
Artigo Científico

Da marginalidade à inclusão: a socialização através da educação no Presídio de Araguaína (TO)

From marginalization to inclusion: the socialization through the education in Araguaína's Maximum Security Prison

Luiza Helena Oliveira da Silva¹, Francisco Neto Pereira Pinto e Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito

Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, Araguaia, Tocantins, Brasil

Resumo

O presente trabalho discute a experiência educativa desenvolvida no presídio de segurança máxima de Araguaína, norte do Tocantins. Utiliza como subsídio teórico a Análise do Discurso Francesa (AD), definindo como objetivos a análise das representações e expectativas em torno da escolarização por parte de alunos sob custódia e das propostas apresentadas pelo projeto que orienta as atividades docentes ali desenvolvidas. Como *corpus*, foram utilizados textos dos alunos custodiados e material relativo à formação continuada, módulo de Didática. Compreendida na perspectiva da reintegração social, a educação obedece às demandas legais referentes aos direitos de acesso à escolarização, ao mesmo tempo em que visa aos propósitos da ruptura com o processo de exclusão/marginalidade. A pesquisa aponta para os conflitos inerentes às práticas de educação de alunos sob custódia, identificando a distância entre o que se pretende como projeto para esse grupo social e o que se efetiva no cotidiano escolar. © Cien. Cogn. 2008; Vol. 13 (3): 214-230.

Palavras-chave: educação; inclusão social; análise do discurso; estudantes sob custódia.

Abstract

This article aims to discuss an educational experience carried out in a maximum security prison in the north of the Brazilian state of Tocantins. It draws on French Discourse Analysis (DA), with a view to analyzing the representations and expectations surrounding schooling by learners in custody as well as the proposals put forward by the pedagogical project developed in the prison. Texts written by the students in custody and material related to their continuing education (Didactics module) have been used as corpora. In the context of, educational reintegration addresses the legal right to an education as well as the purposes of breaking the chains of exclusion and criminality. The present research focuses on the conflicts inherent to the educational practices of students in custody, identifying the distance between the objectives of the project for this social group and what effectively happens in the classroom. © Cien. Cogn. 2008; Vol. 13 (3): 214-230.

Keywords: education; social inclusion; discourse analysis; students in custody.

1. Introdução

Este trabalho representa reflexões iniciais sobre a educação regular ministrada na unidade prisional de segurança máxima de Araguaína (TO). Constitui-se como uma das etapas do projeto *Educação no presídio – um diálogo em torno da ressocialização educativa*, inserido nas atividades relativas ao “Grupo de Estudo e Oficinas em Educação, Cidadania e Direitos Humanos”, projeto de extensão desenvolvido junto à Universidade Federal do Tocantins (UFT), a partir de 2006.

Conforme textos dos módulos destinados à capacitação de docentes envolvidos no Projeto de Ressocialização Educativa no Tocantins (2006), na unidade prisional é oferecida a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), a qual prevê a oferta de uma educação regular com características e modalidades adequadas às necessidades de jovens e adultos (Artigo 4º, LDB). Nessa instituição, atuam como docentes egressos da UFT, o que nos levou a considerar a necessidade da universidade atentar para a formação de professores sensíveis às questões que a prática educativa de adultos sob custódia requer. O problema inicial que nos apresentamos diz respeito aos alunos previstos pelos cursos de graduação, voltando nosso olhar mais atentamente para o curso de Letras, no qual atuamos. O problema inicial que nos apresentamos diz respeito aos alunos previstos pelos cursos de graduação, voltando nosso olhar mais atentamente para o curso de Letras, onde atuamos. Os docentes que se formam na academia são estimulados a pensar sobre a educação na perspectiva inclusiva? A universidade problematiza efetivamente as questões sociais que envolvem o universo escolar ou apenas orienta para técnicas e abordagens teóricas pretensamente neutras, concebendo uma escola homogênea e sem conflito? A universidade leva em conta a heterogeneidade e a diferença?

Partindo da concepção enunciativa de Bakhtin, para quem toda interlocução se elabora mediante a antecipação de um interlocutor (Bakhtin, 1995: 112), consideremos que a práxis pedagógica inevitavelmente instala discursivamente um aluno, imaginariamente inscrito em uma dada classe social. Todo dizer se orienta para um outro, antecipando-o, o que faz com que sejam selecionados determinados temas, que sejam selecionados distintos modos de dizer. Nesse caso, para reverter a perspectiva de uma educação que serve aos propósitos da exclusão, o ensino para adultos sob custódia deve exigir uma perspectiva diferenciada?

Esse outro ao qual o sujeito se antecipa para poder elaborar o que/como dizer não é nunca um sujeito a-histórico, longe de uma dada representação social. As produções discursivas não partem, desse modo, de um vazio de sentido, mas de antecipações, de formulações que têm em vista uma construção imaginária da alteridade. O outro ao qual o enunciado se destina não está, pois, na exterioridade, fora do processo, mas constituindo-o, definindo o que pode e deve ser dito, sem ultrapassar, conforme Bakhtin, “as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas” (1995: 113).

Tendo em vista essas considerações, nosso dizer, nossa produção teórica, nossas formulações discursivas não são neutras, mas sempre se voltam para uma alteridade a ser construída e à qual nos antecipamos, conforme representações que dela fazemos ou representações social e historicamente produzidas. Nesse caso, é possível prever uma escola plural, que abriga sujeitos de diferentes classes, com diferentes formações, interesses, dificuldades, distintos saberes sobre a língua de prestígio e acesso aos bens culturais socialmente valorizados? Pensemos a esse respeito nos alunos de comunidades indígenas, da zona rural, de comunidades quilombolas, da periferia das cidades, presidiários, grupos que até então não parecem efetivamente estar previstos nas enunciações/formulações pedagógicas, embora possamos identificá-los nos discursos política e pedagogicamente corretos que apregoam a diversidade e inclusão tolerante do diferente.

Ao discutir causas do fracasso das camadas populares na escola, Magda Soares

(1995) defende que os maus resultados dos índices educacionais se acentuaram justamente quando da consolidação da universalização do acesso à escola. Esta não se encontraria preparada para atender as diferenças no espaço escolar, não prevendo que nela ingressassem alunos não mais pertencentes a uma classe social economicamente privilegiada. A diferença cultural, conforme a autora, ancorando-se no pensamento de Pierre Bourdieu, passaria a ser lida como deficiência, legitimando-se a desigualdade social.

