

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E RECLUSÃO

Karla Saraiva

Universidade Luterana do Brasil

Maura Corcini Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo

O artigo propõe-se a problematizar a crescente preocupação com a Educação prisional, mostrando que ela se insere dentro da matriz de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal e que, mais do que uma ação de inclusão, trata-se de uma ação de reinserção social. Em um primeiro momento, as autoras discutem o par indissociável inclusão/exclusão, para depois apresentar de forma sucinta o funcionamento daquilo que denominam, na esteira de Foucault, de governamentalidade neoliberal, caracterizando a emergência da noção de inclusão como inserida dentro dessa racionalidade política. Em uma terceira parte do artigo, discutem brevemente as transformações recentes da criminologia e a instauração de uma certa justiça atuarial, que relaciona a pena mais com o risco de reincidência do que com a gravidade de crime. A partir desse quadro teórico, são examinados dois documentos da Unesco relacionados com as ações de Educação prisional no Brasil, mostrando sua inserção na lógica da governamentalidade neoliberal.

Palavras-chave: Educação prisional, inclusão, reclusão, neoliberalismo

EDUCATION, INCLUSION AND RECLUSION

Abstract

This paper discusses growing concerns about prison education, showing that it falls within the matrix of intelligibility of neoliberal governmentality, and that rather than an act of inclusion, it is an act of social reintegration. First, authors discuss the inseparable pair inclusion/exclusion, and then they present the operation of what is called by Foucault neoliberal governmentality, characterizing the emergence of the concept of inclusion as embedded within this political rationality. In a third section, they discuss briefly recent transformations of criminology and the introduction of the so-called actuarial justice, which relates the penalty to the risk of recurrence rather than with the severity of the crime. Since this theoretical framework, they examine two Unesco documents related to actions of prison education in Brazil, showing its insertion into the logic of neoliberal governmentality.

Key-words: prison education, inclusion, reclusion, neoliberalism

Na primeira década do século XXI, desenvolveu-se no Brasil uma série de experiências e de publicações no campo da Educação prisional. Neste artigo, propomos a analisar esse tema, que está ganhando destaque em diversos países hoje, no intuito de compreender as condições que o colocaram em evidência. Partimos da hipótese que a Educação prisional se insere dentro da matriz de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal, conceito desenvolvido por Foucault em seus cursos no Collège de France de 1978 e 1979 (Foucault, 2008a e 2008b).

Cabe adiantar que, de modo geral, os textos e publicações que discorrem sobre a Educação prisional a tomam como uma estratégia para a inclusão social dos reclusos. Entendemos, assim, que devemos começar justamente problematizando o significado de inclusão, o que implica pensar sobre a situação de pessoas e ou de grupos sociais que sofrem, por razões diversas, por estarem ou se sentirem socialmente excluídas. Como mostramos na seção seguinte, inclusão e exclusão são termos indissociáveis como as faces de Jano, e devem, por esse motivo, ser considerados de modo conjunto.

Na seção posterior, apresentamos em linhas gerais o que Foucault (2008b) chamou de governamentalidade neoliberal, de modo a compreender a emergência e a difusão da inclusão. A seguir, problematizamos algumas transformações recentes no campo da criminologia que também estariam articuladas com a racionalidade neoliberal, para, finalmente, analisarmos alguns documentos que tratam da Educação prisional à luz do quadro teórico assim construído. Com isso, esperamos atingir nosso intento de mostrar que a preocupação crescente com a Educação prisional se encontra fundamentada na governamentalidade neoliberal.

In/exclusão: as duas faces de Jano

Exclusão parece ser a marca de um tempo cada vez mais em crise e acometido de um tipo de esquecimento crônico de sua história. E inclusão parece ser a marca contemporânea da promessa, pensada por muitos, de uma vida idealizada/inclusiva. Na tensão temporal, cultural e econômica dessas duas faces, a exclusão se constitui como uma ameaça à vida de qualquer um. Em boa parte por causa disso, vivemos contemporaneamente o enfraquecimento ou a banalização política das expressões inclusão e exclusão devido aos usos cada vez mais amplos e variados dos contextos onde são articulados.

Conforme Castel (2007), na França dos anos 1990 foi possível assistir a uma completa explosão dos usos do termo exclusão¹. Frente a isso, esse autor propõe substituir a palavra exclusão ou usá-la com cautela, para que seu esfacelamento não traduza o momento histórico atual, ou seja, o de denunciamento, de assistencialismo, de exaltação festiva das diferenças e das identidades. O autor aponta algumas características da exclusão que deveriam implicar seu uso controlado; entre tais características, ele salienta que aquilo que constitui a exclusão não se encontra na situação em si ou no excluído, mas em conjuntos de acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais que culminam em um dado evento que acaba, por razões diversas, por ganhar visibilidade. Isolar acontecimentos presentes de suas condições de possibilidades históricas pode implicar na negação e na renúncia de intervir de modo

preventivo nos “problemas” detectados. A necessidade de interpretação de situações limites dentro de um contexto maior permite ações mais permanentes, fundadas em acontecimentos que culminaram em uma dada situação do presente. Castel argumenta: “na maior parte dos casos, ‘o excluído’ é de fato um *desfiliado*² cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis ou instáveis” (2007, p.24).

Segundo Castel, o termo *exclusão social* deveria ser utilizado para conceituar aqueles que se encontram em situações de extrema marginalização e abandono pelo Estado. A noção de marginalização extrema deixaria de fora todo aquele rol de pessoas que, de distintas formas, são atingidas por ações de Estado que visam minimizar efeitos sociais e econômicos gerados a partir de condições de vida precárias; deixaria de fora, também, aquele rol de pessoas que são assistidas com vistas à sua recuperação ou reeducação, para que sejam reinseridos na sociedade.

Dessa forma, o uso excessivamente abrangente dos termos inclusão/exclusão serve tanto para apontarmos aqueles que estão sob medidas reeducativas e de normalização, como para apontarmos um leque de outros indivíduos que não se enquadram ou não possuem acesso a espaços considerados “bons, saudáveis e adequados” para todos, banalizando os conceitos e destituindo-os de força política. O investimento inicial deste texto em tentar esclarecer o conceito de exclusão e junto com ele o de inclusão, mais do que alertar sobre os usos demasiado frouxos dos mesmos, tem o objetivo de argumentar que os apenados brasileiros, embora vivam em situação de segregação da sociedade, não são excluídos do cuidado estatal. Eles estão inseridos dentro do sistema prisional, que se constitui parte importante da sociedade contemporânea. Na condição de reclusos, sofrem investimentos governamentais que visam à vigilância e ao controle maximizado de suas condutas para que possam, dentro do sistema em que estão incluídos³, serem reinseridos na vida em sociedade.

Nesse sentido, *reinserção social* não deve ser lida como sinônimo de *inclusão social*. A reinserção pressupõe a capacidade dos sujeitos viverem em sociedade sem necessitar estar em regime de reclusão e tendo capacidade de prover suas necessidades de modo autônomo. Portanto, entendemos que é visando sua reinserção social, e não sua inclusão, que são construídas políticas voltadas para a educação dos reclusos.

