Tocantins; como a educação,

enquanto direito, está estruturada dentro de suas unidades prisionais; e, por fim, tratamos da harmônica reintegração social do preso por meio da educação.

No segundo capítulo tratamos de nosso percurso teórico. É a parte de nossa pesquisa em que vamos delineando nossos dispositivos analíticos que usaremos para, a partir do batimento de descrição e interpretação, analisar e problematizar as discursivizações foco de nossas análises nesta pesquisa.

No terceiro capítulo mostraremos nosso percurso metodológico, isto é, como procedemos para o desenvolvimento desta pesquisa. De modo específico, mostraremos como foi construído o roteiro da entrevista, como se deram as entrevistas, como foi a seleção do *corpus* e como seu deu o seu recorte. Mostraremos como se constituem os recortes discursivos e o modo do procedimento de análise.

O quarto capítulo é a parte em que são desenvolvidas as análises propriamente ditas, momento em que nós fazemos operar, de modo relacional, todos os capítulos que compõe esta pesquisa para analisar, sempre buscando responder nossa pergunta de pesquisa, as discursividades encerradas pelos sujeitos que constituem o fazer pedagógico da escola Sonho de Liberdade dentro da Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota.

Para finalizar esta seção e prosseguirmos para a discussão que empreendemos textualmente neste trabalho, gostaríamos de justificar a relevância desta temática e das discussões que ora apresentamos. Pois, longe de dizer o que a escola pode de fato e de direito apenas a partir de uma visão normativa e legalista norteadas que fora planejada e projetada pelos documentos oficiais que regulamentam a educação desenvolvida no contexto da privação de liberdade, trazemos uma discussão que parte do entrecruzar entre teoria e prática. Dizer o que a escola pode na prisão sem considerar a visão desses sujeitos, é pôr a educação aí desenvolvida, no âmbito do ideal. É desconsiderar a necessidade educacional que o contexto, o agente penitenciário, o aluno/apenado, o professor e a própria escola reclamam.

## CAPÍTULO I

### O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

“Só a educação pode servir de instrumento penitenciário. A questão do encarceramento penitenciário é uma questão de educação”. (CH. LUCAS *apud* FOUCAULT, 2014 [1975], p. 265).

#### Princípio da educação penitenciária

#### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, vamos elucubrar de que modo é configurado o sistema penitenciário no Brasil para, por conseguinte, circunscrever sua relação com a educação desenvolvida no interior dos muros das prisões, das celas. Para tanto, desenvolveremos uma incursão histórica sobre o processo de constituição da pena privativa de liberdade, do sistema penitenciário no Brasil e mostrar que, a partir do modo de instituição, imprime uma lógica de funcionamento diferente sobre a escola “interna”<sup>6</sup> a partir de uma congruência sistemática que a faz operar em outra ordem, que não a da escola regular, “extra muro”. Desse modo, será possível traçar como se dá a relação prisão-escola e como a educação passa a fazer parte desse “microuniverso” – quem sabe, cumprindo o princípio (re)educativo dos sujeitos apenados.

Para começarmos a falar sobre o sistema prisional no Brasil faz-se necessário compreender os processos históricos que o fizeram tal qual o conhecemos hoje. Também, compreender que na cronologia da história a prisão nem sempre foi a punição genuína elementar dos contraventores da ordem social e que, ao longo dos tempos, ela foi moldada conforme a evolução social, jurídica e criminológica. A evolução punitiva encaçada pelo sistema jurídico partiu de suplícios em praças públicas até chegar ao sistema penitenciário que conhecemos hoje.

---

<sup>6</sup> Segundo a **Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010** – que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais –, conforme seu 3º artigo e parágrafo 5º, a educação desenvolvida no contexto do cárcere, da prisão, pode ser realizada por unidades educacionais que funcionam fora dos estabelecimentos penais. Neste caso, a escola extra muro que oferece a educação no contexto da prisão é conhecida como “escola mãe”, dentro da prisão extensão. Já uma escola que tem sua sede no próprio contexto de privação de liberdade é conhecida como escola interna, como é o caso da escola território desta pesquisa.

Cada tempo projetou uma especificidade de crimes e criminosos que demandaram punições heterogêneas, algumas até desumanas, se comparadas aos tempos atuais.

No entanto, nosso foco de ordem histórica não é veiculado para uma compreensão generalizada sobre o nascimento da prisão ou do sistema penitenciário em sua forma geral, mas de maneira detida, perceber a construção desse sistema como ferramenta de (re)socialização<sup>7</sup>, (re)educação de indivíduos sociais no Brasil.

Mas, cabe ressaltar, antes de tratar das especificidades de constituição do sistema penitenciário no Brasil, que a prisão nasce do desejo de abandonar a vingança em detrimento da punição legal e institucionalizada, humanitária. E, para compreender esse processo, precisaremos recorrer a alguns momentos históricos do nascimento da prisão – claro que de maneira detida, pois tratar do nascimento da prisão requereria um trabalho esquemático teórico-histórico que demandaria uma tarefa excessiva que fugiria ao objetivo deste trabalho – para entender, a partir do processo de constituição da prisão como pena genuína, como está configurado o sistema penitenciário no Brasil, conseqüentemente o território alvo dessa pesquisa, a saber, a Escola Estadual Sonho de Liberdade, situada no interior da Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota.

## **2. DA CONSTITUIÇÃO DA PRISÃO COMO PUNIÇÃO**

Foucault (2014 [1975]) afirma que a prisão existe muito antes de sua composição sistemática regida nas leis penais, portanto, ela se constituiu, a princípio, da ação de controle sobre os o corpo dos indivíduos, da secção e distribuição de sujeitos à espaços sociais preestabelecidos. “A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, por meio de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência” (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 223). Nesses moldes, podemos inferir que todo e qualquer trabalho de “adestração humana” de fazer sujeitos “dóceis e úteis” por meio de uma (re)configuração executada sobre o sujeito social, constituiu-se como

<sup>7</sup> Utilizamos o recurso parênteses para marcar, a partir dos prefixos “res” e “re”, nas palavras “educação, socializar/socialização e formação”, duas discursivizações contundentes a respeito do tratamento penal de pessoas em situação de privação de liberdade. Primeiro, é perceptível no meio prisional o entendimento de que quem está passando por uma configuração, por meio de um trabalho preciso sobre seu corpo e caráter, pode, de fato, estar sendo educado, formado, socializado porque não recebeu uma educação, formação ou uma socialização regular tendo em vista a falta oportunidade ou apoio efetivo social que o sujeito (não)teve na vida. Ou, que o sujeito foi educado, socializado, passou por uma formação, no entanto, mesmo assim, quebrou os preceitos e leis pacto social, desse modo é preciso promover uma reação à infração reconstruindo o sujeito por meio da reeducação de hábitos, regras, ordens, da submissão contínua ao Estado e às leis, ou seja, trata-se de uma reorientação pedagógica de cunho social do sujeito infrator, visando sua reconstituição como sujeito de direito.

Prisão e, essa lógica constituída ao logo dos tempos, foi o que embasou a sistematização e institucionalização da prisão como a conhecemos nos moldes atuais. E, para compreender como a prisão se constituiu, partiremos da evolução das penas – o que nos guiará até a prisão, instituição punitiva.

Prevaleceu, até a primeira metade do século XVIII, as tão degradantes e cruéis formas de punição dos transgressores do “pacto social”<sup>8</sup>. Até esse período, uma vez sentenciado, o sujeito era tido como objeto de sevícias horríveis. As punições visavam afligir o corpo com dores físicas e com humilhação, para que o réu pudesse compadecer-se moralmente. Visavam, socialmente falando, estabelecer espetáculos horrendos e diversão para a população, ao mesmo tempo constituir um medo social – por saber que o mesmo mal causado ao sentenciado poderia recair sobre quem praticasse o crime – para que não houvesse infringimento às leis do pacto social.

Contudo, na segunda metade do século XVIII, por mais que a sociedade assistisse aos teatros punitivos – onde o castigo era dado ao corpo social – nem todos concordavam com às barbáries acometidas aos sujeitos sentenciados. Isso porque “desde o fim do século XVII, com efeito, nota-se uma diminuição considerável dos crimes de sangue e, de um modo geral, das agressões físicas; os delitos contra propriedade parecem prevalecer sobre os crimes violentos” Foucault (2014, p. 75). Desta feita, nasceu – considerando a conjuntura de “amenização” dos crimes de violências e sanguinários – o “desejo humanitário” de punir, ou seja, que o castigo passasse a ter humanidade como medida. Era preciso depor o sistema monárquico como impositor de políticas.

Não dava para continuar punindo como outrora punia. Era preciso banir o excesso de castigo ligado ao super poderio, ao abuso de poder exercido arbitrariamente pela monarquia e fazer com que os julgamentos não estivessem ligados aos múltiplos privilégios da soberania, mas estivessem intrincados ao poder público e social. Era preciso uma reforma.

Grosso modo, seria, para a sociedade do fim do século XVII e início do século XVIII, uma “suavidade punitiva”, se comparada a *reciprocidade punitiva*<sup>9</sup> que levava os condenados aos suplícios, executados em praças públicas.

Nesse período, cresce, em toda parte, – de maneira tímida, ainda – os protestos contra todo e qualquer tipo de suplício, pois era preciso considerar que: no pior dos assassinos, uma coisa deveria ser respeitada quando de sua punição: sua humanidade. Diante disso, surge um

---

<sup>9</sup> Lei de talião, dente por dente, olho por olho. Falar o que é a reciprocidade punitiva.



grito humanitário, qual seja, o desaparecimento do corpo humano como alvo principal da repressão penal. Era preciso punir de outro modo.

Nessa conjuntura, nasce a nova teoria jurídica que tinha como premissa:

Fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; **não punir menos, mas punir melhor; talvez com uma severidade atenuada**, mas para **punir com mais universalidade e necessidade**; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir. (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 81-82, grifo nosso).

Junto com essa nova teoria jurídica é que vai nascer o processo atenuante das punições, a mitigação das penas. É onde o teatro punitivo dos suplícios passa a ser substituído pelas e grandes arquiteturas fechadas, as quais passam a integrar o corpo da aparelhagem do estado, da sociedade. É o momento em que a prisão começa a ser vista de direito, não de fato ainda, como pena. Isso porque até o fim do século XVIII – mesmo a prisão passando a ser considerada como pena – para muitos, a prisão ainda era vista como incompatível a ideia que se tinha de “pena-efeito”, uma vez que até então o princípio formulador punitivo tinha que manter, o que vamos denominar de máxima punitiva analógica, “relações exatas entre a natureza do delito e a natureza da punição”. Ou seja, aos que foram ferozes, que fossem punidos com dor; trabalhos aos preguiçosos e baderneiros; multa para aos acometedores de peculato; humilhação, para os delitos que envolvessem vanglória; morte aos assassinos, etc. Nesses moldes, a punição analógica talvez fosse a que pudesse, em detrimento da mitigação da pena ou humanização dela, parecer uma (re)codificação imediata do sujeito contraventor, além de funcionar como ação doutrinal de civilidade e orientação de conduta dos sujeitos de direito<sup>10</sup> do pacto social.

Le Peletier *apud* Foucault (2014 [1975], p. 110) marca, diante desse momento em que a prisão não era vista como pena efeito-social de civilidade, que “frequentemente em momentos marcados, a presença do povo deve levar a vergonha à cabeça do culpado; e a presença do culpado no estado penoso a que foi reduzido por seu crime deve dar à alma do povo uma útil instrução”.

Nesse contexto, a ideia de prisão como forma geral de castigo ainda não era bem vinda, visto que, naquela situação conjuntural histórica e cultural, ela era desprovida do efeito social, público – os quais eram responsáveis por desviar as almas dos sujeitos de direito do pacto social do mundo do crime, da contravenção e da desordem institucional. Neste período, a prisão como

---

<sup>10</sup> Sujeito que obedece às regras e ordens do pacto social. É um indivíduo sujeito à hábitos “comuns” continuamente exercidos sobre/entorno dele de maneira automática pela autoridade construída e constituída sobre ele. Sujeito balizado pelos princípios, preceitos e vontade geral comum.

forma geral de castigo só era bem vista como condição para que se pudesse executar certas penas (como o trabalho forçado, a espera por execuções, por exemplo), ou ainda para delitos específicos: os de atentado à liberdade dos indivíduos (rapto, sequestro) e para os que resultam do abuso da liberdade (como a desordem, a violência).

A prisão como forma essencial de punição só é efetivada no início do século XIX, onde ela passa, dentre outras formas de punir, quais sejam, pelas multas e penas de morte, a ocupar quase todo o campo das punições. É nesse período que o sistema de penalidades admitidos pela “nova lei”, regida pela nova teoria jurídica, entende o encarceramento, sob todas as suas formas, como castigo, como punição essencial e legal, bem como institucional. Pois, diante da “mitigação da pena” (prisão como forma amena de punir), a justiça penal passa a ser bem vista e bem aceita por estar em acesso à “humanidade”. A prisão passa a ser vista, então, como pena das “sociedades civilizadas”.

A partir dessa confluência de ideias:

O cadafalso onde o corpo do supliciado era exposto à força ritualmente manifesta à força do soberano [...] são substituídos por uma grande arquitetura fechada, complexa e hierarquizada que se integra no próprio corpo do aparelho do estado. Uma materialidade totalmente diferente, uma física do poder totalmente diferente, uma maneira de investir o corpo do homem totalmente diferente. (Foucault, 2014 [1975], p. 114)

Nesse momento, a partir do novo modelo legislativo humanitário, a punição passou a integrar-se como função geral da sociedade em que é exercida, de igual modo e sobre todos.

## **2.1 Prisão, peça essencial no conjunto das punições**

A prisão surgiu tão intrinsecamente ligada com o funcionamento da sociedade que logo todas as outras formas de punição reputaram-se como esquecidas. Diante de uma sociedade em que a liberdade é um bem em comum e, diga-se de passagem, muito valioso a todos, a prisão tornou-se a pena por excelência, haja vista que a perda da valiosa liberdade, melhor que qualquer outra forma de punição desumana e desproporcional, configurou-se como o castigo igualitário e “humano”.

Outro fator essencial que coloca a prisão no cerne do conjunto das punições existentes, é o fato de que além da privação da liberdade como forma-castigo, ela assume o papel de uma aparelhagem para (re)fazer os indivíduos, ou seja, transformá-los. Foucault (2014 [1975], p. 225) afirma que “o encarceramento penal, desde o século XIX, recobriu ao mesmo tempo a

privação da liberdade e a transformação técnica dos indivíduos”, portanto o encarceramento nunca se definiu apenas com a privação da liberdade, ela vai além disso.

A privação de liberdade trabalha o “corpo dos indivíduos” a partir de dois objetivos, levando em conta os preceitos social e capitalista, quais sejam, um de fator econômico-punitivo e outro de fator econômico-moral. Quando o sujeito infringe as leis do pacto social ele, mais que a vítima diretamente prejudicada, lesou toda uma sociedade. Desse modo, a prisão – “castigo igualitário” – funciona como reparação social, o que entraria na ordem da forma-salário de compensar o mal causado a todo corpo social. Esse processo se daria mais ou menos como o de causa-efeito, no qual “o que se faz, deve-se pagar”, desta feita, o preso, em consequência do que fez, põe-se na condição de apenado – por estar sob um processo penoso, punitivo – e de pagamento de sua dívida, o que supostamente o faz reparar economicamente e moralmente a sociedade lesada.

Neste sentido, a prisão como forma punitiva é muito mais eloquente que a pena de morte, pois “o exemplo de um homem que conservamos sempre sob os olhos, cuja liberdade foi retirada e é obrigado a usar o resto da vida para reparar a perda que causou à sociedade”, marca Foucault (2014 [1975], p.107) ao trazer a luz algumas anotações do “*Observations sur les lois criminales*”, possibilita fazer com que o apenado sinta a perda da livre disposição de seu tempo, de suas vontades e desejos, de seu corpo para por conseguinte respeitar o corpo social.

O que é percebível, dentro dessa logicidade punitiva estabelecida, é que a prisão está fundamentada sobretudo em sua forma-aparelhagem de (re)transformação de indivíduos, uma vez que, mais que privar o sujeito de sua liberdade, ela pretende sua transformação “técnica”, de forma que o fim disso possibilite sua (re)inserção junto à sociedade, (re)socializado e profissionalmente capacitado para “engrenar-se” novamente na lógica social e capitalista.

A prisão, dentro dessa configuração e objetivos, supostos e/ou exigidos, assume o cerne das punições justamente por apresentar uma “possível” transformação dos sujeitos apenados. Essa transformação deve-se aos efeitos internos que são elaborados, realizados no interior do encarceramento da prisão-castigo que se constitui como prisão-aparelho.

Há na perspectiva institucional da prisão técnicas corretivas que são responsáveis por moldar o caráter, a índole, os valores éticos e morais dos sujeitos; as quais são (ou deveriam ser) realizados sob um trabalho onidisciplinar e exaustivo que visa tomar todos os aspectos dos indivíduos. Neste sentido a prisão deve “ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido; seu modo de ação é a coação de uma nova educação” (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 228).

Esse trabalho de ação e coação de uma (re)socialização da pessoa em privação da liberdade ocorre, segundo Foucault (2014 [1975]), embasado nos seguintes fundamentos, a saber:

- a) O princípio da correção;
- b) O princípio da classificação de isolamento conforme o grau de delito;
- c) Princípio da modulação de penas conforme a adaptação e o grau de regeneração do apenado, ou seja, condição em que o apenado é submetido ao regime progressivo da pena – regime este que possibilita desde a locação do sujeito em cela à semiliberdade, ou ainda a liberdade condicional;
- d) O princípio do trabalho como obrigação e como direito, como possibilidade de aprendizado de um ofício e, também, promover recursos para a família do detento;
- e) O princípio da educação;
- f) O princípio do controle técnico da detenção; realizado por pessoas capacitadas e especializadas por desenvolver a (re)formação dos apenados;
- g) O princípio das instituições anexas responsáveis por propiciar assistência ao preso e, também, ao egresso do sistema prisional.

Tais princípios, mesmo depois de dois séculos, ainda coexistem ao modelo prisão atual. Essa é a política de ação estabelecida sobre o sujeito apenado. A maneira de torna-lo dócil, útil. Trata-se de um trabalho preciso sobre seu caráter, sobre seus valores, sobre suas vontades. Visam, sobretudo, que a punição não implique simplesmente em um castigo, mas que seja responsável por desconstruir a ideologia manifesta pela ação do crime e estabelecer um novo horizonte onde os valores do pacto social, da vontade comum e geral, sobressaiam a qualquer vontade individualista e egoísta em uma vida em comunidade.

A prisão, concomitantemente os processos de (re)socialização implicados nela, portanto, culminam no retorno de um sujeito – antes caído, (des)configurado, (des)qualificado do pacto social – dócil e útil aos interesses sociais comuns. Mas, ao mesmo tempo, cumpre com sua premissa de constituir-se como um lugar de penitência, um lugar de austeridade que tem por engendro ressocializar, contudo, sem deixar de punir – de maneira “humana” – resguardando a sociedade de sofrimentos que poderiam ser acometidos pelo sujeito transgressor.

Toda essa lógica estabelecida engaja a prisão no cerne das punições, pois além estabelecer o castigo, traz consigo a pretensa proposta de (re)qualificação dos indivíduos em sujeitos de direito no pacto social. Isso faz da prisão a forma legal e institucionalizada de punir, pois constitui-se, por genuinidade, o sistema de coerção de indivíduos a partir um trabalho

preciso de punição e treinamento sobre o corpo do apenado e sobre a alma – em que “suas” representações são moldadas e manipuladas.

### **3. A PRISÃO NO BRASIL**

#### **3.1 Brasil Colônia**

Nesta seção trataremos do percurso histórico de constituição da prisão como forma essencial de punição no Brasil, ou seja, do momento em que ela é alocada no cerne do conjunto das punições penais brasileiras.

Pelo que consta no Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, o Código Penal Brasileiro, em seu título quinto e capítulo primeiro, quando trata das penas, diz que no território brasileiro as penas punitivas são: a) privativas de liberdade; b) restritivas de direitos; e c) de multa. Pelo que consta, penas “humanas” e civilizadas, se comparadas ao limiar da ação punitiva na história. No entanto, nem sempre o cenário foi este.

Diante da conjuntura colonial, a história era outra. Nesse período, Portugal sobrepunha seus padrões culturais em detrimento do estilo de vida dos indígenas e, também, dos afrodescendentes que vivem no Brasil (SILVA, 2014), uma vez que os habitantes nativos e os negros, trazidos para o serviço escravo, não eram vistos como sujeitos de direito. E, como o Brasil colônia não possuía um código penal próprio, foi obrigado a obedecer às orientações punitivas oriundas de seu colonizador, as ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas. Tais ordenações, ou coletâneas de leis promulgadas, visavam implantar impositivamente o direito português às suas colônias. Ou seja, estabelecer códigos que aclarassem a aplicação do direito no reino de Portugal e de suas colônias.

Nas ordenações Afonsinas, Zaffaroni (2003, p. 413) descreve o cenário punitivo compilado no livro V<sup>11</sup> das leis sobre os crimes e punições do momento:

A cominação abusiva da pena de morte e das penas corporais, o emprego por arbítrio judicial da tortura (V, LXXXVII, 4), a ampla criminalização de crenças, opiniões e

---

<sup>11</sup> As Ordenações Afonsinas encontram-se divididas em cinco livros:

O livro I trata dos cargos da administração e da justiça.

O livro II ocupa-se da relação entre Estado e Igreja, dos bens e privilégios da igreja, dos direitos régios e sua cobrança, da jurisdição dos donatários, das prerrogativas da nobreza e legislação "especial" para judeus e mouros.

O livro III cuida basicamente do processo civil.

O livro IV trata do direito civil: regras para contratos, testamentos, tutelas, formas de distribuição e aforamento de terras, etc.

O último trata do direito penal: os crimes e as suas respectivas penas.

opções sexuais e a própria transmissibilidade das penas respondem à conjuntura na qual se inscreve tal compilação.

Quanto as ordenações Manuelinas, sucessora das ordenações Afonsinas, Zaffaroni (2003) pontua que apesar de suceder uma “velha compilação de leis”, tais ordenações não passaram de uma tímida proposição reformatória das ordenações Afonsinas, pois a nova compilação de leis – Ordenações Manuelinas – não passavam mais que algumas pequenas mudanças “topológicas” nas disposições dos textos de sua antecessora. Nessa conjuntura, portanto, as penas aflitivas e de morte ainda imperavam.

Além disso, ambas ordenações, segundo Zaffaroni (2003), não implicaram de fato a aplicação genuína do direito penal português, uma vez que a figura arbitrária dos senhores donatários<sup>12</sup> continuou a ditar suas próprias regras dentro de seu espaço de governança.

Como revisão das ordenações Afonsinas e Manuelinas surgiu as Ordenações Filipinas, que vigoraram de 1603 até 1830, quando fora promulgado o Código Criminal do Império do Brasil. Nesta compilação de leis, as ordenações circunscritas aos atos infames de crime mostram que o sistema penal da época propunha, também, penas de morte, corporais, humilhação públicas, entre outras. Como mostra o título XXXV do livro V das ordenações Filipinas: “dos que matão, ou ferem, ou tirão com Arcabuz, ou Bésta (5). Qualquer pessoa, que matar outra, ou mandar matar, morra [...]” (SALGUEIRO, et al, ca. 998).

Como podemos notar, período colonial os mecanismos de castigo e controle social ainda não viam a prisão como forma de punição, mas como medida cautelar e de custódia para a realização de outras sentenças.

### **3.2 Brasil Império**

No período Brasil império, mais especificamente no ano de 1830, D. Pedro sanciona a Lei de 16 de dezembro de 1830, lei que decreta o Código Criminal do Império. Uma conjuntura perpassada ideologicamente pelas ideias da nova ordem jurídica que levavam a bom termo as manifestações liberais que aconteciam no mundo, o que proporcionou a inserção da pena privativa de liberdade como forma legal e humana de punir através de uma reeducação, de uma

<sup>12</sup> Senhor de capitania hereditária no Brasil colonial. (FERREIRA, 2010, p.265).

ressocialização – pelo menos aos criminosos livres, pois aos escravos ainda eram imputadas as penas de morte, as penas de galés<sup>13</sup> e de degredo.

Das penas dispostas no Código Criminal Brasileiro de 1830 estavam:

- a) A pena de morte (Art. 38);
- b) A pena de galés (Art. 44);
- c) A pena de **prisão** com trabalho (Art. 46);
- d) A pena de **prisão** simples (Art. 47);
- e) A pena de banimento (Art. 50);
- f) A pena de degredo (Art. 51);
- g) A pena de desterro (Art. 52);
- h) A pena de multa (Art. 55);
- i) A pena de suspensão do emprego (Art. 58);
- j) A pena de perda do emprego (Art. 59).

A pena de prisão, mesmo sendo promulgada em 1830, só entra em sua forma efetiva em 1950 quando da inauguração da Casa de Correção da Corte do Rio de Janeiro. Isso, porque mesmo com o sistema penal embasado de um Código Criminal, não dispunha de artifícios materiais e adequados para o cumprimento da pena de prisão, uma vez que o Brasil não acompanhava o progresso dos outros países com relação a reforma do modo de punir, talvez por falta de interesse de uma desconstrução do poderio que vigorava naquela conjuntura – como bem marca Foucault (2014, p. 80) sobre o “superpoderio” monárquico que era pautado sobre o poder do castigo que utilizava dos apenados para exploração de uma mão de obra “gratuita”.

Aguirre *apud* Silva (2014, p. 28) vai dizer que:

As prisões e o castigo foram usados, nesse contexto, fundamentalmente para promover a continuação do trabalho escravo [...]. A correção punitiva imposta aos escravos e outros trabalhadores continuava sendo a forma punitiva preferida tanto por autoridades como pelos donos de escravos.

O que pode ser destacado é que mesmo o sistema prisional, estabelecido neste momento histórico do Brasil, passando a considerar penas mais “atenuantes”, dentre elas a que mais recebe atenção, a de privação de liberdade, não divergiu muito do contexto apresentado no período colonial, tendo em vista que as condições inumanas e arbitrária de punir, ainda

<sup>13</sup> “A pena de galés sujeitará os réos a andarem com calceta no pé, e corrente de ferro, juntos ou separados, e a empregarem-se nos trabalhos públicos da província, onde tiver sido cometido o delicto, à disposição do Governo” (BRASIL, 1930).

prevaleciam e matavam tanto quanto as vítimas das penas capitais ou de morte. As muralhas das prisões escondiam as vítimas que fazia à revelia.

Nesse período, mesmo em meio as contradições entre prática arbitrária de punição e nova teoria jurídica, começou-se a fomentar sobre de um processo punitivo que não dependesse dos interesses e privilégios contraditórios da soberania.

### **3.3 Brasil Republicano**

Com a proclamação da república em 15 de novembro de 1889, fora proposto a elaboração de um novo Código Criminal. Desta feita, em 1890 foi criado o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil (SILVA, 2014). Esse novo Código previa apenas privativa de liberdade como principal forma de punição do sistema penal brasileiro.

Em 1891, criada a Constituição Republicana, aboliu-se a pena de morte, “Art. 72, § 21 Fica igualmente abolida a pena de morte, reservadas as disposições da legislação militar em tempo de guerra” (BRASIL, 1891), – ao menos no papel.

Mota (2011), ao escrever uma crítica da razão punitiva sobre o nascimento da prisão no Brasil, comenta que a prisão, a partir da Constituição Republicana 1891, era vista como a forma genuína de punição haja vista sua perspectiva ressocializadora e corretiva, pois a pena privativa de liberdade visava, sobretudo, a regeneração do “homem caído”, dessa forma, imperava a ideia esperançosa de eliminação da criminalidade no país, assim como na conjuntura atual.

Em 1940 é promulgado a Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, o novo Código Penal Brasileiro. Em seu capítulo 1º, o artigo 32º, quando trata das espécies de pena, o que encabeça as únicas três formas punitivas que regulamenta o sistema penal Brasileiro é a pena privativa de liberdade – talvez marcando-a como a forma mais severa de punição existente na “conjuntura humana das punições”.

Considerando as intercorrências e movimentos, ocorridos em todo mundo, em prol de uma institucionalização legal e definitiva da pena privativa de liberdade como a principal forma “humana” de punir, outros processos de consolidação puseram a prisão no cerne das punições no Brasil. Como é o caso da Lei nº. 3.274/1957 que dispôs sobre as normas gerais do Regime Penitenciário, institucionalizando os princípios gerais de organização e gerencia desse sistema. Conseqüentemente, em 1983, foi enviado ao Congresso Nacional o projeto que originou a Lei nº 7.210/1984, que regula a Execução Penal no nosso país até os dias atuais.

Para tratar do nascimento da prisão como forma essencial de punição no Brasil, foi preciso traçar esse percurso histórico complexo que é constituído de um jogo de interesses



políticos e culturais de um mundo que estava em processo de globalização quanto a ação punitiva. Considerando os processos estabelecidos legalmente que puseram a prisão entre o que foi estabelecido e o que deveria ter sido efetivado, a prisão como forma essencial de punição, nasceu na consolidação de duas necessidades primárias, a saber: a humanização das penas, eximindo a pena de degradação humana e de morte; e a regeneração do condenado.

#### 4. A LÓGICA SISTÊMICA PENITENCIÁRIA ATUAL NO BRASIL

Segundo o Código Penal Brasileiro (doravante CPB) vigente, Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, os modos de cumprimento de pena se dão de três maneiras, são elas: a) **por privação de liberdade**; b) por restrição de direitos<sup>14</sup>; e c) por pagamento de multa (BRASIL, 1984). Como o presente trabalho está circunscrito à prática educativa que acontece no contexto do cárcere, nos restringiremos a compreensão constituinte da pena privativa de liberdade.

A Lei de Execução Penal (doravante LEP), lei Nº 7.210 de 11 de julho de 1984, é quem regula a forma da execução das penas no território brasileiro. Ela tem como função primeira, imbricada nas regulamentações do processo punitivo que objetiva efetivar a sentença ou decisão judicial transitada em julgado<sup>15</sup> decretada em desfavor de determinado sujeito que tenha descumprido as normas legais instituídas pelo Estado, aquilo que vimos se configurando ao longo da incursão histórica sobre a pena de privação de liberdade como forma genuína e legal de punição: a humanização das penas e a regeneração do condenado. A LEP, em seu artigo primeiro, diz que “a execução penal tem por objetivo efetivar as **disposições de sentença** ou **decisão criminal** e proporcionar condições para a harmônica **integração social** do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, grifo nosso).

É no estágio da execução da pena que o Estado exercerá o poder punitivo sobre o indivíduo transgressor, no entanto, além dessa primícia instituída, há duas outras, a de proteger a sociedade contra o delito/crime praticado, ou sua reincidência e tentar (re)educar e (re)integrar o condenado à sociedade, eliminando, dessa forma, a reincidência do crime.

---

<sup>14</sup> O artigo 47º da CPB estabelece que as penas de interdição temporária de direitos só podem ser: “I - proibição do exercício de cargo, função ou atividade pública, bem como de mandato eletivo; II - proibição do exercício de profissão, atividade ou ofício que dependam de habilitação especial, de licença ou autorização do poder público; III - suspensão de autorização ou de habilitação para dirigir veículo. IV Limitação de fim de semana”. (BRASIL, 1984).

<sup>15</sup> “Com a sentença transitada em julgado, o processo passa da fase de conhecimento para a de execução, tornando-se a sentença título executivo judicial. É neste momento que o teor da sentença é cumprido e a pena privativa de liberdade, a restritiva de direitos ou a pecuniária são executadas”. (ANDREUCCI 2010, p. 275, grifo nosso).

Segundo o CPB, em seu artigo 33º, “a pena de reclusão deve ser cumprida em regime **fechado, semiaberto** ou **aberto**” (BRASIL, 1940, grifo nosso). Embasada disso, a LEP regula onde a pessoa em condição de condenado cumprirá a pena, como também ao ser submetido à medida de segurança, ou à condição de preso provisório ou egresso. Cada uma dessas condições instituídas demandará um espaço punitivo diferente, sejam eles:

- a) Penitenciárias/Unidades de Tratamento Penal (UTP);
- b) Colônia Agrícola/Industria ou similar (CA/I);
- c) Casa de Albergado (CA);
- d) Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP);
- e) Cadeia Pública/Casa de Prisão Provisória (CPP).

No caso das penitenciárias/unidades de tratamentos penais, destinam-se aos condenados à pena de reclusão, em regime fechado.

Já a Colônia Agrícola e/ou Industria, são destinadas ao cumprimento da pena em regime semiaberto. Nesse tipo de cumprimento de pena, é concedido à pessoa o direito de trabalhar na própria prisão agrícola (espécie de fazenda em que se desenvolve trabalhos agrícolas com fito de (re)educar, (res)socializar o apenado por meio do trabalho), ou em alguma indústria durante o dia, contanto que tenha o compromisso obrigatório de retornar à unidade penitenciária à noite.

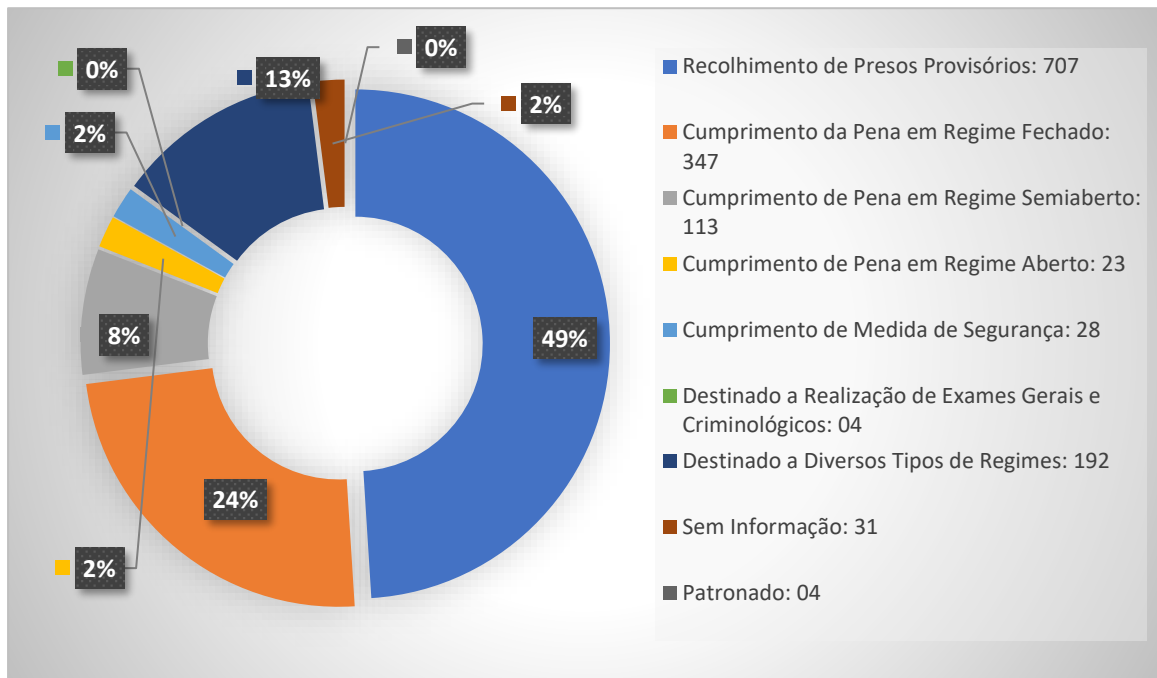
A Casa do Albergado é destinada às pessoas em cumprimento de pena privativa de liberdade em regime aberto ou em pena de limitação de fim de semana. No regime aberto, a pessoa apenada não deixa de estar na condição de “livre”, porém, com algumas prerrogativas instituídas pelo poder judiciário: deve trabalhar, frequentar cursos ou exercer qualquer outra atividade durante o dia, e recolher-se à noite na casa de albergado, este modelo de cumprimento de pena privativa em regime aberto destina-se mais a pessoas que precisam apresentar-se cotidianamente a justiça, no entanto, não tem residência na cidade a qual cumpre a pena, caso contrário podem recolher-se em suas próprias residências, casas.

O Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico é destinado aos indivíduos com doença mental ou desenvolvimento mental incompleto/retardado, ou ainda, era – ao tempo da ação ou omissão – inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento (BRASIL, 1940).

Quanto as finalidades da Cadeia Pública, o artigo 102º da LEP diz que: “a cadeia pública destina-se ao recolhimento de presos provisórios” (BRASIL, 1984). Ou seja, aqueles acusados de algum delito que aguardam julgamento e conseqüentemente a demanda da pena estabelecida pelo juiz sentenciador.

Cada espaço punitivo recebe um público peculiar, conforme a demanda punitiva estabelecida em julgamento. Atualmente, os estabelecimentos penais, considerando sua função construtiva originária, estão distribuídos conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 01** - Tipo de estabelecimento no Brasil, considerando sua destinação originária.



**Fonte:** Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016.

49% dos estabelecimentos destinados ao cumprimento de pena de privação de liberdade no Brasil foram concebidos para o aprisionamento de presos provisórios. As demais destinações se dividem entre o regime fechado (24% das unidades), regime semiaberto (8%), regime aberto (2%), destinados a diversos tipos de regime (13%), destinados ao cumprimento de medida de segurança (2%), e aqueles destinados à realização de exames gerais e criminológicos e os patronatos<sup>18</sup>, que juntos somam menos que 1% do total de unidades. Como ressaltado anteriormente, 31 unidades prisionais não foram capazes de finalizar o preenchimento dos formulários do levantamento do Infopen e representam 2% do total de unidades.

Cabe ressaltar, diante desse cenário constituído pela LEP e pelo CPB, que o Estado, para cada situação punitiva, individua, terminologicamente, os sujeitos conforme as demandas contextuais estabelecidas no processo punitivo do sistema penitenciário brasileiro. Por exemplo, os termos: condenado, apenado encaminham-nos para a compreensão de que nem

todo aquele que que é condenado precisa, necessariamente, estar dentro de uma cadeia, prisão, ou unidade de tratamento penal.

As terminologias usadas no contexto punitivo significam de modo distinto, como também demandam condições específicas ao papel exercido à condição de apenado, seguem as nomenclaturas mais usadas e que foram catalogadas no contexto em que se realizou esta pesquisa:

- a) Condenado – aquele que, ao fim de um julgamento, é considerado culpado de algum crime e/ou ação indevida;
- b) Apenado – diz do condenado que cumpri alguma pena; que foi punido ou castigado e se encontra na condição de “pagamento” de sentença;
- c) Reeducando: aquele que é sujeito de reeducação, que está sendo educado mais uma vez;
- d) Preso: condenado à prisão, que cumpre a pena em regime fechado em uma prisão;
- e) Interno: aquele que foi confinado num Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico por ter sido considerado inimputável (sujeito que, no momento do crime, era incapaz de entender a ação cometida, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado) podendo ser liberto apenas sob atestado médico de sua sanidade mental e ou da não representação de perigo a sociedade.

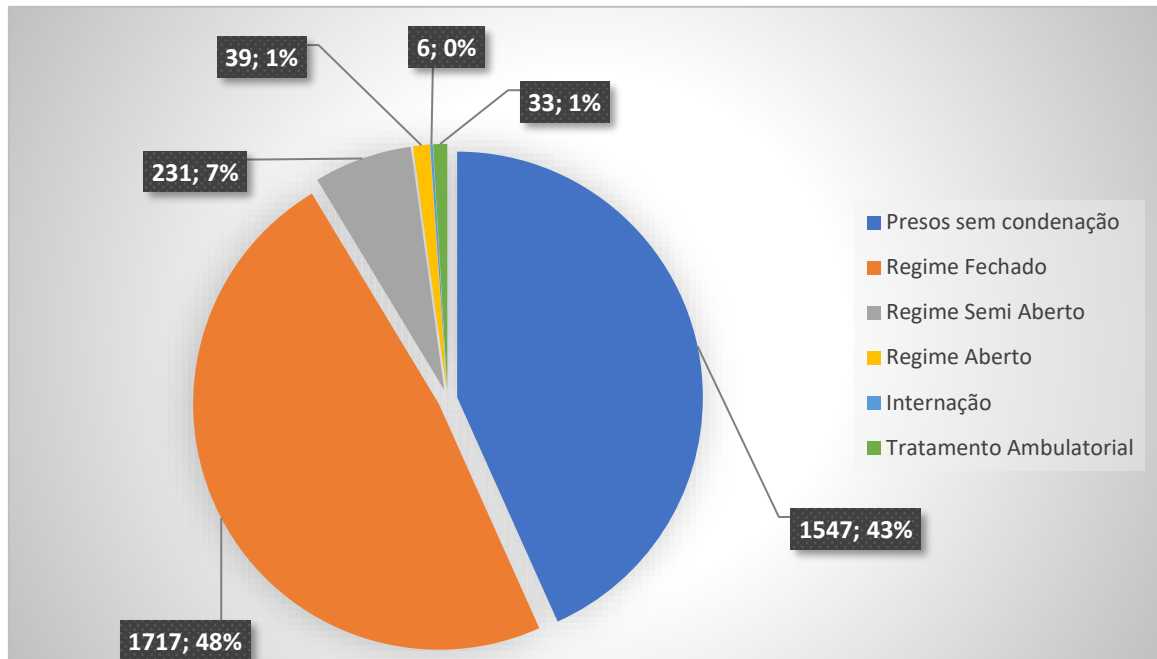
Diante disso, podemos observar que, dentro do Sistema Penal vigente, há diversas formas de cumprimento da pena privativa de liberdade, como citamos acima: em regime **fechado**, **semiaberto** ou **aberto**. Cada uma dessas condições imputa sob o sujeito a condição de apenado ou condenado, mas, além disso, sujeita espacialmente de modo distinto – ou na CPP, UTP ou CA, etc. – para cumprimento de pena. E, por classificar espacialmente o sujeito apenado, o individua ou o assujeita a categoria de preso, interno ou reeducando.

O que nos encaminha para o campo específico desta pesquisa é o apenado que cumpre pena privativa de liberdade em regime fechado, portanto o preso, alocado dentro de uma penitenciária/Unidade de Tratamento Penal. É a partir desse sujeito e desse contexto que observaremos, de modo teórico-científico, o processo educacional.

#### **4.1 O Sistêmica Penitenciária Atual No Tocantins**

Conforme os dados do Sistema de Informação do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN) de julho de 2017, o último disponível no site do Departamento Penitenciário Nacional, o estado do Tocantins conta com uma população carcerária de 3.573 pessoas privadas de liberdade distribuídas nos regimes aberto, semiaberto, fechado, de internação e de tratamento ambulatorial. Conforme o gráfico<sup>16</sup> abaixo:

**Gráfico 02:** Quantidade de Presos/Internados Custodiados no Tocantins



**Fonte:** SISDEPEN Sistema de Informação do Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

Do total de pessoas sob a custódia do estado do Tocantins, 48% cumpre pena em de privação de liberdade em regime fechado e, 43% se encontra recluso – privado de liberdade – em cadeias públicas, aguardando sentença. Diante dos dados, podemos perceber que 91% da população carcerária (3.264 pessoas) se encontra em privação de liberdade sob custódia do estado.

Essas pessoas em situação de privação de liberdade estão distribuídas em 40 estabelecimentos penais que são destinados ao recolhimento de presos provisórios, de presos em cumprimento de pena em regime fechado e/ou semiaberto, conforme a tabela a baixo:

<sup>16</sup> Todos os gráficos que seguem no item 4.1, 4.1.1 e 4.1.2 apresentam o quantitativo em número e, seguido de ponto e vírgula (;), o quanto, em porcentagem, esse número representa dentro da população carcerária do estado do Tocantins. Exemplo: 1547 (número de presos); 43% (percentual dentro da população carcerária).

**Tabela 1:** Estabelecimentos penais no estado do Tocantins

<b>CATEGORIA: ESTABELECEMENTOS PENAIS</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Misto</b>	<b>Total</b>
<b>Total de estabelecimentos penais</b>	<b>33</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>40</b>
<b>Estabelecimento destinado ao recolhimento de presos provisórios</b>	31	5	0	36
<i>Ex: Cadeia pública; Centro de Detenção Provisória</i>				
<b>Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime fechado</b>	1	0	0	1
<i>Ex: Penitenciária</i>				
<b>Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime semiaberto</b>	1	1	0	2
<i>Ex: Colônia agrícola, industrial ou similar; Centro de Progressão Penitenciária; Unidade de Regime semiaberto; Centro de Integração Social</i>				
<b>Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime aberto ou de limitação de fim de semana</b>	0	0	0	0
<i>Ex: Casa do albergado</i>				
<b>Estabelecimento destinado ao cumprimento de medida de segurança de internação ou tratamento ambulatorial</b>	0	0	0	0
<i>Ex: Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico - HCTP</i>				
<b>Estabelecimento destinado a diversos tipos de regime</b>	0	1	0	1
<i>Ex: Centro de Ressocialização (SP)</i>				
<b>Estabelecimento destinado à realização de exames gerais e criminológico</b>	0	0	0	0
<i>Ex: Centro de observação criminológica e triagem</i>				
<b>Patronato</b>	0	0	0	0
<b>Estabelecimento destinado à prestar assistência aos albergados e aos egressos</b>				
<b>Outro</b>	0	0	0	0
<b>Não informado</b>				2

**Fonte:** SISDEPEN 2017

Segunda a tabela acima, do total de 40 estabelecimentos penais, apenas 1 é destinado ao cumprimento de pena em regime fechado e 36 para a reclusão de presos provisórios (cadeias públicas). Como podemos observar, no que se refere a estabelecimentos “apropriados”, segundo a LEP<sup>17</sup>, para cumprimento de pena em regime fechado, isto é, penitenciárias, o Tocantins apresenta um grande déficit. A única penitenciária do estado – Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota (UTPBG) – tem capacidade para comportar apenas 432 presos<sup>18</sup>, isso representa 12,09% de toda população carcerária do estado e 25,16% da população carcerária que cumpre pena em regime fechado. Outro déficit de estabelecimentos penais no

<sup>17</sup> O artigo 87 da Lei de Execução Penal de 1984 quando trata dos estabelecimentos penais diz que: “a penitenciária destina-se ao condenado à pena de reclusão, em regime fechado”.

<sup>18</sup> SOARES, Conceição. Barra da Grota investe na socialização dos presos. Secretaria de comunicação do estado do Tocantins (SECOM). Disponível em: <https://secom.to.gov.br/noticias/barra-da-grota-investe-na-socializacao-dos-presos-8472/>. Acessado em: 18 de fevereiro de 2019.

estado está no atendimento ambulatorial, psíquico, estabelecimento para exame criminológico e albergues, locais destinados ao cumprimento de pena em regime semiaberto e aberto.

Com relação a disponibilidade de vagas no sistema penitenciário tocantinense, podemos observar também outro grande déficit, como mostra a tabela a baixo, comparada ao número total da população carcerária do Tocantins.

**Tabela 2:** Capacidade dos estabelecimentos penais

	Homens	Mulheres	Total
<b>Número de Vagas (Sistema Penitenciário)</b>	1885	140	2025
<b>Item: Sistema Penitenciário – Provisórios</b>	1125	110	1235
<b>Item: Sistema Penitenciário - Regime Fechado</b>	760	0	760
<b>Item: Sistema Penitenciário - Regime Semi-Aberto</b>	0	30	30
<b>Item: Sistema Penitenciário - Regime Aberto</b>	0	0	0
<b>Item: Sistema Penitenciário – RDD</b>	0	0	0
<b>Item: Sistema Penitenciário - Medidas de segurança de internação</b>	0	0	0
<b>Item: Sistema Penitenciário - outros tipos de vaga (destinado a vários tipos de regime, por exemplo)</b>	0	0	0

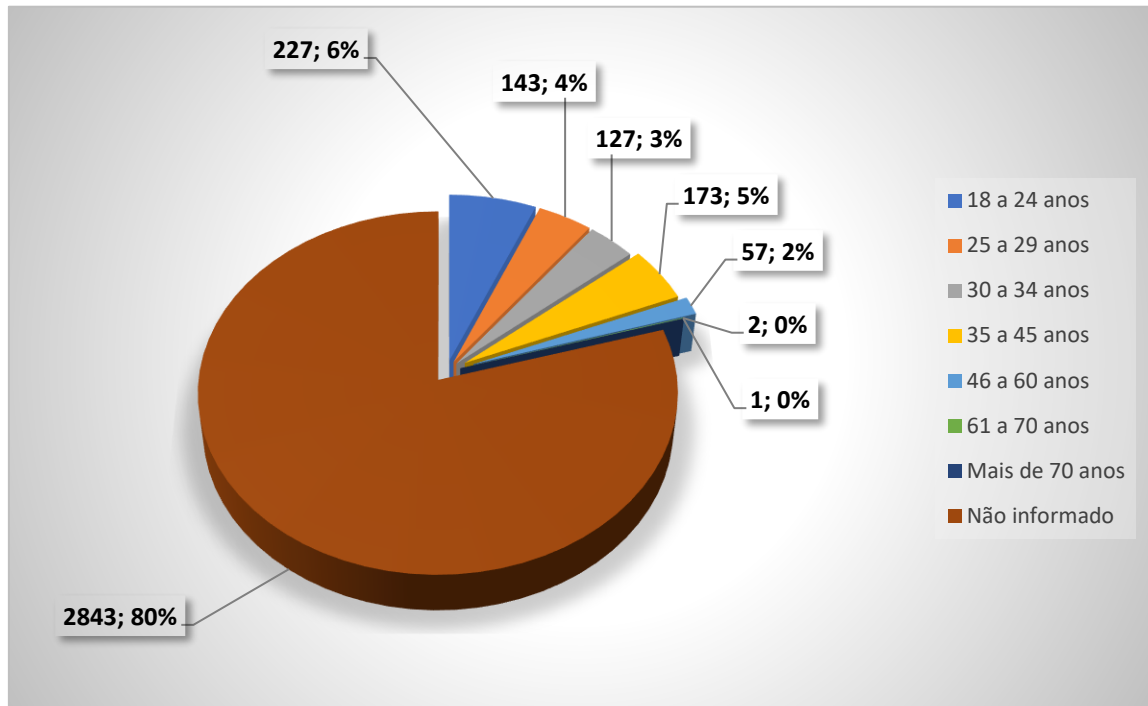
Fonte: SISDEPEN 2017

O estado conta com 2.025 vagas disponíveis, contudo, apresenta um número superior de pessoas sob custódia, isto é, 3.573 pessoas em estado de privação de liberdade. Podemos perceber um déficit de 1.548 vagas. Isso representa um déficit de 43,32% de vagas no sistema penitenciário tocantinense.

#### 4.1.1 O perfil dos encarcerados no estado do Tocantins

O perfil dos encarcerados no estado do Tocantins, no relatório geral do SISDEPEN (2017) está configurado a partir da idade, da cor de pele/raça/etnia, estado civil e nacionalidade, conforme os gráficos abaixo<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Cabe esclarecer que o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (INFOPEN), quer em âmbito nacional ou regional, não dispõem de todos os dados pessoais das pessoas em situação de privação de liberdade haja vista que muitas dessas pessoas não possuem documentação, extraviaram, etc., o que dificulta a coleta precisa de dados. Isso pode ser notado no percentual, demonstrado nos gráficos, de presos que não possuem informações.

