

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALINE CAMPOS

**EDUCAÇÃO-VAGA-LUME: REINVENTAR A
EDUCAÇÃO POPULAR, RESISTIR À OPRIMIÇÃO E
IMAGINAR UMA EDUCAÇÃO ANTIPRISIONAL**

JOÃO PESSOA – PB
2022

ALINE CAMPOS

**EDUCAÇÃO-VAGA-LUME: REINVENTAR A EDUCAÇÃO
POPULAR, RESISTIR À OPRIMISSÃO E IMAGINAR UMA
EDUCAÇÃO ANTIPRISIONAL**

Texto apresentado como requisito para
obtenção do título de Doutorado *stritu sensu*
do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da
Paraíba.

Área de Concentração: Educação Popular

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C198e Campos, Aline.

Educação-vaga-lume : reinventar a Educação Popular,
resistir à oprimição e imaginar uma educação
antiprisional / Aline Campos. - João Pessoa, 2022.
289 f. : il.

Orientação: Timothy Denis Ireland.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação - Privação de liberdade. 2. Educação de
Jovens e Adultos. 3. Prisão. 4. Antiprisional. 5.
Narrativas de sobreviventes da prisão. I. Ireland,
Timothy Denis. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:343.26(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA DOUTORANDA ALINE CAMPOS E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

(X) APROVADA

() INDETERMINADA

() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Timothy Denis Ireland (Orientador)	PPGE/CE/UFPB	
Danilo Romeu Streck	UCS	
Mariângela Graciano	UNIFESP	
Vicente Concilio	UDESC	
Maria Eulina Pessoa de Carvalho	PPGE/CE/UFPB	
Ivonaldo Neres Leite	PPGE/CE/UFPB	

João Pessoa, 18 de maio de 2022

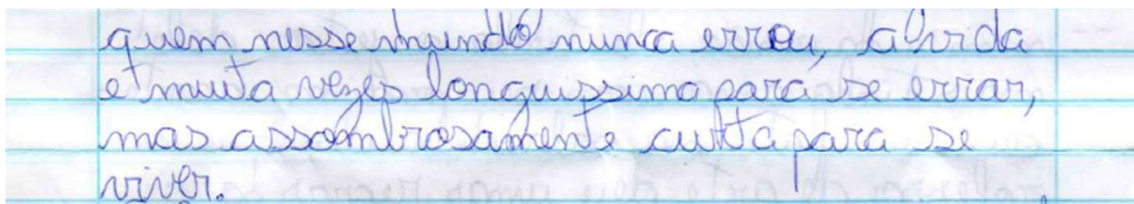


Figura 1. Trecho de carta escrita por aluno de São Paulo

“Quem nesse mundo nunca errou? A vida é muitas vezes longuíssima para se errar, mas assombrosamente curta para se viver”.

“Vento que vem de toda parte. Dando no meu corpo, aquele ar me falou em gritos de liberdade. Mas liberdade – aposto – ainda é só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o bêco para a liberdade se fazer. Sou um homem ignorante. Mas, me diga o senhor: a vida não é cousa terrível? Lengalenga”

João Guimarães Rosa, em Grande sertão: veredas.

LOUVAÇÃO

*Vou fazer a louvação - louvação, louvação
Do que deve ser louvado - ser louvado, ser louvado
Meu povo, preste atenção - atenção, atenção
Repare se estou errado*
Gilberto Gil

Louvo, para começar, a vida... a oportunidade de ser vida e estar viva.

Esta tese é parte de mim. E eu sou uma colcha de retalhos sendo tecida continuamente pela vida, a partir de encontros com outros seres vivos que me transformam, somam-se a mim. Esta tese é, então, parte de mim e daqueles que comigo estiveram e estão. Sou grata por existirem e estarem me ajudando a me construir e reconstruir continuamente. Louvo a todos esses encontros, a cada uma dessas experiências compartilhadas e a todas as conversas. Que venham mais, estou aberta!

Louvo a Universidade Pública, essa morada de seres inquietos e pensantes. Louvo, em especial, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) que me possibilitam expressar minha vida a partir de meu trabalho educativo. E a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que me acolheu como aprendiz da Educação Popular.

Louvo meu companheiro nessa jornada por compreensões em relação à educação e à prisão, professor Timothy, um orientador sensível, que não limitou jamais meus sonhos e que me encorajou a me aventurar por outras formas de fazer pesquisa. Sua grandeza acadêmica está para além de seus escritos, manifesta-se em seus gestos, posturas e abertura à escuta.