Ao propor a modalidade EJA para os alunos na condição de presidiários, o Projeto *Ressocialização Educativa do Sistema Prisional do Estado do Tocantins* afina-se com as orientações legais e demandas históricas, visando propiciar a esses educandos um ensino condizente com os interesses desse grupo, prevendo que sejam ministradas aulas àqueles que por uma série de razões não encontraram meios para concluí-lo em etapa anterior.

Há, nesse sentido, dois pontos a considerar. O primeiro relaciona-se às expectativas dos alunos jovens e adultos frente aos conteúdos selecionados para sua escolarização; o segundo diz respeito às demandas do mercado de trabalho, que exigem determinados saberes e competências, tendo em vista a urgência de uma mão de obra qualificada. Se essas questões certamente orientam as políticas de ensino, consideremos que ganham maior vulto quando se tem em mente a escolarização de presidiários, que podem encontrar na educação uma das forças que operam no sentido de ruptura com relação aos processos de exclusão e marginalidade. Desse modo, há que se dar atenção especial ao ensino aí ministrado, os objetivos traçados e a coerência desses objetivos com as práticas educativas de fato empreendidas.

Para este trabalho, estabelecemos dois objetivos:

1. analisar as representações de escola e da escolarização apresentadas pelos alunos presidiários, buscando identificar as expectativas diante de sua formação;
2. analisar o material de apoio pedagógico direcionado aos professores que atuam na Unidade Penal, visando perceber as especificidades que orientariam o ensino desses alunos.

Em função disso, tomamos como *corpus* o módulo de Didática, referente à capacitação dos docentes, e 19 redações dos alunos¹, desenvolvidas no 1º semestre de 2007, nas aulas de Língua Portuguesa, sob a responsabilidade do professor Paulino de S. Vanderley. As redações foram produzidas mediante questionamentos apresentados pelo professor, sendo que alguns deles limitaram-se a responder aos questionamentos, sem constituir propriamente um texto. A partir das redações, analisamos as expectativas em relação à escolarização, as concepções que (re)produzem sobre a escola.

Como referencial teórico, utilizamos, além das reflexões pedagógicas trazidas por Rodrigo Barbosa e Silva (2007), que discute práticas educativas empreendidas em presídios, os subsídios teóricos da Análise do Discurso francesa (AD).

Segundo a AD, os sentidos possíveis se submetem às condições de sua produção e, desse modo, “os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais” (Orlandi, 1999: 17). Ao analisarmos os textos dos presidiários buscamos, assim, considerar as filiações de natureza ideológica, as relações com o interdiscurso e a memória, levando em conta as relações de poder que prescrevem limites para o que dizer/o que silenciar.

2. A modalidade EJA em presídios tocaninenses

O Projeto Ressocialização Educativa do Sistema Prisional do Estado do Tocantins inicia-se em 2005, numa parceria das Secretarias de Educação e Cultura, Cidadania e Justiça e

de Segurança Pública (Tocantins). Implementado nas cidades de Palmas, Araguaína, Porto Nacional e Gurupi, o projeto se insere em um contexto mais amplo de estudos e pesquisas que consideram a questão da educação como um dos direitos humanos. Segundo Matteuci (1992), os direitos humanos se classificam em três grupos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Nesse contexto, interessa-nos comentar os direitos sociais que, em linhas gerais, se constituem em direitos do trabalho, direito à assistência social, à educação, à saúde, à previdência e ao lazer.

É importante considerar que o direito à educação, ao permitir que as pessoas sejam escolarizadas, cria condições para um melhor exercício de sua cidadania, ao adquirirem ferramentas necessárias para defenderem os demais direitos e deles usufruírem. Através das diferentes modalidades educacionais, a garantia do direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada deve ser a razão principal da existência dos sistemas de ensino. Para tanto, é necessário que:

“ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições. Nesse sentido, o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições.” (Cury, 2006: 3)

A garantia desse direito está estabelecida na Constituição Federal, que é o primeiro instrumento legal que determina os direitos e deveres dos cidadãos e estabelece também o modo como o estado deve agir para resguardar os referidos direitos.

No conjunto dos diversos ordenamentos jurídicos, a Constituição Federal, em seu artigo 208, preceitua que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

No conjunto de legislações e normas existentes, destaca-se ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a qual apresenta artigos que se referem ao direito a educação e de forma específica à modalidade Educação de Jovens e Adultos:

“Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

“& 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.”

“& 2º O poder público viabilizara e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si.” (Brasil, 1997)

Ainda no contexto de implementação de políticas públicas que visem a garantir o direito à educação, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – tem convocado a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, que ocorreu em 1949 (Elsinore, na Dinamarca), em 1960 (Montreal, no Canadá), em 1972 (Tóquio, no Japão), em 1985 (Paris, na França) e em 1997 (Hamburgo, na Alemanha). A V CONFINTEA realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997,

contou com representações de 170 países. Dessa V CONFINTEA, resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que tratam do direito à "educação ao longo da vida".

A carta de Hamburgo reafirma a Educação de Jovens e Adultos como um direito considerando a tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade:

“A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas.” (Ireland *et al.*, 2004: 41-49)

A partir das orientações da LDB, o Conselho Nacional de Educação emite o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (Parecer CNE/CEB n. 11/2000) e da respectiva resolução do Conselho Nacional de Educação (Res. CNE/CEB n. 1/2000). Esses documentos definem a Educação de jovens e adultos como “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela” englobando três funções:

- Função reparadora: refere-se à restauração de um direito negado oferecendo a oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola com um modelo pedagógico próprio;
- Função equalizadora: possibilita aos diferentes segmentos sociais o reingresso no sistema educacional
- Função qualificadora: propiciando a atualização de conhecimentos por toda vida.

Em Araguaína, a Unidade Prisional Barra da Grota contava, no 2º. semestre de 2007, com 62 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 28 no Ensino Médio, números que sofreram alterações ao longo desse ano letivo, com as transferências dos detentos ou por que estes entraram em regime de liberdade provisória. Como docentes, ali lecionavam 7 professores graduados nas áreas em que atuavam, contratados em regime temporário, e 1 coordenadora pedagógica. Como os dados sugerem, há uma resistência no quadro de docentes efetivos da rede estadual quanto à possibilidade de deslocarem suas atividades para a unidade prisional.