**Gráfico 3:** Perfil por idade.

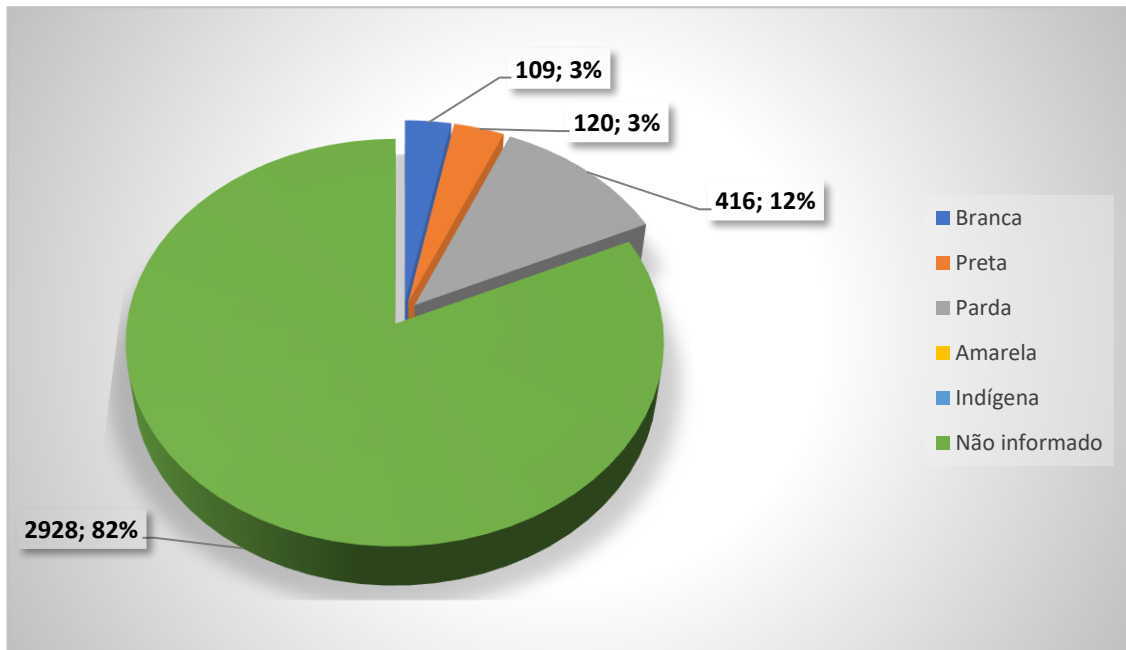
Fonte: SISDEPEN, 2017.

No sistema penitenciário tocantinense, a maioria das pessoas sob custódia do estado, como demonstra o gráfico, é de pessoas com faixa etária de 18 a 24 anos.

Como podemos observar, o gráfico 4 demonstra, dentro da parte que foi possível compilar dados, que a maior parte da população carcerária do Tocantins é composta por pessoas pretas e pardas.



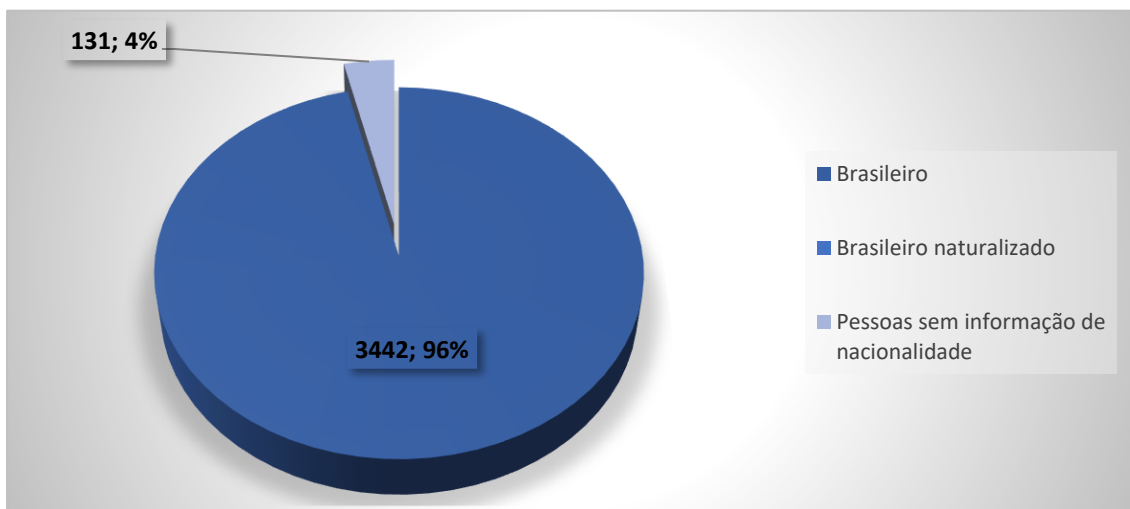
**Gráfico 4:** Perfil por Etnia/raça/cor da pele.



Fonte: SISDEPEN, 2017.

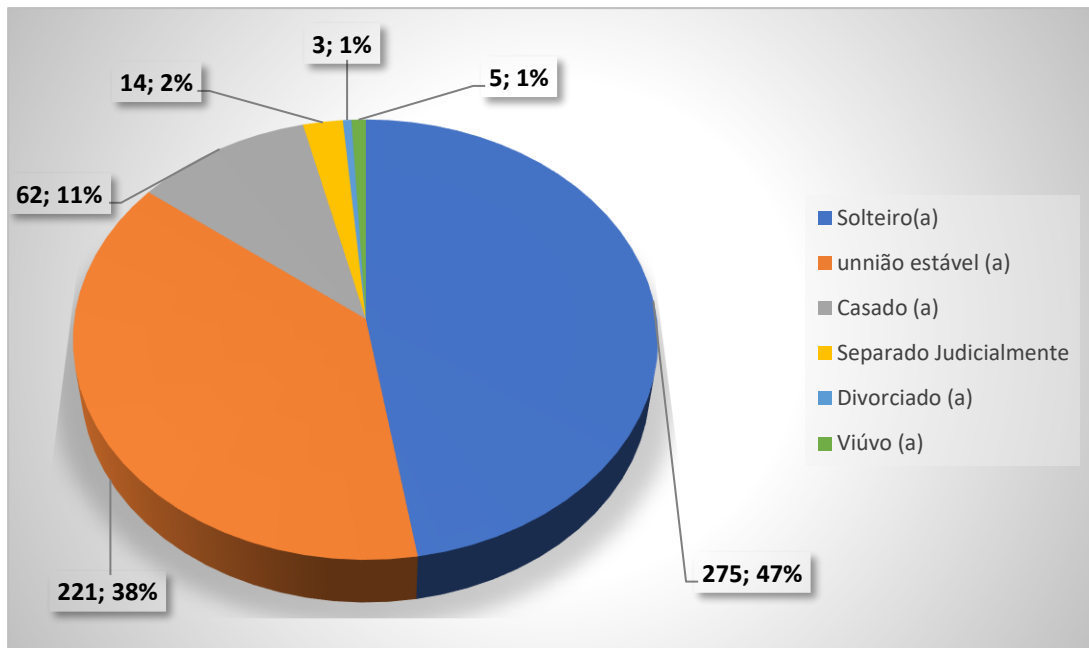
Já o gráfico 5 apresenta que a hegemonia de presos no estado do Tocantins, no que se refere a nacionalidade, é brasileira.

**Gráfico 5:** Perfil por nacionalidade.



Fonte: SISDEPEN, 2017.

Gráfico 6: Perfil por estado civil.



Fonte: SISDEPEN, 2017.

#### 4.1.2 A escolarização no sistema penitenciário do estado do Tocantins

No relatório geral do INFOPEN (2016), o estado do Tocantins se destacou pelo percentual de apenados envolvidos nas atividades educacionais. A participação de pessoas em situação de privação de liberdade nos projetos escolares representa um quarto de toda a população carcerária do estado, totalizando 25% dos presos diretamente sendo atendidos pelo direito à educação. Cabe ressaltar que o estado do Tocantins não é o estado que mais atende apenados com o direito à educação, contudo, pensando naquilo que comporta de população em custódia, é o estado que, no ano de 2016, conseguiu atingir o melhor índice de atendimento educacional, haja vista as políticas públicas que têm sido delineadas, implantadas e executadas pelo Ministério da Justiça do estado, pela Secretaria de Educação Juventude e Esportes e pela Secretaria de Cidadania e Justiça. A tabela a baixo expressa quantitativamente e percentualmente o número de presos envolvidos em projetos educacionais em todo o território nacional.

**Tabela 3:** Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por Unidade da Federação.

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
AC	226	4%	0	0%	4%
AL	367	6%	0	0%	6%
AM	907	9%	50	0%	9%
AP	49	2%	0	0%	2%
BA	2.296	18%	168	1%	20%
CE	1.701	7%	0	0%	7%
DF	1.600	11%	22	0%	11%
ES	3.660	19%	817	4%	23%
GO	506	3%	23	0%	3%
MA	887	12%	95	1%	13%
MG	8.060	13%	1.838	3%	15%
MS	1.239	7%	32	0%	7%
MT	1.316	13%	111	1%	14%
PA	1.259	9%	0	0%	9%
PB	1.089	10%	0	0%	10%
PE	5.062	15%	12	0%	15%
PI	382	9%	50	1%	11%
PR	5.723	14%	2.316	6%	19%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI
RN	87	1%	48	1%	2%
RO	976	9%	191	2%	11%
RR	330	14%	0	0%	14%
RS	2.185	6%	158	0%	7%
SC	1.945	9%	839	4%	13%
SE	240	5%	15	0%	5%
SP	19.092	8%	5.706	2%	10%
TO	458	13%	407	12%	25%
<b>Brasil</b>	<b>61.642</b>	<b>10%</b>	<b>12.898</b>	<b>2%</b>	<b>12%</b>

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016.

Esses dados foram alcançados porque 40% das unidades destinadas a reclusão de pessoas em cumprimento de pena privativa de liberdade possibilitaram algum espaço – estrutura mínima – para o desenvolvimento da educação. Esses espaços, por muitas vezes improvisados, estão longes de serem totalmente adequados<sup>20</sup>, mas possibilitam o direito à educação.

A tabela que segue abaixo nos dará mesão dos estabelecimentos educacionais dentro das unidades prisionais do estado.

<sup>20</sup> No percurso de dois anos e seis meses vivenciando a educação no sistema prisional, nos debates, simpósios, encontros acadêmicos desenvolvidos no estado do Tocantins, bem como a troca de ideias com colegas do próprio sistema e de outras escolas internas do estado, verificamos que na maioria dos casos a educação no contexto de privação de liberdade é desenvolvida apenas em uma cela/sala adaptada. E, em muitos casos o ensino se desenvolve de maneira multisseriada.

**Tabela 4:** Estabelecimentos penais com espaços educacionais.

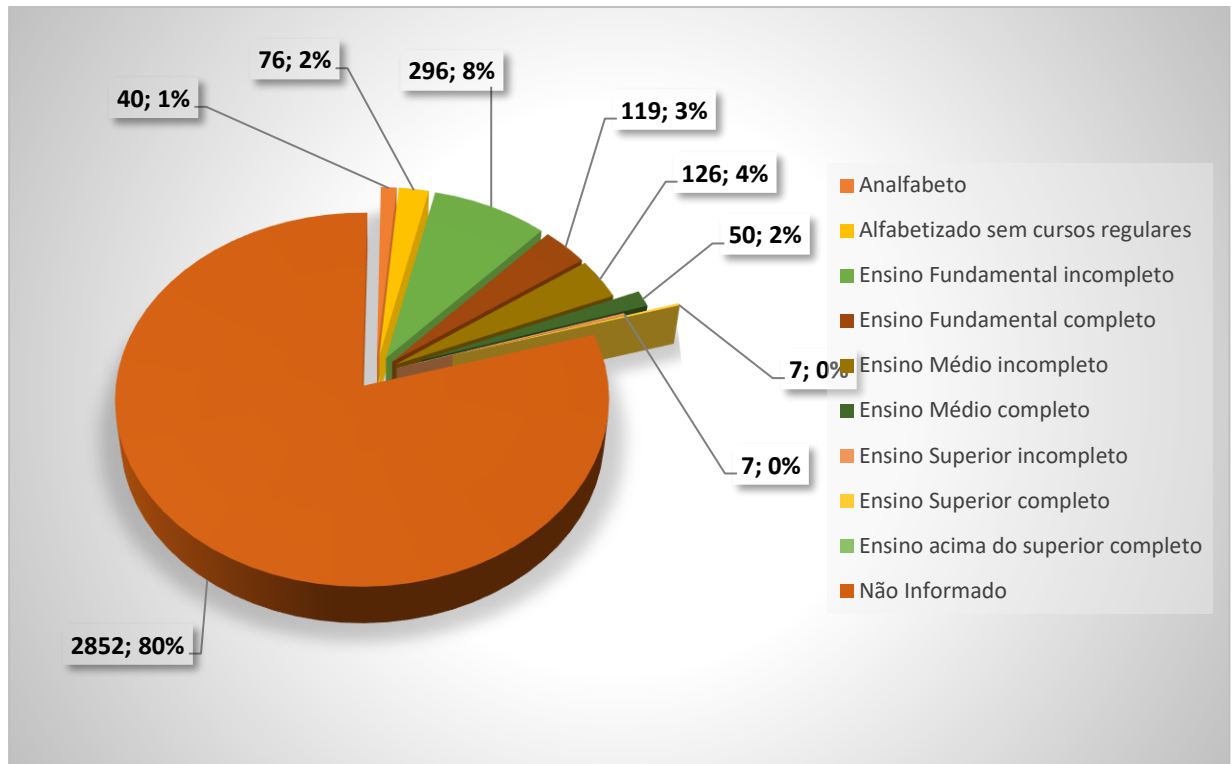
	Quantidade de unidades	Porcent. de unidades	Quantidade de salas	Capacidade por turno
Estabelecimentos com sala de aula	17	40%	26	341
Estabelecimentos com sala de informática	0	0%	0	0
Estabelecimentos com sala de encontros com a sociedade/ sala de reuniões	0	0%	0	0
Estabelecimentos com biblioteca	6	14%	5	43
Estabelecimentos com sala de professores	2	5%	2	15
Estabelecimentos com outros espaços de educação	0	0%	0	0
Estabelecimentos sem módulo de educação	22	52%		

Fonte: SISDEPEN, 2017.

Como podemos observar na tabela 4, e relacionar com a tabela 1, dos 40 estabelecimentos prisionais do estado, 17 deles possuem salas/celas de aula, 6 possuem bibliotecas e 2 possuem sala de professores. Tal estrutura pode parecer tímida se tratando de educação, contudo, quando falamos de educação em contexto de privação de liberdade, podemos encarar como um grande avanço dada especificidade do público e do contexto.

O sistema prisional do Tocantins disponibiliza, dentro desses 40% de estabelecimentos penais com salas de aula, 682 vagas para (re)educandos em cumprimento de pena privativa de liberdade, 341 (re)educandos por turno.

Com relação ao grau de instrução de pessoas presas no estado, o SISDEPEN (2017) conseguiu catalogar os seguintes dados:

**Gráfico 7:** Grau de instrução dos presos nos no estado do Tocantins.

Fonte: SISDEPEN, 2017.

Como podemos observar no gráfico 7, o percentual de presos que não informaram, ou não souberam informar o grau de instrução, representa 80% de toda a população carcerária; 1% é analfabeto; 2% foi alfabetizado sem cursos regulares; 8% possui o Ensino Fundamental incompleto; 3% possui Ensino Fundamental completo; 4% possui o Ensino Médio incompleto; 2% possui o Ensino Médio completo; apenas 7 presos possuem Ensino Superior incompleto; e 7 presos possuem Ensino Superior completo.

Podemos depreender desses dados que o estado do Tocantins tem avançado na garantia do direito à educação às pessoas em situação de privação de liberdade; e que, dentro de seu sistema prisional, as políticas públicas de (re)socialização por meio da educação tem sido promovida do ponto de vista legal, pois a garantia da educação é dever do Estado para com o cidadão, mesmo estando em situação de privação de liberdade.

## 5. A HARMÔNICA (RE)INTEGRAÇÃO SOCIAL DO PRESO E DO INTERNADO

Como comentamos a cima, é no estágio da execução da pena que o Estado exerce o poder punitivo sobre o sujeito que outrora transgrediu alguma norma social instituída, conseguinte, é também no contexto da execução da pena que o Estado tem por obrigação proporcionar a harmônica **(re)integração social** do apenado e do internado.

O processo, ou procedimento harmônico de (re)integração social do preso ou internado, em cumprimento de pena em regime fechado, é embasado na disposição assistencial garantida na LEP: “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BASIL, 1984). Essa assistência compreenderá à disposição:

a) material – consiste no fornecimento de alimentação, vestuário e instalações higiênicas;

b) à saúde – que tem função preventiva e curativa e compreende o atendimento médico, odontológico e farmacêutico;

c) jurídica – a assistência jurídica é disponibilizada a presos e a internados que não dispõem de recursos financeiros para constituir um advogado.

e) **educacional** – compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

f) social – visa amparar o preso e o internado de maneira a prepará-los para o retorno à liberdade por meio dos projetos sociais e amparo tanto do apenado quanto de sua família.

g) religiosa – pautado na disponibilização da liberdade de culto; da participação nos serviços e eventos sociais e religiosos organizados pelo estabelecimento penal; na disposição de um local apropriado para cultos religiosos, bem como o acesso a livros de instrução religiosa.

Além dessas assistências, ainda é garantido ao preso o direito de usufruir do trabalho como dever social de (r)estabelecimento da dignidade humana; nesses moldes, o trabalho é tomado por sua finalidade (re)educativa e produtiva, considerando que se trata de um trabalho remunerado.

Com o objetivo de fomentar a participação do preso em alguns projetos assistenciais de (res)socialização a LEP, em seu artigo 126º, disponibiliza a remição da pena<sup>21</sup>: “o condenado

---

<sup>21</sup> A remição de pena constitui o direito do preso de reduzir o tempo de duração da pena privativa de liberdade, por meio do trabalho prisional ou do estudo.

que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por **trabalho** ou por **estudo**, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 1984, grifo nosso).

Com relação ao tempo a ser remido por trabalho ou por estudo, a LEP regulamenta que remir-se-á 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho; e, um dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar.

Como podemos observar, há na política pública de (re)socialização uma atenção maior voltada para duas assistências específicas, a assistência educacional e a laborativa. Nesse momento, podemos nos reportar ao que Foucault (2014 [1975], p. 225) disse, “o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos”.

A importância dispensada a esses dois projetos se justifica porque, hipoteticamente falando – neste momento do lugar de professor e das observações realizadas no período de atuação educativa no sistema prisional (dois anos e seis meses) –, o trabalho e a educação dentro da prisão estariam pautados em função de uma transformação técnica, uma vez que tais atividades “possibilitam” uma (re)qualificação do “criminoso” em um (re)educando dócil e útil, pois está pagando sua pena e, ao mesmo tempo, sendo (re)moldado obedecendo as relações de poder de um aparelho de (re)produção técnico-social. Ou seja, os “monstros” outrora caídos do pacto social começam a reintegrar, mesmo que dentro de um micro universo vigiado e manipulado, o espaço social de sujeito jurídico (re)qualificado. Diante desse aspecto (re)socializador, as metodologias aplicadas buscam alternativas que permitam diminuir a elevada ocorrência de reincidências dos apenados em regime fechado, todo processo técnico de transformação do sujeito preso culmina na intenção de sua regeneração após o cumprimento da pena.

Pensando no objetivo alvo deste trabalho, a assistência educacional, partamos para uma discussão mais específica de como está configurada a assistência (re)socializadora educacional dentro do sistema prisional.

### **5.1 A educação como proposta de (re)integração harmônica social**

“A educação dentro do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 265).

Partindo do que Michel Foucault disse, entenderemos por que a educação é ao mesmo tempo obrigação do Estado para com o preso e uma precaução indispensável de interesse social.

Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação é um direito social garantido pelo Estado, portanto, um direito usufruto e fundamental para a condição de igualdade social e para uma vida digna. Desse modo, a educação é tida como lei constitucional e é obrigação do Estado fomentar e promover meios para sua realização.

Considerando que as formas punitivas existentes no Brasil só se dão **por privação de liberdade**; por restrição de direitos; e, por pagamento de multa, outras maneiras de punir que fogem a esse escopo legal punitivo, não são permitidas. Desta feita, aquele que se encontra sob o julgo da punição exercida pelo Estado não pode, por direito garantido constitucionalmente, ser lesado em relação aos direitos sociais que equiparam/igualam o homem à condição de humano e sujeito social. Desse modo, o preso, ainda que sob o julgo de ter perdido sua liberdade, tem – ou “deveria ter” – assegurado o direito à igualdade, neste sentido o acesso à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, entre outros direitos sociais. Considerando essa discussão, podemos afirmar que a educação desenvolvida na prisão não se trata de um benefício – ou uma “regalia” – dispensado ao preso, mas um direito garantido constitucionalmente.

A LEP, em sua seção V, trata da Assistência Educacional que deve ser desenvolvida no sistema prisional brasileiro. De modo regulamentativo e sistemático pontua que:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a **instrução escolar e a formação profissional** do preso e do internado.

Art. 18. **O ensino de 1º grau será obrigatório**, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e **será mantido, administrativa e financeiramente**, com o apoio da **União**, não só com os recursos destinados à **educação**, mas pelo **sistema estadual de justiça ou administração penitenciária**

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de **educação de jovens e adultos** (BRASIL, 1984, grifo nosso).

De maneira analítica, observemos como se estrutura essa seção da LEP para podermos compreender a realização da educação no contexto de privação de liberdade.

A princípio podemos observar que o ensino *intramuro* tem como função primária a “instrução escolar” e a “formação profissional”, princípios comuns aos da escola regular *extramuro* que é desenvolver as capacidades educativas assegurando a plena formação para o exercício da cidadania, bem como para o desenvolvimento do trabalho e do prosseguimento dos estudos (BRASIL, 1996).

No entanto, essas funções ou princípios, dentro do sistema prisional, são ressignificadas a medida que se entende que, quem se encontra na condição de preso está, pois bem ou mal,



situado no campo da *reeducação* – nesse momento não utilizamos os parênteses para separar o prefixo “re” da palavra “educação” por entendermos que há uma percepção conceitual, de maneira generalizada, de que quem está preso precisa ser educado novamente, portanto reeducado. Desse modo, a educação no contexto de privação de liberdade é situada dentro do campo discursivo da *ressocialização*. Isso acaba por apagar o papel ou o sentido formativo da educação para dar como característica/função primeira a *reformação* em detrimento da função *formação*.

Por conseguinte, outro fator que merece atenção é a *obrigação* ou dever que é delegado ao Estado na provisão da educação. Como pontua a LEP no artigo 18 e 18A, é dever do Estado a oferta do Ensino Fundamental (Ensino de 1º Grau) e do Ensino Médio. Podemos perceber um diálogo estabelecido entre LEP e a Constituição Federal Brasileira. Como a educação é um direito social que possibilita a igualdade entre os seres de uma sociedade, é imprescindível que ela seja assegurada também ao privado de sua liberdade, pois a educação não é um privilégio, mas um direito constitucional.

Para a realização e manutenção das atividades educativas no contexto da prisão podemos destacar que é uma ação de parcerias, pois além da educação estar vinculada ao sistema educacional dos municípios e dos estados, deve contar com a pareceria e investimento da União e do sistema estadual de justiça, bem como com a participação da administração penitenciária.

E, por fim, a modalidade de ensino desenvolvida nesse contexto é a Educação de Jovens e Adultos. Tal modalidade de ensino permite, embasada da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDBEN/96), que haja uma flexibilização quanto as condições de estudo do educando.

Art. 23. A educação básica **poderá organizar-se** em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por **forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.**

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de **educação de jovens e adultos** e de ensino noturno regular, **adequado às condições do educando [...]**. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

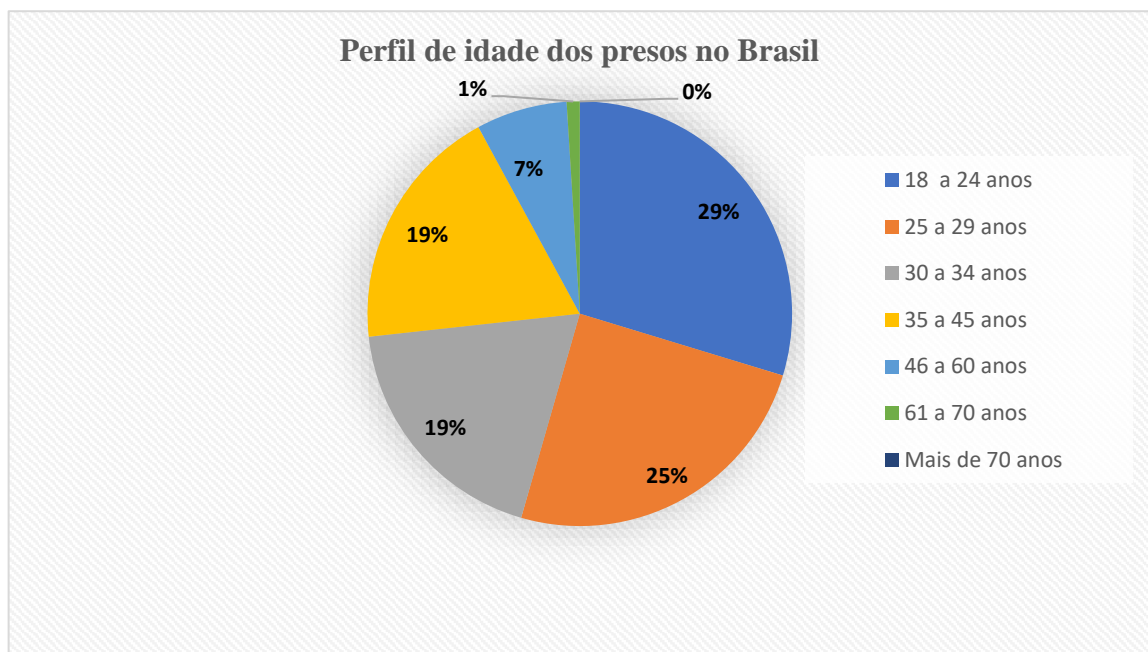
Desse modo, a educação de jovens e adultos é “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

É dever do estado, através das instituições e secretarias de educação, assegurar aos jovens e adultos “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do

alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Dentro do sistema prisional, salvo os centros socioeducativos<sup>22</sup>, todos os presos são maiores de idade, portanto, estão fora do que é considerado a idade regular para a efetivação dos estudos, que é dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Como mostra o gráfico:

**Gráfico 08** – Perfil da População Prisional: Faixa Etária no Brasil



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) vai de encontro às necessidades do público preso porque são jovens e adultos fora da idade “própria” para o curso do ensino fundamental e médio; porque é peculiar de sua constituição legal a sua adaptação às condições de vida do alunado – neste caso o preso, muitas vezes privado do uso de alguns matérias, quer pedagógicos ou não, sem espaço específico e apropriado para assistir as aulas, com baixo conhecimento de mundo, sem as ricas relações sociais em que se desenvolvem a instrução e as atualizações temáticas, etc. Mas, além disso, a EJA tem como princípio a

<sup>22</sup> Local destinado a execução das **medidas** socioeducativas a adolescente que praticam algum ato infracional. É um sistema diferenciado com relação ao sistema prisional uma vez que este visa punir o sujeito pelo cometimento de uma infração. Aquele, por sua vez, promove a (res)socialização de jovens menores de idade considerando o princípio da proteção integral à criança e ao adolescente. Essa (res)socialização se dá por meio de “advertência” que pode ocorrer com a realização de reparo a um dano causado; com prestação de serviços à comunidade; com a liberdade assistida; com a inserção em regime de semiliberdade; ou internação em estabelecimento educacional. (BRASIL, 1990)

articulação da educação com o desenvolvimento profissional, como é assegurado no artigo 37 e parágrafo 3º da LDBEN/1996: “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional [...]” (BRASIL, 1996). Nesses moldes, a EJA contempla a premissa educativa no contexto de privação de liberdade que é **instrução escolar** e a **formação profissional** do preso e do internado, como assegura a LEP em sua seção V.

Desta feita, não é difícil entender porque o projeto da educação é considerado, na história da prisão, como um princípio fundamental para a boa condição penitenciária, como afirma CH. Lucas *apud* Foucault quando trata da educação dentro da prisão: “o tratamento infligido ao prisioneiro, fora de qualquer promiscuidade corruptora [...] deve tender principalmente à sua instrução geral e profissional [...]” (2014 [1975], p. 265).

Com a instrução escolar e a formação profissional do preso, espera-se que haja a construção de uma visão de mundo em que a possibilidade de (re)inserção na sociedade seja harmoniosa e efetiva. Além disso, a proposição de uma (re)formação do sujeito por meio da educação pressupõe a eliminação do crime, mesmo que de maneira utópica, na sociedade. Tais fatores põem a escola do contexto prisional, mais que uma instituição que promove o conhecimento científico, acadêmico e social, como ferramenta de (re)transformação de sujeitos outrora caídos do pacto social estabelecido.

Uma escola regular tem como missão subtendida a instrução e a formação de pessoas supostamente em desenvolvimento. A EJA tem por finalidade a retomada da formação desse sujeito em desenvolvimento. Já a educação desenvolvida no contexto da prisão, tem por finalidade “heroica e hercúlea” de retomar e ressignificar o que houve de formação e (re)construir, considerando a complexidade subjetiva que é o microuniverso Prisão, a autoestima do condenado bem como o reconhecimento de si como sujeito social e autônomo capaz de (sobre)viver sem a reincidência do crime.

## CAPÍTULO II

### BALIZAMENTO TEÓRICO

“Discurso [...] longe de ser um primitivo a se tomar em uma evidência ou em uma tradição, é um conceito que a reflexão deve visar construir”. (Françoise Gadet, 2014, p. 7).

#### 1. Considerações iniciais

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que embasarão as análises e a problematização das discursividades que (en)formam a escola no âmbito do contexto de privação de liberdade. Esses fundamentos nos encaminham à compreensão de que a linguagem está para além de uma simples finalidade comunicativa, pois acreditamos que comunicar é apenas o limiar da vasta função que ela tem. A palavra, dentro da linguagem estabelecida, encerra sentidos, significados no e sob o mundo de modo que o homem cria e se realiza na e por ela. A linguagem possibilita ao homem significar e significar-se, promover a mediação imprescindível entre o homem e a realidade natural e social.

Nesse momento marcamos aqui que nos desprovemos de uma visão instrumental da linguagem para tomarmos partido pela palavra em uso, em mo(vi)mento, na prática efetiva de linguagem sendo estabelecida entre sujeitos na sociedade, fazendo sentido enquanto trabalho simbólico na constituição do real, do sujeito.

Neste trabalho, tomamos como objeto constituidor dos sujeitos encarcerados e da escola no contexto de privação de liberdade as discursividades que os (en)formam a partir do discurso mobilizado pela linguagem estabelecida no e pelos sujeitos participantes do processo educacional dentro da prisão, quais sejam, professores, diretor escolar, aluno e agentes penitenciários – encarregados pela segurança dos envolvidos neste processo educacional. Para tanto, partimos da ideia de Henry (2014, p. 26) quando entende que a linguagem não deve ser compreendida apenas a partir de seu prisma comunicacional, “este aspecto é apenas a ponta do *iceberg*”.

“Comunicar” parte da intenção de significar, de dar sentido ao que se quer dizer, transmitir a outrem. Nesse processo é preciso considerar o jogo intersubjetivo estabelecido no revezamento discursivo entre sujeitos na sociedade, compreender o processo de (re)atualização

a historicidade estabelecida no interdiscurso que perpassa todo dizer através das condições de produção de cada discurso. Nesses moldes, podemos conjecturar que o mundo e tudo que subsiste nele perpassa uma imagem representacional criada/mediada pela linguagem através de seu simbolismo discursivo-ideológico; conseqüentemente, essa (re)criação só se dá na e pela linguagem, que também possibilita a interação entre interlocutores, condição de imanente constituição de sujeitos sociais.

Por incidirmos uma visão tradicional e instrumental da linguagem e, por entendê-la enquanto produtora de sentidos simbólicos, de representações, de (re)significações, nossa filiação teórica se dará à luz da Análise de Discurso francesa, de base peuchetiana, a qual usaremos para mobilizar teórico-analiticamente nossa pesquisa, conseqüentemente os resultados dela. A Análise de Discurso francesa (doravante AD) nos possibilita pensar a linguagem enquanto ação simbólica de significação no mundo, considerando o homem falando e (re)significando, (re)significando-se.

Para a AD a linguagem enquanto ação simbólica de (re)significação no/do homem, na/da sociedade e na/da história, é entendida como discurso, que, por sua vez, etimologicamente, carrega a ideia de curso ou percurso, de movimento. Falar de discurso, então é tratar da palavra em mo(vi)mento. Pêcheux vai escolher o discurso como o lugar que é possível intervir teoricamente, pois no discurso o sentido não é imanente, ou seja, o sentido não é idealizado, mas materialmente constituído no mo(vi)mento elaborado pelas relações sociais e históricas que são estabelecidas no dizer. O discurso para a AD é um objeto sócio-histórico, pois leva em conta “o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2015, p. 14). Desse modo, o sentido, do qual falamos, não é algo dado, mas construído pela relação, no ato do dizer, entre sujeitos sociais e história.

A linguagem em mo(vi)mento, funcionando, põe em relação, sob um processo complexo, o sujeito e os sentidos sendo afetados pela língua e pela história. Desse modo, tanto sujeito quanto sentido passam por um processo de devir de efeitos múltiplos e variados de constituição. São esses processos que nos interessam nessa pesquisa: os efeitos de constituição de sentido, conseqüentemente de sujeito.

A partir dos conceitos de discurso como “efeito de sentido entre interlocutores” e como “acontecimento” nos debruçaremos no trabalho de compreensão das significações que as discursividades produzem no ato do dizer e buscaremos compreender de que modo o objeto simbólico (discursividade) produz sentido.

Além da AD, mobilizamos a teoria de Émile Benveniste<sup>23</sup>: *enunciação*, que propiciar-nos-á pensar a linguagem a partir de seu prisma exterior – assim como a AD –, e das relações (inter)subjetivas entre sujeitos na sociedade. Os preceitos sobre o funcionamento da linguagem proposta por Benveniste (1988 [1958]) em “*Da subjetividade na linguagem*” nos fornecem meios para perceber os possíveis sentidos que partem de uma relação (inter)subjetiva de enunciação perpassada pelo interdiscurso que é manifesto no ato do dizer de cada sujeito, que clivado pelo que o inconsciente daquilo que o constitui, acredita ser senhor do que diz, dos sentidos mobilizados por “ele” – efeito ilusório necessário para a convenção de um dado sentido, numa dada conjuntura. Desse modo, o discurso dentro da linguística da enunciação obedece a síntese funcionalista de (re)apresentação da realidade por parte do falante e de (re)criação por parte do ouvinte, Benveniste *apud* Agustini (2018, p. 72).

Esse processo funcionalista do discurso proposto por Benveniste (1988 [1958]) nos encaminha para pensar a constituição de discurso enquanto acontecimento – terceira fase da AD proposta por Michel Pêcheux –, uma vez que o ato de dizer é, para todos os efeitos, a (re)atualização dos sentidos mobilizados dentro de um sistema de convenções historicizadas, encaminhados pela memória, pelo interdiscurso implicado no dizer. No procedimento de tentar criar sentido, constituir “forma” ao seu dizer, o sujeito falante o faz a partir de um lugar social, a partir de uma ideologia, de igual modo, o ouvinte, na tarefa de compreender o dito (re)atualiza conceitos e formas na tentativa de estabelecer consonância semântica entre o que o falante diz e o que ele percebe, enquanto sentido, no discurso. É neste aspecto que um enunciado pode, dado aquilo que interpela cada sujeito em indivíduo, conseqüentemente a ideologia que o “assujeita” e o interdiscurso que perpassa o dizer, tornar-se outro, haja vista as dissimetrias que podem ocorrer no discurso dada a construção enunciativa que falante e ouvinte constroem na interação intersubjetiva.

O que nos interessa em “*Da subjetividade na linguagem*” é o fato de que para Benveniste, o homem só se realiza na e pela fala, desse modo, para poder existir, precisa significar. E, como buscamos a constituição do sujeito “Escola Interna” a partir daquilo que se mobiliza em termos de língua para dizer sobre si e sobre sua realidade, nos interessa pensar também os processos (inter)subjetivos que estão implicados nas discursividades que iremos

---

<sup>23</sup> Nosso interesse na enunciação proposta por Emile Benveniste reside no ponto de contato com a AD, que é pensar a língua a partir de seus fatores externos, isto é, das condições de produção, que é composto pelos sujeitos e a situação de enunciação e discurso, atreladas ao jugo intersubjetivo do dizer para constituir sentido. No que se refere a pensar a constituição dos sujeitos e do(s) sentido(s) produzidos nas discursividades *Corpus* desse trabalho, nos sustentaremos na Análise de Discurso peuchetiana.

analisar. Desta feita, a proposta deste trabalho caminha no esteio de Michel Pêcheux, para pensar os discursos produzidos e as discursividades implicadas que constituem a escola no contexto da prisão, buscando pensar a relação (inter)subjéctiva de significar a realidade através do discurso produzido por sujeitos falantes no momento dar forma à realidade que são e que vivem.

## 2. A relação intersubjetiva contida no discurso e o processo de significação

Na relação do sujeito com o mundo é imprescindível a mediação da linguagem, pois é nela e por meio dela que ocorre a fundamentação da realidade e do homem como sujeito. No entanto, essa construção fundamentada do mundo e do sujeito perpassada pela linguagem só é possível por consequência do atributo intrínseco da linguagem, a saber, a subjetividade – capacidade do locutor (homem falante) se propor como sujeito a partir de uma consciência experimentada no e pelo “confronto” com o outro. Grosso modo, a linguagem que medeia o mundo para o homem, enquanto realidade, e o homem no mundo, enquanto sujeito, só é possível porque possibilita ao locutor apresentar-se como sujeito, dentro de uma sociointeração dialéctica, remetendo a si mesmo como um *eu* no discurso estabelecido na polaridade com o *tu*, com o outro.

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por **contraste**. Eu não me emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne um *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa como *eu*. [...] Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – a qual digo *tu* e que me diz *tu* (BENVENISTE, 1988 [1958], p. 287).

Nesses moldes a capacidade de se propor como sujeito – como o *eu* no discurso – só é possibilitada pela (inter)subjetividade, pois a linguagem está organizada de uma maneira que permite a cada locutor apropriar-se da língua constituindo-se como agenciador das formas linguísticas à sua disposição enquanto falante. Ou seja, na linguagem há formas linguísticas apropriadas à expressão e organização do locutor, logo, cada locutor agencia as formas linguísticas referentes a sua constituição enquanto sujeito. Desse modo, faz comparecer sua subjetividade, ganha definição ao enunciar, ao produzir discurso.

Nessa lógica, o locutor só se propõe como *eu* frente a um outro, o *tu*, passando a mobilizar-se, discursivamente, na sua (inter)subjetividade produzindo sentidos, na e pela linguagem. De igual modo, o *tu*, tomando a palavra no discurso, através de um revezamento discursivo – tornando-se, portanto, *eu* na alocação –, vai (re)atualizando os sentidos dentro

daquilo que toma por compreensão na sua (intr)subjetividade. Nessa dialética, o interdiscurso passa a moldar o dizer, através da relação discursiva entre o *os sujeitos* e a historicidade mobilizada no discurso.

Desse jogo enunciativo entre *eu* e *tu*, na teoria benvenistiana, segundo Agustini, Araújo e Leite (2010, p. 5) advém duas consequências, sejam elas: a) a possibilidade de diálogo entre os interlocutores e, b) a relação entre *eu* e *tu*, na alocação, possibilita uma dinâmica de atualização das formas linguísticas, assegurando a própria condição da linguagem.

Nesse jogo enunciativo:

[...] o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu* (BENVENISTE, 2005, p. 289).

Chamemos, então, a capacidade de o locutor agenciar/apropriar-se das formas linguísticas de: “atividade de subjetivação”, a qual podemos considerar como ação de converter a língua em discurso, por meio da linguagem e, nesses moldes, produzir a dinâmica de (re)atualização das formas linguísticas, uma vez que tomadas “vazias” são concebidas a luz daquilo que o sujeito toma por sentido (subjetivação) a ser mobilizado para alcançar seus objetivos discursivos no diálogo. A esse processo de tomada do dizer agenciando as formas linguísticas a disposição do sujeito, Benveniste (1970) vai chamar de “enunciação”. Enunciar tornar-se á, então, à luz da teoria da enunciação, a capacidade de trabalhar e moldar a língua, de maneira cognoscível/compreensível, a tal ponto de (re)produzir sentidos.

Na tomada do dizer, todo enunciador é mobilizado pela subjetividade enunciativa, mas, ao mesmo tempo, interligado pela intersubjetividade promovida no diálogo com o interlocutor e com o interdiscurso – memória historicizada –, o que propicia uma (re)atualização não só das formas linguísticas agenciadas pelo próprio locutor, mas também dos sentidos, de sua constituição enquanto sujeito.

Nesses moldes, a linguagem se mostra equívoca e não unívoca porque subsiste de “instâncias não discretas”, “vazias” que, certamente, não são sistematizáveis. Essas instâncias são, na verdade, o ato de experiência da subjetivação do sujeito no uso efetivo da língua e na conversão dela em discurso. Esse ato, traz à tona a enunciação do locutor e sua constituição enquanto sujeito.

Se o uso efetivo da língua pelo ato de intersubjetivação possibilita o discurso, cabe aqui ressaltar que o discurso é o lugar de observação do contato entre língua e a historicidade e, é dessa intercessão que nasce o sentido construído na relação dialética entre o *eu* e o *tu* através



de uma produção verbal cognoscível/compreensível. Dessarte, discurso, então, configurar-se-á como a materialidade do já dito, do interdito, da ideologia e, a língua, a materialidade específica do discurso – uma relação inextricável. À vista disso, na linguagem a produção sentido, se mobilizada na intersubjetivação verbalizada, no espaço do já dito, se configura por sua afetação pela historicidade que cliva os sentidos.

Desse modo, podemos, nesta conjuntura de nossa discussão, pensar que a enunciação não se trata de um ato individual subjetivo, somente. Mas, de um ato construtivo e dialético cuja língua molda-se em discurso, que por sua vez produz sentidos, mas mobilizado pela dispersão causada pela historicidade. Grosso modo, cada interlocutor ao tomar o posto de *eu* no discurso agencia a língua (re)atualizando a palavra, os enunciados, os sentidos – nesta perspectiva, uma palavra, um enunciado, o sentido está propício a tornar-se outro – numa rede de memória instaurada. Tais sentidos não são homogêneos haja vista que a conversão da língua em discurso produz sentidos possíveis instaurados pelo interdiscurso, ou seja, a historicidade que afeta cada interlocutor.

Enunciação, então, trata-se de um acontecimento histórico, “um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento” (GUIMARÃES, 1995, p. 67). E por não ser, a enunciação homogênea, “totalmente” subjetiva, necessita de ser perpassada pelo interdiscurso, por uma memória para que produza sentido. Todavia, o interdiscurso que perpassa a enunciação não produz um sentido único.

Converter a língua, pois, em discurso, trata-se de construir, estabilizar o disperso como um acontecimento sem memória<sup>24</sup> – haja vista que a memória vem a ser o tempo da dispersão, do heterogêneo, do múltiplo. Pois, carrega o já dito, o interdito, o não dito. Tendo isso como base, podemos dizer que teremos tantos sentidos quantos forem os sujeitos. Pois, se consideramos as posições sujeitos (sujeitos discursivos ideologicamente constituídos por diversas formações ideológicas) e a memória, os sentidos vão dispersando-se à medida em que cada formação ideológica entra em campo para suscitar o que lhe é de constituição semântica.

### **3. A construção do dispositivo teórico e analítico: delimitações e interseções**

---

<sup>24</sup> Memória, nesses moldes, não está para a via biológica, estudada pelos cientistas cognitivistas para compreender certos processos, mas pela via da memória social, coletiva, aquela que está na relação entre sujeito, linguagem e a história.

A Análise de Discurso francesa apresenta-se, grosso modo, como um dispositivo de interpretação, mas não um qualquer, pois a AD não estaciona no sentido “logicamente estabilizado” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p.31), simplesmente no dito; ela trabalha os limites do dizer, do discurso, dos processos de significação, sempre em busca da constituição do(s) sentido(s) que ocorrem no decurso da linguagem em funcionamento na sociedade, sendo articulada pelos sujeitos falantes que, neste ato, são instaurados como (re)significadores.

No processo de apreensão do discurso, do texto, do dizer, devemos distinguir, antes de mais nada, três instâncias que possibilitam a significação, quais sejam: a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão (ORLANDI, 2015, p. 24). Cada uma dessas instâncias reclama um modo distinto de apreensão do sentido. No processo de inteligibilidade o sentido ocorre quando o que foi dito é decifrável em termos de língua, ou seja, se o dizer produzido é inteligível, decodificável. Já a interpretação estaria para a ordem de um aprofundamento da busca do sentido, levando em consideração não só o discurso, o dizer produzido em termos de língua, mas o co-texto e o contexto de produção em que estão inseridos os sujeitos no ato do dizer. A compreensão, por sua vez, pontua Orlandi (2015, p. 24), “procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”.

A AD de base peuchetiana caminha pelo processo de compreensão interpretativa visando sobretudo entender como o discurso (objeto simbólico) produz sentido(s). Para tanto, considera que o discurso tem como pressuposto o linguístico enquanto base material dos processos discursivos e a história e sociedade como produtoras de sentido, de significação, como exterior determinante sobre o dizer. Desse modo, os sentidos não estão constituídos só nas palavras, mas na (inter)relação que é estabelecida entre língua e exterioridade, ou seja, as condições de produção do discurso.

Para a AD de linha francesa a constituição de sentido se dá a partir dos processos que possibilitam os “efeitos de sentidos” implicados no dizer, no discurso. Pêcheux, pensando esses efeitos de sentidos, toma a materialidade linguística de um dizer sustentada no contato com a história, com a língua e o sujeito. Desse modo, é na relação axiomática da AD: sujeito afetado pela língua e pela história, que o(s) sentido(s) é/são constituído(s).

A mobilização desses axiomas dentro da AD de base peuchetiana só se fez possível diante da intersecção teórico-científica do Materialismo Histórico, da Linguística e da Psicanálise. A relação entre essas áreas de conhecimentos, para a constituição da AD, é o resultado de (re)leituras que Pêcheux realizou para dar corpo ao seu dispositivo teórico de compreensão de sentidos sobre o objeto simbólico: o discurso. Além disso, possibilitou a

Análise de Discurso – enquanto dispositivo teórico e analítico – descrever e interpretar o processo discursivo a partir da constituição do sujeito afetado pela língua, pela ideologia e pela história.

A releitura que Pêcheux faz, desloca alguns sentidos constitutivos de cada uma das áreas mobilizadas para compor a AD. Desse modo, no Materialismo histórico, por exemplo, são deslocados os sentidos de ideologia e história. Nesse movimento teórico, a *ideologia* é tida como dispositivo de dissimulação do sentido imanente (aquele que está lá, imbricado no dizer); para a AD a *ideologia* é o movimento de dispersão que naturaliza a evidência do sentido, uma vez que, frente a um objeto simbólico que se convoca a ser interpretado, a presença da ideologia se marca, isto é, o mo(vi)mento da interpretação subentende a busca pelo sentido, mas ao mesmo tempo o “descarte” de outro, realizando assim um “apagamento de outras interpretações” (ORLANDI, 2015, p. 43), momento em que os deslocamentos de sentidos configuram outros, constituindo a transparência da linguagem sobre determinado sentido. Desse modo, o regimento da ideologia é, pois, um mecanismo de constituição de sentido marcado no funcionamento discursivo. Esse mecanismo de produção de sentidos, quando afetado pelo imaginário, produz efeitos ideológicos, um deles, o apagamento de todo caminho processual de construção do sentido. Esse “apagamento” é o que possibilita que haja uma compreensão do sentido único. “O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido lá” (ORLANDI, 2015, p. 47).

Já *história*, ressignificada para a AD, figura como o exterior que possibilita a constituição dos sentidos, uma vez que ela é a própria circunstância em que se estabelece as relações discursivas entre os sujeitos do discurso. Nesses moldes a história é um fator exterior determinante nos processos discursivos, ela é a relação simbólica que, em contato com a língua, afeta o(s) sentido(s), mas não como um fator estabilizador, de origem, e sim como uma incidência que possibilita o apagamento de uma memória em detrimento de outra. Dentro do mo(vi)mento do funcionamento discursivo a *ideologia* e a *história* configuram a constituição dos efeitos de sentidos nas condições em que os discursos são produzidos.

Neste momento da discussão podemos conceber que a linguagem, em termos de sentido, longe de uma visão instrumentalista, tanto serve para comunicar, como para não comunicar, haja vista as dispersões que os mecanismos de produção de sentidos imbricados no processo discursivo realizam, como também o agenciamento intersubjetivo da linguagem que cada sujeito mobiliza. Com base nisso, a AD toma o funcionamento da linguagem como um complexo processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos porque leva em consideração que

ambos são afetados pela língua, pela história e pela ideologia. Nesses moldes, o funcionamento da linguagem implica a relação de sujeitos e de sentidos. Essa relação produz “efeitos de sentidos” porque o sentido não é unívoco, homogêneo, mas heterogêneo. Daí a definição de discurso para Pêcheux (1969): discurso é efeito de sentidos entre locutores.

Os “efeitos” se dão no discurso por consequência da não linearidade comunicacional entre o sujeito enunciador e o sujeito destinatário. Isso ocorre porque ambos sujeitos são tocados pelo simbólico produzido por circunstâncias determinadas de enunciação/fala e por condições de produção específicas, além disso, as memórias discursivas<sup>25</sup>, isto é, o *Interdiscurso* articulado por certas *Formações Ideológicas* (FI) – determinadas no discurso pelas *Formações Discursivas* (FD) – direciona o que o sujeito deve ou pode dizer numa conjuntura de enunciação. Desse modo, “uma palavra” encerra sentidos diferentes dado aquele que a usa e, também, ao seu vinculamento a condições de produção específicas.

As palavras não têm um sentido ligado à sua literalidade, o sentido é sempre uma palavra por outra, ele existe nas relações metafóricas (transferência) acontecendo nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório. [...] a Análise de Discurso expõe o olhar leitor à opacidade [...], objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz (ORLANDI, 2005, p.11).

O discurso, realizado por uma língua em comum, configura-se numa relação livre de comunicação e não-comunicação, mesmo dentro de condições de produção específicas iguais, isso ocorre em vista de que o linguístico afetado pela ideologia e pela história autoriza sentidos diferentes dada as suas configurações de constituição discursiva. A esse fenômeno de “equivocidade” de sentido do discurso chamar-vos-emos de *Discursividade* – “a inserção dos efeitos de sentido matérias da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem” (ORLANDI, 2005, p. 11).

*Discursividade* (dispositivo analítico a qual usaremos nas análises que seguirão no capítulo de análises) nesse momento, é um posicionamento teórico a qual nos filiamos dentro da AD para dizer que o discurso não encerra uma maneira apenas de significar. Diante dessa questão, nos implica dizer que um dado discurso constituído, comporta diversas discursividades, observada a ideologia funcionando no contato com a língua.

Todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes. [...] a língua está a serviço da sociedade [...] esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não-comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão de não estar tratando, *em primeira instância*, da *comunicação* de um sentido (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 82 e 83, grifos do autor).