Para pensar a articulação dos usos do termo inclusão com as práticas de reclusão e de educação, torna-se importante a noção de governamentalidade neoliberal. Para isso, conforme já indicamos antes, na seção seguinte construiremos um quadro teórico que mostra a inserção da inclusão dentro do quadro da governamentalidade neoliberal.

Inclusão como condição das práticas neoliberais

Foucault (2008b), no seu curso de 1979 no *Collège de France — O Nascimento da Biopolítica* —, traça um panorama geral da emergência do liberalismo, entendido como um conjunto de práticas, e da sua inflexão na passagem para o neoliberalismo. O filósofo faz isso a partir de uma perspectiva inovadora.

Foucault (2008b) mostra que o liberalismo, surgido no século XVIII, atravessou o século XIX como racionalidade privilegiada na produção da governamentalidade⁴

ocidental, principalmente na Europa e nos EUA. Sua maior característica era a defesa de uma intervenção mínima do Estado nas coisas da economia. A liberdade de mercado era considerada como o maior valor para o desenvolvimento de uma nação, sendo essa liberdade entendida como algo natural. O livre mercado funcionaria bem quando deixado a funcionar por si mesmo, espontaneamente, sem intervenções externas. A racionalidade liberal constituiu-se, ainda de acordo com Foucault (2008b), em algo que vai além de uma simples ideologia ou doutrina política, permeando as práticas sociais de modo mais amplo.

Contudo, por diversas razões, as práticas liberais foram modificadas no século XX, dando oportunidade de serem realizadas algumas experiências de uma intervenção estatal mais acentuada nos Estados capitalistas. Entre tais razões, vale destacar a criação do chamado Estado de bem-estar (*welfare state*)⁵, implantado na sua forma mais plena na Europa, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, começando a declinar na década de 1970. O Estado de bem-estar oferecia aos trabalhadores serviços públicos que promovessem a segurança social, tais como garantia de aposentadoria, seguro-desemprego, rede de saúde pública. O Estado de bem-estar foi criado para minimizar a possibilidade de investidas comunistas, e suas intervenções foram aceitas pelos liberais em nome da preservação da própria liberdade. Em outras regiões, aconteceram iniciativas com vistas a oferecer essa proteção com maior ou menor intensidade, porém dificilmente foram tão fortes quanto na Europa. Ainda assim, nesses outros lugares, manifestava-se, pelo menos em termos de práticas discursivas, a intenção de proporcionar bem-estar a toda a população.

Nessa época em que os desvalidos podiam contar com a proteção do Estado, a noção de inclusão não se fazia necessária. Estar incluído era simplesmente poder desfrutar dos benefícios que eram estendidos a toda a população. Não havia preocupação, por exemplo, de colocar dentro do sistema produtivo sujeitos com capacidades de trabalho limitadas. Os deficientes não precisavam ser posicionados no mercado de trabalho, sendo preferível deixar que recebessem auxílio da rede de proteção estatal, ao invés de colocá-los a produzir com um baixo “rendimento”.

O ideário liberal recebeu novos aportes teóricos no século XX, principalmente após o fim da Segunda Guerra. De acordo com Foucault (2008b), o primeiro deles foi o ordoliberalismo, surgido na Alemanha. Um pouco depois, a partir da década de 1950, surgem as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos, principalmente na Universidade de Chicago (daí o nome dessa vertente, que ficou conhecida como Escola de Chicago), que são chamadas por Foucault de anarcoliberalismo. Há muitas diferenças entre ambas e pode-se dizer que os desenvolvimentos estadunidenses eram bem mais radicais. Enquanto os alemães entendiam que o papel do Estado seria de organizar a atividade econômica, a Escola de Chicago repudiava toda e qualquer interferência estatal. Mais ainda: a Escola de Chicago levava o pensamento econômico para além do próprio domínio da economia, pretendendo recobrir todos os domínios da vida humana por uma racionalidade baseada em perdas e ganhos, investimentos e retornos.

Essas novas teorias não produziram efeitos sociais imediatamente. Foi a partir de meados da década de 1970 e, mais fortemente, na década seguinte, que se assiste a uma grande transformação do cenário político. Uma severa crise econômica espalha o desemprego e retira a capacidade — tanto dos Estados comunistas, quanto dos Estados

capitalistas baseados no bem-estar — de investir na promoção da segurança social. Com certa simultaneidade, os Estados comunistas do Leste europeu transformam-se em Estados capitalistas e os Estados capitalistas vão enfraquecendo a rede de segurança, cortando benefícios e adentrando nas práticas neoliberais, promovendo um declínio do *welfare state*. De acordo com Seibel (2005, p.96)

Percebe-se que os condicionantes do declínio do *welfare state* nas últimas décadas são uma questão complexa e ainda não absolutamente clara. De qualquer forma os argumentos apontam para duas questões: o declínio de um modelo de proteção social e suas formas institucionais; e a redução da capacidade de oferta de emprego ao mesmo tempo em que se aprimoram os processos de desregulação do trabalho e sua consequente desqualificação. Estes fatores combinados expressam um cenário social que apresenta inúmeros desafios. Entre estes desafios, a produção de uma miserabilidade estrutural que por sua vez tem encontrado como resposta política a criminalização.

Segundo Foucault (2008b), o Estado mínimo do neoliberalismo entende liberdade como a possibilidade de agir livremente no mercado, seja competindo para maximizar seus ganhos com a venda de produtos e serviços, seja fazendo escolhas relativas ao consumo. Esse Estado, que deve ser mínimo em termos de interferência nos processos econômico-financeiros, pode e deve realizar intervenções sociais, no sentido de produzir liberdade, de produzir sujeitos que saibam e queiram ser atores livres no mercado. Sujeitos que possam gerir suas vidas como uma empresa, que não dependam de políticas sociais.

Assim, para Foucault (2008b), o neoliberalismo é um consumidor de liberdade. Ele necessita da liberdade para sobreviver e irá intervir na sociedade, por meio de estratégias biopolíticas, para produzir essa liberdade. A liberdade neoliberal não é uma espontaneidade dos mecanismos de mercado, como era entendida pelo liberalismo, mas uma condição que deve ser produzida ativamente. O sujeito livre do neoliberalismo é conformado, subjetivado, para a liberdade. Passa por um processo em que deve aprender a ser e a querer ser livre por meio da gestão de sua vida e do engajamento em processos de escolha. De acordo com Lazzarato (2006), essas escolhas limitam-se a opções previamente definidas, retirando dos sujeitos a potência de criação. Escolhas da ordem do consumo, entendendo consumo em sentido amplo: consumo de bens e serviços, mas também consumo de informações e consumo de educação. A liberdade que é produzida pelo neoliberalismo é uma liberdade regulada e normalizada. O sujeito do neoliberalismo deve ser governável por meio de sua liberdade.