Segundo a Técnica de Diversidade da Coordenação Regional de Diversidade da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína, Keli Cristiane Camargo, o ensino ministrado na unidade penal visa a “permitir a aquisição do letramento, da leitura e da escrita e da leitura de mundo, que permita a reinserção do apenado ao convívio social”. Para isso, é utilizado o material da EJA, com “adaptações à realidade do ambiente”². Camargo afirma ainda que é necessária uma “adequação à realidade carcerária” e que, para tal, estudos estão sendo desenvolvidos, embora não os tenha especificado.

De acordo com o *Projeto de Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de*

Palmas (Tocantins, 2005)³, a ressocialização é compreendida como processo de “reajustes” por parte de indivíduos que não se submetem às regras estabelecidas pela comunidade. É, desse modo, submetido ao encarceramento aquele que não se mostra “moralmente útil”, fugindo aos códigos sociais:

“Quando o indivíduo não se ajusta ao papel a ele designado, isto é, fugindo das estruturas socialmente aceitas, esse – como infrator – é penalizado. Tais penas podem ser as mais diversas, indo desde a repreensão verbal até a privação da liberdade. Chamamos esse processo de ressocialização (...).” (Tocantins, 2005: 5)

Do texto do projeto, ressaltamos inicialmente dois aspectos nele explicitados: 1. a ressocialização não se dá apenas para os que se encontram sob custódia; 2. todo o sistema a que se submete o sujeito encarcerado consiste num projeto de reeducação/ressocialização.

De acordo com o primeiro aspecto, a reeducação/ressocialização constitui-se, segundo o projeto, como um processo comum a todos os sujeitos diante de diferentes momentos de sua vida, como por ocasião da mudança de estado civil, mudança da condição social, ingresso no mercado de trabalho ou desemprego etc. Tendo em vista o que está pressuposto pela privação da liberdade como pena imposta aos que transgridem determinados padrões sociais, a ressocialização pode ser bem sucedida, caso o sujeito se reorienta para a ordem social, ou mal sucedida, caso o sujeito reitere sua recusa em submeter-se aos códigos sociais, reincidindo na infração.

Considerando o segundo ponto, que envolve os sujeitos submetidos à pena privativa de liberdade, o referido projeto remete à reeducação, não apenas levando em conta os processos formais de educação promovidos no presídio. Segundo esse documento, “tudo que se passa na instituição funciona como educação”, como a adequação aos horários rígidos, à vigilância, enfim, ao cotidiano da vida na instituição presidiária e seus códigos. A concepção de reeducação aí assumida declara afastar-se da idéia de “recodificação”, entendidas como processos de “robotização” e “adestramento”, afinando-se com a perspectiva de “reconstrução do ser”. Assim, todo o sistema contribuiria para os propósitos dessa “reconstrução” dos sujeitos (Tocantins, 2005: 6).

Conforme Silva (2007: 90), o termo reeducar é inadequado, se concebermos a educação como processo permanente na vida das pessoas, com uma dimensão indispensável e contínua. Segundo o autor, presente em projetos de reintegração social de presídios, a noção de reeducação se justifica mediante os propósitos de fazer com que os presos “esqueçam a formação delinqüente e construam uma educação fundamentada em valores consolidados pela maioria social” (Silva, 2007: 91).

Nesse processo, está compreendida a função da educação formal a que os presos têm acesso. Essa educação, concebida como direito, atuaria estrategicamente na direção da pretensa reestruturação do sujeito para o convívio social, servindo ainda como elemento fundamental para a reinserção social do apenado e seu ingresso no mercado de trabalho:

“Vale ressaltar a dupla importância da prática da educação no sistema penitenciário das execuções penais, cumprindo duas finalidades julgadas importantes para a sociedade: evitar a ociosidade nos presídios, que segundo estudos e observações práticas geram maior propensão à especialização do crime e a propensão à reincidência, e dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, estar preparado para o exercício de uma atividade profissional para o qual seja exigido o mínimo de escolarização, permitir sua reintegração ao meio social de forma mais digna através da própria aceitação e a não rejeição pela sociedade, além de permitir-lhe contribuir com seu trabalho produtivo

e valoroso e ter como consequência uma remuneração pelo seu esforço, proporcionando-lhe o próprio sustento e a manutenção de sua família.” (Tocantins, 2005: 22)

Como atesta o referido projeto, a educação de presidiários deve ainda ser entendida como um direito universal, previsto pela Constituição de 1988, pela Lei nº 7.2010/84 (Lei de Execução Penal), pela Declaração dos Direitos Humanos e pela Resolução 1990/20, do Conselho Econômico e Social da ONU. Embora atenda a preceitos legais, não se efetiva como realidade nos presídios no país, relegando-se a maioria dos presos ao mero confinamento das celas, sendo pouco presentes projetos com vistas à pretendida ressocialização:

“são ações isoladas e não institucionalizadas, através de projetos e programas temporários que raramente são levados adiante, ficando mais no âmbito da tentativa e da experiência.” (Tocantins, 2005: 22)

Polissêmico, o termo ressocialização, no âmbito do contexto prisional e assumido textualmente desde o título pelo projeto tocantinense, é bastante controverso e, por sua excessiva ambigüidade e pouca concretude, nem sempre aceito pela doutrina penal majoritária, que prefere a expressão “reintegração social”⁴. Acresce-se, ainda, a coexistência de distintas concepções de reintegração social ou ressocialização – eventualmente tidas como sinônimas –, situando-se entre um máximo e um mínimo de conteúdo moral. No primeiro extremo, objetiva-se a modificação da personalidade do indivíduo mediante a correção moral. Neste, encontra-se a perspectiva de “emenda”, segundo a qual a reintegração social se daria mediante o sofrimento e o remorso pela má ação, necessários para produzir no condenado o arrependimento, purificando-se os pecados cometidos, tal como explana Bruno de Moraes Ribeiro (2008: 37). No outro extremo, objetiva-se apenas que o sujeito passe a respeitar as regras sociais, independentemente dos motivos inerentes a essa modificação, sem, portanto, exigir-se a transformação moral do condenado.

Na justificativa do projeto analisado, o texto parece acenar para interesses na recuperação moral dos sujeitos encarcerados, como se pode depreender de expressões como “reconstrução do ser” ou ainda ao associar a educação no presídio a “um ato de amor”. Contudo, mais adiante, os objetivos parecem tornar-se mais objetivos, preconizando que a educação sirva ao propósito de evitar a ociosidade nos presídios ou ainda de preparar os detentos para o exercício de atividades profissionais que requeiram o mínimo de escolarização.

Nesse trabalho, não nos interessa aprofundar as implicações dos termos ressocialização ou reintegração social, mas analisar a avaliação que dele fazem os alunos atendidos pelo projeto em vigor e os subsídios oferecidos aos docentes mediante material de formação, visando contribuir com reflexões em torno do projeto em andamento.

