

CURRÍCULO CARCERÁRIO: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRISÃO

RESENDE, Haroldo de – UFU

GT: Currículo /n.12

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Introdução

Sendo o sistema penitenciário uma problemática de amplas dimensões – circunscrita também pela educação – em torno da qual gravitam candentes questões, é inexorável que a execução penal seja (re)discutida, sobretudo numa perspectiva que privilegie o ponto de vista educacional, especialmente nesse momento histórico em que o homem progrediu assustadoramente do ponto de vista técnico-científico, mas ainda não resolveu os problemas mais elementares como o analfabetismo e a fome, sendo nesse mesmo contexto que se constata a relutância às proposições alternativas à prisão e a insistência nas instituições carcerárias como a forma por excelência de punição.

Numa pesquisa realizada com treze presos condenados¹, utilizando-se do expediente teórico-metodológico da história oral de vida, identifica-se aspectos educativos no cumprimento da pena privativa de liberdade. Busca-se localizar a penetração do educacional na prisão, de modo que se opera uma espécie de derivação do conceito de *sistema carcerário*, de Michel Foucault, segundo o qual o poder disciplinar da prisão se ramifica por todo o corpo social. Assim, tem-se como

¹ Realizaram-se treze entrevistas, cada uma em duas sessões. Na primeira sessão, depois de explicitados os propósitos da pesquisa e o procedimento técnico da história oral de vida, deixou-se que o discurso do depoente fosse o mais livre possível, com mínimas intervenções, já na segunda sessão foram feitas questões mais diretas a partir do depoimento anterior e ou de outros depoimentos. As entrevistas foram realizadas na cidade de Uberlândia, MG, na Colônia Penal Professor Jacy de Assis, instituição inaugurada em setembro de 1998, configurando-se como um “estabelecimento de passagem”, no qual os presos cumprem penas enquanto aguardam julgamento ou recambiamento para penitenciárias, mas também onde presos condenados cumprem sentença. A princípio, por sua própria denominação, deveria ser um estabelecimento que oferecesse trabalho a todos os detentos e onde só deveriam cumprir pena condenados a até 8 anos de prisão. No entanto isso não ocorre, apenas um pequeno percentual de presos tem atividades laborativas e, devido às próprias condições do sistema penal, boa parte dos condenados têm pena superior a 8 anos. A instituição conta com 240 vagas para presos em regime fechado na ala masculina e 24 na ala feminina, conta ainda com 28 vagas para regime semi-aberto, 4 celas (individuais) especiais que, na verdade, funcionam como “seguro”, celas para onde vão detentos que têm algum tipo de problema com outros, para que seja resguardada sua integridade física; e, uma cela para triagem com capacidade para 8 vagas. Frequentemente sua capacidade encontra-se esgotada, acarretando superpopulação. Pelas próprias características da instituição, sua população é bastante flutuante, apresentando quase que diariamente variações em seus dados estatísticos. No entanto entende-se que essa

perspectiva a instalação de um determinado “sistema educacional” no processo de execução penal.

Considera-se, que o efeito produzido pela disciplina carcerária sobre o indivíduo preso passa, necessariamente, pelo crivo do educacional, sendo talvez pertinente falar em uma “pedagogia do cárcere” que põe em relação o poder disciplinar e a reeducação do condenado, fazendo estender aspectos pedagógicos ao penitenciário. Trata-se do acréscimo do termo educar ao binômio vigiar e punir.

Pressupondo que a história oral tem como propósito, pelo menos em uma de suas vertentes, dar voz a excluídos, silenciados, conferindo legitimidade aos seus discursos, autenticando suas experiências e, entendendo que, no mesmo horizonte, a genealogia, empreendida por Foucault, corresponde a uma forma de história que busca dar conta da constituição de saberes e discursos sem referência a um sujeito transcendente em relação aos acontecimentos, ouvir o que detentos, imersos na trama histórica da prisão, têm a dizer sobre a prática prisional e as marcas educativas que esta imprime em suas vidas, ouvir o que reivindicam, pode significar um passo rumo a um *novo direito (penal)*, fundamentado na práxis. O que implica trilhar um caminho que não é dado, nem traçado pelas normas jurídicas, mas que se constrói com crítica e atitude, a partir da emergência de inquietações.

Educação e prisão: é possível falar em um currículo carcerário?

Pressupondo que a prisão se configura numa instituição que visa à reeducação, através de mecanismos procedimentais punitivos, é conveniente dizer que se trata de uma instituição educativa (análoga à escola). Pode-se afirmar que em seu cotidiano se realiza um processo pedagógico – implementado segundo determinadas orientações filosófico-pedagógicas visando, pelo encarceramento, a ação “re-educativa” – que resulta na produção do sujeito preso, de modo que o poder disciplinar *encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana* (Foucault, 1992a, p. 131).

caracterização pode fornecer um panorama geral de seu funcionamento. Observe-se que, para a preservação da identidade dos entrevistados foram-lhes atribuídos nomes fictícios.