Nesse contexto, como mostra Foucault no curso *Nascimento da Biopolítica* (2008b), o neoliberalismo irá produzir um sujeito de interesses, um *Homo aeconomicus*, diferente daquele do liberalismo do século XVIII. O *Homo aeconomicus* do neoliberalismo não é simplesmente um sujeito que coloca o econômico na frente de todos os outros interesses de sua vida, mas o sujeito que trata de todos seus interesses como se fossem questões econômicas. Toda e qualquer decisão que irá tomar será pautada num cálculo de perdas e ganhos. É a partir de seus interesses e da ponderação

dos riscos envolvidos que ele exerce sua liberdade.

Ainda de acordo com Foucault (2008), o neoliberalismo entende o mercado como um jogo, para o qual são estabelecidas algumas (poucas) regras. Todos devem ter condições de participar do jogo, ninguém pode estar fora dele. Desse modo, para aqueles que não têm condições nem mesmo de iniciar o jogo, deve-se prover recursos mínimos que garantam pelo menos a sua entrada. Investir em inclusão, depois de conquistada uma situação de equilíbrio social e econômico-financeiro, será muito mais econômico do que investir em assistência. As políticas de inclusão visam desonerar o Estado, permitindo sua redução no campo da ação social. Elas seriam, então, correlatas ao declínio tanto das garantias sociais quanto do Estado de bem-estar. Se todos podem participar do jogo do mercado, se o Estado empenha esforços para promover a inclusão, isso justificaria a retirada da rede que garantia aos indivíduos uma proteção coletiva contra seus infortúnios individuais. As políticas de inclusão, a partir dessa perspectiva, podem ser entendidas como produtoras da liberdade de mercado, se constituindo, desse modo, num elemento importante na governamentalidade neoliberal. Assim, a partir do curso de Foucault de 1979, é possível fazer uma outra leitura dos processos contemporâneos de inclusão, diferente daquelas que estão hoje em circulação.

De forma indissociável à regra do “todos devem estar incluídos”, está a regra “ninguém pode ser excluído” (Lopes, 2009). Que concepção de exclusão está implicada nesse jogo do neoliberalismo? Cabe darmos continuidade à discussão já iniciada na primeira parte deste texto, diferenciando os usos do conceito de exclusão na Modernidade e na Contemporaneidade. Quando Castel (2007) alerta para a banalização do uso da palavra exclusão e para os riscos de perdermos o foco das razões que a geram, ele se situa, para fazer a sua análise, em uma compreensão moderna de sociedade e de relações de trabalho. Nas relações contemporâneas, ou seja, nas relações lideradas pela racionalidade do neoliberalismo, quando o tempo presente é condição fundamental para pensar e organizar a vida, o uso do termo exclusão não está associado aos processos históricos, não está associado à noção de sociedade e ao bem comum, mas está associado à noção de provisoriedade, de comunidade. A comunidade pode ser entendida como a reunião de indivíduos que se aproximam por interesses de consumo — sejam seus próprios interesses, sejam de outros que irão consumir o que produzem. Assim, a exclusão da Contemporaneidade não deve ser entendida como a mesma exclusão da Modernidade. A proliferação de seus usos em uma sociedade liderada pelo mercado é motor da própria inclusão que movimenta as relações sociais atuais, bem como a própria noção de liberdade implicada no neoliberalismo.

Não deixar ninguém fora do jogo e preparar organizações (de preferência) não governamentais para que recebam aqueles “excluídos” de hoje, para serem reeducados e reconduzidos ao mercado, são movimentos que nos permitem compreender o que hoje chamamos de inclusão. As políticas de inclusão são pensadas como ações estratégicas que visam no presente e, principalmente, em um futuro próximo, minimizarem os investimentos do Estado na população. A minimização dos investimentos não implica em enfraquecimento do Estado, mas sim em deslocamento de suas funções.

O atual investimento do Estado neoliberal privilegia outros investimentos diferentes daqueles do Estado de bem-estar: aumentar a circulação de pessoas, multiplicar a vigilância de uns sobre os outros, transformar cada indivíduo da população

em um parceiro que o Estado pode contar nos processos de inclusão. Todos devem se responsabilizar pela inclusão. Qualquer um poderá estar nessa condição, em algum momento. Esse será um dos custos que teremos com a banalização da inclusão. Nesse sentido, se torna fundamental que o Estado invista na formação daquilo que Menezes (2010) denomina de *subjetividade inclusiva*. Não se trata mais de alguns incluídos, mas se trata de *todos* se manterem incluídos, por mais provisória que seja essa posição e por mais presente que esteja a exclusão (sempre pensada como ameaça e como condição provisória devido às possibilidades de investimento e de reeducação).

Ainda que todos devam jogar, é fácil perceber que nem todos entram com o mesmo número de fichas e que nem todos receberam o mesmo treinamento para esse “certame esportivo”. Ou seja, o Estado neoliberal não intervém no econômico, produzindo pobreza e exclusão; mas intervém no social, produzindo liberdade e práticas de inclusão. As práticas de inclusão não só se proliferam, como fazem proliferar as muitas ações para governar a população. Tais ações visam, principalmente, minimizar os problemas sociais enfrentados pela população que carece de educação e de recursos básicos de sobrevivência para poderem se manter em condição de inclusão. Ampliaram-se as posições dentro do gradiente da inclusão, porém continuamos sem lugar para todos; assim, por exemplo, o mercado — mesmo quando ele se mostra aberto para distintos tipos de participação e para distintos “tipos” humanos — não tem lugar para todos. A tensão entre a exclusão dos derrotados no jogo e a inclusão promovida por ações políticas não resulta em uma soma zero. A velocidade com que os derrotados são deixados pelo caminho é superior àquela com que a inclusão consegue recolher os que estão fora. Nesse estado de descartabilidade contemporâneo, ações de limpeza, de tratamento, de reeducação, de contenção e de reclusão de indivíduos descartados se materializam sobre o social ameaçado (Lopes, 2006).

Assim, conforme já apontamos, o Estado do neoliberalismo é mínimo em suas ações intervencionistas que buscam constituir redes de proteção para a população. Tornam-se precários os serviços sociais, tais como a previdência social, a educação e a saúde públicas. Tais serviços passam a ter como público-alvo apenas a parcela mais pobre da população; aqueles com maior poder aquisitivo migram para as redes privadas em busca de melhor qualidade de tais serviços. Por outro lado, esse Estado se maximiza na função policial, criminalizando preferencialmente ações ligadas à pobreza. Para compensar a redução de investimentos em seguridade social, o Estado aumenta sua ação em políticas de inclusão, mas também aumenta as práticas de reclusão. Portanto, o Estado da inclusão é também o Estado prisional.

Inclusão e reclusão: um aparente paradoxo

O mesmo Estado que promove e incentiva práticas de inclusão também tem produzido um crescimento extraordinário da reclusão. A população carcerária nos últimos anos explodiu em quase todos os países ocidentais. Conforme mostra Wacquant (1999), desde a década de 1960 até meados da década de 1970, a população carcerária norte-americana diminuiu cerca de 1% ao ano, devido, principalmente, a uma tendência de adoção de penas alternativas para crimes de menor periculosidade. Na época,

formava-se a ideia de que deveriam ir para prisão apenas os criminosos perigosos, que representariam de 10 a 15% dos delinquentes. Esse movimento de desencarceramento também se desenvolveu na Europa.