Louvo as professoras e professores que compuseram as bancas de qualificação e de defesa pela leitura atenta desta tese, pelas orientações generosas e provocações que me lançaram adiante. Ao Danilo pelas tantas escritas que me acolheram e orientaram. À Eulina pela profunda sensibilidade atrelada a uma objetividade rigorosa e pelo incentivo a ousar. À Helen pela sensibilidade com que olha para as trajetórias de vidas de mulheres que sobreviveram à prisão. À Inês por me olhar com olhos de quem me enxerga, por sua habilidade em nos tirar do eixo. Ao Ivonaldo por me provocar a olhar criticamente e de modo ampliado para a Educação Popular. À Mariângela pelo viver apaixonado que me é exemplo de busca pela coerência entre o que se vive e o que se escreve a partir do educar na prisão. E ao Vicente por ser Hidra em espaços de privação de liberdade, por sua alegria que contagia.

Louvo a generosidade de Babaçu, Buriti, Macaúba e Najá por confiarem a mim suas trajetórias de vida, me ajudarem a enxergar e entender a opressão e construírem comigo a noção de educação-vaga-lume. O que aprendi com eles transborda esta tese. Este texto foi escrito por mim, mas também é deles.

Louvo a todas as meninas-mulheres que sonharam e inventaram comigo um jeito de resistir à opressão: Thátilla, Darlene, Jhenissa, Luciana, Elizete, Taila, Millena, Iêda, Juleyce, Amanda e Lorena. Ensaiávamos juntas, sem saber, uma educação-vaga-lume.

Louvo aos parceiros de coordenação de projetos, Marilene e Rafael, por manejarem comigo essa embarcação em mares nem sempre tranquilos. Ambos me ensinaram muito a ser mais atenta às sutilezas e a escrever de modo mais sensível.

Louvo a todos os homens com quem compartilhei a vida na prisão. Foi com eles que aprendi que amar tem a ver com suspender nossos juízos. Eles me mostraram também que por mais que tentem ofuscar nossas luzes, jamais irão conseguir destruí-las por completo. Somos todos, por essência, bioluminescentes.

Louvo ao ex-diretor da Unidade Penal de Tocantinópolis, o amigo Vinícius, que se impôs contra a correnteza e nos permitiu navegar. Que a sua alegria em fazer os outros felizes contagie o mundo.

Louvo a todos os policiais penais que tive o prazer de conhecer nas tantas unidades penais que adentrei e/ou trabalhei, tanto os que comungam quanto os que divergem de minhas utopias. No fim, nossas diferenças são pela escolha dos caminhos e não no destino. Todos almejamos um mundo menos violento e mais justo.

Louvo a todas as amigas e amigos que me escutam, me ajudam a descobrir meus dons e me fazem sentir que minha existência é reconhecida. A amizade é uma dádiva da vida.

Louvo as amigas e amigos que puderam se aprofundar comigo nas reflexões para imaginar a educação-vaga-lume, constituindo-se como minha comunidade responsiva: Camila Rosa, por não me deixar esconder atrás de minhas inseguranças; Cláudio, por não pegar leve comigo e me ajudar a avançar em diálogo, apesar das divergências; Close-up, por ser um entusiasta da escrita como experiência; Iraê, por me ouvir e me encorajar a dizer; Fii, por enxergar minha transformação e compartilhar o caminho; Marcos, pela intensidade com que vive e pensa a vida e, conseqüentemente, a problematiza; Michele, pela revisão textual, provocações certeiras e incentivo à fabulação; e Moisés, por acreditar no encantamento e defender a poetização da vida.

Louvo a turma 39 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) pela partilha e companheirismo no desenvolvimento das disciplinas que cursamos juntos, em especial aos amigos Marcos Felipe e Otávio Prema com os quais pude estreitar laços de vida.

Louvo as amigas Lis e Catarina, que me acolheram em seu lar em João Pessoa em 2019, quando lá vivi para cursar as disciplinas.

Louvo minhas origens, minha mãe Maria Tereza e meu pai Edison, que me acolheram em suas possibilidades e em meio a todas as dificuldades de suas existências. Louvo todos os que vieram antes deles e nos colocam num *continuum*. Louvo minha ancestralidade, a que conheço e a que me esconderam.