Assim, num exercício reflexivo, numa especulação teórica, buscando instigar e provocar questionamentos, dúvidas, suspeições e possibilidades, afirma-se haver a realização de um currículo na prisão. Para tanto, são tomadas como referências formulações de autores acerca do currículo escolar, como também será levada em conta a simples, mas provocadora questão: *E o que é educação? Apenas o treinamento transmitido em algumas instituições oficiais como escolas ou universidades?* (Burke, 1992, p. 21).

Os empreendimentos teóricos do campo curricular têm se esforçado em ampliar a sua compreensão e não estreitá-la. Recorrem -se a conceitos que possibilitem ampliar a compreensão do hiato que liga a transmissão/distribuição de conhecimento e a produção de identidades. Nesse sentido,

nossa compreensão do currículo pode ser ampliada com a utilização de recursos e metáforas que têm sido colocadas à nossa disposição (...). A análise de um processo social complexo como o currículo não pode ficar presa a umas poucas categorias, que nos têm sido passadas pela tradição oficial, psicológica e pedagógica e que apenas estreitam nossa compreensão do que ocorre em seu interior (Silva, 1995, p. 206).

O currículo é visto como um conhecimento particular, historicamente construído, sobre a maneira como as pessoas tornam o mundo inteligível. Assim, o que se inscreve no currículo não é apenas informação, mas também e sobretudo formas particulares de agir, sentir, falar, perceber-se a si mesmo e perceber o mundo. Desse modo,

torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de

conteúdos. (...) o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação agora está livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (Silva, 1999, p. 147).

Nessa perspectiva, este trabalho busca deslocar o próprio conceito de currículo do espaço que tradicionalmente lhe foi predestinado, o que acaba por conferir ares de naturalização à imediata ligação que se faz entre currículo e escola, quando se refere a um ou outro. Pela tradição, o currículo esteve sempre confinado, circunscrito aos muros do pátio escolar. A noção que aqui se busca encampar é justamente a que extrapola o pátio escolar, desterritorializando-o.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150).

As práticas carcerárias, pensadas como o conjunto de experiências, atividades, conhecimentos e vivências proporcionadas aos condenados, pelo encarceramento, no processo de execução penal, constituem os mecanismos procedimentais punitivos, configurando-se em um processo educativo, que também é um processo de constituição de subjetividades no cruzamento entre o educativo e o penal, entre o educacional e o carcerário. Trata-se do currículo carcerário.

A instituição prisional está histórica e socialmente aparelhada para funcionar administrando as experiências, conhecimentos e vivências de criminosos presos,

produzindo determinadas identidades, tanto individuais como sociais. A execução penal funciona tendo seu ponto nuclear no processo institucionalizado da prisão que se realiza justamente nessas práticas e apresenta como resultado desse processo de reeducação a produção de sujeitos.

Desse modo, a conexão entre educação ou reeducação e identidade social, entre cumprimento de penas e subjetividade, é assegurada de modo preciso pelas experiências que são corporificadas nas práticas prisionais, no currículo da prisão.

A corporificação das práticas prisionais, configurando o processo de reeducação, é mediatizada pelas relações entre poder e conhecimento que têm sua materialidade naquilo que Foucault se refere como práticas discursivas, que além de maneiras de produzir discursos, são incorporações de processos técnico-institucionais, padrões comportamentais, modos de transmissão e difusão de formas pedagógicas.

As práticas discursivas referem-se, então, às regras pelas quais os discursos são formados, regras que governam o que pode ser dito e o que deve permanecer em silêncio, e quem pode falar com autoridade e quem deve ouvir. Instituições sociais e políticas, tais como escolas e instituições penais, são governadas por práticas discursivas (McLaren, 1997, p.213).

Considerando o currículo como uma construção cultural, como lugar de produção de subjetividades culturais e sociais, identifica-se o caráter educativo subjacente aos mecanismos prisionais dispostos nos procedimentos de transformação dos indivíduos condenados que, por uma via ou outra, por um crime ou outro, têm sua existência segmentada na prisão. Essa transformação se materializa no encarceramento, que corresponde ao processo de reeducação.

Cadeia: escola do crime

O aparelho penitenciário, com seu programa de tecnologia corretiva, recebe da justiça o infrator condenado, através da sentença condenatória, para que seja

“reeducado”, “regenerado”. Mas a ação que nele é realizada, acaba sendo definida por variáveis não consideradas na sentença, uma vez que são pertinentes ao projeto técnico de transformação dos indivíduos, de maneira que a aparelhagem penitenciária devolve à sociedade o infrator condenado transformado em delinqüente.

