

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

**DISCURSIVITIES ABOUT SCHOOL IN THE FRAMEWORK OF PRISON:  
FROM THE STATEMENTS OF THE SUBJECTS INVOLVED**

Mailton Alves de Viveiro

UFNT

**Resumo:** O presente artigo 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 contornos discursivos que a (en)formam diante da responsabilidade da garantia efetiva do direito à educação à pessoa presa. Para tanto, mobilizamos 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). 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 linguagem. 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”.

**Palavras-Chave:** Discurso; Escola; Discursividade; Contexto Prisional.

**Abstract:** This article problematizes the discourses introduced by penitentiary agents, students (re)educators and teachers who work in the field of education developed in the context of deprivation of liberty, more specifically at Colégio Estadual Sonho de Liberdade, which is located within the Penal 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 contours that (in)form it in the face of the responsibility of effectively guaranteeing the right to education to the prisoner. For this purpose, we mobilized the Discourse Analysis of French line and Peuchetian base, from the concepts of discourse “effect of meanings between interlocutors” (PÊCHEUX, 1969) and discourse as “structure and event” (PÊCHEUX, 1983). In addition to Discourse Analysis, we made an incursion into the linguistics of Émile Benveniste's enunciation to understand the enunciative process and the relationship of the speaking subject with the world, with the real, since the subject is realized in and through language. The results showed that the school in prison focuses, before the educational proposal, on the resocializing project, since it is implied in the greater objective of the “punitive-restorative” ideological formation.

**Keywords:** Discourse; School; Discursiveness; Prison Context.

**Recebido em 10 de setembro de 2023**

**Aprovado em 20 de dezembro de 2023.**

## **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?

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.

As leis que regulamentam a educação no contexto de privação de liberdade, no Brasil, temos a LDBEN (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e na LEP (1984) – Lei de Execuções Penais. 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.

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. Aventamos que tais discursividades sobre a escola do contexto prisional põem-na num espaço imagético que não o projetado por tais documentos oficiais.

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 como ela responde sobre suas (im)possibilidades.

Nos filiamos, teórico-analiticamente, 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). Além desses conceitos dentro da AD, embricamo-nos em outros, quais sejam, discurso, sentido, sujeito, funcionamento discursivo, formação discursiva, formação ideológica, memória e ideologia 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.

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 linguagem. Os efeitos discursivos 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 e como direito a ser garantido ao preso.

### **1. A harmônica (re)integração social do preso 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” (BRASIL, 1984). Essa assistência compreenderá à disposição: a) material; b) à saúde; c) jurídica; e) **educacional**; f) social; e g) religiosa.

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: “o condenado 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 um dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar.

Como podemos observar, há na política pública de (res)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, 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 (res)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 (res)socializadora educacional dentro do sistema prisional.

### **1.1 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). Desse modo, 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.

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. [...]

§ 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 à medida que se entende que, quem se encontra na condição de preso está, pois bem ou mal, situado no campo da *reeducação*. 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.

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.

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).

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. Mas, além disso, a EJA tem como princípio a 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 a **instrução escolar** e a **formação profissional** do preso e do internado, como assegura a LEP em sua seção V.

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 circunscrevem a escola do contexto prisional numa função para além de uma instituição que promove o conhecimento científico, acadêmico e social, põem-na 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.

## 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.

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 alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne um *tu* na alocução 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 experienciação 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.

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, nesses moldes, o interdiscurso que perpassa a enunciação não produz um sentido único, esses sentidos é que são, de maneira sintética, objetos de nossa investigação.

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

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.

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); 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. É 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.

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, 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.

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).

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.

O sujeito é interpelado ideologicamente por uma inscrição recalcada<sup>1</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

---

<sup>1</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.

vazias que a linguagem dispõe, o que causa a ilusão de ser a origem do seu dizer. 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.

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 então é realizado no ponto de contato com uma memória com uma atualidade. Neste aspecto, a produção de discurso sempre está atrelada a um retorno ao já dito para (re)produzir formulações discursivas do mesmo dizer. 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* sustentadas nas formações imaginárias no momento de produção do discurso.