3. Discursos em confronto

Conforme dados do Departamento Penitenciário Nacional, o Brasil possui a 8ª maior população carcerária do mundo e, se fossem ser contabilizados os mandados de prisão expedidos e não cumpridos, o país disputaria com Cuba a terceira posição mundial (http://jc.uol.com.br/2008/03/18/not_163674.php). A isso se somam os elevados números da reincidência na criminalidade, o que reitera o fracasso da instituição presidiária no sentido de coibir eficazmente a delinquência (Ribeiro, 2008: 19).

Para teóricos como Foucault, o insucesso da instituição penal não se revela como um problema contemporâneo, mas se encontra já nas suas origens e nos pressupostos que a

organizam:

“Vamos admitir que a lei se destine a definir infrações, que o aparelho penal tenha como função reduzi-las e que a prisão seja o instrumento dessa repressão; temos então que passar um atestado de fracasso. Ou antes – por estabelecê-la em termos históricos seria preciso poder medir a incidência da penalidade da detenção no nível global da criminalidade – temos que admirar que há 150 anos a proclamação do fracasso da prisão se acompanhe sempre da sua manutenção.” (Foucault, 1987: 226)

Desse modo, tendo em vista os resultados obtidos, a instituição da prisão não se justificaria, o que nos leva a pensar nas razões pelas quais, ao longo do tempo, não se tenham formulado diferentes mecanismos com vistas à redução da criminalidade. Expressando sua incredulidade diante de sua capacidade de reprimir a delinquência, Foucault declara que “a prisão não pode deixar de fabricar seus delinquentes” (Foucault, 1987: 222), isto é, longe de recuperar os sujeitos para então devolvê-los à sociedade, a instituição prisional atua no sentido de favorecer e aprimorar a delinquência e a criminalidade. Para esse teórico, o desdobramento utópico não se efetiva, uma vez que, ao ser preso, o sujeito rompe de modo decisivo com a sociedade, desligando-se de vez de seus valores e contratos. Lá se encontra por insubmissão a esse sistema de regras e de lá sai muito possivelmente mais seguro da certeza de não poder/dever a eles submeter-se.

Citando Foucault, o texto do Projeto de Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas declara que, para a maior parte da sociedade, a socialização atua no sentido de naturalizar valores e papéis sociais (Tocantins, 2005: 5). A cultura naturaliza, pois, por força das suas instituições e seus mecanismos ideológicos, o que deve ser encarnado pelo sujeito como normal, certo, previsto, estabelecido, socialmente aceitável. Assim, a ação do infrator/delinquente põe em xeque a ordem estabelecida, inscrevendo-se na anormalidade.

Estamos, pois, diante de dois processos de naturalização, construídos historicamente, discursivamente. O primeiro diz respeito à naturalização do que deve ser tomado como justiça e bem comum; o segundo diz respeito à naturalização das penas como certeza de garantia da manutenção da lei e da ordem. Nesse caso, naturaliza-se no imaginário social a crença de que a prisão se justifica como lugar que possibilita tornar melhores os sujeitos por meio do encarceramento e da privação da liberdade. Uma vez tomadas como naturais, os cidadãos são desmobilizados a pô-las em questão, aceitando-as, portanto, como verdades.

Falando, contudo, de distintos lugares sociais, cidadãos e presos filiam-se diferentemente a esse universo ideológico, servindo a educação, nesse contexto, aos propósitos do assujeitamento, sem apontar para caminhos efetivos para a inclusão dos sujeitos na sociedade.

4. Repetição e resistência: análise de textos de alunos sob custódia

Conforme Vanderley, inicialmente, grande parte dos alunos denuncia a ausência de expectativas em relação à escolarização. Segundo depoimentos dos custodiados, colhidos pelo professor, o primeiro motivo para inscrição nas aulas estaria na “saída da tranca”, depois no benefício da redução da pena, prevista em portaria específica, e, finalmente, na obtenção de um diploma. Nas redações, pode-se identificar como razões para essa descrença o que se constituiria como divórcio entre o que se ensina e o que os alunos julgam ser necessário frente ao que acreditam configurar-se como demandas sociais:

Eu espero que a escolarização leve mais a sério o ensino básico, e não só o preparar o aluno para a prova e não para a vida? Eu não sei se merece o nome de escola. R1

Em R2, embora o tom do texto seja um pouco mais otimista, o aluno relaciona algumas modificações que favoreceriam um aprendizado mais significativo, como a existência de cursos profissionalizantes. Enuncia-se, nesse caso, a preocupação com sua reinserção na sociedade, favorecida agora pela capacitação profissional:

Eu espero que a escolarização possa mi oferecer condições de ensino, e novos cursos profissionalizante, curso de computação, mais biblioteca para fazermos nossas pesquisas. R2

A Escola deveria nos oferecermos um meio mais intenso de ensino para que estudantes vinhessem se apegar mais aos estudos. Mas para que isso aconteça a escola deveria adaptar um novo tipo de ensino não somente em aulas teóricas, mas com aulas práticas. Oje em dia é fundamental as pessoas terem um curso profissionalizante, principalmente computação que é um grande meio de ensino nos dias de hoje, mas a escola deveria também trazer projetos maquetes e ensinar os alunos profissões e ensinar como se ingressar no mercado de trabalho ou seja a escola deveria dar auto estima e segurança para os alunos para que eles se apeguem intencivamente aos estudos. R8

Apesar das críticas, a maioria dos textos elogia o trabalho dos docentes, dizendo que a escola atual tem mais qualidade (R8, R12). Para alguns, o que teria mudado é a perspectiva do aprendiz, que agora vê a escola de modo diferente (R3). É possível ainda, em alguns casos, observar que o aluno adere a uma visão idealizada da escola:

Pois a palavra escola, vai me fazer saber o verdadeiro sentido da vida! R4

Daí surge uma luz no fundo de um poço com o funcionamento de uma instituição de ensino, com seus meto de passar o conhecimento de uma forma multilateral dando mais uma visão de vida com isso passamos a encher gar ou ter uma visão holística. R13.

Tanto em R4 quanto em R13, ao idealizar a escola, o aluno parece enunciar de um outro lugar, o do professor, assumindo para si o discurso institucional. Isso ficaria claro ao remeter a uma “visão holística”, proporcionada pelos estudos (R13).