---

<sup>25</sup> Memória discursiva é definida por Eni Orlandi (2015, p. 25) como “aquilo que fala antes”, isto é, sentidos já ditos por outros sujeitos, em outras circunstâncias socio-históricas que sustentam, ou que possibilitam ao sujeito tomar a palavra, o sentido, em outras circunstâncias discursivas.

Para que ocorra a comunicação de um dado sentido, antes de mais nada, é preciso que haja o fenômeno da “aparência de unidade” do sentido, uma vez que um discurso comporta diversos efeitos de sentidos, discursividades, as quais dentro de um jogo de significação dispersa o sentido hegemônico no discurso – aquele pretendido pelo sujeito.

Pensando dessa forma, podemos dizer que um dado sujeito, na constituição de “seu discurso”, dentro de *formações imaginárias* – as quais designam na interlocução discursiva as posições sustentadas pelos sujeitos, ou seja, o lugar ideológico de fala de cada um – pode situar-se dentro de um jogo imaginário como o que ele é para ele mesmo e, ao mesmo tempo, dissimular-se tendo em vista sua não autonomia mobilizada no seu assujeitamento ao interdiscurso (memória) amarrado a uma Formação Ideológica e Discursiva dada. Grosso modo, o sujeito poderia, frente a constituição de seu discurso, colocar-se de diferentes modos enunciativos, o que demandaria pensar nas possibilidades de sentidos a cada sustentação (inter)subjéctiva que o sujeito faz.

Pêcheux (2014 [1975]), na formulação da constituição do sentido e do sujeito marca que ambos são afetados pela língua e pela ideologia, assim, constituídos ao mesmo tempo, não podendo pensá-los sem a ideologia, como também, em termos discursivos, conceber a ideologia sem a linguagem. Dessa forma, o sentido que ora é mobilizado no/pelo discurso, é determinado pelas posições ideológicas sustentadas pelos sujeitos falantes, isso é o fator que possibilita no momento da fala, do discurso, a aparência da “*unidade* de sentido”.

No entanto, falar sobre a *essência* do sentido, nesses termos, é um “equivoco” haja vista o complexo conjunto de Formações Discursivas que direcionam a historicidade no discurso, como também o assujeitamento, enquanto possibilidade de o indivíduo tornar-se sujeito e significar. Nesses termos, o sujeito não é senhor de si, tampouco dos sentidos que pensa mobilizar em seu discurso.

O sujeito é interpelado ideologicamente por uma inscrição recalcada<sup>26</sup> de si a uma Formação Discursiva que o determina. Para que esse sujeito produza “seu” discurso e signifique, precisa acreditar que é senhor do que diz e, dessa forma, agenciador das formas vazias que a linguagem dispõe, o que causa a ilusão de ser a origem do seu dizer. Nesse momento podemos pensar que a intersubjetividade mobilizada no discurso ocorre pela relação

---

<sup>26</sup> O termo *recalcada(o)* a qual nos referimos, faz menção ao sentido psicanalítico do *Recalque*, a exclusão da consciência – no sentido de o sujeito não ter consciência do que o determina historicamente e ideologicamente, isto é, a sobredeterminação inconsciente.

dos efeitos da ideologia e da história afetando o ato individual de conversão da língua em discurso. Nesses moldes, tanto sujeito quanto sentido passam por um *esquecimento ideológico* e inconsciente de suas constituições para poder significar – através do efeito de univocidade e estabilidade do sentido – a “realidade”.

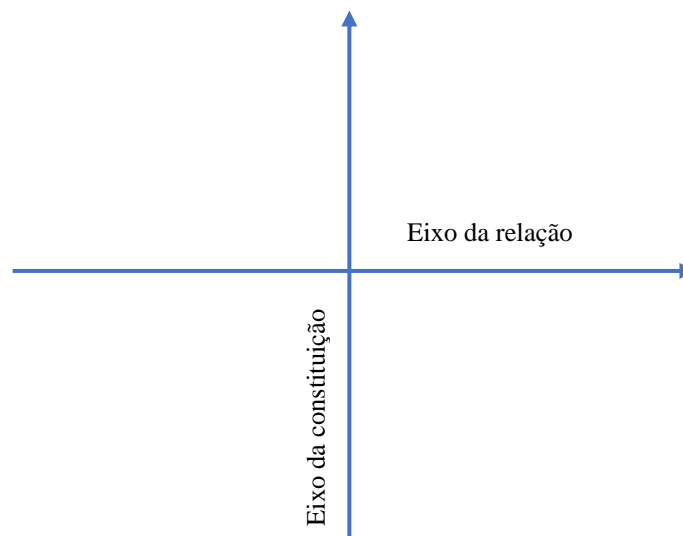
Ao produzir seu discurso, o sujeito (re)mobiliza os sentidos que lhe confere a impressão de univocidade discursiva, de modo que esquece as outras possibilidades “historicizadas” de sentidos, realizados noutros momentos de uma incursão histórica dada. Isso se faz necessário para que haja o diálogo entre interlocutores, para que haja a “falsa” ideia de impressão da realidade do pensamento transmitido pela linguagem. Esse esquecimento está na ordem da (inter)subjetividade implicada no processo de formulação (enunciação) do dizer.

Algo significa antes, algo que vem pela via da memória e por inscrições de sentidos em outros dizeres marcados ideologicamente e isso acaba afetando os sujeitos pelo esquecimento de si e de suas formulações discursivas, maneira a qual lhe é possível significar.

O dizer não é propriamente particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. **O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras.** O sujeito diz, pensa que ele sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2015, p. 30, grifo nosso).

O sentido está ancorado na historicidade, na memória, no interdiscurso, no já dito, concomitantemente na relação com o dizer, com sua constituição. Para a Análise de Discurso o sujeito não pode despir-se desse jogo (inter)relacional ao formular seu discurso, pois só se é possível dizer dentro de uma relação intrínseca com o dizível, como se estabelecesse uma “relação parafrástica e polissêmica”. Courtine *apud* Orlandi (2015) esquematiza que o sentido, nesses moldes, se dá na relação de dois eixos, quais sejam, o da constituição e o da formulação, como segue abaixo:

**Figura 1:** Relação parafrástica e polissêmica do sentido



**Fonte:** Elaboração do autor

O eixo da constituição é o *interdiscurso*, isto é, todos os dizeres historicizados e esquecidos no jogo simbólico do recalque da consciência que o sujeito tem de si e dos sentidos. É o eixo da memória, o que torna possível todo dizer.

O eixo horizontal é o eixo da formulação, do *intradiscurso*<sup>27</sup>, ou seja, o que está sendo dito num dado momento, em condições específicas.

O que podemos dizer (formular) somente será possível se determinado pelo já dito (constituição), pela memória que ancora os sentidos. Nesse aspecto, podemos dizer que a linguagem precisa produzir *referência* para constituir sentido – a produção de referência aqui não é tomada como um ponto empírico no mundo, mas no resgate da memória e dos sentidos para a constituição de outros.

O sentido então é realizado no ponto de contato com uma memória (eixo da constituição/parafrástico) com uma atualidade (eixo da formulação/polissêmico). O eixo parafrástico é responsável por manter o já dito, a memória, o retorno aos mesmos processos do dizer. Neste aspecto, a produção de discurso sempre está atrelada a um retorno ao já dito para (re)produzir formulações discursivas do mesmo dizer. Já o eixo polissêmico, dentro da perspectiva da formulação de discurso, funciona como deslocador dos processos de

---

<sup>27</sup> O *intradiscurso* é a possibilidade dar textualidade em termos de “sentido unívoco” dos sentidos dispersos pela memória historicizada, isto é, onde ocorre os apagamentos de sentidos para que outros sejam realizados. Esse processo de apagamento de sentido para o sujeito se dá pela via dos esquecimentos ora discutidos nesta seção.

significação, dito de outro modo, seria o responsável por incidir o saber historicizado expondo a língua ao equívoco. Nesta acepção, o sentido é suscetível de tornar-se em outros, assim como o discurso. Não há sentido sem repetição (paráfrase), sem sustentação, assim como não há efeito sem a (re)atualização (polissemia) de sentido sob o mesmo objeto simbólico. Diante dessa assertiva, todo discurso realizar-se-á na tensão entre o estável e o instável, entre o mesmo e o diferente de modo que o discurso:

[...] aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 51).

Diante dessa discussão, podemos depreender a lógica teórica e analítica da Análise de Discurso de linha francesa sendo delineada, uma vez que fica evidente que as palavras não comportam um sentido ligado à sua literalidade específica, mas ao seu lugar histórico provisório – as formações discursivas – sendo (re)atualizadas de acordo com as exigências de cada condições de produção e dado o jogo interlocutivo entre as *posições sujeitos*<sup>28</sup> sustentadas nas formações imaginárias no momento de produção do discurso.

Cabe aqui pensarmos então, que a prática de leitura desenvolvida por Pêcheux, a partir da Análise de Discurso, expõe o olhar leitor à opacidade que o dizer produz, desse modo, compreender o que o sujeito produz em termos de sentido é observar a relação de seu dizer com outros dizeres historicizados ideologicamente no tempo e no espaço da prática humana – considerando o aspecto enunciativo da linguagem.

Nesses moldes, Pêcheux toma partido pelo real da língua<sup>29</sup> afetada pelo real da história (aquilo que desestabiliza a historicidade, por exemplo, a contradição, o equívoco), isso implica

---

<sup>28</sup> Nos processos discursivos ocorre, por parte dos sujeitos, a formulação imaginária que designa a imagem que cada sujeito faz de si e do outro para significar, para agenciar a língua. Isto é, a imagem que o sujeito faz de si e do outro não se trata do sujeito empírico, real no mundo, mas uma projeção imagética no discurso que faz do seu lugar sustentado e do outro (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 82).

<sup>29</sup> Pêcheux – embasado dos princípios linguísticos saussurianos de que a língua, enquanto objeto da linguagem, é um sistema de convenções (ordens) necessárias para o exercício da linguagem na sociedade – entende, a partir do texto “*Lengue de Nunca Acabar*” (PÊCHEUX e GADET, 1987), que a língua, enquanto sistema, possui uma “ordem própria” e, essa ordem, no real da língua, é desestabilizada por pontos de emergência de não encaixe entre um sentido e outro, ou seja, pelo real da história. Os pontos de emergência de não encaixe entre sentidos podem ser tomados como aspectos que desestabilizam o real da história que, no real da língua, abala todo o sistema de convenções de constituição do sentido produzido no espaço da língua.



possibilidade de sentidos dentro do próprio funcionamento do discurso (discursividades) uma vez que todo o dizer é desestabilizado pelo fator equivoco implicado pelo real da língua.

Nesses moldes, olhar para o discurso em busca do sentido seria uma tarefa árdua e, dentro do ponto de vista da AD, impossível, uma vez que um discurso não comporta o sentido, mas efeitos de sentidos que deslizam dada as posições ideológicas e históricas sustentadas no ato do dizer realizados pelos sujeitos.

Então, para podermos pensar em gestos de leitura dos sentidos, pela via da AD, precisamos partir da opacidade do dizer tomando o procedimento de análise articulado de dois movimentos, sejam eles o de *descrição*, porque: “todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 53).

Esse mo(vi)mento de descrição põe em jogo o *dito* e o *não-dito*, o *discurso-outro* (espaço virtual na materialidade descritível) fazendo operar o equivoco. Dessa forma, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”<sup>30</sup>. Essa contingência, característica do discurso, possibilita oferecer lugar à *interpretação* do dito – movimento outro de análise dentro da AD –, como também do não dito, uma vez que ele está no espaço social da memória historicizada ideologicamente.

Neste ponto, podemos tomar o discurso como *estrutura* ou *acontecimento* uma vez que a realização de um acontecimento simbólico-histórico discursivo só se materializa na estrutura sintático-semântica de uma língua. Já os efeitos de sentidos que se inscrevem no discurso, ou o deslize de sentido que ocorre num “enunciado” possibilitando o tornar-se outro, são mobilizados pelo conjunto de proposições que giram em torno deles. Dito de outra forma, as discursividades – o não dito, o interdiscurso (memória) – que giram em torno de um dado discurso são suscetíveis de serem efetivas ou não enquanto sentido “logicamente estabilizado” num dado espaço discursivo, o que vai determinar o apagamento de sentido para a estabilização de outro será a formação discursivo e ideológica que estiver em jogo no momento de enunciação.

O que nos possibilita perceber esse processo de constituição de sentidos é o batimento dialética entre os movimentos de *descrição* e o de *interpretação* que a AD converge para pensar

---

<sup>30</sup> Ibidem, p. 53.

a produção dos efeitos de sentidos mobilizados num dado discurso inscrito na materialidade da língua.

Assumir o discurso como acontecimento é considerar o resgate da memória que é evocada e ancorada ao discurso atual, isto é, a efetivação (re)atualizada dessa memória no âmago do discurso produzido. Nas palavras de Pêcheux (2008 [1986], p. 17) seria “o ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória” na realização do discurso.

Neste ponto, cabe ressaltar que nos filiamos a dois conceitos de discurso que foram formulados no progresso da disciplina Análise de Discurso, o primeiro trata-se de “Discurso enquanto efeito de sentido entre interlocutores” (Pêcheux, 1969) e o segundo “Discurso como estrutura ou acontecimento” (Pêcheux, 1983)<sup>31</sup>. Ambos, apesar de desenvolvidos em épocas distintas, são conceitos afins que tratam dos equívocos que cerceiam todo discurso; das discursividades que envolvem um acontecimento discursivo numa dada conjuntura, afetado pela ideologia e pela história. Contudo, o que se pode depreender é que Pêcheux, já na terceira fase da AD, com o conceito de discurso enquanto (não)acontecimento, acentuou sua posição teórico-epistemológica fazendo operar o real da língua sobre o real da história, isto é, num jogo epistêmico, pensou a relação de um acontecimento simbólico-histórico no mundo, atualizado ou não por uma estrutura linguística mobilizada na enunciação – ato de converter a língua em discurso – ou vice versa. Assim, um acontecimento pode ganhar contornos discursivos dada a (re)atualização da memória evocada no contato com a estrutura da língua – “o logicamente estabilizado”.

Desse modo, todo enunciado, em termos linguísticos, é descritível e interpretável, o que nos é garantido pela via teórica da AD de base peuchetiana que leva em consideração o linguístico para pensar a estrutura sintático-semântica da língua. Mas quando no real da língua intervém o real da história, o desafio de interpretar se acentua. Como os sentidos se dão no contato da estrutura com o acontecimento, dada memória (interdiscurso) (re)atualizada, para interpretar faz-se necessário pensar as possibilidades de sentidos que se inscrevem na materialidade discursiva no ato do dizer, uma vez que os sujeitos são constituídos de maneiras distintas, desta forma, enunciam conforme sua inscrição a uma formação discursiva e ideológica e, isso implica ainda, pensar a própria condição de produção como fator influenciador na constituição de sentidos no agenciamento da interpretação sobre um discurso. Pensar a constituição dos sentidos nesses termos é tomar o discurso como inacabado, como opaco, como suscetível de ser outro, ao passo que, dentro de uma formação discursiva, ocorra o apagamento

---

<sup>31</sup> Terceira fase da Análise de Discurso.

de sentidos outros para estabilizar um – o que não significa dizer que há “o sentido”, mas efeitos de sentidos sobre um mesmo dizer.

Ao assumirmos discurso enquanto acontecimento ou estrutura estamos dizendo que o ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória implicado no discurso é o que determina “o acontecimento”, isto é, quando uma dada memória historicizada se materializa numa dada estrutura linguística – materialidade do discurso – ocorre o que podemos chamar de (re)atualização de sentidos, ou em termos epistêmicos: acontecimento. O que nos implica, pela via do raciocínio lógico, pensar que, caso uma memória não seja (re)atualizada na estrutura linguística de um dado discurso, não ocorre o “acontecimento” discursivo, isso para uma dada formação discursiva que se tente projetar.

A partir dessa discussão teórica, buscaremos pensar as discursividades que giram em torno da escola do contexto de privação de liberdade, cuja constituição é perpassada pelo discurso constitucional dos direitos fundamentais e sociais, pelo discurso performativo punitivo e pelo discurso pedagógico. Os conceitos que vimos apresentando permitir-nos-á pensar a relação do universo pedagógico e o universo prisional, como também a constituição da escola do contexto da prisão, já que faremos operar as discursividades mobilizadas pelos sujeitos que constituem esse espaço de heterogeneidade.

Os sujeitos que constituem esse espaço, quais sejam: alunos, professores e agentes penitenciários, mobilizam – via discurso – aquilo que constitui o fazer pedagógico no contexto da prisão. Cada um desses sujeitos, implicados numa formação discursiva, enunciam a partir de sua constituição ideológica, portanto, resgatam memórias, efeitos de sentidos que “enformam” a constituição da escola no universo da prisão, conseqüentemente, o fazer, o educar. A materialidade discursiva (re)produzida por esses sujeitos fazem comparecer a historicidade, a ideologia, a constituição de si, desse modo, como encaram o trabalho com os detentos (re)educandos. O que nos interessa dessa relação discursiva dos agentes penitenciários, professores e alunos é de fato do (não)acontecimento discursivo daquilo que se projeta em termos educacionais para a escola da prisão, ou seja, o que se (re)atualiza em termos de memória, no (não)acontecimento da educação no universo da prisão.

## CAPÍTULO III

### TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

#### 1. Considerações Iniciais

Este capítulo contempla o percurso metodológico que fundamentou e norteou este trabalho de maneira a criar condições de problematização e de análise dos discursos que enforma a educação desenvolvida em contexto de privação de liberdade, sobretudo no que se refere às aulas na cela de aula.

O plano geral norteador de toda a trajetória metodológica para chegar às conclusões desta pesquisa foi o método materialista, pois buscamos estabelecer uma relação de contiguidade entre teoria, método e os instrumentos de coleta e de análise do material. Isso, a partir do mo(vi)mento de descrição e interpretação das enunciações discursivas dos participantes da pesquisa, bem como dos discursos instaurados nos documentos oficiais norteadores e balizadores da educação dentro do contexto de privação de liberdade. Partimos da materialidade linguística e discursiva contida nesses documentos e das discursivizações enunciadas pelos participantes da pesquisa para (re)construir os (im)possíveis sentidos que acabam por constituir a escola, o ensino e a aprendizagem na prisão.

Com base nesse mo(vi)mento, buscaremos pensar o modo como as discursividades prefiguram a educação prisional enquanto (não)acontecimento, dando-a forma e imagem por meio do ponto de encontro entre uma memória – discursos instaurados nos documentos oficiais – e, uma atualidade, o ato concreto discursivo que é o ensino e aprendizagem realizado na cela de aula, (re)atualização enunciada pelos agentes – professores, agentes penitenciários e (re)educandos – participantes desta pesquisa.

A perspectiva metodológica que ancora esta pesquisa é o estudo de caso. Tal metodologia configura-se como uma perspectiva que permite explorar, descrever e interpretar um caso, de modo mais detido e sob as variadas técnicas de coleta e de análise. Segundo Oliveira (2007, p. 55), “O estudo de caso é um método eclético e se aplica em diferentes áreas de conhecimento”, neste caso, no campo da Análise de Discurso de linha francesa.

Conforme mostraremos mais adiante, esta pesquisa particulariza o caso de uma escola interna, situada no interior de uma Unidade de tratamento penal (presídio) destinada à reclusão de pessoas em cumprimento de pena privativa de liberdade em regime fechado. Diante disso, acreditamos que na dilação de horizontes sob a singularidade da educação desenvolvida nessa

escola propicia meios para prefigurarmos um perfil constitutivo da escola no âmbito da prisão especificamente no estado do Tocantins, na cidade de Araguaína.

Na primeira seção caracterizaremos o universo de nossa pesquisa, isto é, a infraestrutura física e pedagógica, como também a organização e a trajetória de constituição legal da escola interna pesquisada. Acreditamos que tais aspectos podem ser tomados como influenciadores da prática educativa dentro do contexto escolar e, também, podemos considerar que tais aspectos produzem implicações no fazer pedagógico no contexto da prisão, nas celas/salas de aula.

Trata-se de um estudo elaborado a partir de uma situação real, na qual os pesquisadores trabalham em uma unidade de tratamento prisional, como professores de língua portuguesa.

## **2. Caracterização do universo da pesquisa**

Nesta pesquisa, partimos do entrecruzar de uma discussão conceitual – como vimos mostrando no capítulo anterior – com a experiência real de habitar um território atípico e marginalizado na sociedade em que é desenvolvida a educação, isto é, na cela de aula – que é considerada, nos documentos oficiais, como uma sala de aula convencional.

Após vivenciar o universo da educação desenvolvida no contexto da prisão, em primeira instância como professor (período de seis meses) e, depois como coordenador pedagógico (período de dois anos), foi possível perceber que esse contexto demanda algo a mais da educação desenvolvida na escola interna<sup>32</sup>/intramuro; constitui outra configuração que não a da escola regular, a extra muro. A educação no âmbito da prisão tem suas peculiaridades, o que nos instigou para um estudo científico pela via teórica da Análise de Discurso francesa.

Diante do contato que tínhamos com a escola, apresentamos o projeto de nossa pesquisa e obtivemos resposta positiva. Após o esclarecimento sobre o teor de nosso trabalho, a escola, na pessoa do senhor diretor da Unidade Escolar, mostrou interesse dada a relevância da pesquisa e da necessidade de se produzir conhecimento sobre a (re)educação que (re)produzida dentro dos muros da prisão.

O campo de ocorrência desta pesquisa trata-se de uma escola pública cujo atendimento está voltado para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade que estão cumprindo pena em regime fechado.

---

<sup>32</sup> Na nota de rodapé de número 1 (um) deste trabalho especificamos a definição de escola interna.

A escola em questão está situada no interior da Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota (penitenciária) que fica às margens da TO 222 km 07, na cidade de Araguaína, cidade localizada ao norte do estado do Tocantins. Trata-se de uma escola interna – a segunda do estado do Tocantins<sup>33</sup> – que tem como premissa, dentro de sua função legal, a garantia da lei de execuções penais e da constituição federal de 1988 quando retrata do direito inalienável da educação, mesmo que seja ela destinada a pessoas em situação de privação de liberdade.

A escola em questão trata-se do Colégio Estadual Sonho de Liberdade (CESL), uma unidade escolar cuja constituição se dá na relação entre a Secretaria de Educação, Juventude e Esportes (SEDUC), Secretaria de Cidadania e Justiça (SECIJU) e o Ministério da Justiça e Segurança Pública. Essas instituições são responsáveis por todo o desenvolvimento da educação no CESL uma vez que garantem desde a segurança e custódia dos presos (re)educandos até a efetivação do ensino e a aprendizagem desenvolvido na cela/sala de aula.

O CESL foi criado pela Lei nº 2.030 de 13 de abril de 2009, contudo funcionava bem antes de sua constituição legal como extensão de escolas que atuavam como “mães” para ofertar a educação, mesmo que de modo detido, no interior do presídio, como mostra um trecho do PPP – Projeto Político Pedagógico – do CESL:

Inicialmente era extensão de escolas regulares – Escola Estadual Sancha Ferreira depois Escola Estadual Rui Barbosa e só atendia o Programa Brasil Alfabetizado em seguida passou a atender alunos do 1º segmento ao 3º segmento. Para a escrituração de toda documentação dos alunos existiam servidoras lotadas na DREA, que realizavam seus turnos de trabalho no ambiente prisional. (BRITO et. al., 2018, p. 9).

Contudo, apesar de ter sido criada em 2009, ainda nesse ano foi desativada em consequência de uma rebelião. Diante disso, pouco se sabe, em termos legais e de dados, de como funcionava a escola uma vez que toda a documentação foi queimada: “ No ano de 2009 a Escola foi desativada em consequência de uma rebelião deflagrada pelos detentos, os mesmos atearam fogo na carceragem, assim, documentos, patrimônios materiais e livros foram destruídos” (BRITO et. al., 2018, p. 9).

No ano de 2013 a escola foi reativada e, desde então vem desenvolvendo a educação na modalidade de ensino EJA<sup>34</sup> – Educação de Jovens e Adultos. Em termos legais, sua dependência administrativa está subordinada à SEDUC – Secretaria de Educação, Juventude e

---

<sup>33</sup> A primeira escola interna do estado do Tocantins tem sua lei de criação em 2006 e trata-se da Escola Estadual Nova Geração, que fica situada no interior da Casa de Prisão Provisória de Palmas-TO.

<sup>34</sup> “A educação de jovens e adultos **será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria** e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Esportes do Estado do Tocantins – que também é a entidade mantenedora da escola. Especificamente, atende pela DREA – Diretoria Regional de Educação de Araguaína.

## 2.1 Da infraestrutura física

Em atendimento a LEP quando trata dos estabelecimentos penais, mais especificamente o artigo 83º que pontua que “o estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, **educação**, trabalho, recreação e prática esportiva” (BRASIL, 1984, grifo nosso), a Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota foi construída de maneira a atender o direito do apenado, não somente sua custódia. Desta feita a unidade disponibiliza para a escola seis salas de aula, três bibliotecas, uma sala para professores e outra sala destinada à secretaria da escola. Conforme a tabela abaixo:

**Tabela 5:** Dependências do CESL

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO	METROS
01	<b>Secretaria</b>	<b>5 m<sup>2</sup></b>
01	<b>Sala dos professores</b>	<b>7 m<sup>2</sup></b>
06	<b>Salas de aulas</b>	<p><b>PAV A:</b> Sala 01 – comp. 5.65 x 4,50 larg. Sala 02 – comp. 5.59 x 4.50 larg.</p> <p><b>PAV B:</b> Sala 01 - comp. 5.70x 4.50 larg. Sala 02 – comp. 5.59x 4.48 larg.</p> <p><b>PAV C:</b> Sala 01 - 5.71 comp. x 4.50 larg. Sala 02 – 5.60 comp. X 4.50 larg.</p>
03	<b>Salas para Biblioteca</b>	<p><b>PAV A :</b> comp. 5.65 x 4,50 larg. <b>PAV B :</b> comp. 5.70x 4.50 larg. <b>PAV C :</b> comp. 5.65 x 4,50 larg.</p>

**Fonte:** BRITO, et. al., 2018, p. 8.

Como podemos observar, o CESL é uma escola interna que tem uma infraestrutura para o atendimento escolar dentro da UTPBG, no entanto, dessas dependências, foi possível constatar, que apenas as salas de aula, de professores e a secretaria funcionam; as bibliotecas estão desativadas haja vista a falta de livros, a falta de utensílios e móveis que propiciam o pleno funcionamento.

As seis salas de aula – duas em cada pavilhão da UTPBG, como mostra a tabela – são destinadas ao desenvolvimento do ensino no período matutino e vespertino; possuem quadro branco, carteiras apropriadas e ar-condicionado. Possuem uma porta que fica trancada no momento das aulas, desta feita, professores e alunos ficam na condição de preso<sup>35</sup> até o término da aula, com a ressalva de que na necessidade fisiológica, professores e alunos podem ir ao banheiro ou beber água, escoltados pela segurança.

Como cada pavilhão da Unidade de Tratamento Penal conta apenas com duas celas/salas de aula, em cada período funcionam apenas duas turmas, isso demanda da escola uma organização específica da oferta do ensino. Grosso modo, em cada semestre, por exemplo, funcionam em cada pavilhão quatro séries/anos, não havendo a possibilidade de abertura de outras turmas que demandem nível de ensino diferente dos ofertados. Quando uma turma é iniciada ela segue seu curso gradual até que chegue ao Terceiro período do Terceiro Segmento, isto é, a terceira série do Ensino Médio. Desta feita, os alunos que pleiteiam a oportunidade do ensino nessas condições, precisam antes de tudo enquadrar-se à oferta do nível de ensino que tais turmas disponibilizam. Nessas condições, aquele aluno que por ventura reprovar, fica impossibilitado de frequentar as aulas uma vez que aquela série/ano que outrora fazia parte, no semestre que postergar, não existirá mais.

Essa é uma lógica específica do contexto do CESL. Em outras unidades penais, cuja estrutura não dispõem de salas para o desenvolvimento da educação, mas apenas de uma cela improvisada, o ensino pode ocorrer de modo multisseriado, por exemplo.

A sala dos professores é o local, dentro da UTPBG, destinado ao planejamento das aulas, desenvolvimento de atividades e registros de diários. É uma sala que dispõe de uma mesa grande e cadeiras para os professores.

A sala destinada à secretaria da escola é anexada à sala dos professores, é o local destinado aos serviços administrativos da Unidade Escolar, como também da coordenação pedagógica.

---

<sup>35</sup> Quando professores e alunos são condicionados a situação de privação de liberdade no momento da aula, a sala de aula torna-se cela de aula uma vez que é destinada, além da educação, ao aprisionamento. Daí estarmos marcando neste trabalho que a sala de aula no contexto da prisão pode ser tomada como cela de aula. (VIVEIRO e OLIVEIRA, 2017).



## **2.2 Da organização do ensino**

A educação de Jovens e Adultos se organiza em regime semestral para atender à Educação Básica e o Ensino Médio. Apresenta-se em três segmentos, a saber: o Primeiro Segmento – compreende do 2º ao 5º ano (1º, 2º, 3º e 4º período do 1º Segmento); o Segundo Segmento – compreende do 6º ao 9º ano (1º, 2º, 3º e 4º período do 2º Segmento); e o Terceiro Segmento – compreende da 1ª a 3ª série do Ensino Médio (1º, 2º e 3º período do 3º Segmento). O CESL possui demanda nos três segmentos e os atende no período diurno (matutino e vespertino).

No ano de 2018 a escola apresentou o seguinte atendimento educacional:

- a) 11 turmas funcionando no período matutino e vespertino;
- b) no Primeiro Segmento havia em funcionamento três turmas, no Segundo Segmento, seis turmas e no Terceiro Segmento, duas turmas;
- c) O número de alunos matriculados era de 179 (re)educandos;

### **2.2.1 Da estrutura Curricular**

A atual estrutura curricular que o CESL segue, foi aprovada pelo CEET (Concelho Estadual de Educação do Tocantins) no ano de 2016 e publicada no ano de 2017, no mesmo ano entrou em vigor e, no ano de 2018 ainda era a Estrutura Curricular seguida. Os documentos que compõem as Estruturas Curriculares da Educação do estado do Tocantins estão divididos da seguinte maneira:

**Figura 2a:** Composição das Estruturas Curriculares da educação do estado do Tocantins.

1. Ensino Fundamental – Anos Iniciais Indígena, diurno;
2. Ensino Fundamental – Anos Finais Indígena, diurno;
3. Ensino Fundamental – Anos Finais Indígena, noturno;
4. Ensino Médio, Curso Médio Básico, Indígena, diurno;
5. Ensino Médio, Curso Médio Básico, Indígena, noturno;
6. Educação de Jovens e Adultos Indígena – 1º Segmento, diurno;
7. Educação de Jovens e Adultos Indígena – 2º Segmento, diurno;
8. Educação de Jovens e Adultos Indígena – 3º Segmento, diurno;
9. Educação de Jovens e Adultos Indígena – 1º Segmento, noturno;
10. Educação de Jovens e Adultos Indígena – 2º Segmento, noturno;
11. Educação de Jovens e Adultos Indígena – 3º Segmento, noturno;
12. Ensino Fundamental – Anos Iniciais, diurno;
13. Ensino Fundamental – Anos Finais, diurno;
14. Ensino Fundamental – Anos Finais, noturno;
15. Ensino Médio, Curso Médio Básico, diurno;
16. Ensino Médio, Curso Médio Básico, noturno;
17. Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em Regime de Tempo Integral;
18. Ensino Fundamental – Anos Finais, em Regime de Tempo Integral;
19. Ensino Médio, Curso Médio Básico, em Regime de Tempo Integral;
20. Educação de Jovens e Adultos – 1º Segmento, noturno;
21. Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento, noturno;
22. Educação de Jovens e Adultos – 3º Segmento, noturno;

**Fonte:** Resolução Nº 160, de 19 de dezembro de 2016 do CEET.

Como podemos observar nas figuras 2a e 2b, a Estrutura Curricular da Educação do estado do Tocantins – doravante ECET – possui uma divisão entre educação regular e educação e diversidade<sup>36</sup>.

Do item 1 ao 5 está configurado a ECET da educação regular indígena; do item 6 ao 11 a ECET da EJA indígena; do item 12 ao 16 a ECET da educação regular; do item 17 ao 19 a ECET da educação em tempo integral; do item 20 ao 25 a ECET da EJA regular; do item 26 ao 28 a ECET da educação regular do campo; e do item 29 ao 31 a ECET da educação integral do campo.

Como podemos constatar, na parte que compete a diversidade, há as ECET destinadas ao público indígena, quilombola e para o público do campo, grupos que compõem a pasta da

<sup>36</sup> Na Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do estado do Tocantins há a subdivisão da educação regular e da educação e diversidade. Essa é composta pela educação que é desenvolvida no campo, em comunidades quilombolas, em comunidades indígenas e também a educação que é desenvolvida no contexto da prisão. Aquela, tida como “regular”, trata-se da educação que é desenvolvida para um público mais “heterogêneo” do ponto de vista da acessibilidade e do contexto urbano.

diversidade dentro da educação do estado do Tocantins. No entanto, apesar de compor esta pasta, a educação do contexto de privação de liberdade não é contemplada com relação as ECET. Esse público é atendido pela ECET da EJA regular, uma vez que os apenados são incluídos no requisito da não conclusão dos estudos na idade própria/regular.

Segue abaixo a estrutura curricular seguida pelo CESL:

**Tabela 6:** Componentes Curriculares da EJA regular.

Área de Conhecimento	1º Segmento	2º Segmento	3º Segmento
	<b>Componentes Curriculares</b>		
<b>Linguagens</b>	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
	Arte	Arte	Arte
	-	L.E.M - Inglês	L.E.M - Inglês
	Educação Física	Educação Física	Educação Física
<b>Matemática</b>	Matemática	Matemática	Matemática
<b>Ciências Humanas</b>	História	História	História
	Geografia	Geografia	Geografia
<b>Ciências da Natureza</b>	Ciências	Ciências	Biologia
	-	Química	Química
	-	Física	Física
<b>Parte Diversificada</b>	Redação	Redação	Redação
	EJA – Emprego e Trabalho	EJA – Emprego e Trabalho	EJA – Emprego e Trabalho
<b>Parte Diversificada Optativa para o aluno</b>	Ensino Religioso ou ALE – aprofundamento em leitura e escrita	Ensino Religioso ou ALE – aprofundamento em leitura e escrita	-

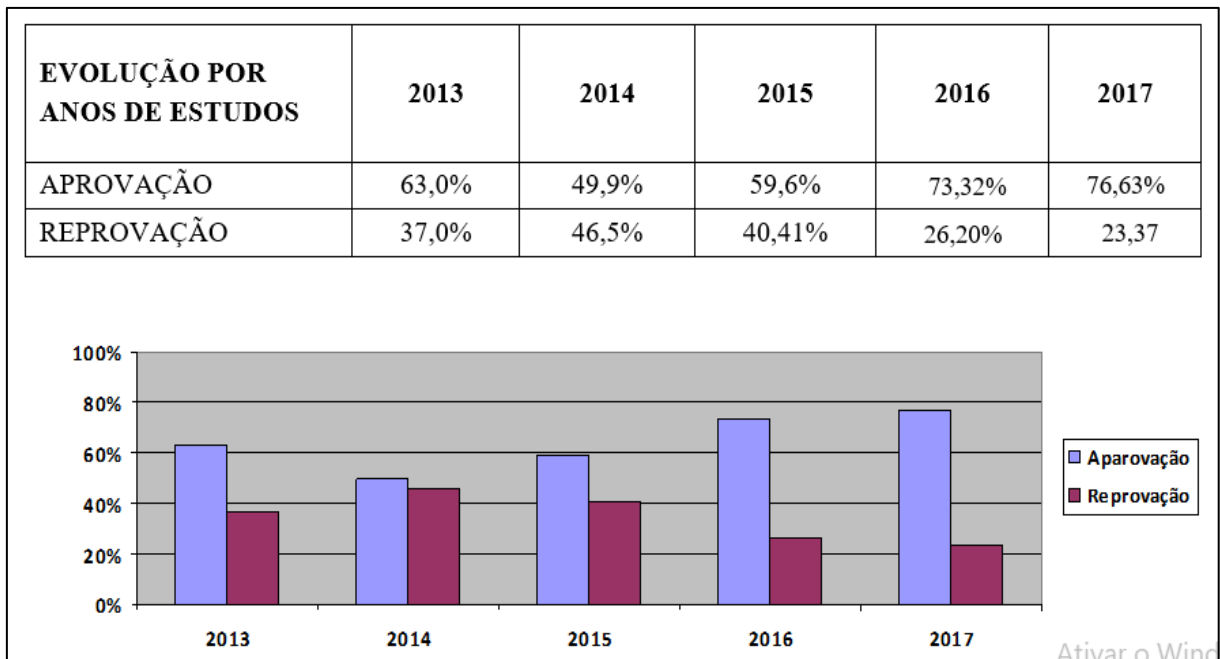
**Fonte:** Resolução Nº 160, de 19 de dezembro de 2016 do CEET (adaptado pelo autor).

Os componentes curriculares acima devem ser desenvolvidos, em cada período, numa carga horária semanal de 25 horas aula e semestral de 500 horas aulas. Isso porque o ciclo de cada período se dá num prazo de seis meses, isto é, cada ano/série possui o tempo de duração de um semestre.

### 2.2.2 – Histórico de aprovação e reprovação do CESL

Com relação a análise descritiva da evolução do rendimento escolar dos alunos do CESL, o PPP 2018 apresentou os seguintes dados:

**Figura 2:** Evolução do rendimento escolar dos alunos do CESL.



Fonte: BRITO et. al., 2018, p. 22

Apesar de escola ter sido criada em 2009, os dados que constam no PPP 2018 só estão catalogados a partir do ano de 2013, haja vista que em 2009 ocorreu uma rebelião<sup>37</sup> na UTPBG. Nessa rebelião houve a queima de várias partes do prédio e a escola foi afetada, desta feita, os dados que constam do ensino desenvolvido na escola só são acessíveis a partir do ano de 2013.

### 2.3 Da constituição do corpo discente

O corpo discente do CESL parte de dois requisitos imprescindíveis, o primeiro é que seja do sexo masculino – uma vez que a UTPBG, local onde a escola está situada, destina-se apenas ao cárcere de homens; o segundo é que possua maioridade penal, que é de 18 anos, tendo

<sup>37</sup> DIAS, Weberson. Líderes serão transferidos para penitenciárias federais, outros detentos estão sendo encaminhados para unidades em todo o Estado; presídio de Araguaína ficou destruído. Disponível em: <<https://www.pm.to.gov.br/noticia/2009/12/8/clipping-diario/>>. Acesso em: 25 de julho de 2019.

em vista que precisa estar condenado ao cumprimento de pena em regime fechado para estudar em uma escola interna. Desta feita, o atendimento educacional no CESL está voltado para homens, jovens e adultos, que não concluíram seus estudos na idade apropriada, e que sejam pessoas cuja idade não seja inferior a 18 anos.

Além disso, o corpo discente do CESL apresenta algumas características peculiares, desse modo a educação desenvolvida nessa escola:

[...] é direcionada às **peças sem acesso às várias ferramentas midiáticas, com baixo conhecimento de mundo, das relações sociais e humanas, das causas ambientais**, sendo pessoas que recebem informações orais fragmentadas repassadas pelos familiares nos dias de visitas, **muitos não tiveram oportunidades em tempo hábil, para concluir seus estudos**, outros tiveram seus percursos de vida trajetórias e circunstâncias diversas que culminaram com a **falta da instrução escolar**, diante disso a escola nesse espaço precisa atender tal perfil, sem, contudo deixar de oferecer instruções contextualizadas conectadas ao novo panorama que ora se projeta na sociedade. (BRITO, 2018, p. 14, grifo nosso).

Como podemos perceber, o corpo discente do CESL é composto por pessoas que, além de terem cometido alguma contravenção às leis sociais para estarem no espaço da prisão, são pessoas que não tiveram acesso a algumas ferramentas midiáticas, portanto sem um conhecimento global da realidade; possuem baixo conhecimento de mundo, das causas ambientais, sociais e humanas; alguns não tiveram oportunidade para conclusão de seus estudos, que podem, é claro, ser advindos do aprisionamento; como também, não podemos descartar a possibilidade, da falta de atendimento da política pública educacional.

O corpo discente ainda apresenta outra característica singular, a baixa autoestima, como mostra o PPP da escola:

**Boa parte dos nossos alunos apresenta baixa autoestima**, a realidade da escola nesse ambiente necessita ser considerada pelos gestores públicos, pois, diante do isolamento social, da vigilância e punição, apropriando-se de uma nova realidade onde a prática é a do silêncio e da violência esse aluno busca na escola uma oportunidade da sua valorização enquanto pessoa e ser provido de conhecimento e significações sociais. (BRITO, et. al., 2018, p. 14 e 15, grifo nosso).

Como podemos perceber, essa característica é condicionada ao aluno pela situação de vulnerabilidade em que se encontra a pessoa em situação de privação de liberdade. Isso acaba por demandar da escola trabalhar a autoestima do (re)educando de maneira desconstruir a imagem de escória da sociedade.

Essa característica implica no modo como o aluno encara a educação dentro da cela/sala de aula. No processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no âmbito da prisão, foi possível perceber que a depender da autoestima do (re)educando, ele participa do projeto escola visando dois objetivos de modo geral, a saber, a aprendizagem e a remição. O aluno que

frequenta a escola com sua autoestima baixa apresenta um desinteresse no processo de aprendizagem, as vezes frequenta apenas pela remição que é oferecida em detrimento das horas de frequência nas aulas.

Essa baixa autoestima, na hegemonia, ocorre por consequência do peso que recai sobre o indivíduo infrator, esse peso vem pela via imagética social, pelos estigmas que estão intrinsecamente ligados a condição de sujeito preso. Como salienta Foucault (2014 [1975]) a punição imposta na e pela prisão visa não só o “pagamento” de uma sentença, busca sobretudo causar o repúdio ao crime, a contravenção. Desse modo, a prisão, enquanto “(re)formadora” de caráter, de ideologia e de comportamento, ensina o sujeito nele mesmo, isto é, o faz sentir a perda da livre disposição sobre seus bens, de seu corpo, de seu tempo, de sua honra.

Pensando dessa forma, o CESL busca, segundo o PPP (2018), uma educação que se volte para a realidade que atende. Nas palavras de Brito (2018, p. 15):

[..] pensamos numa educação que atende essa característica do alunado e que seja capaz de incorporar conhecimentos que levem esses sujeitos a conhecerem o mundo e reconhecer-se como sujeito de uma sociedade, sendo capaz de agir e transformá-la sendo essa ação cíclica, enquanto age em sociedade também se transforma.

No percurso empírico de nossa trajetória enquanto professor e depois como coordenador pudemos perceber essas características sendo delineadas de modo bem marcado, pois na *práxis* educacional dentro da escola do contexto prisional, lidar com o desânimo, com o desespero e a decepção torna-se atributo indispensável para quem pleiteia a tarefa de educar.

O desânimo do (re)educando/aluno influencia negativamente, além da sua prática de aprendizagem, na prática de ensino que o professor desenvolve na cela de aula, uma vez que a depender da disposição que os (re)educandos apresentarem, o enfrentamento que o professor franquia frente aos alunos pode se dar de modo relapso, tendo em vista que não há resposta ao estímulo na relação ensino e aprendizagem.

## **2.4 Da constituição do corpo docente**

O corpo docente do CESL é constituído no panorama nacional da educação em prisões. Nas diversas literatura que constituíram os estudos sobre a educação no contexto prisional, bem como no contato com outras escolas, salas/celas de aulas espalhadas pelo estado do Tocantins, pudemos perceber que a maior parte dos professores que lecionam no contexto da prisão é composta por professores em regime de contrato temporário, considerando que os professores efetivos (concursados) não se interessam pela proposta. Isso é evidenciado no CESL.

O recurso humano que o CESL dispõe está estruturado da seguinte maneira:

**Figura 3:** Quantidade de servidores do CESL.

<b>QUANTIDADE</b>	<b>CARGO</b>
01	Diretor
02	Coordenador Pedagógica
01	Coordenadora de Apoio Pedagógico
01	Coordenadora de Apoio Escolar
10	Docentes
01	Monitor Especial de Música

**Fonte:** Brito, et. al., 2018, p. 7.

Como podemos observar, há um total de 16 servidores que realizam o trabalho educacional no CESL. Quanto às funções, a escola dispõe de: um diretor, dois coordenadores pedagógicos, um coordenador de apoio pedagógico, uma coordenadora de apoio escolar, dez professores e um monitor de música. Desse total apenas um funcionário é efetivo na rede estadual de educação do Tocantins, a saber, o diretor da Unidade Escolar. Os demais são professores que atuam em regime de contrato temporário.

Todos os professores que atuam na cela/sala de aula possuem formação para atuarem nas respectivas funções, com exceção dos que trabalham com os componentes curriculares de Física e de Química, esses são ministrados por um professor que possui formação em Biologia.

A distribuição de funções do corpo administrativo-pedagógico da escola segue segundo a tabela abaixo:

**Tabela 7:** Distribuição de função do corpo administrativo-pedagógico do CESL.

<b>Função</b>	<b>Formação/Graduação</b>
<b>Diretor</b>	Geografia
<b>Coordenador Pedagógico</b>	Letras – Ensino de Língua e Literatura
<b>Coordenadora Pedagógica</b>	Pedagogia
<b>Coordenadora de apoio pedagógico</b>	Pedagogia
<b>Coordenadora de apoio escolar</b>	História

Fonte: BRITO, 2018, p. 35 (adaptado pelo autor).

No PPP 2018 do CESL a distribuição do corpo docente está organizada da seguinte maneira:

**Tabela 8:** Perfil do corpo docente. Categoria: formação e quantidade.

<b>Formação/Graduação</b>	<b>Quantidade</b>
Biologia	01 Professor
Geografia	01 Professor
História	01 Professor
Letras	02 Professoras
Matemática	01 Professor
Pedagogia	04 Professores

Fonte: BRITO, 2018, p. 36 (adaptado pelo autor).

O CESL conta com o quadro de dez professores, todos eles são graduados, conforme a tabela 7. Além disso, os professores buscam aperfeiçoamento profissional através de cursos de pós-graduação *stricto e latu senso* e, também, como mostra o PPP (2018, p. 45), há uma proposta semestral de 60 horas de formação continuada proposto pelo CESL, par ao primeiro semestre de 2018, a proposta era: “Promover encontros de formação continuada para a equipe pedagógica [...] Integração da internet no contexto escolar”. Desta feita, podemos observar que se trata de uma equipe engajada com o ensino e a aprendizagem desenvolvido na escola uma vez que há o comprometimento e o investimento na formação docente e, conseqüentemente a busca pela melhoria da educação desenvolvida para os alunos (re)educandos.

Com relação a experiência ou formação para o desenvolvimento da educação no contexto de privação de liberdade, foi possível identificar no percurso empírico dessa pesquisa que todos, sem exceção, não passaram por uma formação específica, nem pedagógica ou de



segurança – para saber como proceder no ambiente prisional. Grosso modo foram alocados na escola como se o CESL fosse uma escola “comum” que não demandasse algo específico de formação. Dentro da prisão os professores, os alunos, os agentes penitenciários e demais funcionários que compõem o quadro de recurso humano, devem seguir procedimentos de segurança padronizados, os quais não foram repassados em caráter de formação para o corpo docente da escola.

O que há de percepção de como proceder, agir na educação desenvolvida no contexto da prisão, mais especificamente na UTPBG, no CESL, é de conhecimento empírico. A média de tempo de experiência na educação prisional do corpo docente do CESL está entre dois e cinco anos. Os conhecimentos são repassados de professor para professor no dia-a-dia e conforme a experimentação dos acontecimentos. Isso mostra que dentro da proposta para a educação no contexto da prisão – segundo os documentos oficiais, mais especificamente a Resolução Nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais – o corpo docente do CESL está desamparado do ponto de vista da formação específica para atuação no pleno desenvolvimento da educação no sistema prisional. A resolução a qual citamos pontua que:

Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais **devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades** e relevância das ações de educação nos **estabelecimentos penais**, bem como da dimensão educativa do trabalho. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

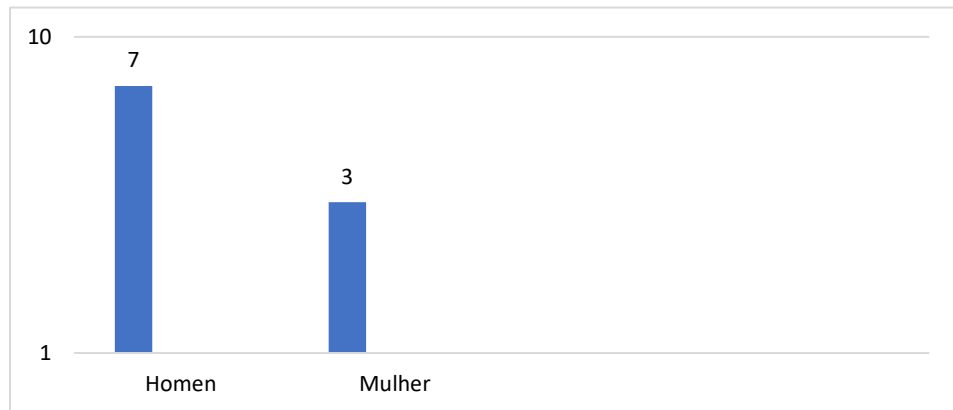
Participar das formações integradas e continuadas que auxiliam a compreensão do modo como a educação nos estabelecimentos penais deve ser executada, garante o pleno desenvolvimento educacional dos (re)educandos apenados, como também possibilita aos participantes do processo educacional a garantia do desenvolvimento profissional. No PPP (2018) do CESL não consta nenhuma proposta que se vincule a esse tipo de formação.

A resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais também pontua da relevância da formação para os profissionais da educação do contexto de privação de liberdade: “Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal” (BRASIL, 2010).

Com relação ao sexo biológico do corpo docente que atua no CESL – e isso é relevante tendo em vista que se trata de uma penitenciária masculina, diante disso a figura feminina neste

ambiente deve ser tratada de modo peculiar – conta que há, trabalhando diretamente em sala de aula:

**Gráfico 09:** Perfil do corpo docente. Categoria: sexo biológico.



**Fonte:** BRITO, 2018, p. 36 (adaptado pelo autor).

Como mostra o gráfico acima, apesar de ser um ambiente quase que exclusivamente masculino, a não ser pela presença das professoras e algumas agentes penitenciárias, há diretamente trabalhando sem ala de aula três professoras. Pelo que consta, não há nenhum embargo por parte dos (re)educandos apenados, ou da direção do presídio com relação a atuação das professoras lecionarem na sala/cela de aula.

### 3. Da seleção dos participantes

Após o contato formal com a direção da escola, bem como com a direção do presídio e também com os funcionários do CESL, apresentamos os objetivos de nossa pesquisa, destacando pontualmente qual seria nossa missão científica com relação a educação do contexto prisional.

Do total de dez professores, seis se mostraram interessados na pesquisa e, a partir dessa manifestação, iniciamos um contato mais específico para com eles. Os professores em questão são professores que já possuem uma certa experiência com a educação desenvolvida no CESL, considerando que a média de tempo de atuação na escola é de dois anos a quatro anos. Dois professores trabalham com as turmas iniciais da EJA, ou seja, trabalham no Primeiro Segmento e, os outros quatro professores atuam trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, isto é, trabalham com o Segundo e Terceiro Segmento da EJA na escola.