Ainda segundo Wacquant (1999), a partir meados da década de 1970 a população carcerária norte-americana não apenas voltou a crescer, como atingiu índices de crescimento vertiginosos. Tal crescimento também foi expressivo, ainda que menos intenso, nos países europeus. Ele não estaria associado a um aumento da delinquência, mas ao endurecimento de penas para delitos de menor periculosidade, como o consumo de drogas, pequenos furtos e roubos. Esses atos ilícitos, muitas vezes punidos antes com penas alternativas, passaram a resultar na prisão dos responsáveis, com penas cada vez mais longas.

Um crescimento expressivo também pode ser verificado no Brasil da primeira década do século XXI. Conforme dados do Sistema Penitenciário (Brasil, 2008), a população carcerária do país passou de 240.000 presos, em dezembro de 2003, para 473.626 presos em 2009. Isso significa um aumento significativo no número de reclusos em apenas seis anos: 97,08%. Também se pode perceber que parte significativa dos crimes que levam à prisão não está ligada diretamente com a violência: são pequenos traficantes, furtos, roubos não-qualificados, receptação. Ao analisar as estatísticas, infere-se que cerca de 50% dos crimes punidos com encarceramento não envolvem atos de violência contra as vítimas. De acordo com Julião (2008), a população carcerária do Brasil seria em 2007, em termos absolutos, a quarta maior do mundo, sendo superada apenas pelos EUA, China e Rússia. O acentuado crescimento de pessoas encarceradas faz com que haja um permanente déficit de vagas no sistema prisional, que seria virtualmente impossível de ser sanado.

Ainda segundo Wacquant (1999), o crescimento da população carcerária norteamericana, por meio da reclusão de pequenos delinquentes, estaria ligado ao encarceramento dos pobres, tendo em vista que a maior causa da prática desses delitos seriam as condições precárias de renda e de trabalho. Também aqui isso pode ser percebido. A faixa de instrução que contém o maior percentual de presos no Brasil é aquela que compreende Ensino Fundamental incompleto. Estão nessa situação 167.000 presos contra apenas 1.700 com curso superior completo. Como, em geral, existe uma correlação entre renda e nível de instrução, isso mostra, pelo menos parcialmente, o encarceramento preferencial dos pobres⁶. Wacquant (1999) chama também a atenção para o fato de que a proporção entre negros e brancos nas prisões norte-americanas é muito maior do que aquela encontrada na população em geral. Em 1989, os negros já eram maioria nas prisões, embora representassem apenas 2% da população do país. No Brasil, também existe uma desproporção entre as etnias, embora menos acentuada. Enquanto negros e pardos representam 58% da população carcerária, eles são apenas 45% da população brasileira (IBGE). De certo modo, isso indica que a reclusão no Brasil não se encontra tão focada na etnia, mas na renda, diferentemente do caso norte-americano, tendo em vista que a renda média é maior entre brancos.

Wacquant (1999) salienta, ainda, o crescimento de investimentos do governo norte-americano no sistema carcerário, com o declínio de verbas para setores como educação e saúde, bem como para programas de assistência social e inclusão. Para analisar o caso brasileiro, tomaremos alguns números referentes ao Estado de São Paulo, tendo em

vista a dificuldade de encontrar dados nacionais. Entendemos que, possivelmente, esses dados reflitam como isso vem se configurando nacionalmente. Podemos observar que em 2007 foram gastos 1,5 bilhões de reais no sistema carcerário paulista⁷, atendendo 142.000 presos⁸. Isso indica uma despesa *per capita* anual de cerca de R\$ 10.500,00. Ainda acompanhando outras despesas públicas, é possível verificar que foram gastos 940 milhões em bolsa-família (um projeto de inclusão pela geração de renda mínima), no atendimento de 3,2 milhões de pessoas no Estado de SP, resultando um gasto *per capita* anual de apenas R\$ 293,00.

Percebe-se, assim, que também no Brasil está acontecendo um progressivo encarceramento dos pobres. A miséria vem sendo tratada não apenas como caso de polícia, mas de sistema penitenciário. Wacquant (1999) mostra que a reclusão é uma das estratégias neoliberais de governar a miséria. Articulando com os trabalhos de Foucault, podemos afirmar que a reclusão dos miseráveis compõe a governamentalidade neoliberal tanto quanto as políticas de inclusão. Com base nos investimentos acima apresentados, pode-se compreender que a reclusão seja um elemento com grande importância na governamentalidade neoliberal.

O'Malley tem estudado, desde os anos 1990, a criminologia a partir da noção foucaultiana de governamentalidade. Em um de seus artigos (O'Malley, 2009), ele afirma que desde o final do século XX as técnicas atuariais vêm deslocando o poder disciplinar como forma de lidar com o crime. Afinal, as técnicas atuariais colocam em movimento um poder muito mais discreto, que produz muito menos resistências e contestações morais do que a disciplina. As técnicas atuariais estão associadas ao biopoder, base da governamentalidade associada aos dispositivos de segurança, cuja proposta é produzir intervenções no meio para modificar as condutas. De acordo com o autor, intervenções sobre o meio são muito mais econômicas do que a transformação dos sujeitos por meio de processos de normalização. A normalização biopolítica passa apenas indiretamente pelos sujeitos, pois seu alvo são as transformações introduzidas no tecido social. Ainda nesse artigo, o autor cita como exemplos de técnicas atuariais o uso de lombadas para redução de velocidade e de etiquetas eletrônicas para evitar roubos.

Contudo, a utilização de estratégias para reduzir o número de crimes não é capaz de eliminá-los. Essa mudança de ênfase de uma organização disciplinar nos modos de lidar com a criminalidade para outra organizada por uma racionalidade governamental também produz efeitos nos modos de significar o crime. Feeley e Simons (*apud* O'Malley, 2009) apontam para uma nova penologia, baseada na noção de uma “justiça atuarial”, que tem três características principais: 1) a passagem de uma discursividade com foco em princípios terapêuticos e punitivos para uma outra que tem como foco o risco e está baseada em cálculos probabilísticos; 2) abandono do princípio de proporcionalidade entre a ofensa e a sentença, tornando, agora, a sentença proporcional ao risco que o criminoso representa; 3) substituição da análise da correção do criminoso pela análise de sua probabilidade de reincidência. Ou seja, é uma abordagem que se poderia dizer de “puro risco”, tendo em vista que não foca a punição pelo crime, nem a recuperação do criminoso.

A partir de Foucault, podemos compreender que a noção de risco é um dos pilares da governamentalidade liberal e neoliberal. É ela que deu sustentação às políticas dos *Estados de bem-estar*. E também é ela que informa a governamentalidade neoliberal,

com sua ênfase em técnicas atuariais, sendo que a criminologia e a penologia constituem um aspecto de uma racionalidade cuja amplitude vem recobrando parcelas crescentes das práticas sociais. Porém, como mostra O'Malley (2009), o significado de risco nessas duas racionalidades é bastante diferente. No primeiro caso, a noção de risco estava ligada a uma proteção social: o Estado se colocava como protetor dos indivíduos. Ou seja, o risco de infortúnios individuais, como desemprego e doença, seria minimizado pelas políticas públicas. Tratava-se, então, de um risco coletivizado. A governamentalidade neoliberal transforma o risco numa questão individual, sendo a responsabilidade de cada um gerenciar seus riscos, prevenir-se dos infortúnios. Surge aí o que O'Malley (1996) chama de *prudencialismo*.