Veja-se ainda, nesse sentido, a reiteração de discursos em torno da *globalização*: o sujeito que não encontra colocação no mercado de trabalho é aquele que não se constitui como mão-de-obra qualificada num mundo regido pelas leis da globalização. Esse pensamento encontra aceitação em discursos pedagógicos, tal como podemos depreender, por exemplo, da leitura do texto de apresentação do livro didático de EJA adotado pelo Estado do Tocantins: “No despertar destes novos tempos em que os avanços tecnológicos e a expansão dos meios de comunicação definem diferentes exigências para a análise crítica da realidade...” (Gerin *et al.*, 2004). Como expressam os autores desse material, estamos diante de um novo contexto, a exigir novas habilidades. O aluno ouviria esses discursos e os repetiria, denunciando sua adesão a um certo modo de compreender a realidade e os processos que determinam a empregabilidade. Sob essa perspectiva, a responsabilidade recai agora sobre o sujeito, que precisa esforçar-se individualmente para garantir sucesso profissional. Importante considerar que essa concepção de globalização que se enuncia não vai sinalizar

necessariamente para a instalação de igualdade de oportunidades, mas, como vemos em R15, acentua os processos de exclusão:

As expectativas que tenho como estudante para me, são as melhores possível, vemos que hoje no mundo globalizado que vivemos se uma pessoa não buscar o que é seu como direito jamais será digno como ser humano na sociedade. R15

Como em outros textos, o que se vê em R15 é um conflito de vozes (Barros, 1994), quando o enunciador-aluno relaciona num mesmo texto discursos conflitantes do ponto de vista ideológico. Em vez de reduzirmos a um caso de incoerência textual, o que se pode deduzir é que o sujeito vai buscar constituir-se como uma unidade em meio a contradições, denunciando na heterogeneidade um dizer atravessado por distintas formulações de natureza ideológica (Authier-Revuz, 1998; Barros, 1994):

(...) mas saiba que cado um tem que está sempre atentos para não se deixar levar por dogmas de uma minoria que pensa que sabem tudo quando na verdade não sabem nada (...). R15

No fragmento acima, podemos perceber a resistência de R15 em relação ao que seriam “os dogmas de uma minoria”, deixando transparecer que se preocupa quanto à adesão ao que lhe é proposto como verdade. R15, aqui, busca falar de um outro lugar, o da maioria, que se veria silenciada, mas que *sabe* da verdade.

Outro aspecto que julgamos importante considerar, como já discutido por Silva (2007), diz respeito à culpa que o aluno assume ante sua experiência escolar de fracasso. Conforme Silva, por um mecanismo bastante eficiente, a escola consegue inocentar-se da responsabilidade do insucesso dos alunos:

“Além do assassinato realizado contra mais um aluno, a escola obtém seu atestado de inocência fornecido pelo próprio falecido, fruto, possivelmente, da distância estabelecida entre o júri (comunidade) e os fatos do crime (cotidiano escolar), além aquela imagem de não suspeitam pois é considerada como uma instituição pertencente aos letrados, à elite.” (Silva, 2007: 32)

É esse eficiente efeito de assujeitamento ideológico que podemos identificar na fala de R6. Desse modo, como em outros textos, o aluno fala do lugar da escola:

E Hoje eu tenho uma visão Bem diferente Da escola do que eu tinha antes pois Pare de Estudar A muitos anos Atrás quando Ainda era criança. E tinha era raiva de para o colégio estudar E hoje eu tomei gosto pelos estudos e vol para a Escola Porque eu realmente gosto de estudar eu so gostaria que A escola tiveçem curos profissionalizantes e preparacem o aluno melhor para o mercado de trabalho. R6

Todavia, ainda que assuma para si a responsabilidade pela deserção da escola na infância e veja com novo olhar o que lhe é agora apresentado, o aluno acentua que esta ainda se mostra distante da direção que poderia tomar. Como já comentado anteriormente, mesmo que no presente demonstre gosto pelos estudos e *uma visão bem diferente*, a escolarização não acena para as exigências do mundo do trabalho e isso é dito logo em seguida à parte em que tece elogios sobre a escola, em tom de conclusão. Assim, embora gostando da escola, essa estaria ainda longe de atender a suas expectativas: “*eu so gostaria que A escola tiveçem curos*

profissionalizantes e prepararem o aluno melhor para o mercado de trabalho”.

Como já ressaltado, acima, ancorados em Bakhtin (1995), “toda palavra se dirige a um interlocutor” e desse modo, no processo enunciativo, um outro sempre está previsto, considerando-se a dialogia como condição de toda enunciação. Assim sendo, o aluno quando requisitado, responde aos questionamentos elaborados pelo professor, não no recanto livre e secreto da liberdade de expressão, sem medo ou coerção, mas sob os olhos invisíveis do educador e do que acredita serem os valores ideológicos desse sujeito. Esse interlocutor, personificado na figura do docente e pressuposto no processo dialógico, fala de determinados lugares, filia-se a determinados sentidos e se, encontra, no espaço da sala de aula, em situação assimétrica de superioridade: é o que avalia, o que sanciona o que o aluno diz. Fala do lugar da lei e da ordem, enquanto o outro deve aprender, pelas vias da carceragem e da exclusão do convívio social, pela adesão a um discurso outro, o modo como deve resignificar o mundo e seus valores.

Conforme compreende a AD, nenhum sujeito ao tomar a palavra tem a liberdade plena de dizer qualquer coisa, guiado por uma vontade própria e independente, longe das coerções sociais e ideológicas, e esse fato independe de sujeitos estarem na condição de libertos ou encarcerados. No jogo discursivo, atuam relações de força, o imaginário, mecanismos de antecipação. Considerando a relação de forças, “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (Orlandi, 1999: 39), e, nesse sentido, falar do lugar do socialmente excluído pode representar que não seja atendido, que não seja ouvido, cassado seu direito de poder dizer. É possível, sob esse viés, compreender o processo parafrástico que envolve os enunciados analisados. O custodiado fala muitas vezes do lugar do professor, do lugar da escola, parafraseando-os, porque esses são os sentidos permitidos, ainda que, como em R15, o mecanismo de repetição denuncie sua falha e venham à tona sentidos diferentes, abrindo espaço para a polissemia.