Louvo aqueles que compartilham minha origem e que são meus conterrâneos, meu irmão Eduardo e minha irmã Iris. Apesar da distância geográfica e das diferenças de personalidade e estilo de vida, fazemos jus à mais elevada compreensão de irmandade.

Louvo meu companheiro Diogo Careca, que topou seguir comigo pelos caminhos da vida. Ele me enxerga onde não me vejo e, com isso, me ajuda a aprender a ser melhor. Chegar até aqui sem ele, teria sido imensamente mais difícil.

Louvo a água, do rio Tocantins e do mar de João Pessoa. Esse elemento que me constitui e que é crucial na resolução dos conflitos.

Louvo as plantas que já estavam e as que plantei, as que dão frutos comestíveis para nós e as que dão frutos para outros seres vivos, louvo sua beleza, sua abundância, seu perfume e a sua sombra que ameniza o calor dessas terras quentes em que vivo no Tocantins.

Louvo os animais que alegram minha morada e me ensinam a cuidar: Django, Rex, Ayo, Tela, Amelinha, Madruguinha, Fumaça e Namu. E os tantos outros que partilham conosco o mesmo território, sejam os que estavam antes de nós, os que nos visitam esporadicamente ou ainda os que decidiram livremente morar no mesmo lugar que a gente.

Louvo os vaga-lumes de meu quintal, que não me deixam esquecer de minhas utopias nas noites mais escuras.

Louvo a força da aranha marrom, que me afundou no caos para me tirar dele, me tranquilizou diante da morte e renovou minha alegria em ser vida e estar viva.

*E assim fiz a louvação - louvação, louvação
Do que vi pra ser louvado - ser louvado, ser louvado
Se me ouvirem com atenção - atenção, atenção
Saberão se estive errado*
Gilberto Gil

RESUMO

É possível fazer acontecer uma educação antiprisional na prisão? É a partir desse aparente paradoxo que me aventurei numa investigação científica ancorada na Pesquisa Participante e na Pesquisa Narrativa, mergulhando em narrativas de vida de quatro sobreviventes do sistema prisional e em minhas próprias experiências educativas em contextos prisionais. Juntos, os interlocutores desta pesquisa e eu, buscamos compreender as possibilidades e limites para promoção de uma educação na (e para além da) prisão que não reforce a existência do sistema prisional. Por meio da conversa como metodologia de pesquisa, a noção de oprimissão emergiu fazendo-nos compreender que os procedimentos próprios da prisão humilham e impõem à pessoa que está presa uma condição permanente de inferioridade, a qual implica no apagamento de sua humanidade. A partir da junção de três movimentos de luta – reinventar da Educação Popular, resistir à oprimissão e imaginar uma educação antiprisional – elaboramos a noção de educação-vaga-lume como estratégia para nutrir a humanidade das pessoas que têm suas vidas submetidas ao apagamento na prisão. Cinco horizontes para se promover a educação-vaga-lume são apresentados: (1) estabelecer relações comunitárias e amorosas, a partir da partilha, do cuidado e do estímulo a expressão, escuta e conversa; (2) enfatizar a existência como condição comum a todos os seres vivos do planeta, bem como a interdependência entre eles; (3) problematizar nossas múltiplas identidades, favorecendo o desenvolvimento de sensibilidades e pertencimentos, e reconhecendo a trajetória histórica de marginalização a que está submetida a maior parte da população carcerária; (4) tecer encontros e compartilhar experiências, a fim de fomentar a apropriação do tempo-espço da vida, por meio da conexão entre passado, presente e futuro; e (5) estimular a (re)criação e invenção de si, para expandir as possibilidades de ser. Por fim, a alegria é proposta como uma medida de atenção possível para a (auto)avaliação permanente de educadores e educadoras em contextos prisionais, para que saibam se estão de fato combatendo o sistema prisional e nutrindo bioluminescências.

Palavras-chave: Educação em contexto de privação de liberdade; Educação de Jovens e Adultos; Prisão; Antiprisional; Narrativas autobiográficas e de sobreviventes da prisão.