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 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). 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”.

Os sujeitos que constituem o espaço da escola no sistema prisional, 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.

### **3. Trajetória metodológica**

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, no contexto da prisão, (re)atualização enunciada pelos professores, agentes penitenciários e (re)educandos.

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.

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. NO entanto, neste artigo, fizemos um recorte da entrevista e focamos na pergunta o que pode a escola no contexto da prisão. As questões discursivo-enunciativas que foram sendo observadas teórico-analiticamente nesta pesquisa, manifestaram a visão que os sujeitos implicados nessa prática de ensino (re)possuem sobre o que pode a escola no contexto da prisão dadas as relações que são estabelecidas nesse microuniverso de heterogeneidade. As entrevistas foram gravadas em áudio – com autorização prévia dos participantes – e depois transcritas por nós.

#### **4. A escola do: “não pode”**

Esta seção 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. Entendemos que o que os agentes educacionais e penitenciários, bem como os alunos, produzem, em termos de sentido, “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.

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.

As formações discursivas que tomaremos como “origem ou senhor” daquilo que os sujeitos dessa pesquisa (re)produzem são: a) formação discursiva penitenciária

(doravante AP), que diz respeito aos agentes penitenciários que cuidam do cárcere e da segurança dos (re)educandos (presos); b) a formação discursiva educacional e pedagógica, ou formação docente (doravante P); e a c) a formação discursiva discente (doravante A), que diz respeito ao alunado (re)educandos da escola do contexto prisional. Como nossa pesquisa se deu no contato com três Formações Discursivas distintas (FD) para dizer da escola no contexto da privação de liberdade, considerarmos-las uma por vez.

Nossas análises seguirão o padrão metodológico de apresentação do recorte discursivo (RD), logo após a descrição e, por conseguinte, o mo(vi)mento de interpretação.

### RD1

#### 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** (grifo nosso).

Como podemos ver, para dizer sobre a possibilidade da escola no contexto prisional, o sujeito AP, antes de mais nada, relembra da rebelião ocorrida em outubro do ano de 2018, a qual fora memorada na introdução desta pesquisa. Esse fato, que 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 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**” (RD1, resposta, 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 AP 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 tem (inaudível) das pessoas... **principalmente** para aquelas pessoas que não tiveram **de verdade** a oportunidade de com a educação na escola...” (RD1, resposta).

Quando o sujeito AP 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 à 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 RD2, que trata das discursividades (re)produzidas pelos sujeitos cuja função social exercida dentro do contexto da UTPBG é a de professores.

Segue o RD2 com as discursividades do professor Cosme, doravante sujeito P.

## RD2

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

Professor: 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... (RD2, entrevista com o professor Cosme, 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; ou c) a escola do contexto da prisão é a escola do sonho.

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.

Contudo faz operar a (re)atualização do discurso punitivo. A resolução Nº 03, de 11 de março de 2009 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais em seu artigo 6º 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 a 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 re formação social. Um outro aspecto que é construído no discurso do sujeito P é o fato de que o que a escola pode no contexto prisional depende da disposição dos alunos.

Quando os sujeito P 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 AP pontua discursivamente para responder à questão do recorte discursivo RD2, “a **preocupação maior deles é a remissão** de pena... e não realmente se ressocializar e se educar... (Entrevista AP, grifo nosso). 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 P 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 P 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... (RD2, resposta à questão)

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.

## RD3

**O que pode a escola no contexto da prisão?**

Aluno 01: [...] **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....**

Aluno 02: [...] 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... (RD3, resposta ao questionamento, 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 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 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” (RD3, resposta do sujeito A1 à questão).

Vejamos 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 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.

### **Considerações finais**

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 se trata 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.

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>2</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 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 submissa à ação punitiva. Isso se mostra conforme as formações discursivas se estabelecem nos recortes discursivos RD, 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

---

<sup>2</sup> Espécie de janela muito pequena que permite a ventilação das celas, espaço usado para o preso para ver o lado externo da prisão.

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. **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. 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 N°-03, de 11 de março de 2009 Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.** Brasília, 2009.

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].

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.

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.