E é esse o significado que o risco assume na “justiça atuarial”. Nada de análises para mostrar que os sujeitos são levados à criminalidade por suas condições sociais, por sua pobreza. Cada um é responsável por seus atos, não importando sua história de vida. Por outro lado, tal racionalidade estimula a formação de parcerias entre polícia e comunidade; tais parcerias permitiriam que a polícia vencesse a competição com o crime. Nesse sentido, os indivíduos deveriam ser “empoderados” por meio de uma educação que os alertasse dos riscos que o crime traz. Dentro desse quadro, o Estado não é mais responsável por proteger, mas por alertar sobre os riscos e sobre a necessidade de responsabilidade individual para lidar com eles (O'Malley, 2009).

Assim, conforme O'Malley (2007), as punições criminais hoje tendem a se concentrar mais na análise do risco de a ofensa vir a se repetir do que na gravidade da ofensa, privilegiando a imposição de sanções sem finalidade de recuperação. Trata-se de sanções que incapacitam e que têm por propósito tirar de circulação os riscos que esses delinquentes representam. Pode-se, então, compreender o recrudescimento de penas para pequenos crimes; eles não representam grande ofensa para as vítimas, mas apresentam alto risco de recorrência.

No mesmo sentido, Fimyar (2009) aponta que a segurança constitui a base para a prosperidade nas sociedades liberais. Assim como O'Malley, para essa autora, a segurança da população nas sociedades neoliberais não visa à proteção dos indivíduos contra os infortúnios, mas visa a garantia de que poderão jogar o jogo do mercado. O Estado liberal, e (ainda mais fortemente) o Estado neoliberal, é um Estado com funções policiais e militares. Suas funções policiais visam garantir a segurança dos bons jogadores, daqueles que Bauman (1999) chama de consumidores válidos, para que continuem competindo e consumindo.

E é a partir desse quadro que se pode analisar alguns eventos ligados à penologia e ao encarceramento no Brasil. Por um lado, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) vem estimulando a adoção de penas alternativas, que permitem punir crimes de menos gravidade e que não envolvam violência sem passar pelo encarceramento, mas por meio de serviços comunitários e outras penas congêneres. Essa posição do CNJ (Brasil, 2010) fica consolidada pela Resolução 101, publicada em janeiro de 2010. Navegando na internet, constatamos que essa discussão está presente em diversos *sites* e artigos. As maiores justificativas que encontramos para tal mudança são questões de economia de recursos e os estudos que mostram que as penas alternativas reduzem drasticamente a reincidência. Entre esses estudos, destaca-se aquele realizado pelo Grupo Candango de Criminologia (2010) da UNB. Ou seja, as justificativas estão ligadas a uma redução de

investimentos estatais e a uma redução do risco de reincidência, sendo que esse segundo argumento vai ao encontro daquilo que, conforme O'Malley, constitui-se no elemento chave da chamada justiça atuarial. A transformação das penas, nesse caso, não apontaria no sentido de uma transformação na racionalidade penológica, mas no de um certo aperfeiçoamento decorrente da constatação de que haveria outras estratégias mais econômicas (tanto financeiramente, como em relação aos custos sociais) e mais eficazes do que a prisão.

Por outro lado, desde o final do século XX, discussões acerca da Educação prisional vêm adquirindo importância em âmbito internacional. Ainda que esse tema passe a receber mais atenção nesse momento, ele vem sendo pensado desde o século XVIII, de acordo com a *Correctional Education Association* (CEA, 2010). Segundo as informações do *site*, já em 1789 o clérigo William Rogers oferecia instrução a presos da Filadélfia. Essa organização não governamental, fundada em 1945, é uma das associadas da *American Correctional Association* (ACA, 2010), que é, conforme consta em seu próprio *site*, a primeira associação criada com esse objetivo, tendo sido fundada em 1870.

Também na Europa, parece que a Educação prisional vem sendo assumida principalmente por ONGs. Na Inglaterra, a RSA tem investido nesse tipo de ação, o que resultou em uma série de publicações denominadas *The learning prison* (RSA, 2010), que inclui um relatório de pesquisa e estudos de caso. Com uma organização marcadamente transnacional, a *European Prison Education Association* (EPEA) realiza pesquisas para incentivar e divulgar boas práticas de educação prisional, reunindo membros de diversos países europeus e, até mesmo, de fora da Europa. Já o projeto *Literacy and life skills in prison* (Unesco et al., 2010) — que pode ser traduzido como *Letramento e habilidades para a vida na prisão* —, desenvolvido pela Alemanha, Grécia e Romênia, com apoio da Unesco, tem caráter governamental. Em 2010, o Conselho Europeu organizou a *European Conference on Prison Education* (European Commission, 2010), mostrando a preocupação hoje existente acerca dessa questão.

No Brasil, as ações de Educação prisional têm se constituído, principalmente, a partir de iniciativas do governo federal. A importância que vem sendo dada no Brasil à Educação prisional pode ser avaliada pela publicação, em 10 de maio de 2010, das *Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais* (BRASIL, 2010a). Essas diretrizes representam a consolidação de um processo que se desenvolve há cerca de cinco anos.

As experiências desse processo de desenvolvimento da Educação prisional no Brasil resultaram em algumas publicações. Em 2006, foi editado o livro *Educando para a liberdade* (UNESCO et al., 2006), que sistematiza experiências do projeto com o mesmo nome, resultante de parceria do Ministério da Justiça, Ministério da Educação e da Unesco, com apoio do governo japonês. Em 2008, surge o livro *Educación en prisiones en Latinoamérica* (UNESCO, 2008), no qual, por meio de diversos artigos, é discutida a Educação prisional na América Latina. Essas duas obras serão analisadas na seção seguinte, no intuito de mostrar a inserção da Educação prisional no quadro da governamentalidade neoliberal.

Educação prisional: a dobradiça entre reinserção social e reclusão

A Educação prisional funciona como um dispositivo biopolítico, que privilegia intervenções sobre o meio para regular condutas, conforme podemos observar no enunciado abaixo, retirado do livro *Educando para a liberdade* (UNESCO et al., 2006).

A partir daí é que se pode datar, mais precisamente, a existência do Educando para a Liberdade como autêntico projeto, ou seja, como intervenção ou, na realidade, um conjunto de intervenções, com finalidade, objetivos, prazos, meios, forma e área de atuação bem determinados e especificados (UNESCO et al., 2006, p.16).

O excerto anterior mostra que a Educação prisional funcionaria como um elemento da governamentalidade neoliberal, tendo em vista, de acordo com aquilo que expusemos anteriormente, que dentro dessa racionalidade o Estado e organizações paraestatais são convocados a promover intervenções sociais para produzir os sujeitos capazes de atuar no mercado.