O mesmo processo de assujeitamento, porém, poderia ser identificado na fala do professor, ao reiterar em seu discurso crenças sobre a justiça, a criminalidade, a delinquência, a verdade etc. uma vez que os sentidos não nascem com o sujeito, mas lhe foram ensinados, como ainda naturalizadas como atemporais. É o que a AD define como “esquecimento número um”:

“Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos. Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade.” (Orlandi, 1999: 35)

Para a AD, não se trata, pois, de pensar uma realidade fora dos quadros da linguagem, uma realidade outra, independente, natural. O que se acredita como verdadeiro, real ou natural é sempre resultado de processos históricos, de relações de poder, de naturalização de sentidos. E a linguagem, como preconiza Orlandi (1999: 25), “só faz sentido por que se inscreve na história”. Lembremo-nos a esse respeito que concepções do que é ou não crime, do que é ou não justo alterou-se ao longo da história da humanidade.

Como se pode observar nos fragmentos abaixo, os textos parecem confirmar o discurso institucional quanto à importância e superioridade da educação formal à vida do sujeito. Há processos que explicam esse mecanismo que torna possível ao preso falar de

outro lugar, do lugar da ordem, como se não aí pudéssemos reconhecê-los:

O que eu espero da escola é que ela possa me oferecer uma educação melhor e sabia, e inteligente, e um bom estudo, Etc. R3

A importância do que nós aprendemos são tão importante, que nos ensina o que nós não sabemos. R3

Em primeiro lugar, como estudante aumejo alcançar várias expectativas de um aprendizado melhor. R4

Ela sempre está em primeiro lugar. R4

Alcançar e construir novos horizontes. R16

Esperamos que no futuro possamos ser útil à humanidade, mostrando o que aprendemos no nosso dia-a-dia. R16

A escola é tudo que precisamos. R19

É importante para todos nois o que a escola no ensina seja educação a sabedoria e inteligencia. R19

Os recortes tais como “Ela sempre está em primeiro lugar” (R4); “A escola é tudo que precisamos” (R19); “tão importante” (R3) chegam por vezes a nos fazer lembrar as palavras enunciadas no Projeto Ressocialização Educativa, implantado naquela unidade, de que, educação, antes de tudo, “é uma ato de amor” (Tocantins, 2005: 6). Todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele se antecipa, assim, a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (Orlandi, 1999: 39).

Dizerem os alunos, que “ela (educação) sempre está em primeiro lugar” (R4); “A escola ou (educação por ela possibilitada) é tudo que precisamos” (R19); é “tão importante” (R3), é exercitar a repetição no intradiscorso, compreendido como aquilo que se diz agora, no momento (Orlandi, 1999: 33). Repete-se no intradiscorso um saber interdiscursivo, isto é, uma memória discursiva, ou “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (Orlandi, 1999: 31), mediante uma filiação, uma inscrição nesse dizer que tem memória e se atualiza ao ser de novo enunciado pelo sujeito.

Essa imagem de educação idealizada vinculada no discurso dos educandos sob custódia pode ser exemplificada por aquilo que Bhabha chama de mímica, ou seja, “quase o mesmo, mas não exatamente” (Bhabha, 2005: 134). De acordo com o autor, por meio da mímica se pretende “repetir” (Bhabha, 2005: 132) uma imagem autêntica de uma determinada realidade. Assim sendo, os estudantes como que “repetem” em seus discursos uma “imagem” de educação institucionalizada, idealizada pra eles. Segundo Almeida, “discursivamente, tais manifestações podem manifestar uma estratégia de composição de uma imagem assimilatória de concordância” (Almeida, 2005: 145) por parte dos alunos com a posição institucional quanto ao papel a ser desempenhado pela educação.

Entretanto, como diz Bhabha, a mímica “repete, mais que re-apresenta”. A mímica, ao re-apresentar a imagem o faz sempre parcialmente, metonicamente, revelando-a parcial e

ambivalente. Uma das principais características da mímica, nas palavras do autor, “é sua visão dupla” que revela a ambivalência do discurso. Nestes termos, o discurso dos alunos em custódia repete, mas parcialmente, o discurso institucional, mostrando-se ambivalentes em sua constituição.

Como se podemos observar, estamos diante de um processo de assujeitamento ideológico, caracterizado pela reiteração do discurso do outro, o do professor, o da instituição escolar, o da sociedade da qual foi o sujeito encarcerado excluído. Como parte desse processo de assujeitamento, está a reiteração do trabalho como possibilidade de transformação do sujeito, e da escola como lugar que torna possível a passagem da marginalidade à inclusão, mesmo reconhecendo a distância entre as expectativas mais pragmáticas (educar-se para o mundo do trabalho) e o que a escola lhes oferece.

5. Um ensino diferenciado?

Nesse momento, passamos à análise do módulo II, referente ao material de formação continuada de docentes que atuam no ensino de presidiários no Tocantins, visando, como dissemos inicialmente, a perceber as especificidades que orientariam o ensino desses alunos. O módulo selecionado denomina-se “Ensino diferenciado: didática e práticas pedagógicas em educação de adultos”.

No texto de apresentação, Gilson Pôrto Jr., coordenador da Formação do Projeto *Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins*, declara que o referido documento é “fruto da sistematização e do trabalho pedagógico que se tenta estampar para as escolas do Sistema Prisional no Estado do Tocantins”. Segundo ele, “longe de ser uma ‘receita’”, configura-se como “parte ou ingredientes de uma prática pedagógica que vai se consolidando a cada hora, a cada dia e mês...”. O documento se configuraria, desse modo, como registro de elaborações em processo, não se constituindo em um formato definitivo. Dessas elaborações, segundo Porto, participam diferentes atores:

“Não temos respostas fechadas, estamos construindo-as. Isso é o que vivenciam diariamente e de forma contraditória professores, coordenadores, diretores e supervisores que estão envolvidos na educação de ressocializados adultos no Estado do Tocantins.” (Vasconcelos *et al.*, 2006: 5)

Logo em seguida à apresentação, o material apresenta 8 fotos de oficina para professores de subsídios para elaboração de projeto político-pedagógico para a Casa de Custódia de Palmas, em 2005. As fotos aí se encontram a confirmar a declaração de que as formulações que orientam a educação dos alunos sob custódia partem de produções conjuntas, com a participação efetiva de docentes, não estabelecidas apenas no âmbito das diretorias de ensino por especialistas, ratificando as palavras de Pôrto Jr. Na página 8, mais 6 fotos ilustram encontro realizado na Casa de Custódia de Palmas, em comemoração ao dia do professor, com as presenças da Secretária de Educação do Estado, docentes e alunos.