Do corpo administrativo-pedagógico, apenas o Diretor da Unidade Escolar e uma Coordenadora Pedagógica pleitearam a participação na pesquisa. Ambos trabalham na escola há dois anos, são professores por formação, mas ocupavam funções de outra ordem.

Do corpo discente, que é composto pelos (re)educandos apenados, obtivemos resposta positiva, no entanto, os dados não foram coletados na escola, haja vista uma rebelião ocorrida no dia 02 de outubro, o que deflagrou o fechamento, novamente, da escola.

Na proposta de nossa pesquisa, esperávamos que um aluno de cada Segmento da EJA do CESL participasse de nossa entrevista. No entanto isso não foi possível, dada a situação que a escola, bem como a UTPBG teve que enfrentar.

Após a rebelião, com a escola fechada, e toda a equipe escolar já realocada em outras Unidades Escolares, fomos procurados por dois ex-alunos do CESL que, pós rebelião saíram. No contato, mostraram grande interesse em contribuir com a pesquisa dada a sua relevância para a educação do contexto da prisão. Dos ex-alunos em questão, um estudava o primeiro período do Segundo Segmento da EJA, isto é, o sexto ano do Ensino Fundamental e, o outro, estava concluindo o Ensino Médio, ou seja, cursava o terceiro período do Terceiro Segmento. Ambos estudavam no CESL desde o terceiro período do Primeiro Segmento – isso implica grande relevância uma vez que ambos estiveram engajados na escola por um bom tempo, o que possibilita dizer que possuem conhecimento para falar sobre a educação que é desenvolvida no CESL dentro da UTPBG.

Apesar de não ter conseguido um aluno de cada Segmento da EJA do CESL, conseguimos dois alunos que experienciaram praticamente os três Segmentos da EJA no CESL. Um experienciou o Primeiro e o Segundo Segmento e o outro, o que estava a concluir os estudos na Unidade Escolar, estudou nos três segmentos da EJA do CESL. Diante disso acreditamos que nossa pesquisa não foi comprometida pela não participação dos demais alunos, uma vez que ambos ex-alunos que participaram da entrevista possuíam bastante conhecimento da realidade do CESL.

### **3. Da coleta de material da pesquisa**

Após o contato com todos os participantes, iniciamos a coleta do material de pesquisa desse trabalho. Através de uma entrevista com perguntas semiestruturadas, buscamos conhecer o ponto de vista dos professores, dos agentes penitenciários e dos (re)educandos (alunos), sobre a escola no contexto de privação de liberdade, seja a partir de uma visão constitutiva legal, regida pelos documentos oficiais que balizam/enformam a escola nesse contexto, ou por uma

visão empírica, aquela da *práxis* exercida por tais sujeitos. A entrevista proposta se tornou relevante ao passo que possibilitou perceber, a partir do ponto de vista discursivo, como a escola no contexto da prisão é constituída; como os sujeitos implicados nesse processo educacional agem considerando as discursividades que estão em volta dessa escola.

As questões discursivo-enunciativas que foram sendo observadas teórico-analiticamente nesta pesquisa, manifestaram a visão que os sujeitos implicados nessa prática de ensino possuem sobre o que pode a escola no contexto da prisão dadas as relações que são estabelecidas nesse microuniverso de heterogeneidade. Vimos que essas incursões discursivo-enunciativas estão dentro de um jogo relacional de Formações Discursivas e que cada sujeito, na interlocução com essas FD, evocam uma rede de filiações históricas para dizer sobre a escola interna.

As entrevistas foram gravadas em áudio – com autorização prévia dos participantes – e depois transcritas por nós. O método de gravação de áudio nos permitiu, depois, no momento de análise, recorrer diversas vezes ao discurso produzido pelos participantes desta pesquisa para nos certificarmos de algum aspecto semântico discursivos mobilizado na entrevista.

Considere a notação de transcrição:

Figura 04: Normas para transcrição de entrevistas gravadas.

Normas para transcrição de entrevistas gravadas		
Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do níves de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		
Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.		

Fonte: PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

### 3.1 Da constituição e análise de *corpus*

Pensando a partir de nossa filiação teórica, entendemos o *corpus* como aquilo que foi recortado estritamente pelo pesquisador, visando explorar um dado objeto de modo teórico-analítico. Optamos pelo método do recorte e não da segmentação para a construção do *corpus* por entender, na esteira de Eni Orlandi (1984), que recortar permitir-nos-á trabalhar a linguagem correlacionada à situação de comunicação real, o que a segmentação não possibilitaria, pois não buscamos analisar uma unidade, uma frase, ou um sintagma da língua – método articulado pela segmentação –, mas os efeitos de sentidos que são(re)atualizados nas discursivizações produzidas por sujeitos afetados por uma ideologia, por uma história. Nesse aspecto, buscaremos fazer operar as relações discursivas entre o real da língua e o real da história.

Nesta pesquisa, o *corpus* foi exposto em formato de Recorte Discursivo (RD). Visamos, através dele, analisar o discurso produzido pelos sujeitos participantes deste trabalho de modo a (re)construir/(re)constituir as discursividades que estão implicadas no dizer sobre a escola no contexto da privação de liberdade, isso por entender, à luz da AD francesa, que o discurso não encerra uma maneira apenas de (re)significar. Consta lembrar, que cada discurso significa de maneira diferente dada a historicidade evocada pela ideologia implicada no discurso.

A composição do *corpus*, como mencionado na seção anterior, se deu a partir de entrevistas que foram mediadas por um questionário semiestruturado; essas entrevistas, após gravadas e transcritas, foram recortadas ao alvitre de possibilidade de análise que a AD de base francesa requer. Desse modo, assumimos que o *corpus* de uma pesquisa é construído a partir de uma tomada de posição do pesquisador embasado de uma teoria, isso implica considerar o *corpus* como fato enunciativo, pois ele não está imune à subjetividade daquele que o constitui como objeto de pesquisa e análise.

Neste sentido, o objetivo que traçamos para este trabalho foi o de analisar e problematizar as discursivizações implicadas no discurso daqueles que são parte constitutiva do microuniverso escola dentro do macrouniverso que é a prisão. Isso, para pensar o modo como professores, alunos e agentes penitenciários exercem suas posições discursivo-enunciativas para responder a constituição da escola no contexto prisional.

Na análise propriamente dita, seguiremos o batimento entre descrição e interpretação, concomitantemente, como sugere a AD de base peuchetiana. Após a descrição do discurso de maneira materializada, prosseguiremos para o movimento de interpretação, parte que

possibilitará o mo(vi)mento de desestabilização dos sentidos, da deriva de dizeres que estão implicados no discurso do(s) sujeito(s). Neste aspecto, cabe dizer que a interpretação está suscetível de deslizos de sentido por consequência do efeito da história e da ideologia na linguagem. Neste ponto, estamos considerando a interpretação como um dispositivo que coloca em relação o dito com o não dito, buscando perceber no discurso produzido pelo sujeito aquilo que ele não disse, mas que possibilita igualmente os sentidos do não dito em suas palavras, isto é, o que o sujeito produz em termos de discurso e de sentido é deslocado para as discursividades (o não dito) de modo que isso só é possível porque a história intervém (re)atualizando todo dizer.

Diante disso, deixamos bem claro que nosso objetivo nas análises não será a busca pelo sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido produzido em uma materialidade linguística e histórica. O método da AD francesa visa trabalhar nas margens do sentido literal, no deslizamento, na opacidade, no efeito metafórico, isto é, no equívoco. Para tanto, devemos considerar o processo de filiação ideológica do sujeito e dos sentidos desenvolvida na relação sujeito e memória.

De posse das informações constitutivas legais sobre a educação que deve ser desenvolvida no contexto da prisão – mobilizadas pelas leis e decretos que foram articuladas no capítulo primeiro desta pesquisa –; das informações disponibilizadas pelo SISDEPEN sobre a população carcerária e sobre o atendimento educacional; bem como das informações sobre a escola pesquisada; buscamos circunstanciar a realidade discursiva educacional e pedagógica que os sujeitos (re)educadores – nesse momento incluindo todos os sujeitos que mobilizam a realização da educação no contexto da prisão – vivenciam e, de modo detido, como eles enunciam discursivamente para dizer da escola do contexto prisional.

Para finalizar este capítulo, destacamos que a perspectiva metodológica desenvolvida, nos serviu para dimensionar que a(s) identificação(ões) que constituem a escola do contexto prisional põem-na, também, noutro tipo de relação constitutiva que não a de base legal. A escola do contexto prisional além de ser aquilo que os documentos oficiais dizem, ela é, antes de tudo, o que eles não dizem. Os sujeitos (re)educadores que compõem esse espaço configuram-na noutros termos e sentidos. A (inter)subjetividade implicada no discurso deles intervém ecoando a historicidade e a ideologia que perpassa a *práxis* constitutiva dessa escola.

## CAPÍTULO IV

### A ESCOLA DO: “NÃO PODE”

#### 1. Considerações iniciais

Este capítulo tem como foco a análise dos discursos produzidos entorno da escola do contexto da prisão, isto é, das enunciações discursivas realizadas pelos sujeitos que estão implicados na *práxis* educativa desenvolvida com pessoas apenas em situação de privação de liberdade, sob tutela do estado. Como já situamos neste trabalho, nos capítulos anteriores, entendemos que o que esses sujeitos (re)produzem em termos de dizer, encerra efeitos de constituição da escola no âmbito da prisão, bem como no ensino que é desenvolvido na cela/sala de aula.

Nas análises propriamente ditas, trataremos de pensar os efeitos de sentidos que (re)atualizam os discursos desses sujeitos, desta forma, caber-nos-á trabalhar as discursividades, o não-dito no dito, a historicidade, a ideologia, sobretudo a língua funcionando como base material dos processos discursivos, conseqüentemente como fundamentadora da constituição discursiva da escola na prisão. Entendemos que o que os agentes educacionais e penitenciários, bem como os alunos produzem em termos de sentido, encerram “efeitos de sentidos” que, ora (re)atualizados em seus discursos, tocam a historicidade e a ideologia de maneira a (re)constituir uma identidade à escola que visa a (re)educação de pessoas apenas.

O que estamos tentando mobilizar em termos de “sentido” é que o sujeito não é senhor do seu dizer e nem de sua constituição, mas dominado pela formação ideológica discursiva em que é incluído. Grosso modo, “a ideologia interpela os indivíduos em sujeito” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 134). É, diante disso, que Pêcheux diz que aí insurge uma Forma-sujeito histórica. Neste aspecto, o sujeito não é o sujeito “Bio”, ou psíquico, mas um evento social, ou seja, o resultado de processos institucionais e sociais de individuação. A forma-sujeito histórico social é aquela que assujeita o indivíduo enquanto função social, por exemplo. Além de assujeitá-lo enquanto sujeito (en)formado, também “manipula”, dentro de uma formação discursiva específica, o que ele pode/deve dizer num dado evento discursivo, considerando o contexto de produção.

Neste aspecto estamos tomando a constituição dos sujeitos – pensando a formação ideológica e a formação discursiva como subordinadora deles – para pensar analiticamente,



com base naquilo que (re)produzem em termos de discurso e de “sentidos”, como cada interdiscurso (memória) interpela-os para dizer da escola do contexto prisional, da (re)formação ou da (re)educação dos presos.

O assujeitamento à ideologia, pela língua, é a condição de ser sujeito, de significar e significar-se simbolicamente na história. Ou seja, o sujeito não é origem de si e nem senhor do que diz. Para que o sujeito signifique ou signifique-se precisa estar dentro de uma dada formação ideológica/discursiva, o que não quer dizer que o sujeito só se inclua em uma formação ideológica/discursiva única, por toda vida, mas pelo menos no momento de enunciação, ele precisa estar vinculado à uma, para que se faça entendível e (re)produza sentido.

Nesses termos, as formações discursivas que tomaremos como “origem ou senhor” daquilo que os sujeitos dessa pesquisa (re)produzem são: a) a formação discursiva educacional e pedagógica, ou formação docente; b) a formação discursiva discente, que diz respeito ao alunado (re)educandos da escola do contexto prisional; e a c) formação discursiva punitiva<sup>38</sup>/penitenciária, que diz respeito aos agentes penitenciários que cuidam do cárcere e da segurança dos (re)educandos (presos).

Nos discursos, mobilizaremos o deslocamento de sentidos, conseqüentemente de formações discursivas sobre um mesmo dizer, isto é, visaremos analisar o não dito no dito. Esse deslocamento relacional de formações discursivas nos mostrará que não há essência de sentido, mas uma construção a partir do conjunto de formações discursivas em jogo. Neste aspecto, Pêcheux (2014 [1975], p. 149) considerou chamar de “interdiscurso” (memória) aquilo que determina a formação discursiva. Ele é o dizer, dentro de um conjunto de formações discursivas dadas, já dito, como uma memória discursiva que efetua a definição de cada formação discursiva. E, é pelo funcionamento desse interdiscurso que o sujeito, ou o sentido, não pode conhecer sua subordinação.

Pêcheux (1979, p.76) diz que o discurso é um ato político e “ele está, pois, bem ou mal, situado no interior das relações de forças antagonistas de um campo político dado”. Considerando isso, pontuamos, para darmos prosseguimento às análises dos Recortes Discursivos (**RD**), que a relação de poder encerrada nas discursividades dos sujeitos dessa pesquisa nos encaminhará para os possíveis efeitos de sentidos de constituição do sujeito escola

---

<sup>38</sup> O termo punitivo aqui usado não está para a via da tortura, mesmo que a pena de prisão o seja, mas para o sentido do poder que o estado exerce sobre o indivíduo infrator das leis. O sentido de punitivo aqui está atrelado àquilo que mobilizamos no primeiro capítulo desta pesquisa, isto é, está ligado à autoridade que é implicada ao agente penitenciário que, em função do estado, é quem detém a tutela do apenado desta forma guardando-o de maneira que cumpra sua pena punitiva.

e, conseqüentemente, sobre suas possibilidades no contexto de privação de liberdade. Cada sujeito desta pesquisa está situado dentro de uma formação discursiva específica dada, isso por situarem-se, também, em distintos processos institucionais e sociais de individuação. Tais processos de individuação social os (re)constituem dentro de formações ideológicas e discursivas que delimitam o que devem ou podem dizer sobre um dado evento discursivo.

Para explorar as discursividades nos discursos dos sujeitos deste trabalho, entendemos que a pesar de os sujeitos estarem cerceados por formações discursivas distintas e divididos por funções sociais demandadas pela individuação que o Estado exerce sobre eles, ambos visam um objetivo só, qual seja, a (re)habilitação do sujeito apenado, uma vez que dada as tarefas sociais distintas que executam culminam na regeneração, (re)educação, (re)formação.


Pensando neste objetivo em comum que os sujeitos têm, nossa entrevista foi baseada de maneira semiestruturada em cinco instigações que visaram explorar a reflexão sobre a prática (re)educativa do:

- a) Agente penitenciário: aquele que garante a segurança do apenado e dos professores em exercício docente;
- b) Preso (re)educando: sujeito aluno da escola interna e, ao mesmo tempo, sujeito preso que está incluído em um sistema de (re)pressão punitiva;
- c) Corpo docente: professores e coordenadores da escola.

As instigações que usamos como base semiestruturada em nossas entrevistas está composta basicamente por dois objetivos gerais, sejam eles: entender de que modo os sujeitos dessa pesquisa dizem da relação com o trabalho de (re)educar pessoas em situação de privação de liberdade – questões de 1 a 4. O outro objetivo seria delinear a constituição da escola a partir dos dizeres que a (em)formam no que se refere ao que ela pode enquanto instituição (re)educadora e (re)socializadora de pessoas que, por um período de tempo, “pagam” pelo crime que cometeram – questão 5.

Segue a entrevista que nos serviu de norte para pensar a constituição da escola no contexto de privação de liberdade.

**Figura 05:** Roteiro semiestruturado da entrevista.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E  
LITERATURA

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA PESQUISA: DISCURSIVIDADES SOBRE  
A ESCOLA NO ÂMBITO DA PRISÃO: UM HIATO ENTRE O REAL E O  
ACONTECIMENTO**

- 1- Como é sua relação com a UTPBG (Unidade de Uratamento Penal Barra da Grotá)?**
- 2- Como é sua relação com os presos não alunos?**
- 3- Como é sua relação com os presos alunos?**
- 4- Como é sua relação com a escola?**
- 5- O que pode a escola no contexto da prisão?**

Fonte: Autor.

Com base nessas instigações construímos o corpus de análise deste trabalho e, a partir dele, começamos a recortar o que a materialidade discursiva nos permitiu analisar a luz da AD francesa de base peuchetiana, isto é, recortar pontualmente aquilo que interessa, que vai de encontro às necessidades da pergunta de pesquisa deste trabalho, qual seja, o que pode a escola em termos de ensino e de (re)habilitação social no contexto de privação de liberdade.

Nas análises visamos encontrar, mais especificamente na relação discursiva que os sujeitos têm com a escola e com a Unidade de Tratamento Penal, a possibilidade de pensar como essa escola se projeta no espaço desafiador da prisão e como ela responde, considerando a demanda que tem, aos objetivos propostos para uma (re)educação e uma (re)socialização de pessoas apenas em regime de privação de liberdade.

Consideremos, a seguir, as análises deste trabalho.

## 2. Discursividades sobre a escola no âmbito da prisão

Como nossa pesquisa se deu no contato com três Formações Discursivas distintas (FD) para dizer da escola no contexto da privação de liberdade, considerarmo-las uma por vez, contudo, fazendo operar o contato relacional entre ambas, como também com outras formações discursivas que insurgirem no movimento de interpretação, isso para pensar os efeitos de sentidos (im)possíveis que se (re)atualizam sobre o discurso dos participantes desta pesquisa, isto é, o não dito que é possível a todo dizer, uma vez que para nossa filiação teórica não há sentido estabilizado, único, mas volúvel dada a formação discursiva que se vincula como (im)possibilidade no dito.

Como citado no capítulo teórico desta pesquisa, nossas análises seguirão o padrão metodológico de apresentação do recorte discursivo, logo após a descrição e, por conseguinte, o mo(vi)mento de interpretação. Nesse trabalho metódico descreveremos e interpretaremos o objetivo primeiro da entrevista, isto é, como se dá a relação dos sujeitos entrevistados com a escola, presos alunos e não alunos e com a Unidade de Tratamento Penal; depois, seguiremos o mo(vi)mento de descrição e interpretação do objetivo outro, o de pensar a constitutividade da escola no contexto da prisão enquanto (im)possibilidade de (re)educação e (re)socialização.

Consideremos, a seguir, o RD1A<sup>39</sup>, de uma das agentes penitenciárias:

### RD1A

#### 1 – Como é sua relação com a UTPBG?

Agente penitenciário 01: a minha relação com a unidade de tratamento penal barra da grotá... é tipo **profissionalismo**... aqui... eu tento desenvolver desempenhar da melhor forma possível... eu **trabalho** ao qual eu fui contratada pra isso e::: são horas e horas que... nós agentes penitenciários passamos aqui né?... e a gente acaba tendo... é::: essa... essa relação mais íntima... com... com os colegas... com a direção com os colaboradores mas ainda assim a gente procura **exercer um trabalho de forma mais profissional** possível é::: até porque é: aqui é uma unidade de segurança e que... é::: os... **os erros que a gente venha cometer pode... fragilizar... essa segurança...**

#### 2 e 3 – Como é sua relação com os presos alunos e com os presos não alunos?

Agente penitenciário 01: a minha relação com... os presos... que não são alunos... eu posso te falar Mailton que a mesma relação com os presos alunos... no caso do agente

---

<sup>39</sup> Como a entrevista foi realizada com diversos sujeitos que se vinculam, considerando a função social que sustentam, a uma mesma Formação discursiva, os separaremos em ordem alfabética, como sugere o Recorte Discursivo 1 A (RD1A).

penitenciário quando ele tira o preso... pra escola... a mesma postura do preso... é:: em geral... do preso que... que retirado por ((inaudível))... preso que retirado pro médico... ele é retirado pra escola... com o **profissionalismo**... com todas **regras de segurança**... mesmo o **preso que é aluno... ele não tem um tratamento diferenciado**... é:: **porque eles são os presos** é... dos pavilhões... são presos que requerem é:: toda... ah::: o **rigor**... de **segurança** que... que a unidade oferece... então essa pergunta te respondo... a:: pergunta de número um... com a pergunta de número trez... ela acaba sendo a mesma resposta... porque **os presos alunos e os presos não alunos não tem diferenciação**... o esquema de segurança... os **procedimentos adotados para com eles são os mesmos**...

#### 4 – Como é sua relação com a escola?

Agente penitenciário 01: enquanto... eu... a escola sonho de liberdade teve aqui... a minha concepção é que... ah: minha relação para com... os membros da... escola sonho de liberdade... foram relativamente bons... apesar que eu... como eu citei na resposta anterior **eu procuro fazer o trabalho principalmente a parte do segurança**... mais criteriosa possível... e às vezes eu percebia que isso **não era bem recebido** pra alguns professores pra alguns... algum membro da escola... mas que... com passar do tempo com algumas... é:: conversa é... particulares entre... entre eu e algum professor... eu tentei repassar tentei explicar... o porquê daquelas atitude daquela forma né... porque **quando mais rigor... é:: menos chance de... da segurança ser fragilizada**... mas a **minha relação relativamente boa com o corpo da escola sonho de liberdade**... (Entrevista realizada com o agente penitenciário 01. Anexo 01. Grifo nosso).

Na entrevista realizada com o agente penitenciário 01 – chamá-lo-emos de sujeito **AP1** –, no que se refere a sua relação com a UTPBG, percebemos que ele considera que deve prezar pelo profissionalismo, mesmo que a quantidade de tempo que os agentes penitenciários passam juntos promova, no ambiente de trabalho, uma relação de amizade e de intimidade. Nesse discurso um aspecto nos chama a atenção.

A relevância de se primar pelo profissionalismo, segundo as palavras do sujeito AP1 e também o não dito nelas, nos mostram de início que qualquer vínculo que fuja ao profissionalismo poderia comprometer o poder técnico da Unidade de Tratamento Penal, isto é, “[...] pode... fragilizar... essa segurança...” (Entrevista AP1, resposta 1)

O uso da palavra “profissionalismo/profissional”, pensando naquilo que essa ela mobiliza em termos de sentidos, de historicidade, trata-se, a primor, do conjunto de características que compõe um dado profissional, isto é, alguém que é (en)formado por algumas competências e responsabilidades éticas no campo do trabalho. Entre as ações que atestam a qualidade de profissional a um sujeito está no seu comprometimento com as normas, com a disciplina e a ética da empresa a qual está vinculada. Trata-se de um fazer-se técnico no ambiente de trabalho.

O uso repetitivo desta palavra, conseqüentemente do(s) sentido(s) que ela nos (im)possibilita e de sua relação com o ambiente de trabalho prisional, (re)atualiza a memória da ação punitiva que é um exercício do ambiente da prisão, qual seja, a utilização da disciplina

como “fábrica de indivíduos”, Foucault (2014 [1975]) a delinea como característica específica do ambiente prisional, ela é a técnica de poder que molda e (en)forma o indivíduo como objeto e como instrumento de seu exercício.

O discurso do sujeito API está intrinsecamente vinculada à formação ideológica e discursiva do Agente Penitenciário. Mesmo que não tivesse noção (esquecimento ideológico), o que ele disse, além de especificar que sua *práxis* enquanto agente penitenciário prioriza um fazer técnico, profissional, na verdade retoma, (re)atualiza aspectos de sua formação ideológica e discursiva. Dentro de suas funções, regulamentadas pelo Manual do Agente Penitenciário, no que esse refere às atitudes e condutas profissionais necessárias ao Agente Penitenciário, está a de número 06, a disciplina. O manual pontua que a disciplina deve ser um requisito indispensável e se configura como observação dos preceitos ou normas e que ela deve ser uma ação natural do Agente Penitenciário (BRASIL, 2010).

Além disso, o termo profissionalismo aciona uma memória punitiva que visa a (re)configuração de sujeitos apenados, isso pela via da “fábrica de indivíduos” (a disciplina) que enforma os sujeitos ao seu bel interesse. Dentro desse contexto o Agente Penitenciário também está sujeito às implicações que a disciplina penitenciária exerce sobre aqueles que estão na prisão, quer sejam apenados, tutores, professores, agentes, enfermeiros, advogados, etc.

A *práxis* no ambiente prisional é pautada em procedimentos de segurança padronizados. Toda e qualquer pessoa dentro da Unidade de Tratamento Penal deve segui-los à risca, caso contrário, alguma coisa fora do “normal” pode ocorrer. Nesse ambiente estar disciplinarmente alinhado é constitutivo. A disciplina também enforma os sujeitos (re)educadores (re)socializadores para cumprir com o interesse do campo punitivo.

Noutra formação discursiva, por exemplo a docente, o termo profissional estaria também atrelado às competências e responsabilidades éticas no campo do trabalho – neste caso pedagógico – assim como qualquer outro campo profissional. No entanto, a disciplina entraria como característica específica de cada profissional no que se refere ao seu comprometimento com o que realiza, não como uma ação (re)formuladora de conduta, características, atitudes, etc. que visam a “adestração” do sujeito com o objetivo de servir a uma finalidade específica. Foucault (2014 [1975], p. 133) nos lembra que na segunda metade do século XVIII a figura do soldado fora reformulada, ele “se tornou algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa”. Nesses moldes, vemos uma memória se (re)atualizando. O profissionalismo que se inscreve no discurso do sujeito API, o faz pela via da disciplina enquanto anatomia política do sujeito para que opere como se quer, com técnica,

com a eficácia que se determina. Isso pode ser considerado pensando a figura do sujeito agente penitenciário.

Quando o sujeito AP1 enuncia:

[...] a gente acaba tendo... é:: essa... essa relação mais íntima... com... com os colegas... com a direção com os colaboradores **mas** ainda assim a gente procura exercer um trabalho de forma mais profissional possível é:: **até porque** é: aqui é uma unidade de segurança e que... é: os... **os erros que a gente venha cometer pode... fragilizar... essa segurança...** (Entrevista AP1, resposta 1, grifo nosso).

Sintaticamente, se analisarmos o uso da conjunção “*mas*” após o sujeito AP1 citar que por passarem muito tempo juntos, os agentes penitenciários desenvolvem, no ambiente de trabalho, uma relação mais íntima. Observaremos, dada a função sintático-semântica que esse termo exerce no contexto de enunciação – a de contraste, oposição, restrição, ressalva – que a relação social que é desenvolvida entre os agentes não é muito boa na prática do trabalho realizado dentro da Unidade de Tratamento Penal. Essa (im)possibilidade de sentido é confirmada pelo uso de uma justificativa que é mobilizada pela locução conjuntiva *até porque* que tem a função de ligar uma informação principal (a priorização do profissionalismo técnico na relação com a UTPBG) à sua justificativa (por se tratar de uma Unidade de Tratamento Penal, qualquer tipo de intimidade poderia propiciar um “erro”, o que ocasionaria uma fragilização da segurança).

Desta feita, os sentidos que são mobilizados pelo contato entre história e língua no discurso do sujeito AP1 nos encaminham a pensar que sua relação com a UTPBG é/deve pautar-se única e exclusivamente de maneira mecânica, técnica.

Ainda, se considerássemos seu discurso a partir da relação parafrástica e polissêmica, que é quando ocorre o mo(vi)mento das discursividades se inscreverem num dizer, poderíamos considerar que:

- a) O ambiente prisional deve ser privado de emoções afetivas e amizades, pois isso fragilizaria a segurança – o que mais importa dentro desse contexto;
- b) A quantidade de tempo que os agentes penitenciários passam dentro da UTPBG promove uma relação de amizade, assim como em qualquer outra empresa, no entanto isso deve ser evitado, caso não, fragilizaria a segurança.
- c) Tendo em vista que se trata de um ambiente punitivo, qualquer sentimento que possa amenizá-lo, seja de amizade ou outro qualquer, deve ser evitado, quer por parte dos agentes penitenciários ou outros. Isso poderia comprometer todo o sistema de controle e penitência dos apenados.

Os (não)ditos (im)possíveis podem se inscreverem de maneira quase que incansáveis. As discursividades podem se materializam no dizer de modo a (re)atualizar sentidos e demandar outros, o que pudemos perceber é que, diante da discursividade implicada no discurso do sujeito AP1 no que se refere sua relação com a UTPBG é que o profissionalismo de que fala, demanda o minucioso seguimento de normas, regras e procedimentos que não podem ser lesados em momento algum, pois isso implicaria num comprometimento da segurança e tutela dos apenados e daqueles que compõem o contexto da prisão.

Consideremos agora a questão 2 deste recorte discursivo: **Como é sua relação com os presos alunos e com os presos não alunos?**

Para a sua relação para com os presos alunos e para com os presos não alunos o sujeito AP1 considera que ambos devem/possuem um tratamento igual, uma vez que todos são apenados, não devendo, dessa forma, receber uma consideração diferenciado no sistema.

Em nosso questionário pré estruturado fizemos duas perguntas para instigar sobre a relação do agente penitenciário para com os apenados. Nele, separamos as perguntas, uma para saber sobre a relação do agente para com o preso aluno e outra para saber da sua relação para com o preso não aluno. O sujeito AP1, ao considerar que ambos não devem receber tratamento diferente, considera que as duas perguntas devem ser respondidas de um modo, apenas.

Segue:

Agente penitenciário 01: a minha relação com... os presos... que não são alunos... eu posso te falar Mailton que a mesma relação com os presos alunos... no caso do agente penitenciário quando ele tira o preso... pra escola... a mesma postura do preso... é:: em geral... do preso que... que retirado por ((inaudível))... preso que retirado pro médico... ele é retirado pra escola... com o **profissionalismo**... com todas **regras de segurança**... mesmo o **preso que é aluno... ele não tem um tratamento diferenciado**... é:: **porque eles são os presos é... dos pavilhões... são presos que requerem é:: toda... ah:: o rigor... de segurança que... que a unidade oferece**... então essa pergunta te respondo... a:: pergunta de número um... com a pergunta de número trez... ela acaba sendo a mesma resposta... porque **os presos alunos e os presos não alunos não tem diferenciação**... o esquema de segurança... os **procedimentos adotados para com eles são os mesmos**... (Entrevista AP1, resposta 2 e 3, grifo nosso).

Neste RD1A nos foi apresentado algo que não esperávamos. Por se tratarem de presos que estão, além de pagando sua pena, participando de um projeto de (res)socialização esperávamos que tais fossem considerados, dentro do sistema, como um apenado mais propício à conduta ressocializada e por isso tratados de modo diferente dos demais. No entanto, diante do discurso do sujeito AP1 isso se materializa de modo distinto.

Para situarmos o leitor, dentro da UTPBG há um sistema de cárcere multimodal. Existem os presos que ficam trancafiados dentro dos pavilhões, os ditos “de alto risco”; existe os que ficam numa parte denominada isolamento, os que por algum motivo de filiação de facção



ou problemas pessoais com outros presos dentro dos pavilhões não podem ocupar o mesmo espaço; os que ficam isolados na enfermaria, por possuírem alguma doença infecciosa; e os que ficam na parte externa dos pavilhões, esses são presos que estão em regime de progressão de pena, executam serviços como o de limpeza e manutenção na unidade. Tais presos recebem um grau de “confiança” maior por parte dos agentes, uma vez que convivem “livremente” dentro das dependências administrativas da UTPBG.

Considerar confiança a um preso do pavilhão não é uma coisa segura dentro do sistema. E é diante disso que o sujeito AP1 enuncia “[...] preso que é aluno... ele não tem um tratamento diferenciado... é:: porque eles são os presos é... dos pavilhões... são presos que requerem é::: toda... ah::: o rigor... de segurança que... que a unidade oferece...” (IBIDEM, resposta 2 e 3). Isso demanda-nos a pensar que em termos (re)socializativos o trabalho da escola dentro da unidade não demanda uma relação mais amena entre agente e (re)educando preso.

Quando o sujeito AP1 enuncia que os presos alunos são os “presos dos pavilhões” o faz acionando um funcionamento discursivo recorrente dentro do sistema prisional, qual seja, a de que preso é preso independente de qual instância ele se encontre dentro da unidade.

Considerar isso nos reputa a uma (re)atualização de um (não)acontecimento discursivo. Na LEP (BRASIL, 1984), no que se refere aos direitos do apenado na seção II, artigo 41 parágrafo XII, é pautado que deve haver “igualdade de tratamento salvo quanto às exigências da individualização da pena”. Embasados disso, dois aspectos nos chama a atenção, são eles: a) o tratamento igualitário, que é marcado e (re)atualizado no discurso do sujeito AP1; e b) a questão de a individualização da pena não passar pelo critério específico de dar a cada preso um tratamento diferenciado conforme as oportunidades e elementos que são necessários para obter a sua reinserção social, posto que é pessoa, ser distinto.

Entendemos que o sujeito AP1 enuncia de um lugar que “manipula”, de maneira dissimulada, mas também escancarada o que ele pode produzir em termos de dizer. Quando o sujeito em questão produz seu discurso enuncia a partir da formação discursiva do Agente Penitenciário, consequentemente a partir de uma posição fortemente arraigada ao campo jurídico e legalista das leis.

Ao dizer que ambos os presos, quais sejam, os presos alunos e os presos não alunos, devem receber o mesmo tratamento o faz resgatando uma memória legalista contida na LEP e no Manual do Agente Penitenciário (doravante MAP), neste está como atribuição básica que o agente penitenciário deve “participar das propostas para definir a **individualização** da pena e **tratamento** objetivando a adaptação do preso e a reinserção social” (IBIDEM, p. 4, grifo nosso).

A individuação de que a LEP fala diz respeito à modalidade da pena que o sentenciado deve cumprir, se ela será de privação de liberdade, de direitos ou de bens. No entanto, podemos observar conforme o grifo nosso na citação acima do MAP que a individuação de que está para além da modalidade de pena, ela visa também o cuidado com o tratamento do preso/sentenciado. O tratamento para com o preso pode demandar comportamentos distintos no momento da (res)socialização, ele pode oportunizar um cumprimento punitiva observando seu caráter preventivo da reincidência do crime, uma vez que a (res)socialização é o alvo pretendido. Neste aspecto, é que observamos o ponto (b) da análise do RD1A, questão 2. Não há um acontecimento discursivo ou uma (re)atualização dos sentidos neste aspecto.

Com essa análise não estamos querendo marcar o que é ou não executado em termos práticos no trabalho do agente penitenciário, esperemos apenas pensar, a partir do que ele enuncia, o que pode a escola em termos discursivos sob sua ótica. Neste aspecto, o discurso em questão permite-nos pensar que:

- a) Um preso é sempre um preso, independente de sua inscrição em projetos ressocializadores na unidade;
- b) Todo preso, por mais que se comporte bem ou tente moldar-se através das oportunidades que lhe são oferecidas para que tente uma (re)socialização, merece/deve ser tratado com todo o rigor possível;
- c) Que o preso não deve ser considerado um sujeito confiável, independente, também, de sua condição dentro da UTPBG;
- d) Que o agente penitenciário deve agir com todo o rigor de segurança em qualquer esfera ou momento dentro a UTPBG;
- e) Que a relação agente penitenciário e preso é um tanto quanto conflituosa e ela não deve mudar, mesmos que o preso se apresente com objetivos de mudanças (res)socializadoras;

Dentre outras discursividades que possam se inscrever, o que se apresenta fortemente em todas elas é que a relação do agente penitenciário para com o preso aluno e o preso não aluno é sempre a “profissional” – reatualizando aqui o(s) sentido(s) que mobilizamos na primeira análise para dizer do termo profissional/profissionalismo.

Consideremos a próxima questão do RD1A: **Como é sua relação com a escola?**

Agente penitenciário 01: enquanto... eu... a escola sonho de liberdade teve aqui... a minha concepção é que... ah: minha relação para com... os membros da... escola sonho de liberdade... foram relativamente **bons**... apesar que eu... como eu citei na resposta anterior **eu procuro fazer o trabalho principalmente a parte do segurança**... mais criteriosa possível... e às vezes eu percebia que isso **não era bem recebido** pra alguns

professores pra alguns... algum membro da escola... mas que... com passar do tempo com algumas... é:: conversa é... particulares entre... entre eu e algum professor... eu tentei repassar tentei explicar... o porquê daquelas atitude daquela forma né... porque **quando mais rigor... é:: menos chance de... da segurança ser fragilizada...** mas a **minha relação relativamente boa com o corpo da escola sonho de liberdade...** (Entrevista AP1, resposta 4, grifo nosso).

Para dizer da sua relação com a escola, o sujeito AP1 fala dos membros. Para este sujeito o relacionamento estabelecido com os professores apesar de bom apresentava-se de maneira também profissional, uma vez que a primazia pelos procedimentos de segurança demandava a revista tanto dos professores quanto de seus materiais. O sujeito enuncia que procurava “fazer o trabalho principalmente a parte do segurança... mais criteriosa possível... e às vezes eu percebia que isso não era bem recebido” (IBIDEM, resposta 4).

Podemos observar que o funcionamento discursivo contido nesse discurso é direcionado pela *segurança*. Ela é o fator que impera sobre todas as outras relações que são estabelecidas nesse contexto. Ela é, sobretudo, a vértebra desse do sistema de cárcere. Toda e qualquer relação dentro da unidade até aqui foi, antes de mais nada, a de segurança. Isso demanda pensar nos procedimentos, nas leis, normas que faz do ambiente prisional um lugar de disciplina. Não só para aqueles que se encontram sob custódia do estado por “pagarem” suas penas, mas a todos.

A resposta à pergunta de número 4 nos confirma que há um sistema macro – a disciplina, a vigilância e o cuidado – que prevalece sob qualquer coisa, intenção, sujeito ou situação. Ela é, antes de tudo, nesse contexto, o (im)possível como estabelecidora das relações na prisão. Seja ela de professor para com agente, ou de agente para com o (re)educando.

Analisemos o próximo RD que se inscreve como parte dois de nossa análise haja vista que neste momento buscamos não mais pensar a relação do sujeito com o contexto da prisão, mas o que a escola no contexto da prisão segundo a discursividade enunciada pelo sujeito AP1. Segue:

## **RD1B**

### **5 – O que pode a escola no contexto da prisão?**

Agente penitenciário 01: [...] ah... o **objetivo da escola aqui dentro da unidade... é ressocializar... e educar... mas** na minha concepção... é: a escola... enquanto esteve em funcionamento... ela fez o papel... de:: **facilitador** dessa ressocialização... é de:: educador... embora os reeducando... pelo menos na maioria das vezes... ah:: **objetivo deles seja somente a remissão de pena...** em algumas oportunidade que eu tive... de conversa com alguns internos... alguns deles relata claramente... que só querem remissão... que ali é uma **perda de tempo...** que às vezes eles **se matriculam pra sair do pavilhão...** ou seja... é no meu ponto de vista são duas pontas... uma... é a escola fazendo... o ótimo papel dela... e a outra ponta é o:: reeducando que na maioria das

vezes... não que nem ser ressocializado e nem que ser educado... então éh:: o que eu vejo nessa forma é que a escola é.: sonho de liberdade... fez muito bem seu papel... só que o problema não está somente no objetivo no... somente na intenção da escola aqui dentro da unidade... são **pontos sociais** que vem... vem antes dos internos que estarem aqui na unidade... então eu vejo que eles... eles... a preocupação maior deles é a **remissão de pena... e não realmente se ressocializar e se educar...** (Entrevista AP1, resposta 5, grifo nosso).

De início alguns aspectos configuram um funcionamento discursivo ao dizer do sujeito AP1 para falar da escola dentro da UTPBG. Nesse RD o sujeito pontua que o objetivo da escola no contexto da prisão é o de ressocializar e educar. Contudo, o “objetivo deles” – alunos (re)educandos – andam na contramão dos pretendidos pela escola. Diante disso, observemos aqui o objetivo da escola e o objetivo dos (re)educandos, segundo a discursividade mobilizada para dizer do poder da escola no contexto de privação de liberdade.

Podemos observar, a princípio, que o contexto da prisão, no discurso do sujeito AP1, demanda da escola uma tarefa que está para além do desenvolvimento técnico-científico da aprendizagem. Ela visa a (re)educação dos presos.

Os objetivos pretendidos pela escola do contexto da prisão revelam-nos aspectos de caráter político decorrente dos propósitos pelos quais a prisão passou a existir. Como salienta Foucault (2014 [1975], p. 225) “a prisão fundamenta-se também em seu papel, suposto ou exigido, de aparelho para transformar os indivíduos”, isso porque o encarceramento penal recobre ao mesmo tempo a privação da liberdade enquanto ação punitiva como também de aparelho que promove, ou deveria promover a transformação técnica dos indivíduos.

Podemos perceber que o discurso do sujeito AP1 resgata a historicidade de que tratou Michel Foucault quando do surgimento da prisão e de suas intenções. E, ao mesmo tempo, (re)atualiza a memória da educação funcionando como instrumento penitenciário (FOUCAULT, 2014 [1975]). A escola, dentro do sistema prisional existe a partir de forças políticas de interesse social, pois ela encontra-se como preocupação indispensável no interesse na sociedade e como obrigação para com o detento.

Neste aspecto, a educação está a serviço do Estado e da sociedade visando não só educar, mas reeducar de maneira a devolver um sujeito, outrora contraventor, (re)habilitado, (re)formado pelo sistema punitivo e (re)educativo.

Observemos que o funcionamento discursivo neste discurso demanda-nos a encarar a educação desenvolvida no interior dos muros da prisão como aquela que tem por encargo, assim

como uma escola extra muro, dita regular, o de educar, mas acrescido de uma tarefa, a de “facilitar” a ressocialização do preso e, a escola “fez”<sup>40</sup> esse papel.

Quando o sujeito AP1, traz em seu discurso o interdiscurso (memória) da escola enquanto instrumento penitenciário, faz comparecer sentidos que nos remetem a escola enquanto instrumento colonizador de homens e culturas, assim como fora feito pelos jesuítas na colonização portuguesa dos índios no Brasil. Desta feita, a educação intramuro, mais que a extra muro visa a (re)construção minuciosa da conduta e cultura do sujeito, neste caso do apenado preso. Ela está a serviço da penitência contra o sistema contraventor das leis.

Pesando na materialidade discursiva, observemos que o atributo da (res)socialização está marcado antes do ato de educar, “o objetivo da escola aqui dentro da unidade... é **ressocializar**... e **educar**.... [...] a preocupação maior deles é a remissão de pena... e não realmente se **ressocializar** esse **educar**...” (IBIDEM, reposta à questão 5). Isso, em outras circunstâncias, poderia não significar, contudo, dada a relevância que é dispensada a essa ação no contexto da prisão, podemos depreender que toda e qualquer formação ideológica e discursiva passa a assujeitar-se a formação carcerária para conseguir dizer nesse contexto. Desta forma, para educar é preciso que se tenha a premissa de *re*, reeducar, ressocializar, reformar, ressignificar, etc., pois essa é a tarefa da prisão, a saber, corrigir o sujeito contraventor em todos os aspectos sociais que compõem um cidadão.

Podemos observar ainda que, no discurso do sujeito AP1, o funcionamento discursivo demanda da educação o papel de instrumento, por um lado por apresentar-se como ferramenta de (res)socialização do preso apenado e por outro, por configurar-se como meio de remir o tempo de pena a ser cumprido. Neste aspecto ajudando o Estado com o desafogamento das prisões no Brasil, e como meio de o preso conseguir sair mais rápido da prisão ou até mesmo passar o tempo ocioso.

Isso é mostrado quando o sujeito AP1 pontua que o “objetivo deles seja somente a remissão de pena [...] a preocupação maior deles é a remissão de pena... e não realmente se ressocializar e se educar...” (IBIDEM, reposta à questão 5).

O trabalho da justiça restaurativa visa a (re)educação do preso e, como incentivo, alguns dos projetos de (re)socialização são acrescidos de remição. No caso da Educação, segunda a LEP em sua seção IV e artigo 126 e artigo primeiro o preso remi um dia de pena a cada 12 horas de frequência escola, sendo elas divididas no mínimo em três dias. Esse direito foi outorgado

---

<sup>40</sup> A escola Sonho de Liberdade esteve em funcionamento até outubro do ano de 2018, quando foram interrompidas as atividades escolares por consequência da rebelião.

no ano de 2011 quando a LEP passa a considerar remissão por dias estudados, com isso, a procura pela educação no sistema prisional aumentou consideravelmente.

Para o sujeito AP1, com base naquilo que viu e ouviu dos sujeitos apenados e com base nas suas experiências empíricas na *práxis* diária com a educação prisional, o fator remição de pena sobressai-se à busca pela educação de fato e de direito.

O funcionamento discursivo, nesses moldes, também pode nos conduzir a pensar a educação enquanto ferramenta a serviço da redução de pena privativa de liberdade não só para o Estado, mas também como moeda de barganha para que o preso se interesse pela educação dentro da prisão. Esses sentidos se materializam pela via do não dito que é possível a todo dizer e, também, pelo fio discursivo que se marca na materialidade discursiva.

Novamente o uso de uma conjunção adversativa é usada para contrastar uma ideia primária, vejamos isso na materialidade discursiva: “o objetivo da escola aqui dentro da unidade... é ressocializar... e educar... **mas** na minha concepção... [...] objetivo deles seja somente a remissão de pena... [...] só querem remissão...” (IBIDEM, reposta à questão 5).

Conforme Rocha Lima (2011, p. 234) as conjunções são palavras que relacionam entre si dois elementos da mesma natureza, ou duas orações de natureza diversa. “Mas” é uma conjunção adversativa e tem o papel de relacionar orações que tem uma carga semântica de pensamentos contrastantes. Podemos observar que a ideia a qual essa conjunção faz referência em oposição é da ação de educar e ressocializar. Neste aspecto, a materializada discursiva faz operar alguns sentidos que nos convocam a tomar por conflituosa a ação educativa no contexto da cela/sala de aula, uma vez que a escola estaria mais em função da remição que da educação e (res)socialização dos presos. Essa carga semântica se dá no contato da conjunção com os enunciados “[...] objetivo deles seja somente a remissão de pena... [...] só querem remissão...”.

Nessa discussão as relações polissêmicas/discursivas (im)possíveis sobre o discurso fazem comparecer uma incisão no que se refere ao (in)real da constituição da escola enquanto objetivo dentro do contexto prisional. O que podemos pensar, fazendo operar o funcionamento discursivo delineado neste dizer, é que esta escola, além de seu papel (re)educativo e de (res)socialização visaria o fornecimento de condições para que o preso reduza o tempo de sua penitência e, por consequência disso, o desafogamento da Unidade de Tratamento Penal, cadeia, presídio, etc.

Sem seccionar nossa discussão até aqui desenvolvida, consideremos o segundo recorte discursivo RD2A que ainda trata da formação discursiva Agente Penitenciário e das discursividades (não)permitidas por ela. Segue, no mesmo funcionamento metodológico de divisão que a entrevista nos convoca a fazer, qual seja, pensar, em primeiro momento, a relação

do sujeito agente penitenciário 2 com a UTPBG, com os presos alunos e não alunos e com a escola.

## RD2A

### 1 – Como é sua relação com a UTPBG?

Agente penitenciário 02: [...] minha relação com a UTPBG é... é basicamente a de **trabalho** mesmo né? **apesar de** que... lá a gente acaba construído **outras relações** né?... **relação de amizade de coleguismo** eu mesmo vi que consegui muitas amizades lá dentro... **inclusive algumas que se estende... aqui fora que quero levar por bom tempo e tem um sentimento de pertencimento...** naquela unidade e acredito que é isso... né... além da... da profissão maior acho que ter uma relação muito grande com os colegas né?... a gente **vive** comentando como é bom é trabalhar com pessoas legais... que **isso meio que ameniza o cansaço o estresse aquela (lida)** do dia a dia... mas acho que é isso a.: minha relação com UTPBG.

### 2 – Como é sua relação com os presos alunos não alunos?

Agente penitenciário 02: como (as agentes) femininas tem um trabalho mais restrito é eu acredito que **a única relação que eu tenho com eles é através das visitantes** né?... porque a gente tá ali no trato com elas no dia a dia e:: muitas vezes... muitas vezes não... **sempre quando alguma delas não entra por motivo de licitude ou outra coisa e isso acaba influenciando no comportamento lá dentro** né?... **eles ficam ansiosos ficam desconfiados...** então a gente meio que acaba se **relacionando com eles de forma indireta... mas não deixa de ser uma relação né?**... acho que é basicamente isso é muito indireta... nosso trabalho ele é bem restrito é mais é isso.

### 3 – Como é sua relação com os presos alunos?

Agente penitenciário 02: os presos alunos é... a relação com eles é basicamente a mesma com os presos gerais a gente... tem uma **relação bem indireta** é acho que **a única forma de relação que a gente tinha era... é através dos colegas de trabalho...** ou até mesmo **através dos professores** como eu falei no áudio anterior... que a gente faz o procedimento de... de revista materiais a gente ficava ali é... tinha que saber que tipo de material ia entrar... a gente tinha que conferir tanto na ida quanto na volta... ah... na questão de autorizações né... se ia entrar algum livro se... esse livro ia ficar com eles eu acho que... a única relação que a gente teve foi através dos... dos professores né... da gente tá ali auxiliando a entrada é a saída de vocês... acho que não tenho... tenho muito o que falar... em relação... até porque... eu nem tive oportunidade de entrar nas escolas teve... teve duas oportunidades né foi aplicação de dois exames lá dentro... mas não consegui participar de nenhum... é:: mas **enfim a relação que eu tenho para descrever é basicamente essa... foi bem direta digamos que foi através dos professores...**

### 4 – Como é sua relação com a escola?

Agente penitenciário 02: a respeito da escola sonho de liberdade eu acredito que a minha relação tem sido mais em relação ao procedimento de segurança mesmo... as revistas dos materiais... as revistas manuais é a questão da... das autorizações... eu acredito que não tenha passado de... acho que teve pouco contato né?... até mesmo a parte interna é só teve aquele evento do ano passado em que houve a escola né?... sonho de liberdade junto com alguns representantes da... da unidade acho que... que foram poucas oportunidades... foi a única que eu vi depois que eu comecei fazer parte da unidade... mas minha relação com a unidade foi basicamente essa foi mais a...

procedimento de segurança mesmo... (RD2A, resposta às questões de 1 a 4, grifo nosso).

Considerando, neste momento, o recorte discursivo RD2A, comecemos a nossa descrição para, por conseguinte, fazermos o mo(vi)mento de interpretação sobre o objeto discursivo com o intuito de perceber os efeitos da história causando deslizes de sentido na linguagem. Para tanto, de posse do primeiro recorte discursivo RD1A, tentaremos mostrar como os efeitos de sentidos são constituídos nessa formação discursiva a qual os sujeitos AP1 e AP2 se inscrevem para dizerem sobre suas relações com/na UTPBG.

A princípio, descrevamos a resposta à questão 01 deste recorte discursivo.

O sujeito AP2, para dizer de sua relação com a UTPBG, diz que se trata de trabalho e, em seguida, diz que acaba construindo amizades e coleguismos que se estendem para além das relações de trabalho.