O delinqüente se distingue do infrator pelo fato de não ser tanto seu ato, como sua vida o que mais o caracteriza. A operação penitenciária, para ser uma verdadeira reeducação, deve totalizar a existência do delinqüente, tornar a prisão uma espécie de teatro artificial e coercitivo onde é preciso refazê-la totalmente. O castigo legal se refere a um ato; a técnica punitiva a uma vida (...).
(Foucault, 1991, p. 223).

Dentre as críticas dirigidas ao funcionamento da prisão, já em seu surgimento, figura tanto a formação da delinqüência, uma vez que a própria prisão possibilita um entrosamento entre os presos que favorece a organização e cumplicidade entre eles, como também a fabricação de delinqüentes, pelo tipo de vida que faz os indivíduos levarem.

Desde o seu surgimento, constata-se que a prisão ao invés *de transformar os criminosos em gente honesta* (Foucault, 1992a, p. 131), apenas fabrica novos criminosos ou os “qualifica” ainda mais na criminalidade. Essa antiga constatação diz respeito àquilo que os próprios presos se referem como “escola do crime”, por entenderem que se processa uma aprendizagem no convívio com outros presos.

Hoje, se eu estivesse com planos de praticar novos crimes, eu saberia por onde começar, porque eles aí explicam um para o outro, até dão aula um para o outro, explicando como é que faz, como se planeja seqüestro, por exemplo (Mateus da Silva).

(...) a cadeia não recupera, o sistema carcerário é falido! E a cadeia é uma faculdade, não é nem uma escola, é uma faculdade do crime. Eu mesmo não sabia o que era cometer um 157, não sabia nem o que era 157, que é um assalto à mão armada. Eu não sabia o que era 155, que é o roubo no descuido. Eu não sabia de nada. Mas vim preso e hoje eu me inteirei. Se eu quiser tirar proveito disso, hoje eu estou formado na escola do crime. Hoje, se eu quiser ser um artigo 12, aqui dentro eu aprendi como se faz para atravessar uma barreira, para adquirir droga, onde se adquire, em que país se adquire, como se transporta. Fui condenado pelo artigo 12 e hoje sei tudo como se faz e vou tirar proveito disso, se eu quiser. (Tiago da Silva).

Cadeia é o seguinte: é uma roda gigante. Você chega, está lá embaixo. A roda vai girando, você vai crescendo, crescendo na malandragem. Você cai no 155, quando chegar lá em cima já é 157, que sabe enquadrar um supermercado, render vinte vítimas, sem que ninguém reaja. Você aprende! Aqui você vai aprendendo as coisas. (Pedro da Silva).

(...) você entra aqui com um grau pequeno, mas quando sai, se quiser ser uma coisa maior, você pode ser, porque você já aprendeu (Madalena da Silva).

(...) você pensa que sai daqui recuperado, mas não! Você entra aqui roubando galinha e sai assaltante de banco (...) aqui é uma escola da malandragem (Maria da Silva).

O que os detentos chamam de “escola do crime”, “faculdade da malandragem” é o que Foucault denomina de *produção da delinquência* (Foucault, 1991, p. 250). Trata-se de um dos efeitos da prisão que, embora pareça a própria denúncia de seu fracasso é, ao contrário, o alcance de seu objetivo ao suscitar uma forma particular de ilegalidade.

Uma forma de ilegalidade que a instituição prisão demarca, separa, evidencia e organiza num espaço fechado, mas ao mesmo tempo penetrável.

Ao estabelecer essa demarcação, isolando e sublinhando uma forma de ilegalidade, a prisão acaba por constituir uma espécie de resumo simbólico de todas as outras ilegalidades, mas ao mesmo tempo torna lacunares as ilegalidades que devem ou precisam ser toleradas.

É com relação à delinquência como produto do sistema carcerário e à criação de uma especificação da ilegalidade a partir dessa delinquência, que Foucault questiona: *o pretense fracasso não faria então parte do funcionamento da prisão?* (Foucault, 1991, p. 258). Tem-se, assim, uma inversão na ordem das coisas, pois a prisão, de fato, ainda celebra seu sucesso há mais de um século e meio de intermitentes fracassos, resistindo à mudanças.

A prisão é a ligação entre a objetivação da delinquência, por trás da infração, e a consolidação da mesma, ao isolá-la como ilegalidade. Assim, a delinquência não constitui um subproduto da prisão, que não consegue corrigir com a punição, mas é o efeito direto de um sistema penal que, para gerir as práticas ilegais, investe algumas delas *num mecanismo de punição-reprodução* (Foucault, 1991, p. 244).