Pela lógica da governamentalidade neoliberal, todos devem ser educados, até mesmo aqueles que se encontram em situação de imobilização⁹. A educação aparece, aqui, como condição de recuperação de vidas. Segundo os textos analisados, atualmente, sua importância sobrepõe-se à do trabalho, que ganhou destaque principalmente nos anos da revolução industrial como forma de recuperação dos (assim chamados) vagabundos. A educação, a partir das teorias desenvolvidas por Schultz (1973), seria investimento no capital humano. Ou seja, seria o que permite a cada um inserir-se no sistema produtivo e auferir renda a partir de seu trabalho.

Inúmeras iniciativas do Estado são mobilizadas por distintas instituições que se dedicam a *educar* os presos para a liberdade. Isso implica em fazê-los “esquecer” outras aprendizagens para assumir aquela que se apresenta como condição necessária para uma outra forma de vida, mesmo que esta vida esteja e permaneça sob *reclusão*.

Os presos aprendem diariamente nas prisões atitudes, comportamentos, valores e redes que não constituem uma preparação para a saída do presídio. Paradoxalmente, porém, o tempo de encarceramento deveria ser um momento de avaliação e de aprendizado, tendo como objetivo sua reinserção (MAEYER, 2006, p.45).

Queremos marcar aqui que o investimento na educação de apenados é realizado visando à recuperação dos mesmos, ou seja, objetivando sua *reinserção social*, que, segundo o que já mostramos antes, vem sendo entendida como *inclusão social*. É importante notar que os excertos acima mostram uma oposição entre o aprendizado que a prisão possibilita e aquilo que o preso deve aprender para viver em sociedade. Considerando que a educação seria a estratégia adequada para sua reinserção social, podemos inferir que prisão e educação formal hoje já não buscam conformar um mesmo tipo de subjetividade.

O conflito entre prisão e educação formal que o material empírico afirma existir no contexto atual caracteriza uma descontinuidade com a organização social moderna, que, de acordo com Foucault (1999), era assentada sobre as chamadas instituições de sequestro. Essas instituições apresentavam uma certa homogeneidade em seu modo de operar sobre os sujeitos. As escolas se pareciam com as fábricas, que se pareciam com as prisões, que se pareciam com os hospitais e assim por diante. Todas essas instituições eram orientadas pelos mecanismos disciplinares. Dentro desse cenário, a progressiva extensão da escola pública no século XIX permitiu docilizar os corpos de uma parte significativa da população, tornando-a apta a atuar como mão de obra nas fábricas, então em franco crescimento. A prisão era entendida como uma outra instituição para a docilização dos corpos, recuperando aqueles que não tivessem sido adequadamente normalizados por escolas, fábricas, quartéis. A prisão tinha como objetivo corrigir os desvios que inviabilizavam a vida social, ensinando aos delinquentes a obediência a regulamentos que ainda não teria sido aprendida. A prisão poderia ser considerada, então, a instituição capaz de corrigir aqueles que a escola não o fizera de modo competente.

Essa ênfase nas instituições de sequestro perdurou durante grande parte do século XX. Hoje, todavia, parece que a educação formal e a prisão estão tomando rumos divergentes. A prisão continuaria sendo o lugar de incentivar a obediência e quebrar a iniciativa e a capacidade de gestão da própria vida, docilizando corpos. “*Ao mesmo tempo em que os presos adquirem esses aprendizados informais e essenciais, a prisão vai, devido à sua estrutura, ensinar a desaprender, ensinar a ser passivo.*” (MAEYER, 2006, p.44)

Ainda conforme o mesmo artigo, a prisão não apenas ensina valores inadequados para a reinserção social, como ainda faz desaprender algumas habilidades que os presos já teriam ao entrar na prisão.

O preso terá que desaprender tudo que teria sido necessário adquirir para, ao sair da prisão, ser alguém dinâmico, organizado, estruturado, capaz de administrar as relações humanas, sociais e afetivas (MAEYER, 2009, p.45).

Desse modo, podemos perceber que a prisão vem sendo tomada, na atualidade, como algo que deseduca. No século XXI, a vida social sofreu drásticas transformações. Hoje, ao que tudo indica, o mais importante não é a docilização dos corpos, a obediência a regulamentos, mas a capacidade de gerir seus próprios riscos, assumir responsabilidades por suas decisões (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). Nesse sentido, a prisão nos moldes modernos disciplinares não estaria mais sendo útil como estratégia de correção para a vida em sociedade, mas funcionaria apenas como uma forma de segregar aqueles que se apresentam como um risco para a segurança. Nas palavras de Bauman (2008, p.65) “os riscos e as contradições continuam sendo produzidos socialmente; são apenas o dever e a necessidade de lidar com eles que estão sendo individualizados”.

Dentro desse cenário, o encarceramento não leva à recuperação, a menos que possa ser um tempo de aprender outras coisas. Esse aprendizado seria provido pela Educação prisional, que estaria alinhada com os pressupostos mais amplos da Educação

contemporânea. Analisando a produção teórica que hoje predomina no campo educacional, podemos perceber que as orientações sobre modo como se devam conduzir as práticas pedagógicas não visariam produzir corpos dóceis, mas constituir subjetividades empresárias de si, que tomam para si a responsabilidade de sua própria vida, sem esperar um comando externo. Dentro desse contexto, podemos depreender que uma Educação que persiga esse objetivo deve incentivar autonomia e independência, o que é corroborado pelos enunciados encontrados nas publicações analisadas: “Para educar, para *se educar*, é preciso ter uma visão otimista do futuro” (MAEYER, 2006, p.46).

Como regra geral, valem os princípios já enunciados pela Unesco de que “todos aprendemos por toda a vida” e “todos podemos nos (re)educar por toda a vida”. Tais princípios são sustentadores da lógica educativa implicada no neoliberalismo. Ao partirmos da crença na capacidade do indivíduo em se educar e ao atribuímos a ele essa responsabilidade, entendemos que quando isso não acontece ou quando a educação de alguém deixa a desejar –considerando uma determinada norma local– é porque ou o indivíduo “não tem interesse” em se educar, ou porque não possui condições de buscar sua educação. Esses dois casos exigem medidas distintas. Para os primeiros, cabem investimentos do Estado na conversão do indivíduo a uma condição de aprendente, visto que essa seria a possibilidade de sua inclusão no mercado. Sendo um dispositivo de segurança, essa conversão não passaria por um regulamento que obrigasse o preso a estudar, mas por medidas que regulassem sua conduta por meio de seu interesse. Medidas que apontem vantagens concretas e visíveis para aqueles que assumirem o compromisso com sua própria educação.