Quando pensamos na UTPBG enquanto unidade de tratamento penal, podemos considerá-la como uma microsociedade em que estão envolvidos presos, agentes penitenciários, médicos, enfermeiros, policiais civis e militares, advogados, professores, visitantes, etc., todos aqueles que compõem o sistema carcerário e de atendimento ao preso. Quando formulamos o questionamento de número 1, hipostenizamos que os agentes penitenciários responderiam sobre sua relação com toda unidade e sistema que os envolve. O que vemos neste recorte discursivo – e isso pode ser visto no RD1A também – é que o sujeito AP2 considera sua relação unicamente de trabalho.

Quando o sujeito trata de sua relação com a UTPBG a partir de tal perspectiva, nos remete que seu vínculo relacional se trata de um contato tecnicista e mecânico em que prevalecem a normatividade dos princípios e procedimentos que compõem uma empresa em termos institucionais.

Nesses moldes, podemos perceber que o sujeito AP2, filiado à sua formação discursiva, também faz o mesmo percurso discursivo que o sujeito AP1 para dizer de sua relação com a UTPBG. Considerando isso, podemos conjecturar que sua relação com a unidade de tratamento penal se inscreve num lugar de cumprimento de normas e princípios que requerem o funcionamento da disciplina que cerceia atitudes e ações que fujam a normatividade institucional da UTPBG e da conduta e procedimentos de cunho específico da profissão de agente penitenciário.

Nesse momento, fazendo operar o real da história no real da língua, o que o sujeito AP2 (re)produz em termos de discursividade, considerando o que mobiliza em disposição de



sentidos, quais sejam, o do profissionalismo, do trabalho, da disciplina no seguimento de normas, princípios e procedimentos que o fazem agente penitenciário, nos remete ao surgimento da prisão.

Como salienta Foucault (2014 [1975], p. 223):

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, classifica-los, [...] A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos [...] úteis, por meio de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição prisão.

Para Michel Foucault o trabalho social de dividir, classificar e tornar os sujeitos úteis na sociedade só se dá a partir de um trabalho preciso e disciplinar de “treinamento”, (en)formação dos sujeitos. Esse trabalho demanda uma vigilância consciente e inconsciente da/na sociedade de modo que aquele que se põe na condição de (en)formação social se torna cativo dos princípios, procedimentos e condutas que deverá exercer para se enquadrar numa dada área social enquanto sujeito, isso é condição para ser sujeito.

A este fenômeno podemos considerar, dentro da perspectiva da Análise de Discurso francesa, as formações imaginárias a qual nos submetemos enquanto sujeito na sociedade (re)produzindo um efeito metafórico do que somos ou o que representamos no momento da enunciação, do discurso. Assim como todo sujeito está assujeitado à uma formação ideológica para poder significar e, a uma formação discursiva para poder dizer.

Quando o sujeito faz comparecer uma relação que está fundamentada no trabalho e no profissionalismo – como pontuou o sujeito AP1 –, na relação empresa(UTPBG)-funcionário(agente penitenciário) evoca sua condição de cativo às “normas”, desta feita marca o contexto que está inserido, o da prisão, o da vigilância praticada (conscientemente) e sofrida (inconscientemente).

Entre o que o seu dizer pode (re)produzir em termos de possíveis dizeres sobre sua relação com a UTPBG estaria que:

- a) Trata-se de uma relação técnica e profissional;
- b) Trata-se de uma relação tensa, a qual a não observação das normas poderia demandar problemas;
- c) Trata-se de uma relação de funcionário e patrão, nada mais.
- d) Trata-se de uma relação pautada numa sistemática padronizada de comportamento e engajamento para a realização dos procedimentos de segurança e custódia do preso.

Entre outros dizeres que poderiam ser ditos de outra(s) forma(s), mas significarem de igual modo, os enunciados acima nos permitem entender que a relação do sujeito AP2 com a UTPBG se dá, a princípio, no contato procedimental que demanda a profissão e o contexto prisional.

Noutra formação discursiva, o fator trabalho poderia reclamar sentidos práticos do fazer empírico de algum objeto ou atividade sem o fator encarcerador que o contexto da prisão impõe.

Se, por exemplo, um trabalhador rural fala que sua relação com a terra (local de trabalho) é “basicamente a de trabalho mesmo” (Entrevista AP2, resposta 1) poderíamos conjecturar nas ações de aragem, plantação, cultivo, regagem e colheita, nunca de vigilância, de disciplina, de segurança, etc. Desta feita, dada a historicidade que o contexto de enunciação e (re)produção de discurso, assim como sua filiação ideológica e discursiva, os sentidos são reclamados e se fazem comparecer em deslize, incidindo no real da linguagem, (re)atualizando o dizer.

Outro aspecto que nos encaminham a pensar a relação do sujeito AP2 com a UTPBG é o fator que é construído pelo contínuo e longo contato que é mantido entre os agentes penitenciários, diante do período que passam juntos. Essa “amizade e coleguismo”, discursivamente, é mobilizado a partir da locução conjuntiva “apesar de” que demanda, semântico e sintaticamente falando, uma oração ou sintagma que dá entrada à uma ideia oposta àquela expressa na primeira parte do enunciado, contrariando uma provável expectativa.

A ideia oposta à do trabalho, discursivamente (re)produzida pelo sujeito AP2, é a da “amizade e do coleguismo”. Ação que foge à noção de trabalho e de disciplina profissional. Esse aspecto estaria em função de amenizar e aliviar o estresse causado pelo ambiente da prisão.

Considerando essa parte do discurso, percebemos que há um dito no não dito que marca como é constituído o contexto prisional, isto é, um local de estresse, de problemas, de tensão, em que as relações que são estabelecidas podem apresentar-se de modo rançoso e o subterfúgio que pode servir de “consolo” é o amparo dos colegas de profissão.

Outro fator que até aqui nos é marcado é que nos parece, via discurso pelo silenciamento discursivo, que os grupos que compõem o contexto da prisão é bem seccionado e marcado dada a função social exercida. No contato empírico que tivemos com a unidade, percebemos que sua constituição social se dá a partir da união de forças profissionais, tais como agentes penitenciários, professores, enfermeiros, médicos, advogados, psicólogos, assistentes sociais, dentistas, agentes de assepsia, prestadores de serviços gerais, etc. Ou seja, trata-se de um ambiente bastante heterogêneo que constituem uma união do ponto de vista laborativo que possibilita o funcionamento da UTPBG. Contudo, do ponto de vista relacional, discursivamente, isso não é contemplado.

O silenciamento dos outros profissionais, de modo geral, no discurso do sujeito AP2, (im)possibilita-nos pensar que essas formações não dialogam de modo prático e para o trabalho com o sujeito preso. Isso resgata uma memória tecnicista em que cada sujeito realizaria uma tarefa, não podendo transitar, dialogar – seja de modo empírico ou discursivo – entre outros contextos que fogem ao domínio a que se inscreve para exercer-se enquanto sujeito.

Seguindo nossas análises, para, por conseguinte, mobilizarmos a relação das seções dos recortes discursivos, passemos para o discurso (re)produzido para dizer da relação com preso não aluno e com o preso aluno.

## 2 – Como é sua relação com os presos alunos não alunos?

Agente penitenciário 02: como (as agentes) femininas tem um trabalho mais restrito é eu acredito que **a única relação que eu tenho com eles é através das visitantes** né?... porque a gente tá ali no trato com elas no dia a dia e::: muitas vezes... muitas vezes não... **sempre quando alguma delas não entra por motivo de licitude ou outra coisa e isso acaba influenciando no comportamento lá dentro né?... eles ficam ansiosos ficam desconfiados...** então a gente meio que acaba se **relacionando com eles de forma indireta... mas não deixa de ser uma relação né?...** acho que é basicamente isso é muito indireta... nosso trabalho ele é bem restrito é mais é isso.

## 3 – Como é sua relação com os presos alunos?

Agente penitenciário 02: os presos alunos é... a relação com eles é basicamente a mesma com os presos gerais a gente... tem uma **relação bem indireta** é acho que a **única forma de relação que a gente tinha era... é através dos colegas de trabalho...** ou até mesmo **através dos professores** como eu falei no áudio anterior... que a gente faz o procedimento de... de revista materiais a gente ficava ali é... tinha que saber que tipo de material ia entrar... a gente tinha que conferir tanto na ida quanto na volta... ah... na questão de autorizações né... se ia entrar algum livro se... esse livro ia ficar com eles eu acho que... a única relação que a gente teve foi através dos... dos professores né... da gente tá ali auxiliando a entrada é a saída de vocês... acho que não tenho... tenho muito o que falar... em relação... até porque... eu nem tive oportunidade de entrar nas escolas teve.... teve duas oportunidades né foi aplicação de dois exames lá dentro... mas não consegui participar de nenhum... é::: mas **enfim a relação que eu tenho para descrever é basicamente essa... foi bem direta digamos que foi através dos professores...**(RD2A, resposta às questões 2 e 3).

Para responder às questões que demandam pensar a relação do sujeito AP2 com os presos alunos e não alunos há algo de peculiar que deve ser destacado, antes de começarmos nossa análise propriamente dita. Como é marcado no discurso, pelo uso do adjetivo “feminino”, o sujeito que enuncia, que (re)produz o discurso em questão, trata-se de uma agente penitenciária. Apesar do contexto, o qual fora realizada a pesquisa em questão, ser quase que hegemônico do sexo masculino, podemos encontrar mulheres trabalhando nesse espaço, como

é o caso de professoras, médicas, dentistas, advogadas, auxiliares administrativos, agentes penitenciárias, etc.

Numa perspectiva funcionalista no contexto prisional masculino, as agentes penitenciárias trabalham, mais especificamente, com a revista de mulheres, comidas, diversos materiais que adentram na unidade que terão contato direto com o preso. Desta feita, o sujeito responde considerando sua (im)possibilidade dentro da formação discursiva a qual se vincula.

No que se refere à sua relação com os presos não alunos, enuncia que ela se dá de maneira indireta tendo em vista que não deve/pode estar em contato direto com os presos. Sua relação se dá por meio do contato com as mulheres, parceiras, esposas, mães, filhas, parentes femininos. Como o trabalho do sujeito AP2 é revistar, vigiar, intervir numa possível irregularidade que pode ser acometida pela visita, isso acaba influenciando na relação agente-presos, pois o que (não)poderia entrar para “benefício do preso” é barrado por ela, agente penitenciária.

No que se refere à relação com o preso aluno, também enuncia que se dá de maneira indireta, por consequência da sua condição no contexto prisional masculino. Seu contato com o preso, ao invés do fator visitante, se dá por meio do professor(a), uma vez que seu papel seria o de revistar as professoras e os materiais pedagógicos que eram usados para auxiliar tanto aluno/(re)educando quanto professores(as) no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos na cela de aula. Esse processo de revista se dava na entrada e na saída dos professores das celas de aulas.

Esse mo(vi)mento de descrição nos (im)possibilita perceber discursivamente que os sentidos mobilizados para dizer da relação do sujeito AP2 com os presos não alunos e com os presos alunos se dá de maneira distante, “simbólica”, por consequência do não contato direto e específico com o preso.

Considerando esse discurso e os demais anteriores, como também o funcionamento discursivo implicado no discurso do sujeito AP1 e AP2, para a formação discursiva carcerária, a definição de “relação” está atrelada ao contato direto, à convivência “corpo a corpo”. Talvez por isso, ao responderem sobre suas relações com a UTPBG, marcam/pontuam/destacam, sem considerar outros fatores e aspectos que compõem a unidade enquanto sistema, que sua relação se dá única e exclusivamente com os colegas de profissão, entre os agentes penitenciários.

Contudo, por mais que haja a (im)possibilidade de entendimento que a “relação” só se dá no contato direto, “corpo a corpo”, o fato de sua (re)ação influenciar diretamente na vida do

preso, compreende, por meio do enunciado “[...]... mas não deixa de ser uma relação né?”<sup>41</sup>, que há uma relação e que está influenciando no comportamento dos presos alunos e não alunos, pois eles ficam “ansiosos e desconfiados”.

Quando isso se marca discursivamente na fala do sujeito AP2 percebemos, no funcionamento discursivo, o reclame relacional de duas formações discursivas que estão implicadas em forças políticas distintas que marcam seus lugares ideológicos revelando-nos, através do interdiscurso que funciona como fio condutor dos sentidos em todo (não)dizer, que a relação agente penitenciário e preso, quer seja ele aluno ou não, se dá através do exercício do poder punitivo que uma formação ideológica exerce sobre a outra. Desta feita, podemos conceber que o sentido de “relacionamento” entre os sujeitos preso e agente penitenciário dentro do contexto da prisão reclama um não-relacionamento, se o considerarmos do ponto de vista do bom convívio, da relação de confiança.

Outro aspecto que nos demandam a (não)considerar tais apontamentos discursivos é, também, a presença de um terceiro como articulador desse relacionamento, isso se marca materialmente nos enunciados discursivos: “[...] a única relação que eu tenho com eles é através das visitantes [...]” e “[...] a relação que eu tenho para descrever é basicamente essa... foi bem direta digamos que foi através dos professores...” (resposta à questão 2 e 3 do RD2A). Esse contato terceirizado projeta uma relação de impessoalidade, de não “intimidade”.

O que estamos fazendo operar, além do fator teórico para pensar no fator “relação” agente penitenciário-presos alunos e não alunos a partir de tal perspectiva, é a experiência empírica que tivemos ao longo de dois anos e meio dentro da UTPBG. Nos momentos de interlocução que tivemos com os agentes penitenciários e com os (re)educandos pudemos perceber esse ranço de convívio entre eles. O exercício do cárcere, da disciplina e de algumas técnicas de (re)educação que constituíam o poder punitivo do estado – realizados pelos agentes penitenciários – de trabalho preciso sobre o preso não era, por muitas vezes, aceito por eles. Diante disso, todo e qualquer contato com o preso, até por norma de segurança, sempre fora realizado com a vigilância auxiliar do uso de algemas, cães, armas, etc., todo equipamento que constitui a prática do cárcere dentro da unidade. Todo esse contexto acabava por demandar uma tensão e estresse nesse relacionamento.

Vejamos discursivamente, nesse momento, como se dá a relação do sujeito AP2 com a escola:

---

<sup>41</sup> Ibidem, resposta à questão 2 do RD2A.

#### 4 – Como é sua relação com a escola?

Agente penitenciário 02: a respeito da escola sonho de liberdade eu acredito que a minha relação tem sido mais em **relação ao procedimento de segurança** mesmo... as **revistas dos materiais... as revistas manuais** é a questão da... **das autorizações...** eu acredito que não tenha passado de... acho que houve pouco **contato** né?... até mesmo **a parte interna** é só teve aquele evento do ano passado em que houve a escola né?... sonho de liberdade junto com alguns representantes da... da unidade acho que... que foram poucas oportunidades... **foi a única que eu vi depois que eu comecei fazer parte da unidade...** mas minha relação com a unidade foi basicamente essa foi mais a... **procedimento de segurança** mesmo... (RD2A, resposta à questão 4, grifo nosso).

Para responder à questão de número quatro, que mobiliza a discursividade sobre a relação do sujeito AP2 com a escola, podemos vê-lo enunciando que se tratou de um contato procedimental de segurança. Isto é, das revistas dos materiais pedagógicos, das revistas manuais que eram realizadas nas professoras e das verificações das autorizações que a escola solicitava de equipamentos ou materiais que, no interior da unidade, só podiam ser usados com uma certa vigilância (máquina fotográfica, computador, data show, tesoura, barbante, cola, fita, etc.).

Nesse discurso nos é possível perceber, no mínimo, dois aspectos que vêm sendo marcado no funcionamento discursivo do da formação discursiva carcerária, isto é, dos sujeitos agentes penitenciários.

A primeira trata-se do termo “relação” está atrelado a um interdiscurso que consiste no resgate da memória afetada pelo sentido do profissionalismo.

No discurso em resposta a questão de número quatro, o uso das palavras – substantivos e locuções substantivas – “revistas materiais, revistas manuais, das autorizações” no (re)direcionam a pensar numa relação pautada em práticas técnicas de vigilância e investigação do sujeito AP2 para com os professores. Isso é marcado discursivamente na materialidade linguística com o uso do termo “mais” e “mesmo”, como segue: “a minha relação tem sido **mais** em relação ao procedimento de segurança **mesmo...** [...] procedimento de segurança **mesmo...**” (RD2A, resposta a questão 4, grifo nosso), vejamos o porquê.

Na gramática da língua portuguesa, o lexema “mais” pode ser considerado como uma conjunção, uma preposição, um pronome, um substantivo masculino ou um advérbio de intensidade, nesse último caso, tem a função de intensificar a ação mobilizada pelo verbo ou uma locução verbal. Vejamos que esse termo dá uma certa ênfase à locução verbal “tem sido”, marcando de que modo preciso acontece a relação entre escola (que é considerada pelo sujeito AP2 a partir corpo docente) e ele.

Outro fator que marca de modo enfático essa relação técnica é, no final da frase, o uso da palavra “mesmo” que denota, segundo o registro no dicionário Aurélio (2010, p. 501), o

sentido de “o mesmo que, exatamente”. Ao mobilizar esse adjetivo, mais uma vez, enfatiza que sua relação com a escola se dá na e pela prática disciplinar da revista e vigilância.

O outro aspecto que o sujeito marca em seu discurso para dizer da sua relação com a escola trata-se de, ao resgatar o sentido de profissionalismo, nos moldes a que vimos tratando aqui, seu discurso, dentro da perspectiva da formação discursiva carcerária remete a uma relação pautada no controle disciplinar, desta feita, na ideia da fábrica de indivíduos (a disciplina) que visa (em)formar os indivíduos a seu interesse. Desta feita, nos é (im)possível pensar que o tratamento penal se estende a disciplina não só na relação preso-agente penitenciário, mas também, na relação escola-agente penitenciário, uma vez que a disciplina usado dentro do contexto prisional também enforma os sujeitos (re)educadores (re)socializadores para cumprir com o interesse do campo punitivo.

Sem desconsiderar nossa discussão até aqui, passemos para a análise do recorte discursivo RD2B, que demanda do sujeito AP2 enunciar sobre o que pode a escola no contexto da prisão. De posse da materialidade linguística em que está constituída a discursividade produzida pelo sujeito em questão, analisemos o que ela pode.

## RD2B

### 5 – O que pode a escola no contexto da prisão?

Agente penitenciário 02: **não tem como não lembrar né... do ocorrido do ano passado... mais é claro que a gente muda de concepção e tal... até concordo com os órgãos né que... preferi manter suspense as rotinas escolares das instituições de ensinos dos presídios** super concordo porque o momento é mais pra planejar buscar soluções e oferecer pelas segunda vez a mesma chance que se tem quando está em liberdade faz a gente repensar né?... só que apesar de tudo eu ainda **acredito na função social que a escola tem** (inaudível) **das pessoas...** principalmente para aquelas **pessoas que não tiveram de verdade a oportunidade de com a educação na escola...** então assim é... igual eu falei eu concordo que é... **não é o momento mesmo pra as escolas voltarem...** e::: mas ainda continua **acreditando na função social da escola** na:: na importância que ela tem na vida das pessoas nas **relevância social...** ( RD2, Resposta à questão 5, grifo nosso).

Como podemos ver, para dizer sobre a possibilidade da escola no contexto prisional, o sujeito AP2, antes de mais nada, relembra da rebelião ocorrida em outubro do ano de 2018, a qual fora memorada na introdução desta pesquisa. Esse fato, é marcado discursivamente, mudou sua concepção no que se refere ao papel da escola no contexto prisional.

Para este sujeito, a função da escola é exercer um papel social. Quando diz dessa forma, condiciona tal discurso, de modo generalizado, sobre o que pode a escola nesse contexto, no entanto não delimita o que essa escola pode em termos práticos. Contudo, quando pontua que

ela pode exercer uma função social na vida dos (re)educandos, evoca uma historicidade que (re)atualiza os sentidos contidos no discurso normativo da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais<sup>42</sup> que pontua que a educação, enquanto função social, tem o dever de promover o pleno desenvolvimento da cidadania do educando como também de sua qualificação para o mundo do trabalho.

A educação é um processo que se desenvolve na e para a prática social e visa o pleno desenvolvimento cognitivo, social e pessoal de modo que o sujeito possa (con)viver de modo harmonioso na sociedade. E, para isso, ela deve ocorrer, segundo o documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), “em espaços e tempos pedagógicos diferentes, para atender às diferenciadas demandas, desde que justificadas [...] como prática social, a educação tem como *loci* privilegiados, mas não exclusivos, a escola e os espaços comunitários” (BRASIL, 2008, p. 25). Neste aspecto, podemos depreender que a escola é um dos locais em que a educação, enquanto prática social, se desenvolve de maneira a atender os anseios sociais.

Dentro da formação discursiva carcerária, o que o sujeito (não)pode (re)produzir em termos de dizer está fortemente arraigado ao teor jurídico normativista e legalista que o demanda-o a (não)dizer de uma dada forma. Dentro de sua função, normatizada pelo manual do agente penitenciário, no que se refere às suas atribuições, deve “atuar como agente garantidor dos direitos individuais do preso em suas ações; receber e orientar presos quanto às normas disciplinares, divulgando os direitos, deveres e obrigações conforme normativas legais;” (BRASIL, 2010).

Desta feita, se pensarmos esse sujeito enunciando de uma formação discursiva do direito humano – por muitas vezes divergente da formação discursiva carcerária – veremos que a escola, com base em seu discurso e a formação discursiva em questão, pode cumprir com um papel social.

Contudo, essa ideia, essa visão oscilam no dado momento em que diz “**concordo** com os órgãos né que... **preferi manter suspense as rotinas escolares** das instituições de ensinos **dos presídios**” (RD2B, resposta 5, grifo nosso).

Neste momento, podemos conjecturar uma formação discursiva punitiva operando um deslize de sentido, qual seja, o do direito inalienável da educação outrora defendido pelo sujeito AP2 sendo comprometido por consequência da indisciplina dos presos quando deflagaram a rebelião. Outro fator que denota isso estaria o enunciado: “acredito na função social que a escola

---

<sup>42</sup> Brasil (1996, art. 2º)



tem (inaudível) das pessoas... **principalmente** para aquelas pessoas que não tiveram **de verdade** a oportunidade de com a educação na escola...” (RD2B, resposta 5).

Quando o sujeito AP2 mobiliza o advérbio “principalmente”, que na materialidade discursiva opera o sentido de “preferencialmente” pode estar o fazendo na intenção de marcar que há um grupo que “merece/deve” ter acesso à educação e outro não. Esse grupo poderia ser o que se marca pela expressão “de verdade” para se referir aos sujeitos presos que não tiveram acesso a educação na escola regular.

Contudo, segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, mais especificamente em seu artigo 205, trata que a educação é um direito inalienável a todo e qualquer cidadão, não podendo, de qualquer forma esse direito ser privilégio de um(s) e de outro(s) não. Quando acontece esse mo(vi)mento discursivo torna-se (im)possível fazer menção ao ato punitivo da privação, da retenção de direitos que o ambiente prisional, conseqüentemente a formação discursiva penitenciária e carcerária demandam dos sujeitos que aí se incluem.

Se observarmos no capítulo 1 no gráfico 07 que trata do grau de instrução dos presos do estado do Tocantins, perceberemos que 97% dos presos não possuem a educação básica – ensino fundamental e médio – completa. Com base nesse dado, podemos dizer que, no que se refere ao direito à educação básica, quase que todos os presos do sistema carcerário do estado do Tocantins deveriam ter acesso à educação, à escola. Uma vez que não tiveram acesso “de verdade” a educação na escola de modo pleno.

Esses dados nos mostram que o sujeito, por mais que (não) queira, a formação discursiva a qual está vinculada – FD carcerária – é que torna (im)possível o que pode ou deve dizer e é ela também que nos permitirá construir sentidos possíveis. Fora dessa formação, esse mesmo dizer pode demandar outros sentidos.

De posse dessas análises, passemos a considerar outra formação discursiva para dizer da escola no contexto da prisão, isso a partir do recorte discursivo RD3, que trata das discursividades (re)produzidas pelos sujeitos cuja função social exercida dentro do contexto da UTPBG é a de professores.

Segue o RD3 com as discursividades do professor Cosme Júnior, doravante sujeito P1.

### **RD3A**

#### **1 – Como é sua relação com a UTPBG?**

Professor 01: Em relação ao convívio com as empresas que administram o presídio Barra da Grota... éh:: no início quando era a empresa Umanizzare... **era bem difícil**... bem difícil de lidar **porque eles de maneira ríspida tratavam nós os professores**...

nós nos sentimos... **nós nos sentimos intrusos no meio do sistema prisional...** estávamos lá apenas pra ajudar... pra colaborar... mas nos sentimos assim porque nos tratavam de forma ríspida... **às vezes com falta de respeito...** e tentavam jogar os alunos contra a gente... dizendo coisas que a gente num tinha falado... e fazendo coisas lá e dizendo que era a gente aqui... e os alunos relatavam depois... inclusive na hora das... das revistas... eles diziam que era porque os professores tavam pedindo... e os alunos ficavam chateados... dentro de sala de aula...

## 2 – Como é sua relação com os presos alunos não alunos?

Professor 01: a relação com os outros presos... os que trabalha no amarelinho os que ficam no banho de sol... é **uma relação respeitosa...** apenas “bom dia” uma “boa tarde”... sem muito... **sem muito contato até porque é proibido.**

## 3 – Como é sua relação com os presos alunos?

Professor 01: o relacionamento do professor com o aluno... até **surpreendeu acho que a todos...** a minha maior experiência é no pavilhão A e B... do pavilhão B foi menor... mas os alunos **demonstraram ter muito respeito...** porque nas escolas... vou dizer convencionais... os alunos gritam... corre... atrapalha a aula toda... e os alunos do Barra da Grota **eles são comportados em sala de aula...** na grande maioria... claro que tem um momento ou outro... mas na grande maioria **eles tratam com bastante respeito a figura do professor em sala de aula...** agora em relação ao **desenvolvimento cognitivo... é bem inferior aos alunos das escolas convencionais...**

## 4 – Como é sua relação com a escola?

Professor 01: Colégio Sonho de Liberdade foi o meu segundo colégio... segundo colégio que eu trabalhei... éh:: o corpo docente... os alunos... colegiado em geral receberam com muito carinho... uma turma muito **respeitosa...** tem conflitos como todo lugar tem... mas levando em consideração as experiências que eu tenho de outros locais... de outras escolas lá é uma escola muito bom... porque **é possível de se conviver um com os outros e com o meio em si... que é um meio perigoso...** mas fácil... **fácil conviver porquê** acaba que **um...** éh:: **se ombreia no outro...** em relação aos colegas de trabalho... e assim se torna um pouco melhor... porque é como se todos estivessem dentro do mesmo barco... aí cada um rema pra ajudar o barco a andar. (RD3, entrevista com o professor Cosme Jr., respostas às questões de 1 a 4, grifo nosso).

De posse da entrevista realizada com o sujeito professor, cuja formação discursiva a que se vincula para poder (re)produzir sentido(s) é a docente, comecemos nossas análises partindo da resposta à questão 01 dessa entrevista.

Para responder sobre sua relação com a UTPBG o sujeito P1 toma como ponto de referência o contato que tinha direto com as empresas que outrora desenvolveram o gerenciamento da UTPBG. Essas empresas, segundo o que o funcionamento discursivo apresenta, eram quem regulamentavam a prática docente no contexto da UTPBG.

O sujeito P1 pontua que se tratava de uma relação “difícil” e “ríspida” haja vista o tratamento que os agentes penitenciários tinham para com os professores. Diante disso, relata que ele, assim como os demais que se encontravam na condição de professor, se sentia como

intruso no meio do sistema prisional. Ainda, sobre sua relação com a unidade, com o sistema prisional, relata da falta de respeito que às vezes sofria.

Podemos notar a relação do sujeito P1 com a UTPBG não é uma relação harmoniosa. Os termos que nos encaminham à compreensão a partir desta perspectiva são justamente os adjetivos “rígida” e “difícil” na base material do seu discurso. Esses adjetivos estão intrinsecamente ligados aos termos “relação” e “tratamento” para dizer do contato que o sujeito P1 tinha para com o sistema em que estava incluso.

Esses aspectos nos encaminham à uma (im)possível compreensão de o porquê o sujeito P1 conceber que eles, os professores, sentiam-se como intrusos no ambiente prisional que constitui a UTPBG.

Numa formação discursiva punitiva, o sofrimento pode ser o objetivo maior, isso por entender que ele é o fator que desviará o sujeito de contravir o pacto social. Talvez, nessa formação discursiva, a privação de outros direitos que estão para além da liberdade devem ser executados com fito de punir “mais” precisamente. Isso poderia causar no sujeito social o medo de contravir as leis pelo medo de ser punido, haja vista o sofrimento causado pela punição. Neste aspecto, Foucault (2014 [1975], p. 14) para dizer do objetivo maior do ato de punir, de fazer com que o sujeito contraventor pague pelo seu crime, pontua que a ideia era promover “a certeza de ser punido” isso seria o que desviaria o homem do crime.

Quando o sujeito trata da estranheza que sentia dentro do contexto da UTPBG podemos conjecturar, pela via da memória punitiva que se materializa no relacionamento do sujeito com o sistema prisional, que a ação docente estaria em função de um “benefício” ao preso. Diante disso, aqueles que estão em função da escola, do direito à educação, estariam sendo tratados de modo ríspido, pois dentro de uma perspectiva punitiva autoritária a escola não se encaixa nesse contexto.

o sujeito P1 ainda destaca que ocorria a execução de alguns procedimentos que eram de cunho específico dos agentes penitenciários ao tirarem os presos das celas, isto é, a revista deles para que pudessem assistir as aulas. Todavia, os presos (re)educandos não gostavam de passar pelas revistas que as vezes eram vexatórias<sup>43</sup> e, para que os agentes as fizessem, usavam da figura do professor para dizerem que eles eram quem solicitavam tais revistas.

---

<sup>43</sup> Com o fito de evitar o contato direto com o preso, sem apalpá-los, os agentes penitenciários tinham a opção de, em uma sala dividida ao meio por grades, solicitar aos presos que abaixassem a bermuda/short e levantasse a camiseta para revista-los. Essa informação nos foi possível através de relatos que ouvíamos em nossas aulas quando os (re)educandos chegavam chateados com o procedimento de segurança realizado pelos agentes penitenciários.

Vejamos isso na materialidade discursiva:

[...] e tentavam jogar os alunos contra a gente... dizendo coisas que a gente num tinha falado... e fazendo coisas lá e dizendo que era a gente aqui... e os alunos relatavam depois... inclusive na hora das... das revistas... eles diziam que era porque os professores tavam pedindo... e os alunos ficavam chateados... dentro de sala de aula... (RD3A, resposta à questão 1).

Esse aspecto enunciativo também nos denota uma problemática na relação do sujeito P1 com a UTPBG enquanto sistema. Essas questões que estamos elencando (re)atualiza a ideia de que a educação para o privado de liberdade é um benefício, contudo, trata-se de um direito inalienável ao cidadão brasileiro. Vale lembrar que o professor que leciona para o preso não está o defendendo ou ao crime que ele tenha cometido, pois sua função não é essa. A educação não é um benefício, muito menos uma regalia e sim um direito.

Neste sentido, podemos observar que as forças antagonistas que estão incluídas nas formações discursivas que compõem a relação professor-UTPBG (re)significam de modo distinto a questão da educação dentro do contexto prisional.

Consideremos agora a resposta a questão 02 deste RD3A.

## 2 – Como é sua relação com os presos alunos não alunos?

Professor 01: a relação com os outros presos... os que trabalha no amarelinho os que ficam no banho de sol... é **uma relação respeitosa**... apenas “bom dia” uma “boa tarde”... sem muito... **sem muito contato até porque é proibido**.

Podemos perceber, via discurso, que a relação do sujeito P1 se dá de modo restringido e de maneira respeitosa. Seu contato com os presos não alunos se dá apenas com os presos que estão em regime de progressão de pena, os amarelinhos<sup>44</sup> ou com aqueles que estão no banho de sol, isso porque antes de adentrarem nas celas de aula, os professores precisam passar em frete ao pátio do banho de sol, local onde os presos têm duas horas para disfrutarem de atividades físicas, e para “tomarem banho de sol”.

Alguns aspectos nos demandam pensar sobre o contato restritivo que o professor tem para com os presos não alunos. São eles: o uso das expressões “bom dia” e “boa tarde” delimitando que o diálogo que tinha para com os presos era retórico, sem nenhuma intimidade, tratava-se de uma relação polidamente social.

---

<sup>44</sup> Trata-se de presos que por boa conduta e tempo de cumprimento de pena passam a trabalhar na parte externa e administrativa da unidade e, diante disso, estabelecem relações – restringidas – com aqueles que ocupam esses espaços, como é o caso dos professores. São chamados de amarelinhos porque dentro do sistema de cores de roupas que são determinadas para uso dentro da UTPBG, seus uniformes são amarelos.

Um outro fator seria o uso, na oração, do termo proibido, vejamos: “sem muito contato até porque é proibido”.

O funcionamento discursivo permite-nos depreender que os sentidos vão se constituindo sendo afetados pelo jogo de formações discursivas que estão em relação para dizerem da escola e da educação nesse contexto prisional. Dentro desse espaço a formação discursiva com maior força é a da segurança, da custódia, da punição, desta feita, para dizer nesse contexto é preciso antes de mais nada que se submeta a ela(s) para poder dizer, isto é, para poder significar.

Nesta oração o dizer “sem muito contato” logo em seguida já é justificado pelo uso do termo “proibido”. No jogo interlocutivo entre as formações discursivas FD docente e FD punitiva percebemos que quando o sujeito professor enuncia o faz submetendo-se a FD punitiva, pois ele, por mais que esteja, no momento de dizer, vinculado a uma formação pedagógica, mobiliza sentidos doutra formação discursiva.

O interdiscurso, aquele que demarca o que (não) pode ser dito em todo e qualquer dizer, remete-nos ao(s) sentido(s) que historicizam a vigilância e a disciplina como fio condutor das relações dentro do contexto prisional. Nos termos em que o professor avalia sua relação com os presos não alunos demarcam a vigilância hierárquica que se supõe como um dispositivo técnico que impõe os efeitos do poder aos sujeitos que estão vinculados ao contexto punitivo prisional. Toda e qualquer relação está sujeita à vigilância hierárquica, quanto mais a daqueles que tenham qualquer contato com os presos. Talvez por isso sempre os sujeitos estarem marcando uma relação restrita, de profissionalismo, de pouco contato, etc.

Consideremos o RD3A a partir da resposta à questão de número 3.

### 3 – Como é sua relação com os presos alunos?

Professor 01: o relacionamento do professor com o aluno... até **surpreendeu acho que a todos...** a minha maior experiência é no pavilhão A e B... do pavilhão B foi menor... mas os alunos **demonstraram ter muito respeito...** porque nas escolas... vou dizer convencionais... os alunos gritam... corre... atrapalha a aula toda... e os alunos do Barra da Grota **eles são comportados em sala de aula...** na grande maioria... claro que tem um momento ou outro... mas na grande maioria **eles tratam com bastante respeito a figura do professor em sala de aula...** agora em relação ao **desenvolvimento cognitivo... é bem inferior aos alunos das escolas convencionais...**

Para dizer de sua relação com os presos alunos, o professor marca o contexto de que demanda sua profissão, qual seja, a sala de aula. Nesse contexto o sujeito P1 pontua que a relação é de surpreender a todos, pois os presos o tratam com respeito, se comportam em cela de aula. Todavia, pontua que a pesar desse bom relacionamento entre professor e aluno, o

desenvolvimento cognitivo não se apresenta da maneira, possivelmente, como o sujeito p1 esperava.

Depois dessa descrição de modo sucinto, analisemos os aspectos que constituem os sentidos que comparecem para falar de sua relação com o preso aluno.

Pontuemos que a princípio o sujeito P1 pontua que a relação entre eles é de surpreender a todos, pois trata-se de uma relação respeitosa. Quando diz dessa forma nos (im)possibilita a compreensão de que há uma imagem simbólica generalizada sobre a conduta do preso, outrora criminoso. Por se tratar de um contexto de pessoas que cometeram crimes, de uma prisão, possivelmente o professor e qualquer outro que desconheça as relações estabelecidas em uma cela de aula, poderia conjecturar que seriam tratados com desrespeito, grosseria ou até com violência. O que mostra-se contrário, segundo o discurso do sujeito P1.

O termo “preso” evoca a história do crime, da violência, da falta de respeito social, do descompromisso para com a sociedade em termos de cumprimento das normas legais que regimentam o que pode ou não ser feito no convívio social. Quando um espaço é destinado a reclusão dessas pessoas, a historicidade faz operar esses sentidos sobre ele. Desta feita, tudo que se constitui nesse espaço passa, antes de tudo, pela (re)atualização desses sentidos.

Como todo dizer é construído no mo(vi)mento elaborado pelas relações históricas, isto é, o sentido não é imanente, não é idealizado, mas materialmente constituído no mo(vi)mento elaborado pelas relações sociais e históricas que são estabelecidas, para este sujeito a cela de aula a princípio, antes de conhecê-la, parecia que era algo temível dada a imagem que este sujeito tinha de uma escola, de uma cela de aula no contexto prisional.

Os efeitos de sentido que outrora eram constituídos no entendimento do professor caem por terra no memento em que enuncia “demonstraram respeito”, “tratam com respeito a figura do professor”. Parece que o que diz não era algo esperado considerando o público que atendia.

Consideremos agora a relação do sujeito P1 com a escola, analisemos as discursividades encerradas em resposta a questão 4 deste RD3A.

#### 4 – Como é sua relação com a escola?

Professor 01: Colégio Sonho de Liberdade foi o meu segundo colégio... segundo colégio que eu trabalhei... éh:: o corpo docente... os alunos... colegiado em geral receberam com muito carinho... uma turma muito **respeitosa**... tem conflitos como todo lugar tem... mas levando em consideração as experiências que eu tenho de outros locais... de outras escolas lá é uma escola muito bom... porque **é possível de se conviver um com os outros e com o meio em si... que é um meio perigoso**... mas fácil... **fácil conviver porquê** acaba que **um**... éh:: **se ombeia no outro**... em relação aos colegas de trabalho... e assim se torna um pouco melhor... porque é como se todos estivessem dentro do mesmo barco... aí cada um rema pra ajudar o barco a andar. (RD3, entrevista com o professor Cosme Jr., respostas às questões de 1 a 4, grifo nosso).

Para dizer de sua relação com a escola, o sujeito P1 pontua que o colegiado o recebeu com carinho e de maneira respeitosa e, a boa relação que há na escola, é o que possibilita conviver no “meio perigoso” que representa o contexto da prisão. Além disso, o fato de a equipe se amparar um no outro contribui para esse bom convívio.

Nesse discurso notemos uma correlação com o que o sujeito AP2 disse a respeito do que o fazia suportar o ambiente da prisão. No RD2A em resposta a questão 01 ele enuncia que desenvolve uma “relação de amizade de coleguismo [...] isso meio que ameniza o cansaço o estresse aquela (lida)” (RD2A, resposta à questão 1).

No recorte discursivo em análise, o sujeito P1 enuncia que “é possível de se conviver um com os outros e com o meio em si... que é um meio perigoso... mas fácil... fácil conviver porquê acaba que um... éh:: se ombreia no outro...” (RD3, resposta à questão 4).

Notemos que há uma (re)atualização ocorrendo discursivamente (re)dizendo que o ambiente da prisão se trata de um lugar tenso, de difíceis relacionamentos haja vista as forças antagonistas de poder que são exercidas nesse contexto. Diante disso, percebemos no funcionamento dos discursos até aqui analisados que no ambiente da prisão – que é composto por diversas categorias profissionais e formações discursivas – é natural a formação de grupos fechados que tentam amenizar o convívio hostilizado que ocorre dentro da prisão.

Talvez por isso está sendo materializado nos discursos que as relações que ocorrem entre a mesma formação ideológica são boas, amigáveis, contudo, quando questionamos sobre a relação de uma formação ideológica com outra diferente o discurso muda.

Isso pode refletir no modo como executam o trabalho dentro desse contexto. Apesar de os grupos serem diferentes, bem como terem demandas distintas, precisam realizar um trabalho coordenado que visa um objetivo em comum, qual seja, o de (re)socializar o preso para, por conseguinte, devolvê-lo à sociedade.

Vejamos que o sujeito P1 usa uma metáfora para tratar do trabalho educacional dentro da prisão, bem como da função de cada um da equipe que compõe a escola. Seja ela: “é como se todos estivessem dentro do mesmo barco... aí cada um rema pra ajudar o barco a andar” (RD3A, resposta à questão 4).

Entre as relações semânticas que essa metáfora (re)atualiza em termos de sentido, podemos destacar o rio como um fator que deve ser vencido e aqueles que se encontram dentro do barco precisam unirem-se para trabalhar com sincronia para poderem atingir o objetivo.

Na formação discursiva pedagógica esse “remar” poderia estar em função de conseguir, mesmo com as (im)possibilidades que têm no contexto da prisão, (re)educar os presos que estão vinculados à escola.

Já na formação discursiva carcerária, poderíamos destacar o objetivo de garantir a segurança, a custódia do preso com o fim de fazer com que ele pague o crime que outrora cometera. Além disso, garantir a segurança de toda UTPBG e de todos que estão inscritos nesse contexto.

Se, por exemplo, estivéssemos analisando a formação discursiva do preso, talvez esse “remar” poderia significar conseguir suportar o sistema punitivo que visa sua transformação, as dificuldades internas de relação tanto com agentes penitenciários como com os próprios presos e as diversas outras problemáticas que fogem ao nosso conhecimento.

Notemos que cada formação discursiva demandará sentidos de cunho ideológico. Quando o sujeito P1 diz sobre sua relação com a escola o faz dentro desse limite que a formação discursiva pedagógica autoriza. Para ele, “remar” é conseguir conviver com as implicações que o sistema impõe àqueles que “ajudam” o preso com projetos que reduzirão o tempo de punição e darão subsídios para, somente se quiserem, mudar de situação social.

Passemos a analisar o recorte discursivo RD3B, que trata, segundo a discursividade enunciada pelo sujeito P1, sobre o que pode a escola no contexto da prisão.

## **RD3B**

### **5 – O que pode a escola no contexto da prisão?**

Professor 01: quanto ao poder da escola... **a escola pode... a escola tenta e a escola faz... só que depende muito mais do aluno e do sistema...** do que da escola no seu geral... porque o aluno aprende ele vai para escola... só que enfrenta diversas dificuldades... tais como os materiais escolares... que demoraram demais para poder ser entregue ao aluno e agora depois do acontecimento duvido que liberem... quando liberar o colégio... então ele aprende com muito mais dificuldade porque o meio ali... o ambiente é propício a diversos outras coisas... tem inúmera proibições... aluno falta e a gente pensa que é porque ele tá faltando porque ele não quer estudar... num é... porque a facção proíbe ele de ir... é porque tem outras brigas... inúmeros outros fatores... **a escola pode... a escola têm as ferramentas... mas também a escola do não pode...** porque não pode isso... não pode aquilo... não pode levar esse material... não pode trazer esse material... não pode fazer isso não pode fazer aquilo... então o **ambiente** se torna difícil para o aluno... **bem limitado...** o colégio.... **Colégio Sonho de Liberdade... acho que como todos os colégios é a escola do sonho... nem é do pode é do sonho...** vai sonhando e dependendo de cada líder que tiver lá dentro... do diretor do presídio pode... mudou o diretor não pode... isso depende muito... então é a escola do sonho... **o nome sonho caiu bem no colégio...** o nome sonho de liberdade... porque nem tudo pode... esse é o grande desafio fazer o aluno aprender em meio a tantas proibições... (RD3, entrevista com o professor Cosme Jr., respostas à questão 5, grifo nosso).



Quando questionado sobre o que pode a escola dentro do contexto da prisão o sujeito o sujeito P1 começa seu discurso dizendo que ela pode, que ela tenta e que ela faz, contudo dentro daquilo que o sistema permite e conforme a disposição dos alunos. Isso vai se marcando em todo o discurso de modo repetitivo.

Três aspectos nos chamam a atenção neste discurso para dizer, segunda a discursividade enunciada, o que a escola pode. Sejam eles:

- a) A escola pode a partir daquilo que o sistema, a UTPBG permite;
- b) A escola pode a partir da disposição dos alunos para com os estudos;
- c) E a escola do contexto da prisão é a escola do sonho.

Começamos pelo que ela pode em termos de permissão para (não) funcionar como deve.

No discurso, fica bem marcado que a escola se trata de um sistema dentro de um outro sistema macro, assim como a formação discursiva docente as vezes submete-se à formação discursiva carcerária/punitiva para poder significar. Desta feita, o que a escola pode no contexto da prisão passa pelo crivo da permissão da parte da segurança que regulamenta o que pode ou não entrar para subsidiar o trabalho do professor.

Percebemos discursivamente, por exemplo, que alguns materiais pedagógicos são restringidos. Além disso, o fator de que os presos (re)educandos não têm o material escolar de uso específico do aluno, o caderno, lápis, borracha, caneta, etc. E, quando recebem esse material, as aulas já estão bem andadas, desta feita o conhecimento construído no processo de ensino e aprendizagem que fora desenvolvido ficou comprometido haja vista a falta de subsídio para o (re)educando que não teve acesso, fora da cela de aula, a um material didático pedagógico que fomentasse sua aprendizagem.

Além disso há também o sistema que compõe o interior do presídio (as facções) exerce seu poderio intervindo na participação de alguns presos na escola. O acometimento de brigas que ocorrem no interior das celas, isso acaba afastando o aluno dos projetos remissivos.

Quando o sujeito P1 marca essas limitações ele justifica o porquê que a escola não pode.

Contudo faz operar a (re)atualização do discurso punitivo. A resolução N° 03, de 11 de março de 2009 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais em seu artigo 6° diz que:

**A direção dos estabelecimentos penais deve permitir que os documentos e materiais** produzidos pelos Ministérios da Educação e da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária, **que**

**possam interessar aos educadores e educandos, sejam disponibilizados e socializados.** (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Enunciando a partir de uma formação discursiva pedagógica, podemos dizer que quando há a restrição de materiais que auxiliariam a aprendizagem dos (re)educandos, o desenvolvimento (re)educativo não ocorre de fato e de direito haja vista a falta do apoio didático pedagógico que essas matérias propiciam à vida do aluno. Dessa forma, há um comprometimento do direito à educação enquanto fomentadora da (re)formação social do sujeito. Isso pode funcionar como um modo de punir o preso para além da privação da liberdade.

Pensando esse aspecto a partir de uma formação discursiva carcerária, poderíamos enunciar que a proibição de tais materiais pedagógicos só se dá com o fito de promover a plena segurança do preso e de todos aqueles que estão sujeitos ao sistema prisional, pois alguns materiais poderiam ser usados para o promoção de fugas, ou como arma, por exemplo.

Com base nisso, o termo “proibição” para a FD pedagógica pode denotar punição, já para a FD carcerária, punição retoma o sentido de segurança de reformação social.

Um outro aspecto que é construído no discurso do sujeito P1 é o fato de que o que a escola pode no contexto prisional depende da disposição dos alunos.

Quando os sujeito P1 enuncia desta forma não deixa muito claro do que o aluno pode dispor para que ocorra a educação no contexto prisional, contudo, mobilizando o que a formação discursiva (não) autoriza dizer, podemos considerar que esteja falando do comprometimento que o (re)educando deve ter para com sua aprendizagem, pois o processo educacional se dá em via de mão dupla, quais sejam, a do ensino, que é de cunho docente e a da aprendizagem, que é tarefa específica do discente.

Esse apontamento (re)atualiza o discurso do aluno pedagógico do aluno “descompromissado”. Se trataria do aluno que não tem interesse no ensino, que é relapso, faltoso, que não realiza as atividades propostas, etc.

No contexto prisional o sentido de “descompromissado” desliza para outros contornos discursivos a respeito do aluno. Ele (re)atualiza aquilo que o sujeito AP1 pontua discursivamente para responder à questão de número 5 do recorte discursivo RD1B, “**a preocupação maior deles é a remissão** de pena... e não realmente se ressocializar e se educar... (Entrevista AP1, resposta 5, grifo nosso).

No contexto prisional é natural vermos alguns (re)educandos participando dos projetos de (res)socialização simplesmente com o objetivo de “ganhar” remição de pena, para tanto, eles contemplam sua frequência nos projetos, contudo, não participam. No caso da escola, são

assíduos, no entanto não podemos dizer que há um pleno desenvolvimento educacional haja vista o “descompromisso” para com o objetivo da escola, dos professores, da UTPBG, etc.

A partir de tais apontamentos chegamos ao terceiro e último aspecto que nos chamou a atenção neste discurso.

O sujeito P1 denomina a escola do contexto da prisão como a escola do sonho. Até pontua que o nome da escola a qual estamos pesquisando e em que ele trabalha é sugestivo, pois seu nome é Colégio Estadual **Sonho** de Liberdade.

O sentido que a palavra sonho evoca, pode tratar de modo figurativo, a partir de uma relação metafórica e polissêmica de um objetivo que se pretenda alcançar, de uma aspiração, neste caso, representa algo bom. Contudo, ainda de modo figurado, também pode suscitar o sentido de fantasia, de ilusão para algo que se faz.

Acreditamos que a (re)atualização a que a palavra sonho faça, no contexto de enunciação do sujeito P1 trata-se de uma ilusão com relação ao poderio da escola no contexto da prisão. Isso se marca na base material de seu discurso:

**a escola do não pode...** porque não pode isso.... não pode aquilo... não pode levar esse material... não pode trazer aquele material... não pode fazer isso não pode fazer aquilo... então o ambiente se torna difícil para o aluno... bem limitado... [...] **nem é do pode é do sonho...** vai sonhando e dependendo de cada líder que tiver lá dentro... do diretor do presídio pode... mudou o diretor não pode... isso depende muito... **então é a escola do sonho... porque nem tudo pode...** esse é o grande desafio fazer o aluno aprender em meio a tantas proibições... (RD3B, resposta à questão 5)

Esses apontamentos marcam que se trata de uma escola cheia de desafios e limites que comprometem sua função social dentro do contexto prisional, uma vez que não desenvolve a (re)educação do preso (re)educando como de fato os documentos oficiais projetam, como a sociedade espera de uma escola que se pretende (res)socializadora. Desta feita, o sujeito deixa a perceber em seu discurso que essa escola está no campo do ideal e nunca do real, tendo em vista sua submissão e sua (in)capacidade mediada por questões que fogem aos preceitos educacionais e pedagógicos.