Pode-se dizer que a formação da delinquência pela prisão, no sentido de transformar o infrator em delinquente, configura uma das dimensões educativas da prisão. Ainda que a “escola da malandragem” ou “faculdade do crime” seja uma figura de linguagem criada pelos detentos, pode-se afirmar que, na ação da instituição prisional sobre os indivíduos, no funcionamento do aparelho carcerário na vida do preso, processa-se, de certa maneira, um tipo de aprendizagem pela própria circulação dos saberes acerca do crime entre os presos.

Ao invés da propalada reeducação ocorre uma espécie de educação pelo avesso, mas certamente trata-se de uma modificação do indivíduo, de uma reprogramação de sua existência, o que implica um processo educativo operacionalizado pelo aparelho penitenciário. Trata-se, portanto de uma penetração do educacional na prisão, de uma dimensão da educação nas práticas prisionais.

Dimensões da educação na prisão

No fechamento do livro *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault diz que na instauração do panoptismo na sociedade, com a função precisa de transformar a vida dos homens em força de produção, a prisão desempenha um papel muito mais adstrito ao campo simbólico, imaginário e exemplar, do que propriamente ao econômico ou mesmo penal e corretivo.

Para Foucault, há na existência da prisão uma dupla emissão de discursos:

Ela diz: 'Eis o que é a sociedade; vocês não podem me criticar na medida em que eu faço unicamente aquilo que lhes fazem diariamente na fábrica, na escola, etc. Eu sou, pois, inocente; eu sou apenas a expressão de um consenso social'. (...) ao mesmo tempo a prisão emite outro discurso: 'A melhor prova de que vocês não estão na prisão é que eu existo como instituição particular, separada das outras, destinada apenas àqueles que cometeram uma falta contra a lei' (Foucault, 1999, p. 123).

A prisão apresenta um isomorfismo em relação a todas as outras instituições disciplinares. É a própria imagem e semelhança da sociedade, no entanto, imagem ao contrário e semelhança pelo avesso. Da mesma forma que ela se exime de ser prisão por se parecer com todas as instituições de seqüestro, também redime todas essas outras instituições de terem características penais, uma vez que se destina tão somente para criminosos.

Como toda história tem duas versões, a outra versão da humanidade, o lado podre da humanidade é a cadeia (Bartolomeu da Silva).

A cadeia é muito cínica, a vida bandida é muito estranha (Pedro da Silva).

Talvez sejam o cinismo, a estranheza, o enigma e a ambigüidade, que acompanham a prisão desde o seu surgimento, o que confere às práticas penais em nossa sociedade, ainda hoje, uma aura de evidência, naturalidade e necessidade insubstituível.

A disciplina, com suas instâncias de vigilância e seus processos de normalização, controla toda a sociedade. *Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?* (Foucault, 1991, p. 199).

Certamente qualquer semelhança entre a prisão e a escola, em especial, não é mera coincidência. Cada uma tem sua inserção social específica, seu ponto particular de aplicação, mas ambas respondem a um mecanismo geral de transformação, cuja garantia de realização está no *seqüestro* que promove a transformação da vida dos homens.

Daí ser possível dizer que o poder de punir, em sua função, se assemelha ao de educar. O que os dois fazem no exercício de suas funções específicas é controlar, é vigiar, buscando a transformação dos indivíduos, a correção de suas falhas e desvios, a melhora de seus comportamentos, a retífica de suas condutas.

A prisão continua, sobre aqueles que lhe são confiados, um trabalho começado fora dela e exercido pela sociedade sobre cada um através de inúmeros mecanismos de disciplinas (Foucault, 1991, p. 264-265).

Identificar aspectos educativos no cumprimento da pena privativa de liberdade, buscando localizar a penetração do educacional na prisão significa operar uma espécie de derivação do conceito de *sistema carcerário*, tendo em vista a instalação de um determinado “sistema educacional” no processo de execução penal, que corresponderia justamente à materialização do currículo carcerário.

O efeito produzido pela disciplina carcerária sobre o indivíduo preso passa, necessariamente, pelo crivo do educacional, sendo talvez pertinente falar em uma “pedagogia do cárcere” que faz se relacionarem o poder da disciplina e a reeducação do condenado. É a extensão de aspectos pedagógicos – num amplo sentido – ao penitenciário. Trata-se do acréscimo do termo educar ao binômio vigiar e punir.