[É necessário que] a remição pela educação seja garantida como um direito, de forma paritária com a remição concedida ao trabalho e cumulativa quando envolver a realização paralela das duas atividades (UNESCO et al., 2006, p.37)

Já para os que não têm condições de educar-se –o que sinaliza uma falta de investimento na Educação, elemento fundamental para fazer crescer o capital humano individual e para alavancar o desenvolvimento social–, cabem ações que atendam suas necessidades. A Educação prisional estaria inserida entre essas ações. A V Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela Unesco e realizada em Hamburgo em 1997, já estabelecia que os governos deveriam

- prover à população prisional a informação e/ou o acesso a diferentes níveis de educação e formação;
- desenvolver e implementar programas holísticos de educação nas prisões, com a participação de presos e presas, a fim de atender às suas necessidades e aspirações de aprendizagem;
- facilitar as atividades educacionais desenvolvidas nas prisões por organizações não-governamentais, professores e outros educadores, deste modo garantindo à população prisional o acesso às instituições educacionais e

encorajando iniciativas que vinculem cursos realizados dentro e fora das prisões. (UNESCO et al., 2006, p.17)

Vale sublinhar alguns pontos dos excertos anteriores, que contribuem para compreender a Educação prisional como constituinte e constituída pela racionalidade neoliberal. Em primeiro lugar, chama a atenção a necessidade de que os próprios presos estejam envolvidos no desenvolvimento e implantação dos programas educacionais, bem como a importância atribuída à satisfação dos seus interesses. Isso indica a construção dos presos como sujeitos de interesses, sujeitos que são ativos na defesa de seus interesses, e que são capazes de inserir-se no livre mercado. Por outro lado, o incentivo a que os Estados envolvam as organizações não governamentais também mostra o alinhamento dessas diretrizes com o pensamento neoliberal, tendo em vista que a entrada dessas organizações aponta para uma redução da responsabilidade direta do Estado pela Educação prisional.

Todos esses investimentos na reeducação do sujeito que cumpre pena de reclusão mostram que reclusão e inclusão não são antagônicas e não se excluem, mas que a reclusão, em casos específicos, constitui-se, ela própria, em uma tentativa de inclusão. A partir desse entendimento e do uso do conceito de inclusão, é possível afirmar que tal conceito se desdobra em modalidades de concretização e em gradientes de participação. Modalidades de concretização porque, em uma sociedade onde as tecnologias da informação e da comunicação definem outras formas de vida e de participação, não é necessário estar fisicamente presente em um espaço físico limitado para participar das relações que se estabelecem em um grupo ou comunidade. Posso participar virtualmente de um grupo e/ou posso participar a partir da produção e circulação do que eu produzo dentro de espaços não presenciais de consumo. E como tudo isso se dá em “intensidades” diferentes, como nem todos incluídos participam da vida social na mesma medida, pode-se falar em gradientes de participação. O excerto seguinte mostra essa preocupação de manter o preso como um incluído, não deixando que a condição de reclusão seja sinônimo de exclusão.

[Deve-se] assegurar que a sociedade civil (representada pelos professores ou pelos membros de organizações não-governamentais) possa continuar a entrar nos presídios e, dessa forma, evitar que este universo totalmente à parte seja um mundo ainda mais fechado onde nada do que é ali vivido saia para o exterior (MAEYER, 2006, p.48)

Ainda que nos pareça que a reclusão não se caracteriza, necessariamente, por uma situação de exclusão, consideramos certo que caracteriza uma situação de desinserção social. A Educação prisional está voltada para a reinserção dos indivíduos reclusos, enfatizando a produção de um sujeito capaz de resiliência, autônomo, preparado para a liberdade e de preferência capaz de gerar suas próprias condições de trabalho.

No caso de presos e presas, esta educação é decisiva na restauração da autoestima e na sua *reintegração* na sociedade, por meio da potencialização

da capacidade do indivíduo em superar psicológica e socialmente as adversidades e converter-se em sujeito de sua própria história (TELES; DUARTE, 2008, p.32 – tradução e grifo nossos)

Para tanto, a educação a ser oferecida na prisão deve estar orientada por um currículo que atenda tanto aspectos formais referentes aos conhecimentos específicos de cada nível de ensino, como aspectos que possibilitem o desenvolvimento psicológico dos apenados. Esse desenvolvimento psicológico estaria associado a uma capacidade de tornar-se gestor de sua vida, de poder prover suas necessidades por conta própria. Conforme o documento *Educando para a liberdade*

a educação a ser oferecida, além de seus aspectos formais de conteúdos adequados de formação e maturidade dos educandos, deveria ainda contribuir para o desenvolvimento desta capacidade de recuperação psicológica e social, para permitir ‘tornar-se sujeito da própria história’, além de estar associada à oferta de opções de profissionalização e de geração de renda. (UNESCO et al., 2006, p.14).

Todos devem ser atingidos por um tipo de educação que produza sujeitos que já não dependam de políticas públicas e ações assistencialistas. Educar todos permanentemente e por toda a vida. Esse é um princípio da inclusão como imperativo de Estado. Ninguém escapa a tal imperativo, nem mesmo aqueles que estão em reclusão pelo resto de suas vidas. Nessa lógica, está colocado o currículo prisional que visa desenvolver atitudes e valores compatíveis com a condição de incluído. A Educação prisional é anunciada como um *direito*, o que a torna possível e desejável para todos, mesmo para aqueles que permanecem no interior da prisão. A Educação é o que garante sua inclusão. O direito de educar-se é uma forma de regular condutas por meio da liberdade.

A atenção voltada para a educação de jovens e adultos privados de liberdade é um tema de imensa importância no campo da redução de desigualdades de oportunidades educativas, e, ainda mais, a educação em estabelecimentos penitenciários é, sobretudo, um *direito* e como tal deve ser garantido a todos que manifestem seu desejo de aceder à escolarização (UNESCO, 2008, p.26 – tradução e grifo nossos).

Embora a racionalidade contemporânea de pensar a inclusão já se imponha como forma de vida para nós, o sistema penitenciário (não só brasileiro) parece ainda estar engatinhando neste processo. Porém, ao considerarmos as parcerias internacionais que o governo brasileiro possui para que possa alavancar o sistema educacional e reabilitador nas prisões, já percebemos mudanças significativas no modo de governar a vida dos apenados e dos que trabalham com esses.

Um encerramento provisório

As análises que aqui apresentamos mostram como a reclusão pode ser entendida como uma forma de inclusão, inclusão diferencial e com limitações, mas ainda assim inclusão. Se entendermos que os sujeitos em situação de exclusão não são alvo de investimentos estatais, podemos perceber que essa situação não se encaixa de modo algum com aquilo que se passa na prisão. Os recentes avanços na Educação prisional intensificam esses investimentos, governando os reclusos com uma intensidade ainda maior.

A crescente discursividade acerca da importância de educar os presos parece ter como principal condição de emergência uma cisão entre o tipo de subjetividade que o sistema carcerário produz e o tipo de subjetividade adequada e desejável para viver na sociedade contemporânea. O sujeito passivo que se constitui na prisão estaria em descompasso com o empresário de si, capaz de gerir sua vida, de avaliar seus riscos e de tomar decisões com autonomia. A Educação prisional seria um instrumento da governamentalidade contemporânea, que faz da produção de sujeitos livres um imperativo que ressoa até mesmo na vida dos indivíduos em situação de reclusão.

Notas

¹ Pela etimologia da palavra exclusão sabemos que o termo vem do latim *exclusio, ónis* 'exclusão, ação de afastar; exceção, fim', do rad. de *exclúsum*, supn. de *excludere* 'excluir'; ver *-clu-*; Historicamente ele aparece com a mesma grafia em 1550 e em 1555 é grafado *esclusão*.