O material é organizado em 9 unidades:

1. A didática e o processo de ensinar e aprender;
2. Interdisciplinaridade na educação;
3. O saber pedagógico e a interdisciplinaridade;
4. A interdisciplinaridade na sala de aula;
5. Planejamento em educação;
6. A aula como forma de organização do ensino;

7. As estratégias de ensino e os recursos midiáticos;
8. Avaliação e a relevância da qualidade educativa;
9. Histórias de vida: entre a escola e a cela.

Cada unidade traz introdutoriamente expressos os objetivos correspondentes. Na unidade 1, por exemplo, são definidos dois objetivos:

1. Reconhecer os condicionantes inerentes ao teorizar e o fazer pedagógico;
2. favorecer a compreensão da importância da didática no processo de ensino-aprendizagem.

O que se pode concluir já numa primeira leitura é que o módulo, embora aponte para a proposta de um “ensino diferenciado” (o título sugerindo que a diferenciação se daria em função da educação de jovens e adultos; o texto de Pôrto Jr., por indicar que trata da ressocialização de apenados), não traduz ao longo das unidades algo que denuncie uma abordagem especial ou mais particular. Inexistem discussões que complexifiquem a situação peculiar da educação dar-se num presídio, das assimetrias possivelmente mais acentuadas na relação professor-aluno, a possibilidade de resistência ao que é ensinado e ao próprio processo de educação, a questões disciplinares. Estão ausentes conceitos como o de ressocialização, aqui não problematizada. A exceção se encontra na última unidade, que discutiremos um pouco mais adiante. As demais tornam o material semelhante ao da organização de um manual de didática geral, aqui com conceitos elementares, apresentados sem referência bibliográfica, impossibilitando que o docente possa estabelecer as relações entre o que se preconiza no documento e as implicações teóricas, pedagógicas e, por isso mesmo, políticas com relação ao que é enunciado como ensinar e aprender.

A primeira conclusão dessa configuração é que se parte do pressuposto de que o docente não domina aspectos elementares da prática pedagógica. Veja-se, a esse exemplo, o fragmento a seguir, referente à primeira unidade:

“Aluno: o aluno é quem aprende, ou é quem deve aprender. É para ele que existe a escola, que deve adaptar-se a ele, encarando-o como um ser humano em crescimento em todas as capacidades e limitações, peculiaridades, interesses, reações e impulsos.

Objetivos: O procedimento didático supõe objetivos para encaminhar o aluno à plena expansão da sua personalidade, levando-o a aquisição de conhecimentos e modificação de comportamento, integrando-o a vida em sociedade.

Professor: É o condutor do ensino. A ele cabe dirigir, estimular e aplainar as dificuldades, levando em conta peculiaridades e possibilidades de cada aluno: é ele o guia na formação da personalidade.” (Vasconcelos *et al.*, 2006: 11)

As conceituações, amplas e essencialmente genéricas, passam ao largo das problematizações que poderiam servir aqui ao docente que se acha diante de desafios bastante diferenciados, muito possivelmente não levados em conta durante sua formação na universidade. A promessa de um material que favorecesse a reflexão para um ensino diferenciado, não se efetiva, pois. Repete-se o que já se acha no âmbito do pressuposto como conhecimento do docente, certamente já consolidado nos anos da licenciatura cursada. Não são adicionados elementos que visem aos dilemas que cotidianamente enfrenta na sala de aula, seja pelo insucesso da escolarização anterior dos alunos (deixando claro que não se pode apenas reproduzir o modelo excludente da escolarização anterior), seja pela condição na qual se encontram estes, agora afastados do convívio social, cumprindo pena pela não sujeição aos valores socialmente legitimados.

Na divisão aluno-objetivo-professor, segundo a citação acima, observamos que o docente não necessariamente aprende juntamente com os alunos durante o processo: ele já sabe e, portanto, é quem *dirige, conduz, aplaina, guia*. Encontra-se em posição de definir todos os caminhos a serem trilhados, ainda que adaptando-se às peculiaridades dos alunos, peculiaridades estas que parecem não terem sido levadas em conta quando o que está em formação é ainda o professor.

Na unidade 9, finalmente temos a presença dos educandos previstos pelo projeto de ressocialização e do contexto das aulas. A unidade se organiza em sete estudos de caso, nos quais se encontram textos produzidos pelos alunos da unidade penal e atividades de reflexão para os docentes em formação. Esses textos são definidos como “histórias”:

“Nesse sentido, convidamos você – professor, professora e agente prisional – como educadores a mergulhar em algumas produções dos educandos. Chamamos de ‘histórias’, pois são produções dos alunos que vivenciam o momento histórico específico: a ressocialização.” (Vasconcelos *et al.*, 2006: 74)

As atividades de estudo de caso, subseqüentes aos textos, são compostas por questões abertas, nas quais o docente em formação é levado a estabelecer relações, comparações, interpretações diante da perspectiva do aluno que enuncia seu processo de aprendizagem, sua história de exclusão, a introdução no mundo da marginalidade e sua prisão. Pela primeira vez, temos a possibilidade efetiva de reflexão, cabendo agora ao professor não apenas assimilar conceitos didáticos, mas a pensar quem são os alunos aos quais orienta sua prática.

Veja-se a esse respeito a atividade referente ao estudo de caso 1:

“No estudo de caso 1, você conheceu a história de Fabrício. Pensando nisso, tente construir uma percepção sobre as questões abaixo:

1. Como o caso de Fabrício é semelhante aos diversos Antônio, Franciscos, Josés e Carlos de um país em desenvolvimento?
2. Qual a relação que Fabrício estabelece entre a justiça e liberdade, em face da consciência individual?
3. Que percepção expressa Fabrício em relação à educação na Escola Nova Geração (Projeto Ressocialização Educativa)?
4. Que percepção parece existir entre presos, professores e agentes prisionais, segundo Fabrício?” (Vasconcelos *et al.*, 2006: 78)

Como se pode observar, na questão 1, por exemplo, o educador é levado a refletir sobre os condicionantes históricos e contextuais de um país em desenvolvimento, o que significa considerar modelos econômicos que prevêem assimetria de oportunidades no meio social, desigual distribuição de renda, enfim, um contexto que favorece a marginalidade de muitos Fabrícios, Antônio, Franciscos, Josés etc. O educador, nesse sentido, não deveria olhar para os alunos como representantes únicos de uma história particular e irrepetível, mas como membro de uma história coletiva, que prescreve para alguns o lugar de fora, o da exclusão. Na questão 4, o ambiente pedagógico vai ser então considerado, buscando identificar nessa fala, como nas que se evidenciam em estudos de caso posteriores, a percepção do aluno custodiado diante dos sujeitos responsáveis por sua escolarização e ressocialização.