Num contínuo processo de normalização, o carcerário se instala em toda a sociedade. Do mesmo modo, a parafernália disciplinar, pela via do educacional, se estende pela prisão, objetivando e assujeitando os detentos, de maneira a produzir indivíduos que se constituem por processos de aprendizagens, adaptações, introjeções e assimilações concretizados no espaço prisional. A partir desse horizonte pode-se falar numa “educação penal”, ou “reeducação legal”, em que os gestores da pena assumem o papel de *mestres da normalidade* (Foucault, 1991, p. 199).

A aprendizagem das técnicas disciplinares leva a maneiras de comportamento sempre demarcadas pelas relações de poder. Ao mesmo tempo e, pelo mesmo controle técnico, tem-se a constituição de um conhecimento sobre os indivíduos que garante a margem de confiabilidade necessária para a manutenção desse controle. Assim, se conhece a alma e se mantém a sujeição.

O que a “pedagogia do cárcere” recobre nos processos de constituição do indivíduo preso é uma (outra) dimensão da educação na prisão, que se desdobra nos diversos instrumentos e funções de que a disciplina se utiliza para a modificação, a reeducação dos detentos.

Inquietações por novas práticas

Falar sobre a produção do indivíduo preso, constituído em processos “educativo-prisionais”, é também tocar na questão do direito em nossa sociedade, especialmente no que tange às práticas do direito penal, sua função social e a racionalidade que lhe dá suporte.

Foucault não desenvolve uma teoria do direito, uma formulação conceitual unitária ou apresentação sistemática do tema, mas fornece pistas para pensá-lo como

produção histórica, como construção cultural e, portanto, desvinculado de definições estáticas, naturalizantes, essencialistas.

Fonseca identifica no pensamento de Foucault os traços da *imagem de um 'direito novo'* (Fonseca, 2002, p. 291)², cuja fundamentação se encontra na práxis.

Nessa imagem de um 'direito novo' o que domina é a idéia de um direito (talvez fosse melhor dizer práticas do direito) que seria objeto de uma inquietação contínua, na medida em que constitui um domínio de saberes e de práticas constantemente chamado a participar do jogo (nunca acabado) de arbitragem, da regulamentação social. Domínio a ser construído necessariamente, segundo o primado da práxis (Fonseca, 2002, p. 291-292).

O *direito novo* tem, precisamente, como ponto referencial *a ação refletida dos indivíduos* (Fonseca, 2002, p. 292), em constante renovação. O que pode fundá-lo são as posições estratégicas tomadas pelos indivíduos, é a concretude dos acontecimentos, é o real posicionamento frente aos fatos.

A ação não se define na realização de uma prescrição legal, mas no momento juridicamente indefinido em que se fundam pretensões a novos direitos. Nesse sentido, há um deslocamento da concepção positivista do direito moderno, cuja definição de legitimidade se baseia na positividade normativa das leis. No *direito novo* a legitimidade se define pela prática dos indivíduos, pelas reivindicações do que pretendem como direitos.

Pensar o direito como um domínio de saberes e práticas cuja verdadeira legitimação somente pode decorrer da prática refletida

² A identificação dessa imagem é feita no texto “Face aux gouvernements, les droits de l’homme”, escrito em 1981, em função da criação de um comitê internacional, em Genebra, contra a pirataria aérea. Para Fonseca, ainda que esse texto não encerre uma teoria, expressa a idéia de uma necessária e constante inquietação frente aos valores do direito e às práticas que os concretizam, de maneira que “*nos revela os contornos da imagem de um 'direito novo'*”.

dos indivíduos, sem a referência a nenhum princípio de totalização, é para essa idéia que o pensamento de Foucault nos conduz quando esboça a imagem de um direito novo (que estaria ao mesmo tempo liberado do princípio da soberania e constituiria uma possibilidade de resistência aos mecanismos da normalização) (Fonseca, 2002, p. 292).

Se a história oral tem como propósito dar voz a excluídos, legitimando seus discursos, autenticando suas experiências e, se no mesmo horizonte, a genealogia corresponde a uma forma de história que busca dar conta da constituição de saberes e discursos sem a referência a um sujeito transcendente em relação aos acontecimentos, ouvir o que os detentos, imersos na trama histórica da prisão têm a dizer sobre a prática prisional em suas vidas, sobre o que teriam de reivindicações, talvez seja um passo rumo ao *novo direito*³:

(...) deveria ter uma assistente social para ir e checar, saber se a pessoa aceita mesmo o detento como empregado, saber em que estado se encontra a família do preso (...) eu, por exemplo, estou com esse emprego, a minha família está sofrendo. Se eu não tivesse a cabeça no lugar eu já teria fugido, permaneceria no mundo do crime por culpa da própria justiça. Isso eu posso declarar: por culpa da justiça! Porque o meu pedido já está lá há dois meses, tem uma carta patrão, que já até foi falar cara a cara com o juiz, pedindo para eu sair, inclusive se responsabilizou por mim. (...) Mas ele não me soltou ainda, mandou eu ir trabalhar para a Prefeitura, para pegar os meus cento e cinquenta contos que não vai pagar nem o aluguel, sendo que eu podia estar lá, ganhando os meus três salários mínimos, trabalhando no emprego que tenho (...) a justiça deveria ajudar o