Os sentidos que foram sendo delineados nesse recorte discursivo RD3 tomam corpo também no próximo recorte discursivo RD4 (que corresponde à mesma formação discursiva, qual seja, a pedagógica) à medida que são (re)atualizados. O próximo recorte discursivo apresenta as discursividades encerradas pela professora Elisângela<sup>45</sup>, doravante sujeito P2. Segue o recorte discursivo RD4:

---

## RD4A

### 1 – Como é sua relação com a UTPBG?

Professor 02: Mailton respondendo aí a primeira investigação tua... **a minha relação lá com os agentes... do sistema...** era mais... é:: relação de:: **profissional mesmo... trabalho...** porque do tempo que eu fiquei lá... **não consegui acostuma com aquele lugar... e segundo os agentes já deixa bem claro... que não concorda né? com uma escola dentro do presídio... então a:: a nossa... a nossa... convivência a nossa é:: sistema dentro do outro ali não funcionava muito bem...** no sentindo assim porque... eles não acha certo é... eles... no:: no... é::: eles não aprova né?... a escola... ali... mais dentro do presídio... então pela vontade deles não era pra ter... então **eles olha pra nós professora... pra professores** com olhares assim... de **que a gente não deveria tá ali né?**... que eles não queria é... ter aquele trabalho... de tá escoltando levando e ficando lá na sala de aula... e:: [...] mas com o sistemas mesmo com os agentes não era dos melhores não era... era não era pra ter... ser assim né? era pra ter uma parceria... **era pra ter mais... éh: diálogo entre eles assim... nesse sentido assim de bom convivência... mas infelizmente não tinha... tem.**

### 2/3 – Como é sua relação com os presos alunos não alunos? Como é sua relação com os presos alunos?

Professor 02: **minha relação com os presos em geral... é de respeito...** sim... da... pelo menos... da minha parte com... com... da minha parte com eles né? entro faço meu trabalho... éh: **da parte dos meus alunos comigo é... eu sentia assim um respeito da parte deles...** entendeu... **embora a...** maioria que estivesse ali **não estava interessado em estudar e aprender mas... é... eles tinha assim um respeito com professor e...** agora os demais presos eu não sei porque eu:: eu... **não tinha né? é:: acesso a eles sim sem convivência nenhuma só quando passava ali no... no banho de sol... mas eles cumprimentava bom dia... bom dia... e tudo... mas é aquela coisa né Mailton preso é preso né?....** mas o tempo... e a convivência com os alunos ali no dia a dia na sala de aula era boa... muito boa...

### 4 – Como é sua relação com a escola?

Professor 02: a minha relação com a escola sonho de liberdade... foi uma relação assim **muito boa sabe?...** [...] éh: **eu gostava muito muito de trabalha... com toda equipe... no colégio sonho liberdade** muito bom e nossa convivência era boa das melhores né? [...] ainda mais éh:: a gente trabalha ali naquele lugar naquele sistema... éh:: um tem que ajudar o outro... e eu entendo também que... **não é fácil pra nós professores né? trabalha ali... porque a gente infelizmente a gente não pode da... dar uma aula... como se você estivesse em uma escola regular...** mas a gente sempre **fazia o... que estivesse no nosso alcance da melhor forma... e sempre a equipe sempre unida...** [...]. (RD4, entrevista com a professora Elisângela, respostas às questões de 1 a 4, grifo nosso).

<sup>45</sup> O RD4 apresenta as discursividades da professora que foi tomada como refém quando os presos deflagram a rebelião no dia 02 de outubro de 2018. Essa informação se mostra relevante porque essa professora, mais que os outros(as), vivenciou o contato com o preso para além da relação professor-aluno. Isso traz implicações que possivelmente promoveriam retomadas e/ou reajustes discursivos sobre a educação que é desenvolvida no ambiente prisional, conseqüentemente sobre a escola desse contexto. A professora em questão possui formação acadêmica em pedagogia e ministrava aula no Primeiro Segmento da EJA (séries iniciais do Ensino Fundamental).

De posse da base material do discurso do sujeito P2, consideremos os sentidos que se fazem comparecer dada as formações discursivas e ideológicas que se materializam nas condições de produção desse dizer.

Para responder sobre sua relação com a UTPBG o sujeito P2 mobiliza alguns aspectos que se mostram relevantes dado modo que eles são colocados no jogo dos sentidos. O primeiro trata-se do modo como este sujeito representa todo o sistema UTPBG. Quando questionado sobre sua relação com a unidade de tratamento penal, de modo geral, ele particulariza seu contato com os agentes: “... a minha relação lá com os agentes... do sistema...” (resposta à questão 01 do RD4).

Isso implica alguns sentidos que (não) podem simbolizar o ambiente prisional. Como tratado nesta pesquisa, o espaço da unidade de tratamento penal, da prisão, mostra-se como um sistema macro que rege os “microssistemas” que nele se incluem. Isto é, dentro da unidade pesquisada, por exemplo, podemos encontrar, além de um sistema de segurança e de “punição”, um sistema de assistência social, educacional, de saúde, jurídico, religioso, etc., todos eles trabalhando dentro de suas especificidades com um objetivo em comum. Contudo, como esses microssistemas são regidos por outro, um “maior” ou “mais importante”, a posição contextual dos sujeitos que o compõem, coloca-os num lugar de destaque, neste caso até representando a própria UTPBG como um todo.

Quando questionamos sobre a relação desse sujeito com a UTPBG, esperávamos que ele levasse em consideração tudo o que compõe a unidade enquanto instituição, desde as normas, leis, procedimentos até as relações que são estabelecidas entre os sujeitos que compõem esse contexto. Contudo, o que podemos perceber é que, para esse sujeito, a UTPBG é o que os agentes prisionais/penitenciários são.

Pensando no que esse dizer (re)atualiza em termos de historicidade e de sentido(s) pela via do esquecimento ideológico, podemos perceber que a prisão sem a figura do “carrasco” não se materializa. Isso retoma uma posição política que considera a prisão mais que um lugar de (re)educação e de (re)socialização é um espaço de punição, de vigilância, de cárcere, de fazer com que o sujeito “pague” o dano causado à sociedade.

A figura do agente penitenciário representando a UTPBG no discurso do sujeito P1 não se dá de modo intencional ou consciente, contudo, dada a relação que é estabelecida entre ele, o agente penitenciário e o contexto da formação ideológica a qual está incluído, que consequentemente tem uma formação discursiva a qual está clivando-o, o põe na submissão de seu dizer. Desta forma, dizer que este espaço é um lugar de “punição” parece ser constitutivo a partir do momento em que o sujeito se inclui nele.

Outro aspecto que nos chama atenção com relação à instigação realizada pela questão primeira desse recorte discursivo é o fato dele enunciar que sua relação se dá apenas de modo profissional, confirmada em sua fala: “é:: relação de.: **profissional mesmo...** trabalho...”.

Para Pêcheux (2008 [1983], p. 53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar de seu sentido para derivar para outro”. Com base nisso, vejamos, para fim de didatizar nossa incursão interpretativa e analista sobre este enunciado discursivo, que nos outros recortes discursivos esse dizer também é mobilizado e, em cada um deles, há uma (re)atualização de sentidos, como também efeitos de sentidos.

Como mostramos no recorte discursivo RD1A, o sujeito AP1 usa o termo “profissional e profissionalismo” para dizer sobre sua relação com a UTPBG, com os professores e presos. Dentro da formação discursiva a qual ele se vincula, o seu dizer nos permite, dado o interdiscurso implicado em seu dizer, que os sentidos que se fazem presentes na “relação profissional” com a UTPBG dizem de uma postura hierárquica em que é estabelecido o ato de vigilância, fiscalização e punição. De outro modo, o termo “profissional” num discurso pedagógico (re)atualiza outros sentidos que não esses, como por exemplo a dedicação e o comprometimento para com o processo de ensino e aprendizagem, para com o estudo e o pleno desenvolvimento educacional dos alunos.

Contudo, um funcionamento discursivo é marcado em ambos, a saber, a não relação entre sujeito agente penitenciário, preso e professores. O que se materializa no uso do termo “profissionalismo/profissional” para falar da relação entre sujeito e UTPBG é uma (re)atualização de sentidos que correspondem à postura funcional e técnica de um sujeito que cumpre com um papel específico em qualquer espaço de ações laborais. Contudo, além disso, outros sentidos vão sendo tecidos no fio discursivo do termo em análise.

Esse discurso abre margem para pensarmos em uma relação que se dá de maneira “robotizada”, técnica. Em uma relação que se dá pela via da obrigação, não pelo contato pleno, genuíno. E, se de fato exista, não é algo que se dá de maneira amigável. Esse posicionamento discursivo se marca não somente pela presença dos sentidos contidos no termo em análise, mas também no enunciado:

**Não consegui acostuma com aquele lugar...** e segundo os agentes já deixa bem claro... que não concorda né? com uma escola dentro do presídio... ... **era pra ter mais...** éh: diálogo entre eles assim... nesse sentido assim de **bom convivência... mas infelizmente não tinha...** tem” (RD4A, resposta à questão 01).

Diante dos enunciados discursivos acima, podemos depreender o fator espinhoso sendo estabelecido entre o sujeito P2 e o que ele considera como UTPBG – neste caso os agentes penitenciários. Esses fatores nos (im)possibilitam pensar que as relações que ocorrem nesse espaço podem ou não propiciar de fato a efetiva garantia de alguns direitos que os presos têm, uma vez que se não há uma harmonia entre UTPBG e os sujeitos que compõem seu contexto. Isso pode refletir na qualidade do ensino que é oferecido ao apenado que cumpre pena (somente) de privação de liberdade.

Notemos que os sentidos mobilizados pelo discurso do sujeito P2 (re)atualiza aquilo que os outros sujeitos vêm marcando em seus discursos para dizer sobre suas relações dentro do/no contexto da prisão. Ao passo que em ambos os discursos, os efeitos de sentidos mostram-nos que a depender do contexto de produção do discurso, da formação discursiva e ideológica a que se vinculam os sujeitos para dizer, o discurso de profissionalismo pode estabelecer diferentes dizeres, como também diferentes sentidos.

Vejamos agora como o sujeito P2 responde ao segundo e terceiro questionamento desta pesquisa:

**2/3 – Como é sua relação com os presos alunos não alunos? Como é sua relação com os presos alunos?**

Professor 02: **minha relação com os presos em geral... é de respeito... sim... da... pelo menos... da minha parte com... com... da minha parte com eles né? entro faço meu trabalho... éh: da parte dos meus alunos comigo é... eu sentia assim um respeito da parte deles... entendeu... embora a... maioria que estivesse ali não estava interessado em estudar e aprender mas... é... eles tinha assim um respeito com professor e... agora os demais presos eu não sei porque eu:: eu... não tinha né? é.: acesso a eles sim sem convivência nenhuma só quando passava ali no... no banho de sol... mas eles cumprimentava bom dia... bom dia... e tudo... mas é aquela coisa né Mailton preso é preso né?.... (RD4A, resposta à questão 2 e 3).**

O sujeito P2, assim como o sujeito AP1, optou por responder sobre sua relação com o preso aluno e com o preso não aluno, em uma resposta apenas. Dentro do fio discursivo podemos perceber alguns aspectos que nos possibilitam indicar a causa dessa tomada de posição para responder a essa questão. Contudo, antes de partirmos para a análise propriamente dita, façamos o movimento de descrição.

Para o sujeito P2, como está materializado no discurso em análise, a relação professor-presos aluno e professor-presos não aluno se dá de maneira respeitosa. Contudo, apesar dessa relação respeitosa entre professor e presos aluno, ocorre de a maioria dos alunos não estarem interessados de fato nos estudos. Isso se daria por consequência do que tratamos no capítulo primeiro desta pesquisa quando falávamos da remição por estudo. É natural dentro da prisão os presos participarem de projetos com o objetivo de conseguir apenas a remição, talvez por isso

o sujeito P2 enuncia: “**embora a...** maioria que estivesse ali **não estava interessado em estudar e aprender**” (RD4A, resposta à questão 2 e 3).

Para dizer da relação entre professor e preso não aluno, o sujeito P2 considera que há uma relação de respeito entre eles, uma vez que não tem contato direto com eles, apenas um momento de encontro e trocas de saudações que ocorre na passagem do sujeito P2 próximo do local em que ocorre o banho de sol dos presos.

Desse discurso podemos depreender alguns sentidos que nos são (im)possíveis dada as formações discursivas que se fazem comparecer na materialidade desse discurso.

Primeiramente, tratemos do(s) sentido(s) que se fazem presentes na decisão de responder duas questões em um só discurso.

Podemos a princípio conjecturar, dada a materialidade discursiva, que o sujeito se utiliza de um discurso apenas para falar de sua relação com o preso aluno e com o preso não aluno por considerar que essa relação se dá de modo igual, mesmo tendo um tempo maior de convivência com os alunos (quatro horas diárias em sala de aula com eles) do que com os presos não alunos (relação momentânea, apenas um momento de saudações e cumprimentos rápidos).

Isso se marca pela via do discurso “preso é preso né?...” (RD4A, resposta à questão 2 e 3). Esse pequeno dizer imprime alguns sentidos que vão se (des)estabilizando conforme a formação discursiva em jogo e as posições sustentadas pelo sujeito no momento de enunciar, como também dada a memória que se materializa no dizer. É ele quem nos dá margem para pensarmos o porquê que o sujeito P2 responde as duas questões em um discurso só. Vejamos.

Podemos, no mínimo, destacar os seguintes sentidos que (não) podem comparecer neste enunciado:

- a) Que a relação entre professor e preso, quer seja aluno ou não, deve acontecer de modo detido, o mais distante possível;
- b) Todo preso é/foi um criminoso, portanto perigoso e indigno de confiança.

A convivência dentro do contexto da prisão é muito conflituosa, pois há neste espaço a presença de formações ideológicas antagônicas que visam a reformulação da outra, primeiro pela via da punição, depois pela restauração, processos que ocorrem de maneira ríspida, às vezes. Isso culmina em alguns procedimentos que delimitam as relações dentro do contexto da prisão. Desse modo, o que pode estar se (i)materializando no funcionamento discursivo para dizer que a relação ocorre de maneira igual, isto é, respeitosa, entre preso aluno e preso não aluno, é o fato de que, embora haja mais tempo de convívio com o preso aluno, o tratamento relacional dentro do presídio deve se dar de maneira artificial tanto para com o aluno quanto para com o preso não aluno. Esse processo, poderíamos considerar como um fator punitivo,



uma vez que o preso fica detido a conversar apenas com o preso. A relação que foge a esse axioma estaria passível de punições.

Considerando a experiência que tivemos no contexto que nos serviu de campo para pesquisa, pudemos perceber que as relações dentro da UTPBG são muito mecânicas, artificiais, cheias de polidez e de cerceamentos. De alguma forma, essa atitude insurge como um modo de privação que está para além da liberdade.

Esses princípios relacionais são impressos na materialidade discursiva enunciada pelo sujeito P2. Quando o dizer “preso é preso” se materializa no discurso do sujeito P2 pode estar marcando que independente da condição do preso dentro do contexto da prisão, as relações devem se manter de maneira artificial e distante, funcionando apenas o fator “profissional” nessas relações. E, é nesse sentido que as relações entre sujeito P2 e preso aluno e não aluno vai sendo tecida.

Pensando no deslocamento discursivo para formações discursivas distintas, podemos depreender como vão sendo construídos esses sentidos que vimos discutindo. O sujeito P2 enunciou dessa forma porque foi o possível enquanto sujeito assujeitado a uma formação discursiva específica. Contudo, na relação professor e aluno, num espaço que não o da privação de liberdade, há a transcendência, as vezes, do fator profissional, uma vez que o convívio com o aluno se dá de maneira intensa, isso pela quantidade de tempo em que passam juntos e pelo processo que é construído por ambos.

Considerando essa discussão, podemos nos questionar como, mesmo tendo um contato maior e passando mais tempo com o preso aluno, a relação com o preso não aluno se apresenta de maneira igual?

Ao enunciar, o sujeito P2, cuja formação discursiva é a pedagógica, o faz pensando no cerceamento promovido pelos objetivos da prisão, que é o contexto de produção de seu discurso. Foucault (2014 [1975]) pontua que a prisão tem o papel de empreender a transformação do sujeito apenado, isso pela via da solidão, do retorno sobre si, sobre seus pensamentos e atitudes, pelas exortações, pela disciplina, desse modo, a prisão se mostra como uma máquina de “adestramento” que molda os “espíritos”, para tanto, o faz pela via da vigilância. Esta, por sua vez, institui-se como cerceadora de tudo que foge à regra, à norma. Isso é um aspecto intrínseco da formação ideológica penitenciária, tida como formação discursiva dominante no contexto da prisão, uma vez que o objetivo “maior” é a punição, depois a ressocialização. Quando o sujeito P2 enuncia, o faz da posição discursiva pedagógica, contudo, afetada pela formação discursiva penitenciária, a qual vai infligir cerceamentos do que

pode ou não ser dito nas formações discursivas que se incluem no contexto da prisão, espaço que “domina”.

Quando o sujeito P2 tenta mobilizar em seu discurso que a relação que ocorre no contexto da prisão com os presos alunos e com os presos não alunos se dá de maneira “respeitosa”, o faz dentro dos limites que lhe é imposto pela formação discursiva carcerária, pela memória que resgata os sentidos da punição e da vigilância que cerceia a todos e a tudo nesse contexto.

Dentro da prisão, como podemos notar nos discursos até aqui analisados, o contato para além do profissional não acontece ou pelo menos não deveria acontecer. Isso se manifesta pela via do não dito, que ao mesmo tempo está dito. E essa relação de (não)dizer nos (im)possibilita conjecturar que as relações que são estabelecidas no contexto da privação de liberdade são extremamente polidas tendo em vista a frequência da vigilância que é exercida sobre todos os sujeitos implicados no processo punitivo e restaurativo das pessoas presas.

O outro sentido (im)possível contido no discurso “preso é preso né?...” (RD4A, resposta à questão 2 e 3) que mobilizamos dado nosso recorte teórico discursivo e nosso contato empírico com o contexto da prisão é o de que “todo preso é/foi um criminoso, portanto perigoso e indigno de confiança”.

O imaginário – representação necessária para a constituição do(s) sentido(s) disperso(s), incompleto(s), descontínuo(s) presentes em todo discurso – constituído socialmente sobre o sujeito preso é que ele é um criminoso, que trata-se de uma pessoa que a qualquer momento poderá assaltar, matar, roubar, etc., independentemente de seu estado regenerativo, uma vez preso, sempre criminoso.

Dizer que “preso é preso”, literalmente é marcar que um sujeito está situado num espaço destinado à privação de liberdade sem poder, ao seu querer e a qualquer momento, sair dessa condição. Contudo, do ponto de vista discursivo, os sentidos se movem, se dissolvem, se dispersam, pois todo enunciado é suscetível de tornar-se outro(s).

Se considerarmos a historicidade que está (im)posta na materialidade discursiva, poderemos perceber os sentidos nos encaminhando para uma possível compreensão de como estão sendo construídas as relações do sujeito P2 com preso aluno e com o preso não aluno no contexto prisional.

Para que um sujeito se coloque na condição de preso, ele precisa antes de mais nada contravir as normas legais que garantem um pacto social entre os sujeitos de uma sociedade. Ao fazê-lo, ele se coloca na condição de contraventor. E, pensando nessa transformação de cidadão que cumpre com as regras sociais de convivência para um que descumpra com o pacto

social é que insurge o imaginário discursivo de um criminoso, isso se cristaliza em termos de sentido na sociedade obedecendo a máxima: o preso é um criminoso, caso contrário não estaria na prisão “pagando pelo seu ato contraventor”.

Essa historicidade evocada por uma memória cristalizada socialmente (im)põe sobre o dizer do sujeito P2 um receio relacional, isto é, um acontecimento relacional pautado na expectativa da frustração, talvez por consequência disso o contato relacional pode se dar a partir de uma (des)confiança respeitosa entre professor e preso, quer seja ele aluno ou não.

Outro fator que pode ter implicado esses sentidos no dizer do sujeito P2 foi a situação ter sido cativo aos presos no momento da rebelião. Essa situação pode ter promovido um deslizamento discursivo, isto é, seu discurso se (re)construiu dada as relações estabelecidas entre ele e os presos num momento de tensão, onde o “respeito” foi comprometido em detrimento da fuga.

Um outro fator que nos chama a atenção nesse recorte discursivo RD4A, mais especificamente na questão 03 e 04 é que o sujeito diz haver uma relação respeitosa, contudo a maioria desses presos alunos não estavam de fato interessados no estudo que era promovido pelos professores, dentro das celas de aula. Vejamos o recorte desse discurso: “da parte dos meus alunos comigo é... eu sentia assim um **respeito da parte deles... entendeu... embora a...** maioria que estivesse ali **não estava interessado em estudar e aprender**”.

Nesta materialidade discursiva destaquemos o uso da conjunção concessiva “embora” admitindo uma ação contrária à ação respeitosa a de um aluno em relação ao professor e ao ensino por ele desenvolvido. Quando o sujeito mobiliza que “sentia assim um respeito da parte deles...” nos encaminha a pensar numa relação em que aluno e professor interagem em harmonia, isto é, o professor ensina e o aluno aprende, ou pelo menos se esforça à medida de alcançar o que se pretende com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nessa relação. Contudo, ao usar esse termo concessivo “embora” admite que nessa relação, do ponto de vista de uma “relação respeitosa” educacional, há algo comprometido: muitos não estavam interessados no ensino e aprendizagem que deveria ser desenvolvido no espaço da cela de aula.

Nesse discurso percebemos o sujeito enunciando que há uma relação de (des)respeito, pois tenta marcar muito bem, em termos de sentido, através da repetição da palavra “respeito”, que há uma interação, entre professor e preso aluno, que ocorre de maneira cortês. O uso do termo cortês aqui nos remete que há uma relação diplomática, isto é, de ajuda mútua.

No projeto escola, como marcado no capítulo primeiro desta pesquisa, o aluno, além do benefício da educação, tem a cada doze horas de “estudo” a remição de um dia de sua pena –

conforme a Lei de Execuções Penais LEP 1984 – isso serviria como um incentivo ao preso na busca por uma capacitação, por uma educação, por uma (res)socialização por meio do estudo.

O termo “respeito” denota, para além de um sentimento de profunda consideração pelo outro, um sentimento de receio, de apreensão. Neste caso, podemos pensar na historicidade que se (im)põem para dizer de uma relação “respeitosa”.

O termo preso, pensando naquilo que mobilizamos de sentido mais acima, (não)designa o caráter de criminoso sobre um sujeito. Isso o põe como alguém que detém um certo tipo “poder” – mesmo que não de direito – sobre o outro, neste caso sobre aquele que for passível de ser afligido, neste caso, aquele que estiver próximo do “criminoso”.

Considerando tais apontamentos, a relação “respeitosa” que é estabelecida entre professor e preso aluno pode denotar uma ato cortês porque estaria em função de um ajudar o outro, neste caso professor promove o ensino e garante o funcionamento do projeto escola dentro da prisão, conseqüentemente a remição de pena por estudo e o aluno preso, dentro do espaço em que “domina”, garante a segurança do professor na cela de aula<sup>46</sup>.

Vejamos que as relações que são estabelecidas no espaço da prisão, sobretudo na cela de aula, demandam uma postura e não outro de cada sujeito que compõe esse contexto. Todo fazer ou dizer está atrelado a essas implicações de (in)segurança, de tensão que há no universo da punição.

Nesse discurso, a partir da discussão que elaboramos, podemos perceber que a relação que ocorre entre professor e preso aluno pode acontecer de maneira respeitosa, mas dada a historicidade que está implicada nesse discurso, essa relação pode ser marcada como uma relação de insegurança e de tensão.

Vejamos agora o que o sujeito P2 responde sobre sua relação com a escola.

#### 4 – Como é sua relação com a escola?

Professor 02: a minha relação com a escola sonho de liberdade... foi uma relação assim  **muito boa sabe?... [...] éh: eu gostava muito muito de trabalha... com toda equipe... no colégio sonho liberdade** muito bom e nossa convivência era boa das melhores né? [...] ainda mais éh:: a gente trabalha ali naquele lugar naquele sistema... éh:: um tem que ajudar o outro... e eu entendo também que...  **não é fácil pra nós professores né? trabalha ali... porque a gente infelizmente a gente não pode da... dar uma aula... como se você estivesse em uma escola regular...** mas a gente sempre

---

<sup>46</sup> No espaço da cela de aula na UTPBG o professor fica preso junto com os alunos em uma sala. Não há grades ou vidros que separam o aluno preso do professor, nem mesmo uma escolta que fica ali a disposição do professor caso aconteça alguma coisa, por exemplo uma rebelião. Neste caso, o que há de garantia de segurança é a “palavra” e o “respeito” que o preso tem para com o professor. Contudo, se por ventura acontecesse – como ocorreu – uma rebelião, o professor seria o primeiro alvo como refém, pois estaria vulnerável, sem segurança alguma. Desta feita, o “respeito” transforma-se em receio ou em apreensão, está pautado em um acordo cortês de ajuda mútua.

**fazia o... que estivesse no nosso alcance da melhor forma... e sempre a equipe sempre unida... [...]. (RD4, respostas à questão 4, grifo nosso).**

Para responder ao questionamento 04 de nossa entrevista o sujeito P2 diz que sua relação com a escola é muito boa, é agradável e que se trata de uma relação amigável e, ainda, diz que gostava de trabalhar na escola Sonho de Liberdade. Além disso, pontua que essa boa relação é o que ajudava o desenvolvimento da educação dentro da UTPBG, pois não podiam ministrar uma aula como se estivesse em uma escola regular.

Tentemos compreender os sentidos que são mobilizados para dizer sobre a relação do sujeito P2 com a escola.

Destaquemos alguns fatores, em termos de sentidos, que nos chamam a atenção. Vejamos que o sujeito P2 marca em seu discurso que no “sistema”, isto é, no contexto prisional, o fazer pedagógico “não é fácil”. Esse dizer resgata a historicidade de tensão e conflito que o ambiente propicia. E, conflito aqui não está só para a via do punido e o punidor, mas também no(s) contato(s) relaciona(is)l que são estabelecidos entre os diversos sujeitos que compõem a (con)vivência na prisão.

As análises que mobilizamos nos discursos dos sujeitos AP1 e P1 – recorte discursivo RD1A e RD3A – mostraram que mesmo entre professores e agentes penitenciários havia um certo tipo de ranço, de desconfortos relacionais.

Vejamos que os sentidos que ora se materializaram nos discursos do sujeito AP1 e P1 se (re)atualizam, marcando que a prisão é um contexto difícil por suas relações político-ideológicas, pelas relações de poderio que se conflituam. E, mais uma vez, percebemos, no discurso do sujeito P2, que nesse contexto o que garante uma (sobre)vivência ou um fazer, dizer, é a divisão de grupos – microuniversos – implicados no processo de (re)educação, (res)socialização do preso. Preso se fecha no microuniverso do preso, agente penitenciário se fecha em seu grupo de agentes e, conseqüentemente, professor em seu grupo relacional de professores.

Outro sentido que se (i)materializa nesse discurso é o fato de que a aula não se dá da mesma maneira que numa escola regular. Vejamos a materialidade discursiva: “porque a gente infelizmente a gente não pode dá... dar uma aula... como se você estivesse em uma escola regular...” (RD4A, resposta à questão 4).

O termo “regular” no discurso do sujeito P2 (re)atualiza o discurso normativo regimentador da educação no Brasil. A LDBEN/ 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não define o que seja de fato uma escola regular, mas circunstância o que a caracteriza. Por exemplo, uma escola regular é aquela que oferta todos os níveis de ensino – Ensino

Fundamental ou Ensino Médio – obedecendo uma estrutura curricular, um referencial educacional de conteúdo, um regimento escolar, um calendário acadêmico e, ainda uma escola que atenda às necessidades específicas do público que atende.

Neste caso, quando o sujeito P2 utiliza-se do termo “regular” para dizer de uma escola, o faz mobilizando esses sentidos, quais sejam, de uma escola em que todo o processo educacional ocorre da maneira como fora planejado, isto é, obedecendo a estrutura curricular, o calendário acadêmico escolar, o referencial curricular, etc. No entanto, quando o sujeito faz referencia a essa escola dita “regular” o faz marcando um contraste à escola do contexto prisional. Fazendo operar esses sentidos, podemos conjecturar que a escola do sistema prisional não se enquadra no perfil “regular” de uma escola. Trata-se, portanto, de uma escola irregular, dado seu funcionamento.

Essa “irregularidade” da escola do contexto prisional pode se dar em virtude do modo como as relações são estabelecidas e, como pontuado no recorte discursivo RD3A pelo sujeito P1 em resposta à questão 5 de nossa entrevista **“a escola pode... a escola tenta e a escola faz... só que depende muito mais do aluno e do sistema...”**, a escola depende do que o sistema de segurança entende como seguro e como direito a ser “permitido” ao usufruto do preso e dos alunos assumirem a educação desenvolvida no interior dos muros da prisão com responsabilidade.

Quando se tem uma escola que depende de outros fatores que não os educacionais, é natural que haja intercorrências que comprometam o desenvolvimento educacional. Isso demanda da escola outra dinâmica, outro funcionamento que não o regular.

Na escola que pesquisamos e trabalhamos, as aulas não aconteciam com frequência e nem no horário estipulado para o andamento delas. As aulas, conforme o PPP da Escola Sonho de Liberdade, teria seu funcionamento “regular” no período matutino das 7:30min. às 11:30min. e, no período vespertino, das 12:30min. às 16:30min. Contudo, como os professores dependiam de uma revista de si e dos seus materiais pedagógicos, só conseguiam adentrar às celas de aula com uma hora e meia de atraso. Os alunos, ao serem chamados pelo carcereiro para se dirigirem às celas de aula, precisavam banhar e depois passar por uma revista para poderem assistir às aulas, esse processo durava em torno de uma hora e meia também. Neste aspecto os professores e alunos começavam as aulas com o tempo comprometido.

Outro fator, por exemplo, era quando havia procedimentos de revista dentro dos pavilhões, momento em que os agentes penitenciários levam todos os presos para a área do banho de sol, para que possam entrar nas celas e verificar, revistar se há alguma irregularidade.

Esse procedimento durava em torno de uma semana. Durante esse período os alunos e professores ficavam proibidos de frequentar as aulas.

A UTPBG, por muitas vezes, sofria com o contingente suficiente de agentes penitenciários para a execução dos procedimentos carcerários, desta feita, a escola ficava em situação de vulnerabilidade para seu funcionamento. O que se fazia para garantir a segurança era suspender as aulas, as vezes por uma semana, por um mês ou mais.

Além dessas intercorrências, havia o problema da permissão dos materiais pedagógicos. Os alunos não tinham um material de suporte, como por exemplo, caderno, lápis, borracha, livro didático, entre outros que favoreceriam a aprendizagem e o ensino. Os professores deveriam levar tais materiais e quando do término das aulas retornar com eles.

Uma outra situação seria a desanimação com que muitos alunos iam assistir as aulas, isso por consequência de vários fatores que nos fogem ao domínio tendo em vista nosso desconhecimento das intercorrências que aconteciam no interior das celas.

Outros frequentavam a escola simplesmente para conseguir o benefício da remissão, desta feita, assinavam a frequência e sentavam-se na carteira esperando o término das aulas.

Tais fatores, como outros mais, colocavam a escola do contexto prisional em outra dinâmica que não a da escola regular. Neste sentido, o sujeito P2 materializa em seu discurso um (não)acontecimento, uma vez que há do ponto de vista regular uma não ocorrência regular das aulas, do ensino e da aprendizagem.

Vejamos que as questões relacionais dizem muito, também, sobre o que pode a escola no contexto da prisão. O que pode essa escola depende da interrelação discursiva que se estabelece entre os sujeitos que compõem esse espaço. Desta feita, as questões dos recortes discursivos “RDA” – compostos pelas questões de 1 a 4 – nos encaminham de modo mais detido a construir os sentidos que são mobilizados pelos recortes discursivos “RDB” – compostos pela questão 5 de nossa investigação científica.

Passemos, então, para o RDB deste recorte discursivo:

## **RD4B**

### **5 – O que pode a escola no contexto da prisão?**

Professor 02: a minha perspectiva Mailton... **é que... todos tenha... ((suspiro)) que todos tenham... éh:: consciência e éh:: e consiga também... éh:: aceita né? a escola dentro do presídio barra da grota...** que amplia também a escola... e de forma que a gente posso dar... uma melhor aula... que a gente tenha mais... condições né? de

fazer um:: bom trabalho... um trabalho melhor... que... a gente possa ter todo material... que a gente possa ter toda... éh:: que seja liberado pra o professor pra que ele possa dar... uma aula normal... um bom trabalho que seja feito lá dentro com os alunos... que a gente sabe que ali éh:: ilimitado né? o material que a gente pode levar... pra trabalha com eles... então que fica assim meio que.: que não fica uma aula bem... uma aula bem feita que a gente **daria** em uma escola regular aqui fora... né? ai eu acredito que... que **se fosse... se pudesse** mudar isso ai... **pudesse** ampliar né? assim a.: escola em geral as condições de trabalho **seria** bem melhor e os alunos **teria** bem mais a proveitos também... porque fora eles que não querem... tem muitos que querem... que aproveita bem a oportunidade... de poder estudar... (RD4, entrevista com a professora Elisângela, respostas à questão 5, grifo nosso).

Em resposta a questão 5 desta pesquisa, o sujeito P2 pontua que sua perspectiva é que a escola seja aceita no contexto da prisão; que ela seja ampliada; que se possa executar o processo de ensino e aprendizagem de modo mais eficaz e regular, com aulas “normais”; ter a possibilidade de usar o material pedagógico necessário para o bom andamento e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos. Diante desses reclames, o sujeito considera que resolvida essas situações a escola seria bem melhor e os alunos teriam maior proveito no processo educacional desenvolvido na escola do contexto prisional.

Nesse discurso, observemos a (re)atualização dos sentidos mobilizados nas respostas anteriores e, além delas, o que o sujeito P1 pontuava enquanto fatores que dificultavam o trabalho docente no contexto da prisão. “[...] **a escola do não pode...** porque não pode isso... não pode aquilo... não pode levar esse material... não pode trazer esse material... não pode fazer isso não pode fazer aquilo... então o **ambiente** se torna difícil para o aluno... **bem limitado...** o (RD3, resposta à questão 5, grifo nosso). A ação de não poder sobressai-se a qualquer instância nos discursos dos sujeitos P1 e P2.

Esses sentidos se materializam no discurso do sujeito P2 pelo uso repetitivo de verbos no modo subjuntivo “daria, fosse, pudesse, seria e teria”. Segundo a norma padrão da língua portuguesa o subjuntivo é um dos modos verbais que se é usado para dar ao verbo, à ação, o efeito de sentido de imprecisão, de possibilidade, de hipótese de um acontecimento. Trata-se, portanto, da expressão de um acontecimento que ainda não se realizou dada a dependência de outro acontecimento para se efetivar.

Ao usar esse modo verbal seu discurso (não) autoriza alguns sentidos, quais sejam, que há um padrão “regular” de aula que ocorre num tempo determinado, com materiais específicos, com uma escola bem estruturada do ponto de vista material e pedagógico e com professores e alunos engajados no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, do ponto de vista do acontecimento, a aula no contexto da prisão não se formula.

O que nos (im)possibilita pensar desta forma é justamente o uso do modo verbal subjuntivo para expressar o que pode a escola no contexto da prisão. A partir desse aspecto



linguístico (re)construído na materialidade discursiva, podemos depreender que se trata de uma escola que pode, na medida que outras questões a autorizem o fazer pedagógico.

O sujeito P2 diz que “daria” uma boa aula se fosse condicionado que se pudesse usar o material pedagógico apropriado, assim como numa escola regular fora do presídio e que se “pudesse” ocorrer a ampliação da escola dando melhores condições de trabalho, “seria” bem melhor de modo que os alunos “teriam” maior proveito/rendimento pois há muitos presos alunos que realmente aproveitam a oportunidade oferecida pela escola.

O que podemos pensar a partir desses reclames mobilizados pelos sentidos de ações possíveis, mas que não ocorrem, é que a aula no espaço da cela de aula, no contexto da prisão, não se trata de um não acontecimento do ponto de vista normativo projetado para a escola de modo geral. Contudo, esse não acontecimento projeta outro, de outra ordem que, por si, constitui-se como ação educativa também. No entanto, para a formação discursiva pedagógica essa outra ordem parece materializar-se como ação educativa deficiente do ponto de vista do alcance dos objetivos pretendidos. Isso se confirma no dizer: “assim a.: escola em geral as condições de trabalho **seria** bem melhor e os alunos **teria** bem mais a proveitos também...” (RD4B, resposta à questão 5).

O que se marca discursivamente não é a não ocorrência da educação, mas o modo que sua (im)possibilidade autoriza o fazer pedagógico. Quando questionado sobre o que pode a escola, o sujeito P2 opta por falar mais do que ela não pode dada sua submissão à UTPBG do que o que ela pode. Esse deslizamento se constitui delineando a possibilidade de demarcar que a escola na prisão muito mais não pode, do que pode.

Talvez isso se materialize pela sua não aceitação no contexto prisional: “a minha perspectiva Mailton... **é que... todos tenha... ((suspiro)) que todos tenham... éh:: consciência e éh:: e consiga também... éh:: aceita né? a escola dentro do presídio barra da grota...**” (RD4B, resposta à questão 5).

A não aceitação da escola na UTPBG parece ser um aspecto indissociável de sua prática, isso impossibilita a efetiva ação educacional na vida dos (re)educandos e (re)educadores. Vejamos que esse dizer se (re)atualiza também no discurso do sujeito P1 para dizer de sua relação com a UTPBG: “**nós nos sentimos intrusos no meio do sistema prisional...** estávamos lá apenas pra ajudar... pra colaborar... mas nos sentimos assim porque nos tratavam de forma ríspida... **às vezes com falta de respeito...** e tentavam jogar os alunos contra a gente...” (RD3A, resposta à questão 01).

Quando os sujeitos mobilizam tais discursos podemos perceber a historicidade dissolvendo os sentidos para a solidificação de outros. Se consideramos o que vimos pontuando

no capítulo primeiro desta pesquisa, o contexto da prisão trata-se, a princípio, de um ambiente de punição, desse modo, a restauração se daria pelo “adestramento” e pela prática consistente do sofrimento, *modus operandi* que molda os espíritos dos sujeitos dentro da prisão (Foucault, 2014 [1975]). Esse posicionamento trata-se de uma formação discursiva e ideológica punitiva.

Uma proposta restaurativa por meio da educação parece se constituir como indiferente aos propósitos da prisão. Neste caso, a educação deixa de ser considerada um direito e passa a ser vista como um benefício ao sujeito preso. Um benefício nunca será bem visto a quem estiver sendo punido. Todo que se pretende na punição é o sofrimento, nada mais.

Neste aspecto o que se (re)atualiza sobre esse discurso são os atos de tortura ora mobilizados no fundamento daquilo que começou a se entender por punição, isto é, os suplícios que eram realizados com o fim de fazer com que o condenado pagasse pelo seu crime. Neste sentido, afirma Foucault que,

No que se refere à lei, **a detenção pode ser privação de liberdade. A passagem dos suplícios**, com seus rituais de ostentação, com sua arte misturada à cerimônia do sofrimento, **a penas de prisões** enterradas em arquiteturas maciças e guardadas pelo segredo das repartições, **não é passagem a uma penalidade indiferenciada**, abstrata e confusa; é a passagem de uma arte de punir a outra, não menos científica que ela. (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 251, grifo nosso).

Vejamos, com base no que Foucault pontua e no que os sujeitos P1 e P2 enunciam, que a prisão, nos moldes que se apresenta, não se difere das práticas bárbaras de punição e tortura da pessoa condenada, uma vez que o fim sempre é a punição, seja ela promovida pela dor física ou pela dor da perda dos direitos inalienáveis a todo cidadão.

A educação é um direito inegociável ao cidadão brasileiro, quer seja ele preso ou não. Contudo, na prisão isso parece constituir-se como benefício dentro da formação discursiva punitiva. Essa visão põe a escola como “intrusa” num contexto de punição. Isso (im)possibilita a não aceitação da escola e dos professores nesse espaço. Esses fatores acabam delineando impossibilidades à prática educativa enunciadas pelo sujeito P2. E o que (i)materializa-se em resposta ao que pode a escola no contexto da prisão, nesse discurso, é que ela (não) pode dado aquilo que a autorizam. Dessa forma, a formação discursiva pedagógica passa a internalizar que a escola não cumpre com o que pretende por (não) poder.

Vejamos agora nosso último recorte discursivo que está estruturado com as mesmas investigações, isto é, com as mesmas questões, no entanto, com outros sujeitos que não professores e agentes penitenciários, mas com os alunos da escola pesquisada.

Nesse recorte discursivo RD5, a dinâmica discursiva se dará com dois alunos respondendo ao mesmo questionamento, ao mesmo tempo. Isso por consequência de, no momento da entrevista, termos realizando-a com os dois num mesmo diálogo. Como citado no capítulo metodológico, os alunos que nos concederam a entrevista já estão em liberdade, são alunos que, no fechamento da escola por consequência da rebelião, receberam seus alvarás de soltura. E, como o contato com os presos dentro da unidade foi proibido dada as complicações causadas pela rebelião, e como precisávamos do posicionamento discursivo de todos os participantes do processo educacional desenvolvido na escola Sonho de Liberdade, entrevistamo-los. Esses alunos manifestaram grande interesse em falar sobre suas vivências enquanto (re)educandos na UTPBG.

O seguinte recorte discursivo traz os discursos encerrados pelos alunos que nos concederam a entrevista, desta feita, como são dois sujeitos, vamos fazer o revezamento discursivo obedecendo o discurso direto de “sujeito A1”<sup>47</sup> para quando um determinado aluno falar e “sujeito A2” para o segundo.

## RD5A

### 1 – Como é sua relação com a UTPBG?

Aluno 01: é assim... **sempre tem os presos como eu e o** [...] (aluno 02) assim... presos de mau comportamento... ele quer ir pa rua... **agora já tem uns presos latadas né?... sempre tem...** [...] ali eles vão pegar pimenta do barraco... (tiro) de borracha... ali eles pega (padi) e vai aumentando mais a cadeia dele né?... e aí... pra mim mermo né benefício... benefício lá que eu procurava era... minha remissão né? qualquer projeto lá eu me encachava pra eu me embora mais rápido... [...] comportamento e o respeito... **respeito vai respeito vem né?**

Aluno 02: não no tempo que eu tive ali graças a Deus minha relação **foi bem...** é foi bem porquê... porque **eu já conhecia o sistema né?** então pra mim se tornou mais fácil... né? só que::... eu coloquei na minha cabeça... que... ali que naquele tempo ali não tinha jeito... que eu era sentenciario não tinha como outra coisa ser resolvida **eu tinha que pagar minha pena e:: eu me encaixei no padrão né...** mas... pra mim o sistema mesmo ali né? pude tirar também o aprendizado né?  
[...] Ela é suportável irmão deste de acordo que você se conforma... **que você tem algo a pagar... deu cometer um crime né? e você tem que colocar na sua cabeça que você errou e tá ali pra pagar um crime... né?** eh::... suportável... ela se torna suportável a partir do momento que você né?... deixa... aquele lugar ali entrar em você... **porque não adianta a pessoa querer brigar contra aquele lugar ali... que se torna pior... pra ele mesmo...** né verdade?... porque todo lugar que a gente fica... a gente está... a gente tem que se adaptar a ele... **e dentro da pressão o certo é você se adaptar...** a ela... porquê que nem lá dentro tem um costume que... você tem que puxar a cadeira... e não a cadeira lhe puxar... entendeu... então **vai da pessoa... tem pessoa que... né?... não se adapta ao lugar né?...** ele acha que tá na rua acha que tá

<sup>47</sup> Por fins éticos da pesquisa, substituiremos o nome dos alunos por Sujeito A1 e A2.

na casa dele... dentro do sistema se torna complicado pra ele sobreviver lá dentro... né verdade?...

## 2 – Como é sua relação com os presos alunos não alunos?

Aluno 02: **é... uma família...** tem sido uma **família...** porque assim... pessoas que se preocupa... uma adoce e tudo e o povo corre atrás pra chamar... os policiais pra levar para o hospital pra... pra... pra enfermaria né verdade?... ali vem algo pra mim... não vem pra fulano eu divido com ele... então se torna uma **família** né? porquê se torna uma **família** porque convive juntos né? acaba tendo um... as vezes até mais de uma amizade que a própria **família...** naquele tempo que você está passando ali dentro... né?

Aluno 01: **éh:: não entre os presos lá dentro éh:: é sossegado lá... a união é muito grande...** lá tudo que um adquire é compartilhado com os demais... tipo lá... cada cela são quatro detento né? ali o que vem... tipo assim de fora pra dentro tudo compartilhado entre os demais...

## 3 – Como é sua relação com os presos alunos?

Aluno 01: só os alunos éh: **é mais bem mais organizado** que dentro do... **do próprio pavilhão... né?** que os alunos lá... são tudo... são tudo aluno de bom comportamento né? **a gente se respeita** tanto dentro da sala de aula... como... como chega lá pelo pavilhão... entendeu? é... é bom...

Aluno 02: turma nossa era muito boa... porquê... e outra coisa que nós tinha entre nós mesmo... lá... **fecha entre nós mesmo... sempre respeito... com professores né?** porque era um projeto todo... éh o senhor mesmo via lá... que nós dedicava mesmo àquele projeto... muito importante pra nós **umas pessoas ia só pela redenção da outra sala... mas nós mesmo... eu... mesmo até hoje... eu corro atrás pra mim pegar meus papéis né?** então porquê... porquê serviu pra mim... entendeu... eu aprendi algo ali dentro... a convivência... com os alunos ali é aquele momento... **pra mim era muito bom... né?** grande aprendizado pra mim...

## 4 – Como é sua relação com a escola?

Aluno 01: éh... **da minha parte... éh foi bom...** da minha parte foi bom... eu... creio que **não faltou nada na parte de vocês né? da... do colégio né?** que lá tudo o aluno... o aluno necessitava né? **os professor... tava... tava ali pra... pra preencher todo os requisitos né? ... e.: e amparando os alunos sempre na hora certa...** quando a gente mais precisava... sempre vocês tava... [...].

Aluno 02: não **pra mim a escola não deixou nada a desejar não... né?** [...] não tenho que queixar... da escola... **uma coisa que temos assim do próprio sistema né?...** porque o que acontece... **os problemas na direção é obrigado cortar né?** procedimentos... da casa mesmo né?... e aquilo ali por mais que a gente... assinava depois mais **eu mesmo sentia falta da aula...** (RD5A, resposta aos questionamentos de 01 a 04, grifo nosso).

Analisemos agora as discursividades encerradas pelos alunos para dizer das relações que são estabelecidas no contexto da prisão.

Em resposta ao questionamento primeiro de nossa entrevista, o sujeito A1 situa-se como preso de bom comportamento, assim como o sujeito A2, e fala dos presos de “mal”

comportamento – “presos latadas” – para dizer que há boas relações entre sistema e bons presos, e que há “má” relações para os presos maus. Diz ainda que “respeito vai respeito vem”. Vejamos: “[...] **sempre tem os presos como eu e o** [...] (aluno 02) assim... presos de mau comportamento... ele quer ir pa rua... **agora já tem uns presos latadas né?... [...] respeito vai respeito vem né?**” (RD5A, resposta do sujeito A1 à questão 01).

Na materialidade discursiva apresentam-se dois aspectos discursivos que (não) nos dizem de uma relação hostilizada entre preso e sistema prisional. Sejam eles, o contraste de tratamento entre presos bons e presos maus e o dizer: respeito vai, respeito vem.

No enunciado “respeito vai respeito vem” o(s) sentido(s) nos encaminha(m) a atitudes diplomáticas de tratamento entre sujeitos distintos, relações essenciais entre sujeitos de uma sociedade. Contudo, em se tratando do contexto de produção e da formação discursiva presidiária, os sentidos caminham pela historicidade da repressão, da hostilização, do adestramento, da arte de domar que é exercida sobre o “espírito” contraventor.

Podemos depreender, pelos sentidos construídos a partir da base linguística e discursiva que se apresenta, que as relações entre preso e sistema dependem de sua submissão às normas regimentadoras que o sistema penitenciário dispõe. Caso haja o “bom comportamento” do preso a relação é uma, caso não haja, eles “vão pegar pimenta do barraco... (tiro) de borracha... ali eles pega (padi)<sup>48</sup>”.

Esse discurso (não) é intrínseco à formação discursiva presidiária. Podemos notar, com base na fala do sujeito A2, que os sentidos, mobilizado por aquilo que a formação discursiva o (im)possibilita dizer, nos encaminha para a mesma compreensão. Vejamos:

Eu já conhecia o sistema né? [...] eu tinha que pagar minha pena e:: eu me encaixei no padrão né... [...] você tem que colocar na sua cabeça que você errou e tá ali pra pagar um crime... né? [...] porque não adianta a pessoa querer brigar contra aquele lugar ali... que se torna pior... pra ele mesmo... [...] e dentro da pressão o certo é você se adaptar... (RD5A, resposta do sujeito A2 à questão 01).

Os sentidos mobilizados pelos enunciados acima, sobretudo “eu me encaixei no padrão” e “porque não adianta a pessoa querer brigar contra aquele lugar ali... que se torna pior”, marcam que trata-se de um contexto em que há sempre a tensão entre poderes em que o preso

---

<sup>48</sup> Padi trata-se de um Procedimento Administrativo Disciplinar. São procedimentos “legais” de penalização do preso caso haja alguma intercorrência de desobediência às normas da UTPBG.

é o sujeito assujeitado e o Estado, pelas ações dos agentes penitenciários, policiais, juízes, promotores, etc., são aqueles que detém o poder assujeitador.

Isso pode denotar, apesar de ambos os sujeitos dizerem que as suas relações com o sistema são boas, que nem sempre essa relação se dá de maneira agradável. Ela vai depender muito do posicionamento submisso do preso, caso seja bom, a relação ocorrerá de modo “suportável”, caso não, os procedimentos de represália infligirão de modo punitivo o adestramento que (im)possibilitará o retorno desse indivíduo ao seu estado de “preso bom”.

Passemos a analisar como se dá a relação entre sujeito aluno e presos não alunos.

## 2 – Como é sua relação com os presos alunos não alunos?

Aluno 02: **é... uma família...** tem sido uma **família...** porque assim... pessoas que se preocupa... uma adoece e tudo e o povo corre atrás pra chamar... os policiais pra levar para o hospital pra... pra... pra enfermaria né verdade?... ali vem algo pra mim... não vem pra fulano eu divido com ele... então se torna uma **família** né? porquê se torna uma **família** porque convive juntos né? acaba tendo um... as vezes até mais de uma amizade que a própria **família...** naquele tempo que você está passando ali dentro... né?

Aluno 01: **éh:: não entre os presos lá dentro éh:: é sossegado lá... a união é muito grande...** lá tudo que um adquire é compartilhado com os demais... tipo lá... cada cela são quatro detento né? ali o que vem... tipo assim de fora pra dentro tudo compartilhado entre os demais... (RD5A, resposta à questão 02, grifo nosso).

Vejamos o sujeito A1 enuncia que sua relação com os presos não alunos trata-se de um contato familiar, que eles são como uma família que se ajuda no que é preciso, porque convivem juntos. Já o sujeito A2 diz que entre os presos a relação é “sossegada” e que há uma “união grande”, pois tudo é compartilhado.

Quando das respostas às perguntas de número 01, 02 e 03 podemos notar um funcionamento discursivo se marcando, qual seja, a particularização com que os sujeitos que compõem o contexto da prisão se agrupam para (sobre)viver nesse espaço de tensão. Vimos isso se constituindo nas discursividades dos sujeitos agentes penitenciários e professores.

Os presos vivem num ambiente em que a privação não se dá penas da liberdade. O contexto da prisão (im)possibilita o uso de vários “utensílios” e isso acaba sendo repassado para a família. Caso o preso não tenha alguém que o ajude nesse sentido, ele recebe ajuda dos outros presos. Além disso, quando um preso precisa de atendimento médico, clínico, odontológico, jurídico, ele não ocorre de modo instantâneo dada a quantidade de presos e a demanda que a unidade de tratamento penal tem de profissionais. Desta feita, os presos se unem para dar prioridade aos mais necessitados, o grupo se une em prol daqueles que precisam. Nesse sentido,

os presos vão se constituindo como família e (im)possibilitando uma (com)vivência dentro da prisão.