² Grifo do autor. Para Castel (1997), a desfiliação consiste em um “duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional”.

³ Ao buscar pela etimologia da palavra é possível vermos que o termo inclusão aparece mencionado na Academia dos Singulares de Lisboa, em 1665. Os usos dado para ele eram distintos daqueles que, principalmente no Brasil dos anos 90, atribuímos à inclusão, mas nos interessa mostrar que este não aparece somente na Contemporaneidade. Pela etimologia da palavra nos interessa destacar que inclusão vem do latim *inclusio, ónis* 'encerramento, prisão', der. de *includere*; ver *-clu-*. Portanto, é possível baseado nessa lógica, afirmar que os apenados não são excluídos e sim incluídos no sistema estatal.

⁴ Foucault apresenta diversas definições do termo governamentalidade, neologismo criado por ele para dar conta de suas pesquisas no final da década de 70. Não sendo nosso objetivo nos alongar nessa discussão, propomos que por ora tomemos governamentalidade como uma certa racionalidade política que tem o propósito de gerir a população e conduzir suas condutas. Para os interessados em aprofundar esse tema, sugerimos consultar esse verbete no *Vocabulário de Foucault* (Castro, 2009).

⁵ Para Bauman (2008), o fato de o Estado de bem-estar estar em decadência já e algo sobredeterminado. Aqueles que são ricos e poderosos o vêem como um investimento que não compensa e aqueles que são menos ricos e/ou pobres não “sentem solidariedade pelos ‘clientes do bem-estar social’ e não veem mais no sofrimento deles uma imagem refletida de seus próprios problemas. O Estado de bem-estar social está na defensiva. Ele deve se desculpar e defender diariamente a sua *raison d'être*. E ao defendê-la, dificilmente pode usar a linguagem mais popular de nosso tempo, a do interesse e do lucro.” (2008, p.104).

⁶ É preciso levar em conta que, num país como o Brasil, o acesso aos bons serviços advocatícios restringe-se quase que exclusivamente às classes médias altas e classes altas da população. Assim, vários especialistas atribuem principalmente a isso o fato de que a população carcerária ser preponderantemente formada de miseráveis e pobres.

⁷ <http://www.fazenda.sp.gov.br/balanco/2007/2007/D1106.pdf>

⁸ <http://portal.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm> - todos

dados carcerários.

⁹ Para Bauman (2008, p. 53) “o grau de imobilização é hoje a principal medida de privação social e a principal dimensão da falta de liberdade, um fato simbolicamente refletido na crescente popularidade do confinamento prisional como forma de lidar com os indesejáveis.”

Referências bibliográficas

- ACA. (2010) *Past, present & future*. <http://www.aca.org/pastpresentfuture/history.asp>
- BAUMAN, Zygmunt. (2008) *Sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Zygmunt. (1999) *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BRASIL, Departamento penitenciário nacional. (2008) *Dados consolidados*. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional.
- BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. (2010) *Publicada resolução do CNJ sobre penas alternativas*. http://www.cnj.jus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9903:publicada-resolucao-do-cnj-sobre-penas-alternativas&catid=1:notas&Itemid=169
- BRASIL, Ministério da Educação. (2010a) *Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010* http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados
- CASTEL, Robert. (2007) As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert. WANDERLEY, Luiz Eduardo W. BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela. (org). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, p.17-50.
- CASTRO, Edgardo. (2009) *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CEA. (2010) *The history of correctional education*. <http://www.ceanational.org/history.htm>
- EPEA. (2010) *European prison Education association*. <http://www.epea.org>
- EUROPEAN COMMISSION. (2010) *European conference on prison education*. http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc2047_en.htm
- FIMYAR, Olena. (2009) Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, v.34(2), maio-ago, p.35-56. <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/viewFile/8308/5540>
- FOUCAULT, Michel. (1999) *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FOUCAULT, Michel. (2008a) *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel. (2008b) *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- GRUPO CANDANGO DE CRIMINOLOGIA. (2010) <http://gccrim.blogspot.com/2010/06/mais-de-1-milhao-de-pessoas-cumpriram.html>
- JULIÃO, Elionaldo. (2008) La educación de jóvenes y adultos en situación de privación de libertad: desafíos y perspectivas para la consolidación de una política nacional. In: UNESCO. *Educación en prisiones en Latinoamérica*. Brasília: Unesco.
- LAZZARATO, Maurizio. (2006) *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LOPES, Maura Corcini. (2009) Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini. HATTGE, Morgana Domênica. (orgs). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que*

- governam. Belo Horizonte: Autêntica, p.107-130.
- LOPES, Maura Corcini. (2006) O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: FÁVERO, Altair. DALBOSCO, Cláudio Almir. MARCON, Telmo. (orgs). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, p.207-218.
- MAEYER, Marc. (2006) Aprender e desaprender. In: UNESCO et al. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: Unesco.
- MENEZES, Eliana da C. Pereira de. (2010) *A fabricação de subjetividades inclusivas: efeitos da aliança entre a racionalidade política neoliberal e a escola*. Texto inédito.
- O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. In: BARRY, A., OSBORNE, T. e ROSE, N. (1996) *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: University of Chicago, p.189-207.
- O'MALLEY, Pat. (2007) Experimentos en gobierno: analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, v.5 n.8, jan./jun, p.153-173. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-32482007000100009&script=sci_arttext
- O'MALLEY, Pat. (2009) *Governmental Criminology*. Sidnei (Austrália): University of Sydney. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1472890
- RECH, Tatiana Luiza. (2010) *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que se tornaram uma “verdade” que permanece*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- RSA. (2010) *The learning prison*. <http://www.thersa.org/projects/past-projects/prison-learning-network/reports/the-learning-prison>
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. (2009) Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, v. 34(2), maio-ago., p. 187-201. <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/8300/5538>
- SCHULTZ, Theodore. (1973) *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- SEIBEL, Erni. (2005) O declínio do *welfare state* e a emergência do estado prisional. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v.5(1). <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/36>
- TELES, Jorge; DUARTE, Daniela. (2008) La evaluación como proceso: una mirada sobre el proyecto educando para la libertad. In: UNESCO. *Educación en prisiones en Latinoamérica*. Brasília: Unesco. http://www.unesco.org/pt/brasil/single-view/news/educacao_em_prisoas_na_america_latina_direito_liberdade_e_cidadania/back/19197/cH ash/2c103f1c1f/
- UNESCO et al. (2006) *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>
- UNESCO et al. (2010) *Literacy and life skills in prison*. <http://www.unesco.org/uil/literacyinprison/>
- UNESCO. (2010) *Educación en prisiones en Latinoamérica*. Brasília: Unesco, 2008. http://www.unesco.org/pt/brasil/single-view/news/educacao_em_prisoas_na_america_latina_direito_liberdade_e_cidadania/back/19197/cH ash/2c103f1c1f/
- WACQUANT, Loïc. (1999) *Prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Correspondência

Karla Saraiva – Professora da ULBRA.

E-mail: karlasaraiva@via-rs.net

Maura Corcini Lopes – Professora da Unisinos.

E-mail: maurac@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