³ Não se trata de verificar se os discursos são “verdadeiros”, o que importa para a história oral e, especificamente, para este trabalho é sua legitimidade, no sentido de que são indivíduos particulares, inseridos numa realidade histórica, falando de situações concretas vividas por eles. O interesse é dar visibilidade ao saber dos presos, saber particular, regional, localizado.

preso a voltar para a sociedade. Ao invés de ficar cometendo delito, ele deveria ter o direito de retornar à sociedade, trabalhando (Mateus da Silva).

(...) eu acho que a sociedade deveria ajudar um pouco, a trazer melhoras para cá: emprego, essas coisas... porque tem muito cara que está precisando trabalhar, é cara de condenação muito alta. Pôr alguma sala de cursos, para ocupar cada vez mais o tempo, porque um preso parado, ele tem muito tempo para pensar besteira. Então, o preso fica ali com a cabeça vazia, o dia inteirinho deitado, só passando bobeira pela sua cabeça. Então, essa sociedade, a Segurança Pública, deveria ajudar a gente mais nesse ponto, porque cada um sabe da sua condenação (...). Eu acho que a sociedade deveria ajudar mais aos reeducandos. Pessoas que têm condições, deveriam trazer cursos para cá, escolas, materiais, para os presos trabalharem. Depois faz uma feira e vende (...). Acho que deveria ter um determinado lugar para cada tipo de crime. Acho que deveria ser 12 com 12, 157 com 157, 155 com 155, 121 com 121... tudo assim separadinho, o viciado junto com o viciado, o ladrão de galinha com o ladrão de galinha, não misturar muito porque um já joga a idéia na cabeça do outro, é onde eu acho que vira esse tumulto (...). Tem muito menino novo aqui dentro, praticamente crianças... eu acho que é um desperdício estarem aqui dentro, eu acho que deveria era arrumar outro tipo de lugar para ficarem, uma clínica de recuperação... eu acho que isso também não ajuda, mas... (...). Aí, até poderia ter uma reeducação, mas com tanta misturada, todos os artigos misturados, gente de alta periculosidade junto com mais fraco... (Maria da Silva).

Eu tenho 76 anos e não poderia estar preso, porque a lei faculta, me dá o direito. (...) Eu tenho uma porção de coisas com as quais eu não poderia estar aqui. Por lei não! Mas a lei não é respeitada, porque se está na constituição que uma pessoa acima de 70 anos não pode ser presa, eu tenho 76. (...) eu estou dentro do meu direito, eu não estou

pedindo favor. Eu queria que a lei fosse respeitada e não é, por isso que eu digo que aqui é comércio. Não tem outra palavra que possa classificar isso daqui, se tem dinheiro, tudo bem. (...) Agora mesmo eu pedi para me mandarem para minha cidade, pois eu tenho direito por lei, mas eu não sei se vou, até mesmo por causa desta entrevista também, não sei se vai cair nos ouvidos das autoridades e se vão me canetar (Matias da Silva).

(...) se não der condições para o preso ele vai se sentir assim.... é a mesma coisa que você criar um cachorro e um gato. Se você criar os dois juntos, desde pequeninos, eles vão conviver em harmonia para o resto de suas vidas, mas se você deixá-los crescer separados e colocá-los juntos um dia, você pode ter certeza que o cachorro vai comer o gato, ou o gato vai furar o olho do cachorro. Então, essa é a maneira que eu vejo o tratamento aqui. Se dentro do sistema de tirar cadeia hoje, der condições, oferecer alguma coisa para o preso, uma assistência melhor, eu acho que o preso vai tirar proveito disso aí e vai crescer... (Tiago da Silva).