O termo família, segundo o que se (des)estabilizou em termos de sentido, significa um grupo de pessoas cujo sangue, a origem ou ascendência é uma só. Neste caso, o sujeito A1, através daquilo que a formação discursiva a qual se filia e daquilo que ela (não) autoriza dizer, tenta mobilizar, em termos de sentido, que os presos não alunos unem-se de tal modo que criam vínculos comparados aos de uma família, ligados por uma origem, qual seja, a condição de preso. Essa união é o que torna o ambiente da prisão “suportável”.

Pensando agora no que a formação discursiva carcerária (não) autoriza dizer e num deslize de dizer dessa formação para a formação discursiva punitiva/carcerária, o termo família traria outros sentidos que não os de uma família, a que hora mobilizamos.

Para essas formações discursivas, no contexto de produção de discurso que é a prisão, o termo família estaria ligado à associação criminosa uma vez que há no meio contraventor, o do crime, essa relação que interliga os sujeitos pelo ato criminoso vinculado à mando dessas facções. Na UTPBG, como pudemos atestar através dos relatos dos alunos e agentes penitenciários, existem duas facções que se denominam família e que visam protegerem-se, ajudarem-se no que se refere à (sobre)vivência dentro da prisão.

Vejamos que os sentidos que o sujeito A1 bem como o sujeito A2 mobilizam falam de uma relação de extrema união, senão pela condição que os presos têm em comum, pela via do vínculo de uma organização “familiar”. Desta feita, a relação entre presos parece se estabelecer de modo regular e bom. Contudo, essa relação de que falam para responder ao nosso questionamento está no contato interno de uma facção apenas. Isso mudaria se, por exemplo, perguntássemos como seria a relação com os presos de outra facção.

Esses sentidos, assim como os dos sujeitos agentes penitenciários e professores em resposta às questões 01, 02 e 03, nos deixam transparecer que o contexto da prisão é um ambiente de isolamento, não somente de presos, mas de grupos que atuam para a existência do universo carcerário que é a prisão.

Passemos agora para nas discursividade enunciadas em resposta ao nosso questionamento de número 03 de nossa entrevista.

### 3 – Como é sua relação com os presos alunos?

Aluno 01: só os alunos éh: **é mais bem mais organizado que dentro do... do próprio pavilhão... né?** que os alunos lá... são tudo... são tudo aluno de bom comportamento né? **a gente se respeita** tanto dentro da sala de aula... como... como chega lá pelo pavilhão... entendeu? é... é bom...

Aluno 02: turma nossa era muito boa... porquê... e outra coisa que nós tinha entre nós mesmo... lá... **fecha entre nós mesmo... sempre respeito... com professores né?** porque era um projeto todo... é o senhor mesmo via lá... que nós dedicava mesmo àquele projeto... muito importante pra nós **umas pessoas ia só pela redenção de pena... mas nós mesmo... eu... mesmo até hoje... eu corro atrás pra mim pegar meus papéis né?** então porquê... porquê serviu pra mim... entendeu... eu aprendi algo ali dentro... a convivência... com os alunos ali é aquele momento... **pra mim era muito bom... né?** grande aprendizado pra mim... (RD5A, resposta à questão 03, grifo nosso).

Em resposta à terceira questão deste recorte discursivo, podemos observar que o sujeito A1 pontua que, para ele, a relação entre os presos alunos se dá de maneira mais organizada do que com os presos “do próprio pavilhão”, que os alunos se respeitam tanto dentro da sala de aula quanto dentro do pavilhão – local onde ficam as celas em que ficam encarcerados.

Já o sujeito A2 enuncia que os presos alunos são uma turma boa, que era uma relação boa, pois respeitavam os professores e dedicavam-se ao projeto escola, no entanto havia pessoas que queriam apenas remição de pena e outros que queriam realmente estudar.

Pontuemos que os sentidos que são tecidos na materialidade discursiva dizem de uma relação “agradável”, pois o ambiente escolar é considerado como um lugar de benefício, tanto de ensino quanto de remição. Contudo, podemos depreender outros, dado contexto de produção de discurso e as formações discursivas que se fazem presentes nestes discursos.

Notemos a princípio que o sujeito A1 enuncia que os alunos são “[...] **mais bem mais organizado que dentro do... do próprio pavilhão... né?** que os alunos lá... são tudo... são tudo aluno de bom comportamento né?”. Isso nos instiga, pela via do silenciamento discursivo<sup>49</sup>, a pensar nas relações entre os presos, quer sejam eles alunos ou não. Vejamos que em resposta à questão de número 02, o sujeito A1 e A2 tratam das relações sendo estabelecidas como as de uma família. No entanto, ao responder à questão 03 pontua que a relação entre alunos é mais organizada que as relações que são estabelecidas “dentro do pavilhão”, isso porque todos os alunos são presos de bom comportamento.

Quando o sujeito pontua que a relação entre os presos alunos se dá de maneira “mais organizada” nos (im)possibilita pensar que a relação que é estabelecida entre presos de modo geral, não é uma relação organizada. Que os presos de modo geral, não respeitam as relações estabelecidas como os presos alunos. Veja que o sujeito A1 pontua que “a gente se respeita

---

<sup>49</sup> O silenciamento é efetuado por meio de um mecanismo discursivo que consiste na substituição de um enunciado por outros, de forma que a categoria do direito é impedida de significar. (GRIGOLETTO, 2003).



tanto dentro da sala de aula... como... como chega lá pelo pavilhão...” (RD5A, resposta à questão 03, sujeito A1).

Quando pontua dessa “organização” e “respeito” entre os presos alunos, deixa subentender, pela via do não dito, que não há organização entre os presos de modo geral. Isso nos encaminha a pensar que há relações complicadas, sem “organização” e sem “respeito” entre os presos de modo geral. E, também, que os alunos adquirem para si um estreitamento relacional, mais organizado que pratica o respeito entre eles.

Já o sujeito A2, ao pontuar que os alunos são uma “turma [...] muito boa...” porque tinham “fechado” entre eles o respeito para com os professores e dedicavam-se ao projeto, pois ele era muito importante para os alunos presos. Neste caso, podemos perceber a construção de sentido dizendo de uma boa relação entre os alunos tendo em vista o que a escola possibilitava em termos de ensino e de remição.

Como discutido no recorte discursivo RD3A e RD2A, a escola do contexto prisional funciona mediante suas (im)possibilidades impostas pelo sistema prisional. Ela depende muito mais dele do que de usa prática pedagógica efetiva. Quando depende do sistema macro, estamos falando do suporte de segurança, do uso de materiais pedagógicos, de condições de trabalho, etc. Já, quando falamos de outros subsistemas, estamos falando, por exemplo, da organização dos presos e do comprometimento deles para com a educação.

Vejamos que o que se (i)materializa em termos de sentido para dizer da “boa” relação entre presos alunos é o fator “benefício”. Quer seja ele educacional ou apenas de remição. Desta feita, a “boa” relação dependerá do que a escola, dentro de suas (im)possibilidades, tem para oferecer, sobretudo a remição de pena.

Um dos aspectos que nos (im)possibilita pensar desta forma é quando o sujeito A2, em seu discurso, está sempre marcando “pra mim” para dizer que a escola serviu para ele pegar seus “papeis” – diploma de conclusão de ensino médio –, porque serviu para aprender algo: “porquê serviu pra mim... entendeu... eu aprendi algo ali dentro...”. Diante disso, as relações entre presos alunos, que era mediada pela escola, era muito boa: “pra mim era muito bom... né?”.

Quando o sujeito particulariza a situação relacional para si, deixa subentender que há outros que não valorizavam essa relação ensino aprendizagem desenvolvido pela escola, bem como a relação entre alunos. Para o sujeito A2 a relação entre presos alunos podia/pode se apresentar como boa, no entanto, para outros pode não ser. Para alguns, a escola e a relação entre alunos só se davam em detrimento da remição de pena.

Vejamos o que respondem sobre suas relações com a escola.

#### 4 – Como é sua relação com a escola?

Aluno 01: éh... **da minha parte... éh foi bom... da minha parte foi bom...** eu... creio que **não faltou nada na parte de vocês né? da... do colégio né?** que lá tudo o aluno... o aluno necessitava né? **os professor... tava.... tava ali pra... pra preencher todo os requisitos né? ... e.: e amparando os alunos sempre na hora certa...** quando a gente mais precisava... sempre vocês tava.... [...].

Aluno 02: não **pra mim a escola não deixou nada a desejar não... né?** [...] não tenho que queixar... da escola... **uma coisa que temos assim do próprio sistema né?... porque o que acontece... os problemas na direção é obrigado cortar né?** procedimentos... da casa mesmo né?... e aquilo ali por mais que a gente... assinava depois mais **eu mesmo sentia falta da aula...** (RD5A, resposta aos questionamentos de 01 a 04, grifo nosso).

Para responder a essa questão, os sujeitos A1 e A2 dizem que a relação deles com a escola “foi boa”; que a escola, do ponto de vista de seus objetivos, não deixou nada a desejar; que os professores “estavam ali para preencher todos os requisitos” e amparar os alunos; contudo, expõem um reclame sobre o sistema, a saber, o “corte das aulas”.

Notemos o funcionamento discursivo que se (re)atualiza nesses dois discursos. Para os sujeitos A1 e A2 relação com a escola e professores se dá de maneira “boa”, agradável, pois ambos, no processo de ensino e aprendizagem, constroem a (re)educação que se pretende na escola do contexto da prisão, pois os professores “tava ali pra... pra preencher todo os requisitos né? ... e.: e amparando os alunos sempre na hora certa... quando a gente mais precisava... sempre vocês tava.... [...]”.

Quando o sujeito enuncia que os professores estavam ali para preencher todos os requisitos, a memória discursiva que se (i)materializa dada a formação discursiva (re)educativa presidiária é a ideia da educação enquanto “benefício”. Quando o sujeito enuncia que os professores os amparavam na hora em que mais precisavam, está dizendo da ação dos professores diante do “corte” das aulas.

Na UTPBG, quando realizada a revistas dos pavilhões e celas, denominado pelo sujeito A2 como “procedimentos... da casa”, as aulas eram suspensas, pois todos os presos eram postos no pátio do banho de sol durante todo o dia para que as celas ficassem livres para a realização dos procedimentos de segurança e revista.

As aulas, mais que um benefício, é um direito. Desta feita, as aulas quando suspensas, deveriam ser repostas. Contudo, a dinâmica do presídio impossibilitava a reposição das aulas tendo em vista a estrutura da escola, a estrutura da segurança e os horários que a escola dispunha para a realização das aulas. Desta feita, para a reposição das aulas, a escola utilizava-se de atividades “extra cela”, isto é, as atividades eram levadas, pelos professores e coordenadores

pedagógicos, no interior do prédio onde ficavam as celas. Isso acabava por expor aqueles que levavam as atividades ao contato com todos os presos, algo “perigoso” do ponto de vista do contexto da prisão.

Esse procedimento que os professores realizavam, o faziam pela garantia do direito da pessoa presa à educação, por mais que parecesse uma atitude “bondosa”. Essa prática era constitutiva da escola e de seu corpo docente, dado funcionamento da escola no contexto da prisão. Contudo, o que percebemos discursivamente é sujeito preso, dada as formações discursivas que o assujeitam, internalizando em seu dizer que o que a escola é e o que ela faz, o faz e é em forma de benefício, tanto do ponto de vista do ensino e da aprendizagem quanto da remição.

Outra (re)atualização discursiva que se dá nesses dois discursos é o fato da escola (não) poder desenvolver a educação conforme as forças antagonistas – macro universo da segurança e da prisão – que (im)põem outras prioridades que não a do direito à educação. Vimos esses sentidos sendo (i)materializados nos discursos dos sujeitos P1 e P2. Observemos que da escola “não faltou nada na parte de vocês né? da... do colégio [...]” (RDA, resposta do sujeito A1 à questão 04), pois para eles “a escola não deixou nada a desejar não [...]” (RDA, resposta do sujeito A1 à questão 05), contudo, o sistema – da Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota – deixou a desejar o “benefício” educacional, isso por meio das (im)possibilidades que a escola tem no contexto de privação de liberdade.

Vejam os sujeitos A1 e A2 respondem à questão 05 que compõe o recorte discursivo RD5B.

## **RD5B**

### **5 – O que pode a escola no contexto da prisão?**

Aluno 02: [...] **ela pode... ressocializar sim... reeducar sim também... porquê... fui uma pessoa fui reeducado e ressocializado... e considero através da escola sim... porquê... a gente se sente alguém... alguém preocupado com a gente... éh você... recomençar novamente... e começando pelo... pela... pelo colégio éh... tem algo melhor... é um começo na vida da gente... né? porquê... a gente vai aprender a... ler novamente de forma certa... como eu tive muito tempo que eu tinha (parado) meus estudos entendeu? eu tenho creio sim... eu acredito na escola sim dentro dos presídios... que ela tem capacidade sim... de transformar o reeducando novamente sim... a escola tem algo ao oferecer entendeu? até mesmo ali quando cortou aula né? todos ali dentro que estudava ficou chateado... porquê... é.: escola fazia parte da nossa convivência... da nossa vida ali dentro...**

Aluno 01: [...] a escola Sonho de Liberdade é de grande valor lá dentro né? porquê **incentiva muito né? os presos... os alunos lá... éh: estudar... éh: através de vocês a gente aprende cada vez mais né? e muitos que lá fora parou... eu mesmo fui a estudar... e lá né? a gente incentiva muito né? a gente sai na rua... e voltar o estudo de novo né? é de grande importância em termo também de relação dos professores com os alunos é ótima... os professor estão de parabéns... todos eles... e: os alunos**

fica muito alegre com vocês lá... com a presença de vocês... (RD5A, resposta ao questionamento 05, grifo nosso).

De pose do discurso dos alunos A1 e A2, que responde à questão: “o que pode a escola no contexto da prisão?”, observemos que pontuam da relevância da escola dentro do contexto de privação de liberdade, pois externam, via discurso, que a escola pode “ressocializar”, “reeducar”, “incentivar” o aluno no prosseguimento dos estudos, que pode “transformar o reeducando novamente”.

A princípio, podemos perceber a formação discursiva discente assujeitando-se para dizer, isto é, para os sujeitos A1 e A2, que se inscrevem nessa formação discursiva, dizer da educação e da socialização da pessoa apenas parte do princípio do “fazer de novo”, isto é, do “re”, reeducar, ressocializar. Nesse discurso o real da história, a memória que se inscreve é de que a pena de privação de liberdade, peça essencial no conjunto das punições, através de seus mecanismos de punição, situa-se como mecânica exemplar que muda o funcionamento das engrenagens (Foucault, 2014 [1987]). Para a formação discursiva carcerária e punitiva, na pena de privação de liberdade, o essencial da punição é a correção. Esta formação discursiva não entende a pessoa presa como alguém que não teve acesso à educação, às oportunidades sociais, aos direitos inalienáveis que garantem o básico para a formação e independência segura e responsável do cidadão. Ela parte do princípio de que todos, até mesmo aqueles que cometeram crime, são sujeitos legais que dispuseram de todas as garantias que o Estado tem para com a formação e garantia de autonomia para o cidadão. Desta feita, quem está na condição de preso, em situação de privação de liberdade, o está por consequência do descumprimento das normas do pacto social mesmo tendo ele todas as condições que o estado “garantiu”.

No entanto, nem todos aqueles que estão em situação de privação de liberdade tiveram a garantia de todos os direitos que o Estado deveria garantir. Por exemplo, a maior parte dos alunos que a escola tinha no Primeiro Segmento da EJA – anos iniciais do ensino fundamental – não eram alfabetizados. Desta feita, a garantia do direito à educação a esses alunos, por exemplo, não acontecera. O que nos implica dizer que tais alunos não se situavam na condição de “reeducando”, pois do ponto de vista escolar, não foram “educados”.

Outras questões sociais<sup>50</sup> incorrem nesse raciocínio, como por exemplo o acesso à moradia, à alimentação, ao lazer, ao trabalho, à saúde, etc. Todo e qualquer sujeito que teve

---

<sup>50</sup> O artigo 6º da Constituição Brasileira de 1988 diz que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. (Brasil, 1988).

qualquer um dos direitos sociais violado, por mais que tenha cometido uma contravenção ao pacto social da sociedade, não se enquadraria na condição de correção, portanto de “re”.

Quando o sujeito enuncia que a escola pode “reeducar” e “ressocializar” o faz a partir de um assujeitamento à formação discursiva carcerária punitiva que tem como constitutivo de seu dizer e, conseqüentemente do contexto prisional, o princípio da correção, o do reeducar, ressocializar.

É a partir desse assujeitamento discursivo que os sujeitos A1 e A2 mobilizam os sentidos que se inscrevem na base material desse recorte discursivo RD5B. O que parece (des)estabilizar-se em termos de sentido é que para os sujeitos em questão, a escola pode a partir daquilo que a pena de punição tem como princípio, isto é, a correção. Neste sentido, a escola pode fazer com que o preso “reeducando” possa “recomeçar novamente... [...] pelo colégio” (RD5B, resposta do sujeito A1 à questão 05).

Vejam os esse(s) sentido(s) sendo constituído(s) na base material do discurso do sujeito A1: “eu acredito na escola sim dentro dos presídios... que ela tem capacidade sim... de transformar o reeducando **novamente** sim...”.

No discurso em destaque, o(s) sentido(s) que a escola toma para si, dada as discursividades implicadas em sua constituição, está(ão) em função de uma (re)transformação – objetivo “maior” pretendido por qualquer projeto que inscreva no contexto de privação de liberdade – do sujeito apenado, isto é, de um transformar “novamente”.

A importância e função social que a escola recebe diante das discursividades que a compõem, abrange questões desafiadoras de construção e formação crítica, social e profissional de toda uma sociedade. Ela assume um papel socializador e transmissor de conhecimentos científicos, representação necessária para solidificação de um povo e de uma cultura. Se a escola (regular), em sua abrangência, carrega o peso da constituição de uma sociedade, a escola do contexto do contexto de privação de liberdade visa algo a mais, ela visa “re”: (re)significar, de (re)socializar, de (re)construir, de (re)educar e de (re)formar.

Dada as discursividades dos sujeitos A1 e A2, a escola vai sendo constituída a partir de seu valor social, do que ela tem a contribuir para a (re)formação do sujeito apenado. Ch. Lucas *apud* Foucault (2014 [1975], p. 265) pontua que “só a educação pode servir de instrumento penitenciário. A questão do encarceramento penitenciário é uma questão de educação”. (, 2014 [1975], p. 265), neste caso, o tratamento punitivo visa uma educação social que tem como fim dar condições ao preso de (con)viver em sociedade obedecendo ao pacto social que estabelece a ordem e o princípio da segurança social.

O que a escola propicia no contexto da prisão, bem como em qualquer outro lugar, é o conhecimento, a promoção dos valores sociais, éticos e humanos. Contudo, no contexto da prisão essas questões se acentuam à medida que estamos falando de pessoas que, pelo estigma que adquiriram para si diante do ato contraventor, poderão não se (re)ajustarem socialmente. Desta forma, a educação se mostra como uma ferramenta de (res)socialização pois ela constituir-se-á como suporte ao sujeito egresso do sistema prisional, outrora preso. Neste aspecto a escola vai sendo constituída a partir de seu valor social e instrumental na (re)formação do sujeito preso. Vejamos como isso é mostrado na base material do discurso do recorte discursivo RD5B: “[...] a escola Sonho de Liberdade é de grande valor lá dentro né? porquê **incentiva muito** né? os presos... **os alunos lá... éh: estudar... [...] a gente sai na rua... e voltar o estudo de novo né?**” (RD5A, resposta ao questionamento 05, grifo nosso).

### 3. Considerações Finais

Nesta pesquisa, aliados à AD francesa, fomos mostrando que os efeitos de sentidos contidos nas palavras, nos dizeres, são constituídos no lugar histórico provisório que as formações discursivas representam. Que o contexto de produção, dada as formações ideológicas em jogo, reclama certos sentidos e não outros. Percebemos que os sentidos se dão no contato do real da língua com o real da história, e que o modo de (re)significar depende dos sujeitos enunciadorees, isto é, daqueles que produzem os discursos, inscritos em uma formação discursiva, ideológica e vinculados a um contexto de produção – é de acordo com as exigências do contexto de produção e das posições sujeito sustentadas nas formações imaginárias no momento de produção do discurso que os sentidos (im)possibilitam a interpretação. Dito de outro modo, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produções em que elas são produzidas e não dependem só das interações dos sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 28).

Ao longo das análises empreendidas sobre as materialidades discursivas dos recortes discursivos RDs, cada sujeito – sujeitos AP, sujeitos P e sujeitos A – responde considerando o que suas formações discursivas (im)possibilitam, em termos de dizer, o que pode a escola do contexto da prisão.

Nos interessou analisar e problematizar, a partir das discursividades enunciadas pelos sujeitos que compõem o processo educacional em uma escola situada no interior de uma Unidade de Tratamento Penal, o que pode a escola no contexto da prisão. Ou seja, perceber o modo como a escola responde à sua finalidade enquanto instituição de (re)desenvolvimento cognitivo, científico e social; como propiciadora de uma reeducação e ressocialização de pessoas apenadas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade “própria” determinada pela LDBEN/1996 numa escola “regular”.

Dizer o que a escola pode na prisão sem considerar a visão desses sujeitos, é pôr a educação aí desenvolvida, no âmbito do ideal. É desconsiderar a necessidade educacional que o contexto, o agente penitenciário, o aluno/apenado, o professor e a própria escola reclamam. Neste sentido, via discurso, os sujeitos mostraram-nos como as relações entre as diversas “formas sujeito” que compõem o contexto da prisão acontecem; mostraram-nos que trata-se de um contexto em que as formações ideológicas interagem de modo político, isto é, num jogo de poder em que um exerce esse poder sobre o outro por meio da disciplina, da punição, da resistência e da (re)educação social.

Neste sentido, a presente pesquisa ainda nos mostrou que o espaço da prisão, mais que um espaço de punição, constitui-se – em alguns casos deveria constituir-se – por sua finalidade jurídico-restaurativa e tem – ou deveria ter – o maior objetivo o de (re)orientar, (re)educar e (re)socializar a pessoa apenada para o retorno ao convívio social sem o infringimento às normas do pacto social. Contudo, considerada a memória, a historicidade, o interdiscurso que se inscreveram nos discursos, percebemos que a prisão, mesmo sendo a pena mais genuína no conjunto das punições, ainda preserva características advindas da idade média, de seu surgimento, isto é, pensado o cárcere a partir apenas de sua perspectiva punitiva.

As discursividades instauradas na fala dos professores, dos agentes penitenciários e alunos nos encaminharam a pensar a escola a partir da prerrogativa do “RE” (re)socializar, (re)educar, (re)inserir, (re)integrar, (re)formar... Isso nos (im)possibilitou perceber a escola sofrendo uma instrumentalização para cumprir com o propósito de resgatar o preso no sistema prisional. Nessa proposta, a educação bem como a escola se mostra aceitável no espaço da prisão haja vista que são instrumentos a serviço da sociedade. Mediante isso, os sujeitos enunciadorez nesta pesquisa (des)construíram uma supervalorização do papel da escola para com o preso uma vez que sua função está para além do educar.

Acreditamos que a educação desenvolvida na prisão é um direito fundamental e subjetivo, amplamente previsto pela legislação, e deve ser empregada de modo bem orientado e efetivo em conjunto com a sociedade e todos os envolvidos no cotidiano do apenado. Além disso, entendemos que para que o apenado/egresso seja realmente (re)inserido na sociedade, devemos primar pela reconstrução da sua dignidade e de sua autoestima por meio de um projeto educacional que realize o desenvolvimento de suas capacidades físicas, intelectuais e morais.

Nos discursos que analisamos, vimos que, longe de ser um espaço apenas da privação da liberdade, a prisão é, também, o lugar da restrição de tudo aquilo que causa o “efeito da liberdade”. A escola no contexto prisional mostrou-se, dada as discursividades analisadas, como um lugar em que se é possível vislumbrar, a partir da “ventana”<sup>51</sup> educacional, a possibilidade da existência de um futuro para o preso. Mas, para isso, se faz necessário que dentro da prisão a escola “possa”.

As problematizações que elucidamos nesta pesquisa, nas análises discursivas que empreendemos sobre a base material linguística dos discursos dos sujeitos entrevistados, podem nos encaminhar à compreensão que o que a escola pode no espaço da privação de liberdade a

---

<sup>51</sup> Espécie de janela muito pequena que permite a ventilação das celas, espaço usado para o preso para ver o lado externo da prisão.



faz tornar-se a “escola do não pode”. A *escola do não pode*, pode tudo, ao mesmo tempo que não pode nada. Explico o trocadilho. Ela pode tudo na medida de sua projeção, do seu ideal, no seu amparo legal, jurídico, normativo. Mas, ao mesmo tempo, não pode nada quando considerada no seu aspecto real, prático-existencial. Ela não pode tendo em vista sua função submetida à ação punitiva. Isso se mostra conforme as formações discursivas se estabelecem nos recortes discursivos RDs, pois podemos perceber que o sujeito professor (formação discursiva docente) e sujeito aluno (formação discursiva discente) para dizerem, para produzir seus discursos, o fazem conforme suas inscrições na formação discursiva punitiva. Tal aspecto mostra-se como um funcionamento discursivo que põem a escola nesse âmbito instrumental, isto é, ela é considerada no contexto prisional mais pela sua função ressocializadora do que sua função educadora.

Na perspectiva desta pesquisa foi perceptível que o que a escola no contexto da prisão (não) pode, depende muito mais das intenções empreendidas pelos alunos, pela segurança e pelo cárcere do que do próprio objetivo ou querer da escola, da educação. E, por fim, que a função da escola está para além de sua inteira responsabilidade educacional, ela constitui-se como propiciadora de uma (re)construção de futuro e reinserção social da pessoa apenada na sociedade; e que a educação do preso não é, como se pensa, uma responsabilidade somente da escola, pois como salienta Foucault (2014, p. 265) “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma preocupação indispensável no interesse da sociedade”, pois é ela, juntamente com as ações de tratamento restaurativo penal, quem possibilitará uma base estruturada na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANDREUCCI, Ricardo Antonio. Da Execução Penal – Lei n. 7.210/84. In: **Legislação Penal Especial**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Cap. 19, p. 275-352.

BENVENISTE, Émile [1958]. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Ed. Pontes, 2005.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1989.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 25, mar. 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 15/02/2019.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN**. Ministério da Justiça. JULHO/2017. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/radio/mj-divulga-novo-relatorio-sobre-populacao-carceraria-brasileira>>. Acesso em: 10/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010 que Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional De Política Criminal E Penitenciária – CNPCP. **RESOLUÇÃO Nº-03, de 11 de março de 2009 Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Relatório de Inspeção em Estabelecimentos Penais do Estado do Tocantins**. Ministério da Justiça. Agosto/2013. Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/relatorios-de-inspecao-1/relatorios-de-inspecao-2019/relatorio-de-inspecao-conjunta-to-versao-final.pdf>>. Acesso em: 17/08/2019.

DELEUZE, Gilles, FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o Poder – Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

DIGIÁCOMO, Eduardo. O SINASE (Lei nº 12.594/12) em perguntas e respostas – São Paulo – Ed. Ixtlan – 2016.

DINIS, Carla Borghi da Silva Motta e BARROS, Manoel. **Crítica da Razão Punitiva: Nascimento da Prisão no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: dicionário da língua portuguesa. 8º ed. Curitiba. Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014 [1975].

MAIA, Anabela et al. **Ordenações Afonsinas: livro V**. O Instituto de História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras de Coimbra. Disponível em:<<http://www.ci.uc.pt/ihti/proj/afonsinas/pagini.htm>>. Acesso em: 19 de fev. de 2019.

ORLANDI, Eni. 1984. Segmentar ou Recortar. **Série Estudos. Linguística: Questões e Controvérsias**, n 10. Uberaba: Fiube.

ORLANDI, Eni. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12º ed. Pontes Editores. Campinas, SP. 2015.

ORLANDI, Eni. As formas do silêncio – no movimento dos sentidos. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992.

PÊCHEUX, Michel [1969]. A análise de discurso: três épocas. *In*: GADET, Françoise, HAK, Tony, (Ogrs.) **Por uma análise Automática do Discurso** – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani [et al]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 311-318.

PÊCHEUX, Michel [1975]. **Semântica e Discurso** – uma crítica a afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel [1983]. **Discurso** – estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

SALGUEIRO, et al. **Ordenações Filipinas: Livro V**. Cadeiras de Introdução à Informática para as Ciências Sociais e Humanas e Métodos Informáticos e Abordagens Formais em

Investigação Histórica da Universidade de Coimbra. Disponível em:<<http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>>. Acesso em: 19 de fev. de 2019.

SECOM. Secretaria da comunicação do estado do Tocantins. Presidio Barra da Grota Investe na ressocialização dos presos. Disponível em: <<https://secom.to.gov.br/noticias/barra-da-grota-investe-na-socializacao-dos-presos-8472>>. Acesso em / 18/07/2019.

SILVA, Dinis Carla Borghi. **A história da pena de prisão**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade Castelo Branco; Colatina – ES, 2014.

VINHA, Yuri Pandini. Do sistema penitenciário: surgimento, modelos e privatização. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade Castelo Branco, Colatina – ES, 2017.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl e PIERANGELI, José Henrique. Manual de direito penal brasileiro: parte geral. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015. 796 p.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl et al. **Direito Penal Brasileiro: primeiro volume**. 2º ed. Rio de Janeiro: Renavan, 2003.

## ANEXOS

## Anexo 01: normas para transcrições gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas		
Normas para transcrição de entrevistas gravadas		
Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do níves de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r )	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

---

Material de uso didático - Prof. Pedro S. Rossi

Anexo 02: questionário semiestruturado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E  
LITERATURA

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA PESQUISA: DISCURSIVIDADES SOBRE A  
ESCOLA NO ÂMBITO DA PRISÃO: UM HIATO ENTRE O REAL E O  
ACONTECIMENTO**

- 1- Como é sua relação com a UTPBG (Unidade de Tratamento Penal Barra da Grotta)?**
- 2- Como é sua relação com os presos não alunos?**
- 3- Como é sua relação com os presos alunos?**
- 4- Como é sua relação com a escola?**
- 5- O que pode a escola no contexto da prisão?**

**Anexo 03:** entrevista com o Professor Cosme José Gonçalves Júnior

### **Transcrição – Cosme Jr – Áudio 01**

**Entrevistado:** Em relação ao convívio com as empresas que administram o presídio Barra da Grotta... éh:: no início quando era a empresa Umanizzare... era bem difícil... bem difícil de lidar porque eles de maneira ríspida tratavam nós os professores... nós nos sentimos... nós nos sentimos intrusos no meio do sistema prisional... estávamos lá apenas pra ajudar... pra colaborar... mas nos sentimos assim porque nos tratavam de forma ríspida... às vezes com falta de respeito... e tentavam jogar os alunos contra a gente... dizendo coisas que a gente num tinha falado... e fazendo coisas lá e dizendo que era a gente aqui... e os alunos relatavam depois... inclusive na hora das... das revistas... eles diziam que era porque os professores tavam pedindo... e os alunos ficavam chateados... dentro de sala de aula... no final a Umanizzare se mostrou um pouco melhor do que a Embrasil... que é a que tá agora... porque tratou com um pouco... tratava com um pouco mais responsabilidade a questão da segurança... mas no geral as duas empresas deram muito trabalho.

### **Transcrição – Cosme Jr – Áudio 02**

**Entrevistado:** a relação com os outros presos... os que trabalha no amarelinho os que ficam no banho de sol... é uma relação respeitosa... apenas “bom dia” uma “boa tarde”... sem muito... sem muito contato até porque é proibido.

### **Transcrição – Cosme Jr – Áudio 03**

**Entrevistado:** Colégio Sonho de Liberdade foi o meu segundo colégio... segundo colégio que eu trabalhei... éh:: o corpo docente... os alunos... colegiado em geral receberam com muito carinho... uma turma muito respeitosa... tem

conflitos como todo lugar tem... mas levando em consideração as experiências que eu tenho de outros locais... de outras escolas lá é uma escola muito bom... porque é possível de se conviver um com os outros e com o meio em si... que é um meio perigoso... mas fácil... fácil conviver porquê acaba que um... éh:: se ombreia no outro... em relação aos colegas de trabalho... e assim se torna um pouco melhor... porque é como se todos estivessem dentro do mesmo barco... aí cada um rema pra ajudar o barco a andar.

#### Transcrição – Cosme Jr – Áudio 04

Entrevistado: o relacionamento do professor com o aluno... até surpreendeu acho que a todos... a minha maior experiência é no pavilhão A e B... do pavilhão B foi menor... mas os alunos demonstraram ter muito respeito... porque nas escolas... vou dizer convencionais... os alunos gritam... corre... atrapalha a aula toda... e os alunos do Barra da Grota eles são comportados em sala de aula... na grande maioria... claro que tem um momento ou outro... mas na grande maioria eles tratam com bastante respeito a figura do professor em sala de aula... agora em relação ao desenvolvimento cognitivo... é bem inferior aos alunos das escolas convencionais... ou de outra realidades né?... mudando aqui o termo... acredito também que devido ao fator prisão... eles estão preso e são sujeito a outros inúmeros fatores que nós não conhecemos... e o desenvolvimento deles não é tão éh:: bem... aproveitado... não é tão bem desenvolvido... vou dizer assim... quanto aqui fora... tanto faz que as disciplinas sejam abordada de forma mais branda... ou de forma convencional... ou de forma mais pesada... o desenvolvimento deles é sempre mais baixo... o que ajuda bastante eles a desenvolver... quando se trata do lúdico... o adulto ele ainda aprende brincando... lá eles são adultos que aprende brincando também né?... e com o lúdico eles saem um pouco daquela realidade de cadeia... e parte para outro universo que é possível se aprender um pouco mais



### Transcrição – Cosme Jr – Áudio 05

**Entrevistado:** quanto ao poder da escola... a escola pode... a escola tenta e a escola faz... só que depende muito mais do aluno e do sistema... do que da escola no seu geral... porque o aluno aprende ele vai para escola... só que enfrenta diversas dificuldades... tais como os materiais escolares... que demoraram demais para poder ser entregue ao aluno e agora depois do acontecimento duvido que liberem... quando liberar o colégio... então ele aprende com muito mais dificuldade porque o meio ali... o ambiente é propicio a diversas outras coisas... tem inúmera proibições... aluno falta e a gente pensa que é porque ele tá faltando porque ele não quer estudar... num é... porque a facção proíbe ele de ir... é porque tem outras brigas... inúmeros outros fatores... a escola pode... a escola têm as ferramentas... mas também a escola do não pode... porque não pode isso.... não pode aquilo... não pode levar esse material... não pode trazer esse material... não pode fazer isso não pode fazer aquilo... então o ambiente se torna difícil para o aluno... bem limitado... o colégio.... Colégio Sonho de Liberdade... acho que como todos os colégios é a escola do solho... nem é do pode é do sonho... vai sonhando e dependendo de cada líder que tiver lá dentro... do diretor do presídio pode... mudou o diretor não pode... isso depende muito... então é a escola do sonho... o nome sonho caiu bem no colégio... o nome sonho de liberdade... porque nem tudo pode... esse é o grande desafio fazer o aluno aprender em meio a tantas proibições...

**Anexo 04:** entrevista com a professora Elisângela Medes Sobrinho

### **Transcrição – Elisângela – Áudio 01**

**Entrevistada:** Mailton respondendo aí a primeira investigação tua... a minha relação lá com os agentes... do sistema... era mais... é:: relação de:: profissional mesmo... trabalho... porque do tempo que eu fiquei lá... não consegui acostuma com aquele lugar... e segundo os. agentes já deixa bem claro... que não concorda né? com uma escola dentro do presídio... então a:: a nossa... a nossa... convivência a nossa é:: sistema dentro do outro ali não funcionava muito bem... no sentido assim porque... eles não acha certo é... eles... no:: no... é::: eles não aprova né?... a escola... ali... mais dentro do presídio... então pela vontade deles não era pra ter... então eles olha pra nós professora... pra professores com olhares assim... de que a gente não deveria tá ali né?... que eles não queria é... ter aquele trabalho... de tá escoltando levando e ficando lá na sala de aula... e:: mas a escola mesmo em si lá dentro... com os colegas... muito bom nosso relacionamento assim... nossa convivência... mas com o sistemas mesmo com os agentes não era dos melhores não era... era não era pra ter... ser assim né? era pra ter uma parceria... era pra ter mais... éh: diálogo entre eles assim... nesse sentido assim de bom convivência... mas infelizmente não tinha... tem.

### **Transcrição – Elisângela – Áudio 02 e 03**

**Elisângela:** minha relação com os presos em geral... é de respeito... sim... da... pelo menos... da minha parte com... com... da minha parte com eles né? entro faço meu trabalho... éh: da parte dos meus alunos comigo é... eu sentia assim um respeito da parte deles... entendeu... embora a... maioria que estivesse ali não estava interessado em estudar e aprender mas... é... eles tinha assim um respeito com professor e... agora os demais presos eu não sei porque

eu:: eu... não tinha né? é.: acesso a eles sim sem convivência nenhuma só quando passava ali no... no banho de sol... mas eles comprimentava bom dia... bom dia... e tudo... mas é aquela coisa né Mailton preso é preso né?... mas o tempo... e a convivência com os alunos ali no dia a dia na sala de aula era boa... muito boa...

#### Transcrição – Elisângela – Áudio 04

Elisângela: a minha relação com a escola sonho de liberdade... foi uma relação assim muito boa sabe?... é fui bem acolhida deste o início e é uma equipe muito boa... que eu pude contar sempre... éh: eu gostava muito muito de trabalha... com toda equipe... no colégio sonho liberdade muito bom e nossa convivência era boa das melhores né? sempre um ajudando o outro e... eu... na... na... minha concepção eu entendo que... que tem que ser assim né? ainda mais éh:: a gente trabalha ali naquele lugar naquele sistema... éh:: um tem que ajudar o outro... e eu entendo também que... não é fácil pra nós professores né? trabalha ali... porque a gente infelizmente a gente não pode da... dar uma aula... como se você estivesse em uma escola regular... mas a gente sempre fazia o... que estivesse no nosso alcance da melhor forma... e sempre a equipe sempre unida... a gente sempre fomo muito unidos... éh... sempre me senti muito bem acolhida... todos coordenadores... diretor... colegas... sempre me senti muito bem acolhida... no... não tem o que te dizer... muito bom mesmo...

#### Transcrição – Elisângela – Áudio 05

Elisângela: a minha perspectiva Mailton... é que... todos tenha... ((suspiro)) que todos tenham... éh:: consciência e éh:: e consiga também... éh::

aceita né? a escola dentro do presídio barra da grotá... que amplia também a escola... e de forma que a gente possa dar... uma melhor aula... que a gente tenha mais... condições né? de fazer um:: bom trabalho... um trabalho melhor... que... a gente possa ter todo material... que a gente possa ter toda... éh:: que seja liberado pra o professor pra que ele possa dar... uma aula normal... um bom trabalho que seja feito lá dentro com os alunos... que a gente sabe que ali éh:: ilimitado né? o material que a gente pode levar... pra trabalha com eles... então que fica assim meio que.: que não fica uma aula bem... uma aula bem feita que a gente daria em uma escola regular aqui fora... né? ai eu acredito que... que se fosse... se pudesse mudar isso ai... pudesse ampliar né? assim a.: escola em geral as condições de trabalho seria bem melhor e os alunos teria bem mais a proveitos também... porque fora eles que não querem... tem muitos que querem... que aproveita bem a oportunidade... de poder estudar...

Anexo 05: entrevista com a professora Maria Ivone da Silva Correia

### Transcrição – Ivone – Áudio 01

**Entrevistada:** boa tarde Mailton... é deixa eu te falar... só agora deu pra mim responder os seus áudios... e essa primeira questão que você citou... “no meu ponto de vista como eu me sinto” né?... o presídio em si... quando se fala em presídio... já é... algo que ele... ele deixa um pouco assustado né?... a partir do momento que você não conhece como funciona... éh... não... não... não... conhece os... éh::... como é tratado as pessoas lá dentro... você tem um... um pensamento muito negativo... né?... e... quando você passa... a viver... naquele... ambiente... você que meio... éh... esquece um pouco... né? do ambiente onde você está... é tanto que... a gente é sempre lembrado disso... olha você... está no... no... no presídio... você tá trabalhando com... com... com bandidos... digamos assim... né?... não pode ter... dar confiança... não pode trata-los como... pessoas normais... mas a gente... acaba aprendendo a conviver... e se tratando do... dos... funcionários em si... como em outro ambiente qualquer... a gente encontra pessoas de... de todos os tipos né?... pessoas que lhe trata bem... pessoas que... as vezes lhe trata com a diferença... é... pessoas mal humoradas... e lá não é diferente... é tanto que... como tem a troca de... de plantões... a gente... tem dias... que se sente melhor... muito logo na chegada... quando você percebe... que... a equipe de segurança... é... são pessoas que... tem costume de lhe tratar bem... na... na... logo... na... na... na primeira portaria você já se sente melhor... devido a revista... devido as coisas que... é... são imposta no dia... no outro já é diferente... e... aquele dia que você tem... aqueles... plantonista... que... faz uma revista... que lhe dá um sorriso... que lhe dá um bom dia... que lhe trata como você... é... gostaria de ser tratado... né?... é diferente... e outros... éh::... que as vezes lhe trata com uma certa grosseria... as vezes já vai pro trabalho... é cheio de problemas... como... acontece... com todo mundo... né?... naqueles dias você... também tem... um... um... um posicionamento diferenciado... mas no contexto em si... falando do geral... acredito que... precisaria melhorar muito... eu sinto... me sinto... um pouco... é... desvalorizado né?... gostaria muito que... o nosso... o nosso... nosso... autoridade autonomia como professor... fosse

um... um pouco melhor... valorizada lá dentro... pra eles... pra... pra todos... os funcionários... no caso aqui... que acompanha a equipe... a equipe que trabalham lá... é muito difícil... você trabalhar no ambiente... aonde as vezes você escuta coisas desagradáveis... aonde as vezes você... éh::... percebe que você não é bem vinda naquele ambiente... né?... mas que você tem que estar ali... porque você tem que fazer trabalho... porque tem que mostra... pra seu superior... que você... éh::... tá fazendo de tudo... pra... fazer o seu trabalho com... com... dignidade... com... e que no final a gente possa ter... um... um... um sucesso né?... apesar do ambiente não ser aquilo que a gente espera... então... no meu ponto de vista... o tratamento... que é recebido... dentro do presídio a gente tá falando... do presídio Barra da grotá... em relação aos professores... em relação a mim... como professora... eu gostaria que fosse melhor... né?... se... ti... se... tivéssemos... uma equipe que colaborasse... com que... que... nos receber-se... com atenção... com... com... com respeito... é... valorizando o trabalho que a gente... quer... presta lá dentro daquele ambiente... com certeza teríamos mais sucesso... com certeza o resultado seria bem melhor.

### Transcrição – Ivone – Áudio 02

Entrevistada: eu sempre falo éh:: quando eu sou questionada “ah você tem medo... você não tem medo de trabalhar no presídio?” “você não tem medo de estar junto com... com os presos?” e eu falo que sim... eu sempre falo que eu tenho muito medo... até porque falar de contato... não temos muito contato com o restante dos presos né? que não são alunos... é tanto que quando a gente está na sala de aula qualquer movimento... qualquer barulho... além da sala de aula... éh:: a gente já fica apreensivo né?... “o que será que tá acontecendo lá dentro?” “o que será que... que eles estão fazendo? O que eles estão planejando dentro das celas que a gente não tem... éh:: não tem contato?”... eu particularmente não tive durante o período que estive lá... no Barra da Grotá... eu nunca tive nenhum contato a não ser o último episódio... da da rebelião... que tivemos que sair fugida e eu passei... na oportunidade passei por dentro dos pavilhões... não

sei explicar aonde estava... mas eu vi as celas né? eu vi os presos dentro das celas... então acredito que seja dentro dos pavilhões... mas me assusta muito... o fato de ter presos altamente perigosos lá dentro... e nós estarmos tão próximos deles né? eu... sim... sempre tive muito medo... inclusive éh:: temos os amarelinhos... que a gente convive com eles mas próximos... estamos sempre passando por eles entre grupos de amarelinhos... quando... no momento em que eles fazem a limpeza... e os professores estão lá aguardando pra entrar pra sala de aula... até aquele momento eu fico apreensiva porque éh::... eles estão ali como reeducando... eu acredito que naquele momento que eles chegam estarem naquele ambiente chamado amarelim fazendo aquele trabalho... é porque eles tem um comportamento diferenciado dos demais que estão encarcerados lá dentro... nas celas... mas mesmo assim eu vejo eles com vassouras... rodos na mão né? produtos de limpeza...tem facilidade pra estar de repente armados como os que trabalham na cozinha... então eu... eu fico um pouco assustada com... com a facilidade que eles poderiam ter pra ter alguma reação negativa... então eu fico sim... eu tenho medo sim... espero ter uma forma de que a gente possa sanar essa preocupação... na verdade eu acredito que... como foi sempre dito né? não é bom você está lá sem medo... você tem que ter medo pra poder se prevenir...

### Transcrição – Ivone – Áudio 03

Entrevistada: a minha relação com a escola Sonho de Liberdade... acredito que até hoje pelas escolas que eu já passei... no decorrer desse meu período como professora... é a melhor... a melhor em termos de... de equipe... tá?... de conhecimento... de éh:: dos professores estarem sempre tentando melhorar de alguma forma... tentando buscar conhecimento dentro do sistema né? em que estamos inseridos... são pessoas que procuram não prejudicar o colega... porque isso é muito comum... por incrível que pareça... se trata de professores... se trata de pessoas que estão ali pra educar... mas que algumas precisa serem educados... aprenderem a conviverem em grupo... e lá no Sonho de Liberdade eu vejo isso... eu vejo que as pessoas têm facilidade pra... pra

conviver em grupo não dizendo aqui que é perfeita... tá?... não é perfeição... de escola... não é a perfeição de equipe... mas tô fazendo comentário em relação as que eu tive contato... eu acredito que a equipe que eu esteja bem com a equipe... eu não tenho nenhuma crítica negativa pra fazer diante de todos... acredito que me dar força pra desenvolver o trabalho dentro da escola... com... com a minha disciplina... a gente tá sempre se ajudando... basta você buscar essa ajuda né? lógico que ninguém adivinha... ninguém sabe o que você precisa... o que você necessita... se você não fizer essa busca né? diante dos colegas... o meu relacionamento com a escola Sonho de Liberdade... é positiva pra mim tá?... é um relacionamento muito... muito bom... é tanto que quando a gente quer fazer alguma coisa... quando a gente se propõe a fazer alguma coisa... a gente faz... temos exemplos como nosso simpósio que foi uma dedicação de todo o grupo... e que foi um acontecimento único que com certeza vai ficar marcado para todos... e se não tivéssemos uma boa relação... se não fossemos um grupo... éh:: unido jamais teria acontecido como aconteceu... com tanto sucesso... eu me sinto muito bem... eu falo isso pra todo mundo por incrível que pareça você está naquele ambiente... você trabalhar naquele ambiente e poder dizer que foi o melhor local que você já trabalhou... no seu período de... como professora né? então pra mim realmente é a melhor escola que eu já trabalhei... a melhor equipe e eu não gostaria de... de estar fora dela e (dum todo) sem exceção desde o diretor até o... a nossa SGE (Sistema de Gerenciamento Escolar) que passou alguns dias lá que foi a Katia né? acredito que tenho... tenhamos uma relação muito boa... muito positiva...

#### Transcrição – Ivone – Áudio 04

Entrevistada: em se tratando do aluno... do nosso público que a gente está inserido... é difícil você éh:: não... não... não vê-los como realmente como alunos né? a parti do momento que a gente está dentro da sala de aula... não é diferente de uma turma de uma escola digamos convencional... aonde o aluno... muitos têm interesse em aprender... muitos estão ali pra satisfazer o desejo da mãe do pai da família né? do responsável... e lá dentro tem sim aqueles que



estão ali como eles deixam bem claro... “eu estou aqui simplesmente pela minha remissão... pra diminuir a minha pena”... às vezes responde ao professor “não vou fazer isso porque eu quero simplesmente a redução eu não vou éh::...” e se mantém ali caladinho quietinho... e tem aqueles sim que estão ali por desejo de aprender... por querer... quando estiver livre conseguir alguma coisa melhor na vida né?... têm aqueles que éh:: desejam de fato o aprendizado... a minha relação com todos eles... independente daquele que quer aprender ou daquele que está ali pela sua remissão... eu considero boa... esse período que eu estive lá... foram poucos... poucos momentos que de repente a gente fica mais apreensivo com relação a algo aconteça dentro da sala de aula né? de um aluno chegar um pouco mais nervoso... naquele momento tá com problema a mais... você falar com ele e ele lhe... lhe responder com o tom mais áspero... mas eu considero boa pelo respeito... que eles têm... né? pela forma que eles tratam você... chamam você éh::... professora... a senhora... e as curiosidades... as conversas que a gente consegue ter... o dialogo que a gente consegue ter... éh:: durante as aulas... e o ensino em si não acredito que eu como professora consiga desenvolver cem por cento o meu trabalho... exatamente pela falta de segurança... você tá sempre éh:: com... com o foco voltado pra outros acontecimentos... pra outros éh::... outras conversas de repente você ver dois alunos conversando num canto... e você já fica se perguntado né? o que será que eles estão conversando... o que será que eles estão planejando... se é algo fora da sala de aula... essa conversa... e você fica um pouco assustado tem medo de repente chamar atenção... e se revoltar contra você... mas graças a Deus isso nunca aconteceu... nas minhas aulas... espero que continue assim ou que seja pra melhor nossa... a nossa convivência né? mas eu também vejo o lado positivo eles sempre fala que o professor está protegido por eles entre aspas né? e a gente acaba que se envolvendo um pouco... com isso... tem alguns alunos que a gente acaba tendo uma relação... não uma relação de amizade... não uma relação de querer bem... mas relação de respeito... pela forma que eles tratam você... pela forma que eles conduzem aquele momento que estão ali... dentro da sala de aula... que a gente percebe que está ali... exatamente porque querer estar... e muitas vezes quando eles falam assim “que é um dos melhores momentos durante o período que está preso é o momento que está na sala de aula... porque pode dialogar com o professor... porque pode

aprender algo a mais né? e porque podem ter uma convivência com até mesmo com o grupo de alunos que estão ali” ...