O divórcio entre esta unidade e as demais, acentua a cisão entre a teoria e a prática, o que se concebe como ensinar-aprender e o que efetivamente cabe ao educador apreender como subsídio para a docência no caso diferenciado dos ressocializados. Tal cisão só

acentua a distância entre o plano das certezas, do que já estaria formulado e aceito como didática, e os desafios da realidade material na qual se configuram as aulas. Assim, a abertura à reflexão na última unidade reitera que passamos do já construído para o ainda a construir, usando agora as metáforas de Pôrto Jr., do plano das receitas ao da disposição dos muitos ingredientes e distintas possibilidades de acertos e erros.

6. Considerações finais

Este trabalho é parte de uma pesquisa em elaboração. Como denuncia a própria temática, há muito o que se refletir sobre a educação no processo de reintegração social de adultos sob custódia. Apresentamos, nesse momento, as primeiras conclusões, a título de possibilitar que outras vozes se somem às nossas, distintas e plurais, ampliando nossos horizontes, seduzindo outros olhares para os dilemas que temos à frente com vistas a uma escola plural, democrática e inclusiva.

Como conclusões parciais, compreendemos a manutenção de um divórcio entre o que se espera do ensino e o que efetivamente se constrói nas tensas relações do espaço escolar, frustrando-se as esperanças, seja por parte da sociedade, que almeja resultados favoráveis quanto à ressocialização/reabilitação; seja por parte dos alunos custodiados, que buscam na formação um meio de ingresso no competitivo mercado de trabalho após o cumprimento da pena.

Diante desse quadro, compreende-se a baixa expectativa dos alunos com vistas ao que lhes é ministrado, o que faz com que vejam o acesso à escolarização apenas como um benefício relativo à redução da pena. A isso se soma o despreparo do docente para os desafios que a prática educativa requer, desafio que se apresenta como uma espécie de imposição, haja vista que são destinados para o ensino naquela unidade apenas os docentes em regime de contrato temporário, isto é, aqueles que se encontram em situação funcional mais frágil.

A escolarização de presos pode, desse modo, conformar-se ao mero cumprimento de um preceito legal, servindo para a redução da ociosidade dos adultos presos. Mas seria possível uma educação que apontasse de fato para a redução das distâncias entre os grupos sociais, numa perspectiva mais humana e solidária?


Referências bibliográficas

- Almeida, P.R. (2005). *Hibridismo cultural e lingüístico no universo escolar: confronto e conflito de vozes na construção de identidades*. Campinas, SP: Mimeo.
- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, SP: UNICAMP.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Barros, D.L.P. (1994). Dialogismo, polifonia e enunciação. Em: Barros, D.L.P. e Fiorin, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP.
- Bhabha, R.K. (2005). *O local da cultura*. (Trad. Ávila, M.; Reis, E.L.L. e Gonçalves, G.R.) 3ª Reimp. Belo Horizonte: UFMG.
- Brasil. (1997). Senado Federal. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996*. Brasília: Senado Federal.
- Cury, C.R.J. (2006). *O direito à educação: um campo de atuação do gestor*. Brasília, Ministério da Educação.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gerin, J.; Porto, M.F.; Nascimento, R.R.; Quintino, M.J.; Maccarini, J.M.; Cytrynski, A.R.;

- Orlowski, M.H.; Brodbeck, M.; Filizola, R.; Renk, V.E.; Gonçalves, H.L.; Zigmund, L.C.B.; Graziottin, J.D.; Magrin, J.M.O.; Santana, J. e Brudzinski, S. (2004). *Português, matemática, história, ciências, geografia, artes, inglês: ensino fundamental de 5ª a 8ª. Série*. Vol. Integrado 4. Curitiba: Educarte.
- Matteucci, N. (1992). Direitos humanos. Em: Bobbio, N.; Matteucci, N. E Pasquino, G.(1992). *Dicionário de política*. Vol. 1. 4ª edição (pp. 129-135). Brasília: EDUnB.
- Orlandi, E.P. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Editora Pontes.
- Ireland, T.; Machado, M.M. e Paiva, J. (orgs.) (2004). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. Em: Educação de Jovens e Adultos. *Uma memória contemporânea 1996 – 2004*. (Coleção Educação para Todos). Brasília: MEC: UNESCO.
- Ribeiro, B. de M. (2008). *A função de reintegração social da pena privativa de liberdade*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris.
- Silva, R.B. (2007). *A escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos*. Palmas: UNITINS.
- Soares, M. (1995). *Linguagem e escola: numa perspectiva social*. 13ª Ed. São Paulo: Editora Ática.
- Tocantins. (2005). *Projeto de Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas*. Palmas, TO: Secretaria de Estado da Educação e Cultura.
- Vasconcelos, C.T.J. de; Araújo, F.P. De e Pôrto Jr., G. (2006). *Ensino diferenciado: didática e práticas pedagógicas em educação de adultos*. Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins / Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

Notas

- (1) As referências às redações seguem a identificação R1, R2, R3 etc. Nos fragmentos transcritos, foi mantida a redação sem interferências e correções de natureza gramatical.
- (2) Informações obtidas por questionário.
- (3) O projeto correspondente ao Presídio de Araguaína encontra-se em fase de finalização e aprovação, ainda não disponibilizado até o momento para consulta. Segundo informações obtidas junto à DRE de Araguaína, o mesmo segue as orientações e concepções estabelecidas pelo projeto de Palmas.
- (4) Neste trabalho, utilizamos o termo ressocialização sempre que nos referirmos ao projeto tocantinense para educação em presídios, uma vez que é essa a expressão aí empregada, ainda que em alguns momentos se utilizem os termos integração ou inserção social.

 - **L.H.O. da Silva** é Doutora em Estudos da Linguagem (Universidade Federal Fluminense, UFF). Atua como docente no Curso de Letras e na Especialização em Leitura e Produção Escrita (UFT), *campus* de Araguaína. Endereço para correspondência: Rua Vereador Falcão Coelho, 1708, São João, Araguaína, 77807-090 TO. Telefone: 55-63-2112-2219. E-mail para correspondência: luiza.to@uft.edu.br. **K.C.C.F. Brito** é Mestre em Engenharia de Produção (Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC). Atua como docente no Curso de Pedagogia (UFT), *campus* de Palmas, e no curso de Especialização em Leitura e Produção Escrita (UFT, Araguaína). **F.N.P. Pinto** é Graduando em Letras (UFT, *campus* de Araguaína).