(...) O cara foi condenado, ele tem que pagar decentemente. O problema é que eles misturam muito os artigos, por exemplo, o cara cai no 155, eles põem no meio de 157, 121... quer dizer, se o cara se envolveu na batida de uma carteira, quando ele sair daqui, vai acabar roubando um banco, pela convivência do dia a dia. O que o cara faz é aprender a ser bandido. No meu caso, esse assalto que a gente fez, foi por precisão. Eu acho que a maioria dos ladrões que existem, roubam por não terem um emprego fixo. (...) a vida não é igual a justiça pensa, acho que a justiça tinha que olhar mais para isso, saber mais da vida da pessoa. Não ver simplesmente o crime. Porque eles sabem que são condenados por um crime, mas não sabem o motivo, pelo qual a pessoa chegou àquele ponto de assaltar, roubar, talvez até de matar (...). A justiça ao invés de jogar um pai de família dentro de um presídio, deveria ver o motivo pelo qual ele fez aquilo. A cadeia não regenera ninguém. (...) Eu acho que não deve ser só a polícia prender o cara que estava roubando, jogar aqui

dentro para responder o processo e tudo bem. Eles poderiam analisar o motivo pelo qual o cara fez aquilo, ao invés de jogar a pessoa aqui dentro e esquecer. Tem muito pai de família aqui dentro que está indignado porque a família está na rua passando fome. A justiça tinha que analisar uma coisa melhor para esse cara, pagar um serviço para a comunidade (...). Eu confio na justiça de Deus mesmo, porque aqui na Terra não tem justiça não, principalmente dentro de uma cadeia. (...) foi preso uma vez é bandido para sempre (Pedro da Silva).

(...) se você observar bem, a maior parte dos presos tem um índice de escolaridade baixa. Mas é só o pessoal que não tem cultura que comete delito? Não! O pessoal que não tem dinheiro é que vem pra cadeia. Hoje eu vejo, se você tem dinheiro você não fica preso, pode ser o crime que for. Para começar, existe imunidade parlamentar para os políticos. Por que não existe imunidade parlamentar para um favelado? Arruma um meio de dar imunidade para ele também, por que só políticos têm? (...) Tem pessoas que vem pra cadeia... mas a vida é feita de porquês, é cheia de porquês, principalmente a vida do preso. (...) mas o que o juiz ouve e lê é uma coisa, mas na hora que ele está julgando, só pelo papel, não vê a vida da pessoa, nada... Eu acho que tem que ser uma coisa mais abrangente, mas é como se a vida da pessoa se resumisse naquilo ali. Eu acho que o juiz, não poderia julgar só por aquilo ali, ele deveria ter um pouco mais de bom senso na hora de julgar. No Código Penal, às vezes uma vírgula muda muita coisa (...). Eu acho que os presos poderiam trabalhar também, receber algum salário, ir trabalhar numa marcenaria, numa oficina de carro, mas teria que ter alguma coisa para que fossem remunerados e o dinheiro, se não têm família, seria para quando saíssem, porque a maioria dos presos que saem hoje, já saem para assaltar o primeiro que encontrarem na esquina, porque não têm dinheiro nem para pegar o ônibus, mas se tem um trabalho aqui, já ganha um dinheirinho e já vai começar a mudar o sistema carcerário, começar a mudar a mentalidade do próprio preso e com

isso, da própria sociedade (...) e deveria ter também, principalmente um estudo, tem presos que não sabem nem ler... e quando a pessoa começa a ter uma leitura melhor, já é um mundo diferente, um índice de cultura melhor, uma escolaridade melhor. Não tem nem comparação, a pessoa que sabe ler completamente tem um outro nível de vida (...) mas a cadeia só faz acabar com o ser humano, não edifica em nada, simplesmente faz você ter mais vontade de viver na vida do crime... (Bartolomeu da Silva).

Você tem que se conscientizar que ficar atrás de uma grade doze, quinze anos, não vai se recuperar. Não adianta a pessoa pensar assim, a sociedade pensar assim: “Quanto mais tempo ficar, melhor ele vai ficar”. Não! (...) porque não é fácil conviver atrás de uma grade em dez, doze metros de espaço com seis, sete pessoas. Você tem duas horas de sol. Não tem ocupação nenhuma, não tem serviço, não tem nada, não tem confiança (...). A pessoa que tem muita cadeia é mais vigiada, vive dentro da tranca e vai se tornando um criminoso pior porque vai ficar ali muito tempo. Quando ele sair, vai pensar: “Ah, eu vou me recuperar do crime porque? Não compensa para mim! Eu fiquei esse tempo todo preso, não tenho mais chance na sociedade, sou um ex-presidiário e vou aprontar!” É por isso que muitos voltam para o crime. (...) Se o cara tem muita cadeia, deu cinco, seis meses que ele está ali (...) então arruma um serviço para essa pessoa, arruma uma coisa para fazer, alguma ocupação, mas não. Eles chegam com palito... isso para mim é história, palito de picolé, linha para você ficar dentro de uma cela, enquadrado, trabalhando com aquilo o dia inteiro, vendo aquelas quatro paredes te segurando. Está certo que você cometeu um crime, mas se é para recuperar... A cadeia não é para castigar, é para reintegrar a pessoa. Não é recuperar? Porque se for para castigar, tudo bem, mas não é para castigar, é para educar o cara de novo. Então, eu acho que tinha que ter uma oportunidade, se ele está aqui, ele tem que ter uma oportunidade para provar. (...) Agora, do jeito que eles estão fazendo, minha cabeça vai ficar voltada para aquele cara que me pôs na

cadeia. Eu vou sair, vou roubar dele de novo e ainda vou matá-lo. Então, quer dizer, eu vou é aumentar o meu crime. (...) o preso precisa se reintegrar à sociedade pelo serviço, fora de uma cela, porque dentro de uma cela, brincando com cordão ou palito não vai... Quando ele sair, lá fora ele não vai fazer um artesanato de palito para vender... (Barnabé da Silva).