### Transcrição – Ivone – Áudio 05

Entrevistada: a escola Sonho de Liberdade... como eu já falei anteriormente... é uma escola que está sim... pronta preparada... com professores... capacitados... e que buscam se capacitar a cada dia... melhorar seu currículo.... professores... éh:.... altamente curiosos... né?... que busca a cada dia está... inseridos... no... no... no... projeto né?... buscando conhecimentos... e você falou certo quando você citou é... “o quê que ela pode” né? ela pode... ela pode exercer... o papel de uma escola de uma grande escola com grande aprendizado para o seu alunado... agora a questão éh... será que a escola tem liberdade pra isso né? porque o ambiente que ela está inserido... ela depende totalmente de... de... de um poder maior... então a escola fica limitada a isso né? ela... a escola dentro do presídio não caminha sozinha... não caminha com o desejo da direção... o desejo do professor... porque ele tá sempre dependendo de alguém... tá sempre dependendo de... de uma resposta... de um porquê... de fazer ou não fazer... pode ou não pode... deve ou não deve fazer... né?... éh: se a escola Sonho de Liberdade estivesse em outro ambiente fora dali... como ela está... éh estruturada... acredito sim... fosse uma escola de grande sucesso... de estar sendo alvo das melhores... das melhores notas... dos melhores alunos... de repente sair de lá... mas estamos falando da escola Sonho de Liberdade de dentro da prisão... aí vem a questão... da... do não poder né? você prepara... você prepara tudo? você busca... algo para você passar... mas de repente você não pode passar... você está... sempre atrasado... não tendo tempo pra você dar aquele aprendizado... pra seu aluno... repassar aquilo que você acreditar ser bom pra o aluno... e deixa sempre a desejar né? trabalhamos de forma corrida... dentro da sala de aula... pra passar conteúdos... éh gigantes... em tempo mínimo... e assim realmente não funcionam... porque já tem aquela forma do aluno... não do que o aluno vive né? que nunca... nem sempre ele está

disposto... nem sempre ele está preparado... pra... pra absorver aquele conteúdo... e de repente você precisa passar aquele conteúdo as pressas... pra fechar o diário... pra encerrar um semestre... pra fazer éh:: os serviços burocráticos que a escola sempre tem... a escola Sonho de Liberdade está preparada... o ambiente que está inserido é que poda essa forma de trabalho da escola...

**Anexo 06:** entrevista com a professor **Éric Luís Rodrigues de Sá**

### **Transcrição – Éric – ÁUDIO 01**

**Éric:** Bom minha relação com o presídio né... é... restritamente proporcional é um... local de trabalho... né?... então é um local onde eu entro chego cumprimento todo mundo que está lá... porque... passo pelos portões então cumprimento todo mundo... o meu... jeito de ser... é o mesmo dentro ou fora... o meu jeito de falar com as pessoas de se comunicar com as pessoas então... eu chego doou bom dia converso com todo mundo né... e.: tendo desempenha o meu trabalho da melhor maneira lá dentro né... mais sim vestir uma carapaça ou uma coisa do que eu não sou.

### **Transcrição – Éric – ÁUDIO 02**

**Éric:** a relação com os presos não alunos... também é de... respeito né... porque andando pelo... pelos corredores lá... pelos pavilhão a gente sempre se encontra... com os presos ou na quadra ou.: alguns trabalhando os amarelinhos... também sempre cumprimento todo mundo sempre dou bom dia... uma vez ou outra a gente faz uma brincadeira conversa quando tem um certo já... conhecimento assim né... pela... pelo... pelos momentos que a gente passa e sempre se ver então... normal... sempre de respeito também restritamente o necessário

### **Transcrição – Éric – ÁUDIO 03**

**Éric:** A minha relação com a escola sonho de liberdade é uma relação também... profissional e também de coleguismo né?... vejo o pessoal que trabalha lá como membros... como amigos... alguns mais próximos outros nem tanto... tanto é que a gente chama ((inaudível)) família liberdade... tento ser é.:

coerente com todo mundo... educado com todo mundo... mas algumas coisas eu não concordo ... que eu vejo né... mas faz parte do perfil de cada um... uns são mais... ligados outros são mais... menos ligados nas coisas... né... outros... uma parte mais parte político... outros tem um lado mais técnico... então eu como sou técnico prefiro ficar do lado técnico da coisa... né... mas eu também tenho um bom relacionamento com todos e respeito todos... e peço o mesmo e exijo o mesmo e quero o mesmo.

#### Transcrição – Éric – ÁUDIO 04

Éric: a minha relação com os presos alunos... na verdade não vejo eles como presos vejo como alunos... como reeducados né?... e eu tento... exercer... exerço minha função da melhor maneira possível dentro dos limites que são... que são dadas né?... dentro das possibilidades que a gente tem lá dentro... que são poucas... que não temos materiais assim suficiente pra ter uma aula mais atraente... não temos... ((inaudível)) recurso de ((inaudível)) essa coisa toda para ter uma aula um pouco mais... é: participativa do lado deles... né?... e eu trato todos como alunos mesmo ensino vou de cadeira... e... de mesa em mesa de cadeira e cadeira converso com todos... tiro dúvidas e até mostro no caderno deles como que se resolve um sério problema ou outro... normal... uma... relação de professor e aluno mesmo...

#### Transcrição – Éric – ÁUDIO 05

Éric: na medida do possível também sempre estou conversando tiro dúvidas relacionados outros assuntos que talvez eles possam ter... mas sempre prestando muita atenção... no... porque... né?... e também se tem alguma coisa meio que embutido nas questões... né?... mas isso a gente consegue com o tempo com discernimento... né?... e sempre dou conselhos do lado... para o lado bom da vida... ou seja relação do professor e aluno mesmo...

**Anexo 07:** entrevista com a professor Marcos José Pereira Barros

### **Transcrição – Marcos – Áudio 01**

**Entrevistado:** Mailton... tudo bom? Bom primeiro é um prazer tá participando da sua pesquisa... como professor participante... e espero que as falas aqui possam contribuir de maneira significativa para sua dissertação de mestrado... então vamos ao que interessa né?... em relação a questão um... você pede que fale da minha relação com a unidade de tratamento Barra da Grotá... a minha relação com o presídio Barra da Grotá... é somente profissional... sempre em que eu estive ministrando as aulas indo a escola... éh... sempre busquei ser profissional no sistema... cumprir com as regras né? Estabelecidas... normas de segurança... tanto para o presídio quanto para nossa vida... enquanto pessoas humanas... então minha relação quanto ao presídio é profissional...

### **Transcrição – Marcos – Áudio 02**

**Entrevistado:** na questão dois você pede que eu fale da minha relação com os presos não alunos... nessa questão... eu sempre procurei evitar qualquer tipo de proximidade com os presos não alunos... por mais que ao adentrar no sistema... ao adentrar no presídio... éh::... éramos de certo modo forçados a cumprimentar... a falar.. pegar na mão... de alguns presos que estavam ali sem ser no regime fechado... né? Lá dentro da celas... estavam desenvolvendo projetos... no entanto a relação que se estabelecia não era relação de afetividade... mas um relação de respeito... né?... pela pessoa... pela pessoa humana em si... né?... e de cordialidade também com... com as pessoas... nada além disso... nunca fui de ficar entrando em detalhes... com conversas com essas pessoas... até porquê éramos orientados que não fizesse... então assim eu fazia... não tinha nem um tipo de relação afetiva... de relação amigável... era somente de cordialidade... na questão

### Transcrição – Marcos – Áudio 04

**Entrevistado:** a minha relação com a escola sonho de liberdade... de trabalho... a minha relação né? com a escola era de prestar meu serviço... enquanto profissional contratado para ministrar minhas aulas aos estudantes... aos detentos... agora... em relação... pegando a escola como um todo... tínhamos uma... os profissionais... falando dos profissionais ali dentro... que pertence ao quadro da escola... tinha uma relação de afetividade... uma relação de respeito né? entre os professores ali... naquele lugar... e família também... que acaba que você por passar muito tempo junto... é muito tempo próximo... a pessoa acaba se tornando muito próximo de você... talvez uma relação de amizade e de família... ela se constitua... e foi isso no meu ponto de vista que ocorreu... em relação a mim e a escola... a minha relação ela é somente de está ali prestando meus serviços... está no horário... na hora de começar as aulas... está na escola... éh:: no momento certo de ir a sala de aula... ir a sala de aula... e ao término de imediato retornar para casa... então somente profissional... com a escola... com a escola em si enquanto pessoa jurídica...

### Transcrição – Marcos – Áudio 03

**Entrevistado:** na questão quatro você fala da minha relação com os presos alunos... dentro da sala de aula... era uma relação que... uma relação de professor com o estudante... nada além disso... por mais que... em alguns momentos na sala de aula... nós tínhamos que parar um pouco porquê... devido as circunstancias do momento ou do quê havia acontecido no dia anterior... ficava difícil você tá ministrando aula e fingindo que aquilo... que os alunos estavam bem e que na verdade não estava... então por vezes a gente para a aula um pouco... conversava... ouvia os estudantes... como uma maneira deles estarem desabafando... mas nada além disso... ficava restrito a sala de aula... e quando muito a escola... né? porquê... eu vejo... por mais que a gente fique por muito tempo junto... uma tarde inteira... uma manhã inteira... em sala de

aula...nos temos que ter em mente que nossa relação ali é somente de professor e estudante... estudante e professor... então nós estamos ali para ensinar... e os estudantes estão ali para aprender... se ocorre a aprendizagem ou não... éh... aí depende muito do querer... do interesse do estudante... porquê eu enquanto professor estava ali fazendo processo de ensino né?... que não obrigatoriamente eu teria um retorno de aprendizagem... porquê é (algo) um pouco delicado... depende muito do estudante... e a maioria dos estudantes do sistema prisional... eles estão em sala de aula não para aprendizagem... eles estão em sala de aula pra ganhar remissão né?... para diminuir o tempo de pena... no regime fechado... então isso prejudica muito... né? porquê se não há interesse por parte do estudante em aprender... não há aprendizagem por mais que você se esforce em realizar o ensino... das variadas maneiras possíveis... né?... então... se há... então o processo de ensino e aprendizagem deveria sim ser uma via de mão dupla né?... você ensina... o estudante aprende... do mesmo modo o estudante ensina e você aprende com o estudante... né?... mas ali... eram poucos os casos que no meu ponto de vista... ao me ver... não ocorria isso... né? essa troca de experiências e aprendizagem como consequência disso... certo?

#### Transcrição – Marcos – Áudio 05

Entrevistado: éh::... em relação a questão cinco né?... terminando aqui seu questionário... éh:: o que pode a escola sonho de liberdade na minha concepção... na minha concepção a escola sonho de liberdade... pode pouco... infelizmente ela pode pouco... a escola sonho de liberdade... a educação pode muito... né?... mas a escola enquanto uma instituição... que tem que proporcionar o ensino aos estudantes... ela fica limitada... demais... as normas que o sistema prisional impõe... então em consequência disso os professores... fica limitado nos seus processos de ensino... nas suas aulas... porquê não pode levar em alguns casos... alguns não... vários casos... o professor não pode levar material que quer utilizar na sala de aula... as vezes pode e as vezes não pode... então a escola fica muito amarrada as normas e o querer do sistema... éh::



penitenciário... porquê nós sabemos que a escola... é uma instituição... um sistema dentro de um outro sistema... então nós temos o sistema do presídio... que é responsável pela segurança... que é responsável também pela seguranças dos professores... de deslocar o professor... né? da sala... da sala dos professores até a sala de aula... então por causa disso... nós ficamos muito limitados... porquê muita coisa não pode... muita coisa não pode... então a escola em si... não pode fazer muito... agora educar... a educação pode muito como eu falei anteriormente... ela pode sim transformar as pessoas... ela pode... ressocializar os detentos que ali estão... mas com a ressalva que tem que haver o querer do estudante... que muitas vezes... na maioria dos casos eu não percebi ali... durante quatro anos que fiquei... né?... a escola... sendo representada pelos professores em sala de aula... pode sim educar... pode ensinar... pode ressocializar... pode fazer tudo isso... por meio dos professores... agora a escola enquanto instituição não pode muita coisa... mas em contrapartida precisa do querer dos estudantes... mais um vez... eles aprendem?... percebi que muito pouco... durante todas minhas aulas... durante todo esse tempo... mas entra aquela questão... eles aprenderam muito pouco... não estou tirando minha responsabilidade de professor... de responsável pelo ensino... mas no entanto era perceptível... que a maioria dos professores viveram isso... era o desinteresse... é apatia né?... pela aprendizagem por parte dos estudantes... então isso dificulta a aprendizagem... tá ok meu amigo? acho que... espero ter respondido... a suas perguntas... espero ter contribuído... éh:: se precisar de... que seja mais aprofundado você me fala aí que estou a disposição... tá bom?... éh:: só quero ressaltar algo... que ainda em relação a questão dois... né? minha relação com os presos não alunos... na saída da sala dos professores passando por alguns corredores... éh:: muitas vezes do lado do... banho de sol... dos presos não alunos... a relação era de angústia... um pouco de medo... porquê ali o sistema... infelizmente... assim por mais que se diga que é de segurança máxima tem muita falha né?...e nós sabemos o tipo de pessoas estamos lidando... se estão ali é porquê fizeram alguma coisa... mas eu não desacredito da pessoas humanas delas... da pessoa humana desses detentos... eu acredito que sim que pode ter uma transformação... no entanto eu creio... que a taxa de querer mudança muito pequena... porquê infelizmente a maioria não quer mudança... isso eu ouvi varias vezes... na sala de aula alguns

**comentando que iria continuar como estava... tá bom abraço meu amigo...  
qualquer coisa estamos aqui... boa sorte em sua pesquisa... que Deus te  
abençoe...**

Anexo 08: entrevista com a professora Francisca Diony de Souza

### Transcrição – Francisca – Áudio 01 Parte A

**Entrevistada:** é uma relação boa de trabalho né? um trabalho gostoso de fazer porque eu faço com amor né? com carinho... são muitas éh:: digamos assim... muitas interrogações né? nesse ambiente... mas éh:: a gente vai... vai cuidando né? do objetivo que é a ressocialização... e eu tô lá desde dois mil e dezesseis... gosto muito... trabalho com muita responsabilidade né? carinho por cada um... compromisso... a gente tem uma reciprocidade dos reeducandos... e é uma relação muito gostosa muito boa... eu sou muito grata a Deus por essa oportunidade... de poder desenvolver né? compartilhar meus conhecimentos e também aprender... respeitar... e fazer meu papel na educação...

### Transcrição – Francisca – Áudio 01 Parte B

**Entrevistada:** bom... o sistema tem a sua singularidade né? então éh:: a gente vai com todo aquele impulso né? com todo aquele planejamento das aulas né? na intenção de aplica-las né? na maneira correta nos horários correto né? e certamente a gente trabalha com forme as normas né? da unidade... e contudo... muitas vezes a gente chega lá para dar aula né? e tá tudo pronto e começa a passar pelos procedimentos pra entrar e as vezes você é bloqueado bem já na porta da sala ou mesmo no meio do caminho né? essa é uma das... dos acontecimentos... mas assim eu me... eu considero uma relação boa né? de compreensão na minha parte né por saber que trabalha num... num ambiente diferenciado né? considerado uma unidade diferente né? do regular né? eu também tenho experiência aqui fora... mas é bem diferente né? até mesmo o jeito de você se comportar né? em todos os aspectos né? mas... a minha relação era boa nunca tive problema com os reeducandos em sala de aulas... sempre graças a Deus... eu acredito que é a primeira impressão que fica... e eu já entre já né? com pensamento de mudança... né? já impus o meu perfil... e

contudo eles respeitaram né? eles me trataram... me tratavam sempre com muito respeito tanto os agentes né? quanto os reeducandos... eu ainda não tive nenhum tipo de problema digamos assim com ambas... ambas as partes...

### Transcrição – Francisca – Áudio 02

**Entrevistada:** bom vou falar de mim né? eu sempre que falo né? desse público éh:: inclusive eu me relaciono eu vejo eu tenho um sentimento de respeito né? humanidade né? eu não tenho nenhum tipo de preconceito né? eu considero um ser humano como qualquer outro... mas e eu também sempre comprimento né? demonstro o meu sentimento eu acho que eles inclusive olhando pro personagem... pra pessoa ele já sentem... né? quem é você? como você está? pensando sobre ele... ele já faz uma certa avaliação de cada um de nós... mas éh:: contudo isso né? tentava transmitir esse tipo de... de interpretação para eles... mas eu sempre fui muito atenta... né? eu sempre tava ali... já entrava já dentro com outro olhar... na verdade né? eu graças a Deus eu consigo sentir né? a pesar de não saber agir... de não querer também as vezes... não querer demonstrar o meu sentimento momentâneo... mas eu sempre tive... sempre trabalhei com um olhar de alerta... sempre... muito observadora... observando cada detalhe... observando cada pessoa que tava ali do meu lado... na minha frente... né? se tratando do preso né?... eu nunca confiava assim totalmente... eu sempre confiava desconfiando né? ((riso)) eu caminhava ali olhando pra cada cantinho né? eu dava... dou aula ali né? olhando pro quadro... mas de segundo em segundo olhando para eles... vendo como eles está... se eles estão copiando né? qual é a ação de cada um... essa é... eu sempre me... eu sempre agi dessa forma...

### Transcrição – Francisca – Áudio 03 parte A

**Entrevistada:** bom a Escola Sonho de Liberdade é uma escola... né?... muito boa... eu gosto demais de trabalhar... a equipe é uma família todo mundo muito empenhado né? muito amigável tenho bola relação... todos nós... é a gente enfrenta né? algumas dificuldades por falta de né? de materiais... mas anda melhorando a cada dia mais... a escola crescendo né? a gente agora é associação... e eu gosto muito... faço meu trabalho com muito... com muita dedicação... em todos os aspectos... e a gente tem um pouco de insegurança né? por parte de ser contrato... né? mas é uma relação boa...

### Transcrição – Francisca – Áudio 03 parte B

**Entrevistada:** a gente tem uma perspectiva de melhora né? sempre... de melhorar em relação a atenção pra nossa escola... pra nós profissionais... queremos uma... um compromisso mais firme... né?... em todos os aspectos... a gente precisa de mais atenção da nossa regional... de nossos diretores... enfim... não somos muitos vistos por trabalhar em uma escola prisional... né? mas isso não tira... não tira da gente a ambição né? de trabalhar de compartilhar nossos conhecimentos... de aprender cada vez mais...

### Transcrição – Francisca – Áudio 04 parte A

**Entrevistada:** muito boa né? muito boa mesmo a minha relação com os reeducandos... eles... eu sentia como já disse anteriormente a reciprocidade assim dos reeducandos... muito respeito com tudo em relação a minha pessoa física né? a minha transmissão de conteúdos... eles respeitavam demais... é um público atencioso né? minhas aulas fluíam muito bem... no momento das minhas aulas eu esquecia que tava em uma escola prisional porque era muito... eles me transmitiam muita... muita... muito respeito muita confiança... e muita... muita vontade né? de aprender... sempre... têm conteúdos que a gente discutia bastante eles interagem muito nas minhas aulas... e tudo fluía bem né?... a gente fazia seminários eu também acatava muito as opiniões deles... inúmeras vezes tinha a descontração... mas era a interação entre professor né? aluno... então... nas minhas aulas eu tinha assim muito... eu tinha muita... tenho muito amor ao que faço né?... então já elaborava... já elabora minhas atividades né? Planejava os conteúdos pensando em como seria aquela aula... então eu tinha sempre muito proveito de todos os conteúdos... e inúmeras vezes entrei na sala de aula eu era elogiada por ele né? aquela palavra de carinho de dizer que tinha aprendido... queriam uma revisão né? eu acho que minhas aulas né? com os alunos... a minha transmissão tanto deles pra mim quanto de mim pra eles é uma coisa marcante... gosto muito faço com amor tudo... e tenho muito assim... ambição né? um transmitir meus conhecimentos e também em aprender e ver sabe o resultado do que eu fiz... da nossa junção de conhecimentos né? muito boa Mailton... muito boa mesmo...

Transcrição – Francisca – Áudio 04 parte B

**Entrevistada:** bom eu não acho que seja um rendimento... Mailton... cem por cento né? mas na minha perspectiva... na minha visão uma grande maioria aprende sim... tem interesse... não sei com que objetivo... mas aprende... a gente vê... a gente tem a prova disso ainda no semestre né? que você está concluído... e eu acredito sim né? na... na aprendizagem deles é claro que tem casos e casos né? que vai pra sair um pouco do ambiente né? ir pra um ambiente mais climatizado... ver as pessoas... os professores que para eles é uma visita... mas eu... é pouco casos... pelo menos nas minhas turmas eu observava eles... realmente um interesse de estudar... né?... fazia todos os conteúdos né? realizava... discutia né? eles conversam muito... mas tem as singularidades também como a gente havia conversado no início... não é uma escola regular... claro que ((inaudível))... é nosso... nossa escola também trabalha também com o EJA né? que até aqui fora mesmo no regular eu acredito que num seja a mesma forma né? de aprendizagem... mas eu aposto sim... né? o conhecimento ali dentro na sala de aula que eles absorvem sim... muitas coisas que são necessárias né? essa fase aí do ensino fundamental e também a conclusão do ensino médio...

Transcrição – Francisca – Áudio 05 parte A

**Entrevistada:** bom a escola Sonho de Liberdade é uma escola que habita ali dentro né? do sistema prisional restrito de tudo né? nosso público é um público selecionado ((inaudível)) e vejo que não temos... como educadores... muita liberdade né? pra ministrar né? nossos conteúdos desenvolver nossos... nossos objetivos... nossas habilidades... porém vejo o que podemos né?

Transcrição – Francisca – Áudio 05 parte B

**Entrevistada:** temos éh:: bastante liberdade de trabalhar com os reeducandos e contudo... diante do que a gente é onde a gente vai saber o que a gente deve não deve... o que pode e não pode... a gente vai avaliado né? cada indivíduo cada reeducando... em relação há... decorrer das aulas... temos sim né? muita (reincidência)... porém temos a nossa... a nossa esperança a nossa fé... e a gente trabalha com isso...com a certeza de que vamos... vamos ajudar a ressocialização... eu acredito sim ressocialização de cada um ali... claro ((inaudível)).

### Transcrição – Francisca – Áudio 05 parte C

**Entrevistada:** a escola sonho de liberdade trabalha dentro do sistema aonde a gente têm bastante restrições né? mas dentre essas nosso conjunto de professores de coordenadores... a nossa escola em geral elaboramos né? cronogramas... elaboramos normas e regras né? dentro da nossas possibilidades e certamente no decorrer da nossa aulas dos nossos semestre né? no ano letivo a gente procura obter né? essa ligação né? de respeito... de se ajudar no caso de educadores e educandos... porque nós temos... nós deliberamos as nossas regras... elas tem que ter... tem que ser cumpridas tem que ser obedecidas... então eu acredito que a nossa escola pode sim crescer... pode sim desenvolver diversos projetos pra ajudar ainda mais nossa sociedade... falo de um todo por causa de... a gente sabe que nossos reeducandos tem uma vida... e ali é apenas fases né? momentos muitos saem querem sim mudar de vida né? e também a gente escuta muito delas as faltas de oportunidades aqui fora... e pra pessoa que já tem uma passagem né? pela polícia que já (tende) a um nome né? conhecido aí pela justiça... já é mais difícil conseguir um trabalho... a gente sabe que pra... pra gente que tem uma formação pra trabalhar diretamente com áreas específicas tá difícil... a gente não tá tendo oportunidade... então assim a gente escuta muito deles essa... esse quesito a falta de oportunidade... de falta de liberdades... pra desenvolver no caso um trabalho que tenha habilidades né? individual de cada um né? porque tem bastante preconceito com esse ser humano que já passou por aquela... pela cadeia e tal... mas eu acredito na ressocialização... nosso grupo trabalha em cima disso né? ((inaudível)) projetos né? pra... pra desenvolver a nossa escola né? no futuro se permanecer do jeito que tá né? tudo vai ser de grandes conquistas se depender da gente...

### Transcrição – Francisca – Áudio 05 parte D

**Entrevistada:** e assim é um trabalho né? uma escola dentro do sistema prisional... tem uma visão né? da nossa sociedade... uma visão bem preconceituosa... pra desenvolver um trabalho né? dentro do sistema prisional no caso dentro né? nosso cronograma escola né? tem que ter bastante força de vontade mesmo tem que querer... a pessoa... professor pra trabalhar numa escola no sistema prisional tem que ter foça de vontade... tem que querer bastante... porque não é fácil né? a gente tem essa visão da sociedade... talvez pra gente pode soar como preconceito... mas as vezes nem é né? porque a gente sabe que dentro da cadeia a gente corre risco de (diversas) formas... entrou ali pra dentro você já tá correndo risco... ainda mais entrar pras salas de aula né?

a sala de aula de hoje em dia não estão muito assim preparadas equipadas né? falta bastante reforço na segurança e a gente lidar as vezes com bastante receio né? bastante medo até... de qualquer momento acontecer alguma coisa... porque você tá vendo né? as falhas... você tá vendo aonde poderia ser concertado... aonde poderia ter mais um... mais um olhar pra aquela... pra aquele momento... aquela... aquele trabalho e a gente não consegue muito isso... a gente é bem esquecido pela autoridades... e eu acredito que se a gente desenvolver esse trabalho que a gente tá soando... buscando... lutando pra conseguir né? esses projetos seriam executados... é necessário sim pra gente ter mais uma atenção das pessoa que possam nos tá ajudando né? pelo menos zelar mais pela nossa segurança.



Anexo 09: entrevista com a agente penitenciária Ana Angélica

### Transcrição – Agente Ana Angélica – Áudio 01

**Entrevistado:** a minha relação com a unidade de tratamento penal barra da grota... é tipo profissionalismo... aqui... eu tendo desenvolver desempenhar da melhor forma possível... eu trabalho ao qual eu fui contratada pra isso e:: são horas e horas que... nós agentes penitenciários passamos aqui né?... e a gente acaba tendo... é:: essa... essa relação mais íntima... com... com os colegas... com direção com os colaboradores mais ainda assim a gente procura exercer um trabalho de forma mais profissional possível é:: até porque é: aqui é uma unidade de segurança e que... é: os... os erros que a gente venha cometer pode... fragilizar... essa segurança...

### Transcrição – Agente Ana Angélica – Áudio 02

**Entrevistado:** a minha relação com... os presos... que não são alunos... eu posso te falar Mailton que a mesma relação com os presos alunos... no caso do agente penitenciário quando ele tira o preso... pra escola... a mesma postura do preso... é:: em geral... do preso que... que retirado por ((inaudível))... preso que retirado pro médico... ele é retirado pra escola... com o profissionalismo... com todas regras de segurança... mesmo o preso que é aluno... ele não tem um tratamento diferenciado... é: porque eles são os presos é... dos pavilhões... são presos que requerem é:: toda... ah:: o rigor... de segurança que... que a unidade oferece... então essa pergunta te respondo... a:: pergunta de número um... com a pergunta de número treze... ela acaba sendo a mesma resposta... porque os presos alunos e os presos não alunos não tem diferenciação... o esquema de segurança... os procedimentos adotados para com eles são os mesmo...

### Transcrição – Agente Ana Angélica – Áudio 03

**Entrevistado:** enquanto... eu... a escola sonho de liberdade teve aqui... a minha concepção é que... ah: minha relação para com... os membros da... escola sonho de liberdade... foram relativamente bons... apesar que eu... como eu citei na resposta anterior eu procuro fazer o trabalho principalmente a parte do segurança... mais criteriosa possível... e às vezes eu percebia que isso não era bem recebido pra alguns professores pra alguns... algum membro da escola... mas que... com passar do tempo com algumas... é:: conversa é... particulares entre... entre eu e algum professor... eu tentei repassar tentei explicar... o porquê daquelas atitude daquela forma né... porque quando mais rigor... é:: menos chance de... da segurança ser fragilizada... mas a minha relação relativamente boa com o corpo da escola sonho de liberdade...

### Transcrição – Agente Ana Angélica – Áudio 04

**Entrevistado:** e sobre a quinta... pergunta... o que pode a escola sonho da liberdade... como você mesmo disse... Mailton... a... objetivo da escola aqui dentro da unidade... é ressocializar... e educar... mas na minha concepção... é: a escola... enquanto esteve em funcionamento... ela fez o papel... de:: facilitador dessa ressocialização... é de: educador... embora os reeducando... pelo menos na maioria das vezes... ah:: objetivo deles seja somente a remissão de pena... em algumas oportunidade que eu tive... de conversa com alguns internos... alguns deles relata claramente... que só querem remissão... que ali é uma perda de tempo... que às vezes eles se matriculam pra sair do pavilhão... ou seja... é no meu ponto de vista são duas pontas... uma... é a escola fazendo... o ótimo papel dela... e a outra ponta é o:: reeducando que na maioria das vezes... não que nem ser ressocializado e nem que ser educado... então éh:: o que eu vejo nessa forma é que a escola é: sonho de liberdade... fez muito bem seu papel... só que o problema não está somente no objetivo no... somente na intenção da

escola aqui dentro da unidade... são pontos sociais que vem... vem antes dos internos que estarem aqui na unidade... então eu vejo que eles... eles... a preocupação maior deles é a remissão de pena... e não realmente se ressocializar esse educar...

**Transcrição – Agente Ana Angélica – Áudio 05**

**Entrevistado:** Mailton eu não sei... se.: se eu éh:: consegui... alcançar seu objetivo... mais se tiver alguma outra questão... e se você me citar com as perguntas... é.: é assim... com os... igual você vez agora nessa ultima... questão... eu posso responder melhor... espero ter te ajudado...

**Anexo 10:** entrevista com a agente penitenciária Ana Maria**Transcrição – Agente Maria – Áudio 01**

**Entrevistado:** olha em relação ao primeiro questionamento sobre a... minha relação com a AUTO PPG é... é basicamente a de trabalho mesmo né? apesar de que... lá a gente acaba construído outras relações né?... relação de amizade de coleguismo eu mesmo vi que consegui muitas amizades lá dentro... inclusive algumas que se estende... aqui fora que quero levar por bom tempo e tem um sentimento de pertencimento... naquela unidade e acredito que é isso... né... além da... da profissão maior acho que ter uma relação muito grande com os colegas né?... a gente vive comentando como é bom é trabalhar com pessoas legais... que isso meio que ameniza o cansaço o estresse aquela (lida) do dia a dia... mas acho que é isso a.: minha relação com UTPBG.

**Transcrição – Agente Maria – Áudio 02**

**Entrevistado:** aqui no segundo áudio você pedi pra eu falar com minha relação com os presos né?... então é bem direta mesmo como (as agentes) femininas tem um trabalho mais restrito é eu acredito que a única relação que eu tenho com eles é através das visitantes né?... porque a gente tá ali no trato com elas no dia a dia e::: muitas vezes... muitas vezes não... sempre quando alguma delas não entra por motivo de licitude ou outra coisa e isso acaba influenciando no comportamento lá dentro né?... eles ficam ansiosos ficam desconfiados... então a gente meio que acaba se relacionando com eles de forma indireta... mas não deixa de ser uma relação né?... acho que é basicamente isso é muito indireta... nosso trabalho ele é bem restrito é mais é isso.

### Transcrição – Agente Maria – Áudio 03

**Entrevistado:** A respeito da escola sonho de liberdade eu acredito que a minha relação tem sido mais em relação ao procedimento de segurança mesmo... as revistas dos materiais... as revistas manuais é a questão da... das autorizações... eu acredito que não tenha passado de... acho que houve pouco contato né?... até mesmo a parte interna é só teve aquele evento do ano passado em que houve a escola né?... sonho de liberdade junto com alguns representantes da... da unidade acho que... que foram poucas oportunidades... foi a única que eu vi depois que eu comecei fazer parte da unidade... mas minha relação com a unidade foi basicamente essa foi mais a... procedimento de segurança mesmo...

### Transcrição – Agente Maria – Áudio 04

**Entrevistado:** os presos alunos é... a relação com eles é basicamente a mesma com os presos gerais a gente... tem uma relação bem indireta é acho que a única forma de relação que a gente tinha era... é através dos colegas de trabalho... ou até mesmo através dos professores como eu falei no áudio anterior... que a gente faz o procedimento de... de revista materiais a gente ficava ali é... tinha que saber que tipo de material ia entrar... a gente tinha que conferir tanto na ida quanto na volta... ah... na questão de autorizações né... se ia entrar algum livro se... esse livro ia ficar com eles eu acho que... a única relação que a gente teve foi através dos... dos professores né... da gente tá ali auxiliando a entrada é a saída de vocês... acho que não tenho... tenho muito o que falar... em relação... até porque... eu nem tive oportunidade de entrar nas escolas teve... teve duas oportunidades né foi aplicação de dois exames lá dentro... mas não consegui participar de nenhum... é::: mas enfim a relação que eu tenho para descrever é basicamente essa... foi bem direta digamos que foi através dos professores...

### Transcrição – Agente Maria – Áudio 05

**Entrevistado:** é... em relação esse seu último áudio quando eu ouvi primeira vez não tem como não lembrar né... do ocorrido do ano passado... mais é claro que a gente muda de concepção e tal... até concordo com os órgãos né que... preferi manter suspense as rotinas escolares das instituições de ensinos dos presídios super concordo porque o momento é mais pra planejar buscar soluções e oferecer pelas segunda vez a mesma chance que se tem quando está em liberdade faz a gente repensar né?... só que apesar de tudo eu ainda acredito na função social que a escola tem (inaudível) das pessoas... principalmente para aquelas pessoas que não tiveram de verdade a oportunidade de com a educação na escola... então assim é... igual eu falei eu concordo que é... não é o momento mesmo pra as escolas voltarem... e::: mas ainda continua acreditando na função social da escola na:: na importância que ela tem na vida das pessoas nas relevância social... e é basicamente isso professor eu não tô conseguindo articular muito bem porque minha cabeça tá bem cheia... mas é isso espero ter ajudado... se eu não estiver respondido de uma forma que você entenda pode me mandar que eu explico de novo tá bom?...

**Anexo 11:** entrevista com os alunos Rony e Antônio

**Mailton:** Então vamos lá... a primeira pergunta que eu faço pra vocês éh... qual a relação de vocês com o sistema prisional?... lá.... dentro.... do... do sistema mesmo... nesse momento não tem nada a ver com a escola... como que é essa vivencia de vocês lá dentro?... não assim falando no modo... mas de modo específico mais de modo geral... como que é essa relação... ela é hostilizada é tranquila... é algo que é suportável algo que não é suportável...

**Rone:** Ela é suportável irmão deste de acordo que você se conforma... que você tem algo a pagar... deu cometer um crime né? e você tem que colocar na sua cabeça que você errou e tá ali pra pagar um crime... né? eh::.... suportável... ela se torna suportável a partir do momento que você né?... deixa... aquele lugar ali entrar em você... porque não adianta a pessoa querer brigar contra aquele lugar ali... que se torna pior... pra ele mesmo... né verdade?... porque todo lugar que a gente fica... a gente está... a gente tem que se adaptar a ele... e dentro da pressão o certo é você se adaptar... a ela... porquê que nem lá dentro tem um costume que... você tem que puxar a cadeira... e não a cadeira lhe puxar... entendeu... então vai da pessoa... tem pessoa que... né?... não se adapta ao lugar né?... ele acha que tá na rua acha que tá na casa dele... dentro do sistema se torna complicado pra ele sobreviver lá dentro... né verdade?...

**Mailton:** mas:: tipo assim a relação é tranquila?

**Rone:** sim

**Mailton:** quando a reconhecida então né?

**Rone:** Não... é tranquila... porquê se torna até uma família ali dentro...

**Mailton:** é tipo aqui na casa então...

**Rone:** é... uma família... tem sido uma família... porque assim... pessoas que se preocupa... uma adocece e tudo e o povo corre atrás pra chamar... os policiais pra levar para o hospital pra... pra... pra enfermaria né verdade?... ali vem algo pra mim... não vem pra fulano eu divido com ele... então se torna uma família

né? porquê se torna uma família porque convive juntos né? acaba tendo um... as vezes até mais de uma amizade que a própria família... naquele tempo que você está passando ali dentro... né?

Mailton: e pra ti Antônio...

Antônio: é o senhor fala assim... em relação entre os presos né?

Mailton: presos é...

Antônio: éh:: não entre os presos lá dentro éh:: é sossegado lá... a união é muito grande... lá tudo que um adquire é compartilhado com os demais... tipo lá... cada cela são quatro detento né? ali o que vem... tipo assim de fora pra dentro tudo compartilhado entre os demais...

Mailton: acontece de ter superlotação lá... já aconteceu já?

Antônio: Superlotação... lá no A e no B principalmente... no B a capacidade pra cada prédio se não me engano é cento e quarenta e seis detento... no B tinha mais de duzentos...

Mailton: ai tipo fica ai... ((Antônio continua falando))

Antônio: só é quatro em cada cela... tinha oito... sete...

Mailton: como vocês faziam antes relações da... ((Antônio interrope))

Antônio: lá é assim são quatro jega que é... pra nós aqui é cama né... lá é jega porque é quatro cama de pedra... aí os demais deitava no chão... debaixo das jega que é as cama né?... dentro do boi que é o banheiro...

Mailton: mais era tipo irmão... tipo assim o dia a dia de vocês era... era estressante pela relação que vocês tinha dentro da cela ou não?

Antônio: não porque um tem... tem conviveu né?

Mailton: ah... vocês estava soltos né?

Antônio: das seis em seis... é... aí só na hora de dormir mesmo que...



**Mailton:** que se não fica estressado também né?

**Antônio:** não fica... fica bem estressado... porque ali é (inaudível) é três por quatro... botar oito pessoa na sala daquela sendo que a capacidade só é quatro né?

**Mailton:** fica bem apertado né?

**Antônio:** mas só que por eles aqui botar até cinquenta né é eles que estão morando lá dentro... (risos)

**Mailton:** (risos) misericórdia

**Antônio:** aí a gente vai se virando... da... da forma que a gente tem que se virar lá né?

**Mailton:** e... e a relação de vocês com o sistema... o sistema que eu digo agora... o... da unidade de tratamento penal...

**Antônio:** é assim... sempre tem os presos como eu e o Rone assim... presos de mau comportamento... ele quer ir pa rua... agora já tem uns presos latadas né?... sempre tem...

**Mailton:** latadas significa o que...

**Antônio:** latadas assim que eles bate de frente com o sistema...

**Rone:** problemáticos

**Antônio:** ali eles vão pegar pimenta do barraco... (tiro) de borracha... ali eles pega (padi) e vai aumentando mais a cadeia dele né?... e aí... pra mim mermo né benefício... benefício lá que eu procurava era... minha remissão né? qualquer projeto lá eu me encachava pra eu me embora mais rápido...

**Mailton:** e mantinha o comportamento...

**Antônio:** comportamento e o respeito... respeito vai respeito vem né?

**Mailton:** e pra ti Rone... e pra ti... assim tua relação com o sistema mesmo...

Rone: não no tempo que eu tive ali graças a Deus minha relação foi bem... é foi bem porquê... porque eu já conhecia o sistema né? então pra mim se tornou mais fácil... né? só que::... eu coloquei na minha cabeça... que... ali que naquele tempo ali não tinha jeito... que eu era sentenciario não tinha como outra coisa ser resolvida eu tinha que pagar minha pena e:: eu me encaixei no padrão né... mas... pra mim o sistema mesmo ali né? pude tirar também o aprendizado né? a situação comigo quando entrei ali dentro... que foi Deus... Deus me visitou ali dentro né?... eu agradeço a Deus pelo aquele momento que eu passei ali dentro... que eu aprendi muito ali dentro... eu creio que hoje eu sou o que sou por causa daquilo ali... que aprendi lá dentro... entendeu? então assim minha convivência ali foi bacana fiz muitos amigos ali dentro...

Mailton: então assim Rone... tipo o sistema Rone e Antônio... o sistema se você agir certo o sistema ajuda então?

Antônio: ajuda... em ambos a parte ajuda... não em tudo... que o sistema... tem o direito de oferecer pro preso né?... é... de arca com tudo... entendeu? seus deveres... mas em alguma parte ajuda...

Rone: porquê o sistema como o presídio da Barra da Grotta... o sistema penitenciário ali... é o lugar que ele ajuda muito... pelo menos na época que eu passei lá... não sei agora... o presídio... o preso... o reeducando tem oportunidade de remissão... remissão...

Mailton: de quatorze projeto né?

Rone: isso... entendeu... então assim... tem oportunidade mas por causa de alguns pro-ble-máticos... latarios que meu irmão falou né? que não quer benefício... que não se preocupa com o próximo... acaba prejudicando todo mundo... mas eu creio que todos cientizar... que é aquilo ali... que precisa... né... pa... tudo sair ali né? se torna bacana... só que também não é todos que presídio são assim né? tem presídio que é mais regidos que não tem essas oportunidades... mas aqui na cidade mesmo esse presídio ai entendeu... um... que é verdade tem que ser dito né?

Mailton: é...

**Rone:** então assim a comida era de... bacana... bem limpa... comida limpa... a água... o banho à vontade... dava de tudo pra nós ali dentro... então assim não faltava nada...

**Mailton:** acontece tipo dessas coisas ser restringida Rone? tipo banho essas coisas... em outros presídios no caso...

**Antônio:** não lá dentro aconteceria... acontecia mesmo se acontecesse algum problema... né não Rone?... (inaudível)

**Mailton:** é tipo se fosse algum castigo... por exemplo...

**Rone:** é um castigo... se torna um castigo... tem dia que nem banha... se quiser banha dentro da cela... na canelinha dentro da cela... enchendo... enchendo...

**Mailton:** mas tem água dentro da cela?

**Antônio:** tem.: tem água... tem vaso...

**Rone:** tem pia... banha pela pia... então assim tudo... eu penso assim tudo... depende do próprio reeducando... se o reeducando respeitar fazer o papel dele de reeducando... entendeu? só que também tem policiais também... tem policiais legais e tem policiais também que ele num tá nem aí pra... não acredita na transformações... na mudança... no crente... no acredita... não é todos... mas sempre tem... a maioria não acredita... só que tem uns tão ali só pra fazer o trabalho... né? que respeito... você se coloca no seu lugar e ele no lugar dele e pronto... mas já tem uns que já... se torna um tipo abuso né?

**Mailton:** ah...

**Rone:** mas sempre tem...

**Antônio:** Agora o pavilhão A em termo de... é.: atendimento pa equipe técnica... enfermaria... lá tá crítica oh...

**Mailton:** é.:

**Antônio:** tá crítica.:

**Mailton:** foi montado o pavilhão lá...

**Antônio:** era... tão deixando a desejar...

**Mailton:** irmão e:: outra pergunta... nós fizemos agora três né? duas na verdade... em relação... com os presos e com o sistema... a outra agora... é relação de vocês com os presos aluno... só os alunos agora...

**Antônio:** só os alunos éh: é mais bem mais organizado que dentro do... do próprio pavilhão... né? que os alunos lá... são tudo... são tudo aluno de bom comportamento né? a gente se respeita tanto dentro da sala de aula... como... como chega lá pelo pavilhão... entendeu? é... é bom...

**Mailton:** e pra ti Rone é bom... aquela turma de vocês também é muito boa né Rone?

**Rone:** turma nossa era muito boa... porquê... e outra coisa que nós tinha entre nós mesmo... lá... fecha entre nós mesmo... sempre respeito... com professores né? porque era um projeto todo... éh o senhor mesmo via lá... que nós dedicava mesmo àquele projeto... muito importante pra nós umas pessoas ia só pela redenção de pena... mas nós mesmo... eu... mesmo até hoje... eu corro atrás pra mim pegar meus papeis né? então porquê... porquê serviu pra mim... entendeu... eu aprendi algo ali dentro... a convivência... com os alunos ali é aquele momento... pra mim era muito bom... né? grande aprendizado pra mim...

**Mailton:** valeu a pena então?

**Rone:** valeu... valeu a pena sim... valeu a pena porque... é:: se torna algo bom pra pessoa aprender... a importância né? dum... do colégio mesmo... importância do colégio... no... no presídio... porquê as vezes a pessoa... se sente abandonado... ali... que não tem visita... desprezado ali dentro... pela família... e ali é um... uma questão da... (incentivar) alguém... é daí... aquele momento ali... aquele momento único... cê sai dali de dentro parece que você tá indo pra rua... sai daquele... aquele ambiente que cê acostuma... né... vira uma rotina... acorda levanta... levanta acorda... banha não sei o que e tal... negócio ali... mas quando cê sai... pro projeto... ali... pra escola... parece que você tá indo pro outro lugar... né? outro lugar... outro mundo... entendeu? aí você se sente... realmente numa

sala de aula mesmo aqui na rua mesmo... mesmo ali... né? um professor mesmo... ali... é trata a gente como aluno normal... não como preso... como aluno normal... então isso aí ajuda muito o aluno psicologicamente... dentro daquele lugar... porquê me ajudou muito... mesmo... sempre serviu pra mim... eu nunca esqueci aquele momento lá...

**Mailton:** pra ti também foi assim Antônio? tu ia dessa forma também?

**Antônio:** eu via dessa forma porquê... igual ele acabou de falar né? a gente tá ali dentro... a gente tem que... segurar o psicológico né? e focar mais ni.: remissão nos projeto... que é pra gente... e... *tombem* aprender mais né? ter mais conhecimento... em todos projetos que você exerce lá... no.: na educação como nos outros né?... e foca na remissão pra ir embora né? e fica mais tempo naquele lugar ali não...

**Mailton:** quanto menos tempo melhor né...

**Antônio:** é nada de benefício né...

**Mailton:** então beleza agora... só falta duas... a.: penúltima da.: danossa... pergunta é... qual relação de vocês com a escola Sonho de Liberdade... vocês sempre tiveram assistência... do jeito que era pra ter... o que faltou?

**Antônio:** éh... da minha parte... éh foi bom... da minha parte foi bom... eu... creio que não faltou nada na parte de vocês né? da... do colégio né? que lá tudo o aluno... o aluno necessitava né? os professor... tava... tava ali pra... pra preencher todo os requisitos né? ... e.: e amparando os alunos sempre na hora certa... quando a gente mais precisava... sempre vocês tava... tava... é.: como se fala...

**Mailton:** tava rende né?

**Antônio:** é... tava rende ne? nunca deixou a desejar... na parte de vocês né?... eu mermo não tenho o que falar não... foi de grande valor e de muita importância pra mim... como os demais...

**Mailton:** e pra ti Rone...

**Rone:** não pra mim a escola não deixou nada a desejar não... né? fui com... o tempo que eu passei estudando ali... acho que foi um ano.. ou foi um ano... foi um ano estudando ali.... que eu passei ali... não... foi mais de um ano... que eu estudei... e... foi... não tenho que queixar... da escola... uma coisa que temos assim do próprio sistema né?... porque o que acontece... os problemas na direção é obrigado cortar né? procedimentos... da casa mesmo né?... e aquilo ali por mais que a gente... assinava depois mais eu mesmo sentia falta da aula...

**Mailton:** da aula...

**Rone:** a própria aula... porque ali... só de você sair daquele ambiente... que eu falei agorinha é bom.... mas que lá dentro tem um conviveu bacana e tal... mas você sai daquela presença ali daquele ali... daquele lugar ali... se torna melhor...

**Mailton:** e.: com relação de... ao material... que faltava né? é... lápis caderno esses trem... pesava pra vocês? é.: isso era... que o aluno ele tem aqui e no regular ele tem... obrigação... tem o deve... de quando pegar esse material... estudar lá e estudar em casa né? você sentiu dificuldade de... realizar algumas provas algumas atividades porquê vocês não estudava lá dentro da cela...

**Antônio:** rapaz eu mesmo da minha parte... eu achei muita dificuldade porquê eu o próprio sistema lá não paga...

**Mailton:** é... eles dão a caneta...

**Antônio:** é caneta... lápis... borracha isso tudo né?... e caderno lá quando começava as aulas ia pagar só depois de mês mês e pouco... pra nos era muito dificultoso tanto pra nos fazer... o... as tarefas o... exercício né?... as provas e tudo... como também as vezes a gente precisava mandar uma carta pa família na rua... não tinha papel de nada o sistema não pagava... então isso era dificultoso...

**Mailton:** e tinha também essa questão de... teve um tempo que vocês não podia nem levar pra cela... porque vocês tinha que deixar com a gente

**Antônio:** levava os exercícios pra dentro da cela... pra dentro do pavilhão por exemplo... ai quando era o dia seguinte ia ser responder que não tinha nada pra rabiscar...

**Mailton:** não tinha caneta pra (inaudível)...

**Antônio:** não... ficava só guardado lá na cela mesmo...

**Mailton:** beleza... a última... pensando agora... no que pode a escola dentro do sistema prisional eu pergunto pra vocês... o que a escola... Sonho de Liberdade pode... pensa no termo de reeducar... e pensando em termos também que a escola tá ali pra ressocializar... o quer que ela pode?... ela pode alguma coisa ou ela não pode nada?

**Rone:** pode sim... ela pode... ressocializar sim... reeducar sim também... porquê... fui uma pessoa fui reeducado e ressocializado... e considero através da escola sim... porquê... a gente se sente alguém... alguém preocupado com a gente... éh você... recomeçar novamente... e começando pelo... pela... pelo colégio éh... tem algo melhor... é um começo na vida da gente... né? porquê... a gente vai aprender a... ler novamente de forma certa... como eu tive muito tempo que eu tinha (parado) meus estudos entendeu? eu tenho creio sim... eu acredito na escola sim dentro dos presídios... que ela tem capacidade sim... de transformar o reeducando novamente sim... a escola tem algo ao oferecer entendeu? até mesmo ali quando cortou aula né? todos ali dentro que estudava ficou chateado... porquê... é.: escola fazia parte da nossa convivência... da nossa vida ali dentro....

**Mailton:** da... da rotina de vocês

**Rone:** da rotina isso... então eu acredito sim porque eu sou prova viva... que a escola né? me ajudou muito... na minha transformação ali dentro...00 pra mim ser o que sou hoje... trabalhando da forma que tô trabalhando... tudo tem a ver... eu não esqueço das professora... da Francisca né?... ali do... do senhor também que ali... também o...

**Mailton:** Leandro?

Rone: o Leandro... isso... é muito legal mesmo... na verdade todo mundo... todos os professores ali... né? a Natalia mesmo quando saiu... moço era umas das professoras que eu mais gostava era a Natalia... então assim me senti... muita falta dela mesmo... porquê... porquê você cria uma amizade... você quer aprender... que nem eu falei pessoas que tão ali por... por tá... mas tinha alguns ali que queria... e assim as vezes o ser humano tem a mania de... de generalizar porquê um... dois... três... quatro num dar valor... então ninguém não quer... mas realmente tem gente que quer mudança sim... muitas pessoas... vamos botar aí sessenta por cento que realmente sim a transformação sim... que está dentro da sala de aula mesmo... que pode até ver o índice de pessoas que tem dentro da sala de aula... pessoal foi transformado... que mudou de vida... e os que não mudaram de vida pode ter certeza que eu creio que é maior...

Mailton: é maior né...

Rone: é maior do que aqueles que estão dentro do sistema mesmo só preso mesmo ali... que tem tendência a voltar... porquê a sala de aula incentiva mudar de vida... a ser uma nova pessoa... na verdade?... porquê até mesmo professor que nem o senhor que ia lá e dava umas ideias... “oh assim e tal... pô cara você é novo e tal muda de vida cara... e tal” então assim todos os professores nos ajudava dessa forma... e sempre entra na cabeça essas... esses conselhos né? sempre entra em uma cabeça

Mailton: coisa boa...

Rone: é isso aí...

Mailton: e pra ti Antônio... o que que a escola pode?

Antônio: Igual o irmão falou aí... né? irmão Rone... a escola Sonho de Liberdade é de grande valor lá dentro né? porquê incentiva muito né? os presos... os alunos lá... éh: estudar... éh: através de vocês a gente aprende cada vez mais né? e muitos que lá fora parou... eu mesmo fui a estudar... e lá né? a gente incentiva muito né? a gente sai na rua... e voltar o estudo de novo né? é de grande importância em termo também de relação dos professores com os



alunos é ótima... os professor estão de parabéns... todos eles... e: os alunos fica muito alegre com vocês lá... com a presença de vocês...

**Mailton:** coisa boa...

**Antônio:** uma coisa que ((inaudível)) o senhor falou mais atrás que não tem né? que não tinha na verdade... e que agora tá tendo no Barra da Grota de parabéns

**Mailton:** fechou...

**Antônio:** cem por cento...