As reivindicações presentes nos discursos dos detentos corresponderiam a proposições de aplicação de *penas alternativas*⁴ ou a simples observância de prescrições acerca dos direitos do preso positivadas no ordenamento jurídico penal.

Os discursos aqui reproduzidos estão circunscritos a uma determinada prática educativo-prisional como alvo de inquietação. Inquietação sobre uma prática local e particular, não encerra nenhuma pretensão de universalidade, mas aponta para a busca de diferentes formas de mudanças por meio de outras práticas, levando em conta que o que atravessa tais práticas na construção dessas identidades é uma espécie de pedagogia do cárcere.

Nessa perspectiva, tanto o uso de transcrições biográficas como o de notações do exame, por exemplo, serviriam de instrumentos (de resistência e libertação) ao *direito novo*, na efetivação de uma outra pedagogia prisional e não mais à disciplina com seus mecanismos de normalização. Isso implica trilhar um caminho que não é dado, nem traçado pelas normas jurídicas, mas que se constrói com crítica e atitude, a partir da emergência de inquietações.

Considerar que toda pena, qualquer que seja ela, terá um termo, é seguramente se engajar num caminho de inquietude. Mas é também se engajar para não permitir, como fizemos durante tantos anos, que todas as instituições penitenciárias fiquem na imobilidade e na esclerose. É se obrigar a permanecer em alerta. É fazer da

⁴ A questão das penas alternativas, discutida nos meios jurídicos, políticos e acadêmicos, acabou se limitando à edição da controversa Lei No. 9.714/98, pois em sua aplicabilidade, as alternativas se resumem à “prestação pecuniária e perda de bens e valores”, além da “prestação de outra natureza” e “proibição de freqüentar determinados lugares”, o que, de fato não configura penas alternativas, mas substitutivas, figuras legais já existentes anteriormente no ordenamento jurídico-penal brasileiro. Portanto, a denominação “penas alternativas” aqui utilizada refere-se à aplicação de alternativas que não se

penalidade um lugar de reflexão incessante, de pesquisa e de experiência, de transformação. Uma penalidade que pretende provocar efeito sobre os indivíduos e suas vidas não pode evitar que se transforme a si mesma perpetuamente.

É bom que, por razões éticas e políticas, a autoridade que exerce o direito de punir se inquiete sempre com este estranho poder e jamais se sinta demasiadamente segura de si mesmo⁵ (Foucault, 1994, p. 207 – tradução do autor).

Referências bibliográficas

limitem às raias estritas (e estreitas) delimitadas pela legislação, mas às ações que advenham das próprias práticas vigentes, circunscrevendo respostas às necessidades, apelos e reivindicações, o que se aproximaria do “*direito novo*”.

⁵ “Poser que toute peine qu’elle soit aura un terme, c’est à coup sûr s’engager sur un chemin d’inquiétude. Mais c’est aussi s’engager à ne pas laisser comme on l’a fait pendant tant d’années, dans l’immobilité et la sclérose, toutes les institutions pénitentiaires. C’est s’obliger à rester en alerte. C’est faire de la pénalité un lieu de réflexion incessante, de recherche et d’expérience, de transformation. Une pénalité qui prétend prendre effet sur les individus et leur vie ne peut pas éviter de se transformer perpétuellement elle-même.

Il est bon, pour des raisons éthiques et politiques, que la puissance qui exerce le droit de punir s’inquiète toujours de cet étrange pouvoir et ne se sente jamais trop sûre d’elle-même.”

- BITENCOURT, Cezar Roberto. *Novas penas “alternativas”*. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, n. 28, p.85-107, out./dez., 1999.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História. Novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Lúcia M. P. Vassalo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____. *Sobre a prisão*. In: **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992a. p. 129-165.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução: Roberto Machado e Eduardo Jardim. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 1999.
- _____. *Face aux gouvernements, les droits de l’homme*. In.: **Dits et écrits**, IV. Paris: Gallimard, 1994a. p.707-708.
- McLAREN, Peter. **A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.