ABSTRACT

Is it possible to make anti-prison education happen in prison? It is from this apparent paradox that I ventured into a scientific investigation anchored in Participatory and Narrative Research, delving into the life narratives of four survivors of the prison system and my own educational experiences in prison contexts. Together, the interlocutors of this research and I seek to understand the possibilities and limits for promoting education in (and beyond) prison that does not reinforce the existence of the prison system. Through conversation as a research methodology, the notion of oppression (*oppremission*) emerged making us understand that prison procedures humiliate and impose a permanent condition of inferiority on the person who is imprisoned, which implies the obliteration of their humanity. From the junction of three combative movements – reinventing Popular Education, resisting oppression and imagining an anti-prison education – we developed the notion of firefly-education as a strategy to nourish the humanity of people whose lives are subjected to obliteration in prison. Five horizons for promoting firefly education are presented: (1) establishing community and loving relationships, based on sharing, caring and encouraging expression, listening and conversation; (2) emphasizing existence as a condition common to all living beings on the planet, as well as the interdependence between them; (3) problematizing our multiple identities, favoring the development of sensitivities and belonging, and recognizing the historical trajectory of marginalization to which most of the prison population is subjected; (4) articulating meetings and sharing experiences, in order to foster the appropriation of the time-space of life, through the connection between past, present and future; and (5) stimulating the (re)creation and invention of oneself, to expand the possibilities of being. Finally, joy is proposed as a possible measure of attention for the permanent (self) evaluation of educators in prison contexts, so that they know if they are in fact combatting the prison system and nurturing bioluminescence.

Key words: Education in a context of deprivation of liberty; Youth and Adult Education; Prison; Anti-prison; Autobiographical and prison survivor narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 2. Trecho de carta escrita por aluno de São Paulo

Figura 2. Imagem da capa do livro "Sussurros entre as grades: relatos de mulheres" escrito por Maria de Lourdes dos Santos, uma sobrevivente da prisão.

Figura 03. Dados nacionais de oferta de educação nos estabelecimentos penais brasileiros. Fonte: site do DEPEN, 2019.

Figura 4: “Narciso” – pintura de Caravaggio

Figura 5. Mensagem em post-it de árvore de Natal 1

Figura 6. Mensagem em post-it de árvore de Natal 2

Figura 7. Mensagem em post-it para Dia das Mães 1

Figura 8. Mensagem em post-it para Dia das Mães 2

Figura 9. Mensagem em post-it para Dia das Mães 3

Figura 10. Mensagem em post-it para Dia das Mães

Figura 11. Carta de agradecimento dos alunos para os professores e direção da unidade.

Figura 12. Trecho do documento escrito por Aline Campos e Felipe Ferreira Joaquim, para apresentação do projeto “Grupo de experimentação teatral: de novas experiências a novas possibilidades de libertação (2011).

Figura 13. Fotografia de arquivo pessoal da autora

Figura 14. Poema escrito por um dos participantes do Grupo de experimentação teatral.

Figura 15. Folder de divulgação do 3º concurso internacional de artes para pessoas que estão presas (Art and prison).

Figura 16. “Meus olhos vão além do impossível” – Desenho feito com lápis de cor e caneta bic e premiado com o 6ª Lugar.

Figura 17. Obra premiada sendo observada por avaliadores em Berlin/Alemanha.

Figura 18. Mensagem de *WhatsApp* do filho mais novo do Babaçu – 1.

Figura 19. Mensagem do *WhatsApp* do filho mais velho do Babaçu – 2.

Figura 20. Mensagem de *WhatsApp* do Macaúba.

Figura 21. Carta de Maria José a seu tio.

Figura 22. Mensagem de *WhatsApp* enviada por Babaçu.

Figura 23. Print da tela de exibição do lançamento dos livros do projeto no site do Youtube.

Quadro 01. Elementos constituintes da pesquisa científica

LISTA DE SIGLAS

CNJ	Conselho Nacional de Justiça
Covid-19	Coronavírus SARS-CoV-2
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EaD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual de Bem-estar do Menor
FUNAP	Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEP	Lei de Execução Penal
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo e Assexuais
PCC	Primeiro Comando da Capital
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RPL	Remição de Pena por Leitura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNILA	Universidade Nacional da Integração Latino Americana

SUMÁRIO

1. MEU IDEAL SERIA ESCREVER.....	12
2. EDUCAR-SE PARA SER MELHOR: QUE CONVERSA É ESSA?.....	21
3. SOMOS BORBOLETAS.....	30
3.1 Babaçu	43
3.2 Buriti	44
3.3 Macaúba.....	46
3.4 Najá.....	48
4. NEM TODO CAMINHO SERVE	51
5. É NECESSÁRIO AJUSTAR A DIREÇÃO DAS VELAS DO BARCO?	60
6. OPRIMIÇÃO E APAGAMENTO	74
7. SUSPENDER O CÉU	91
8. EM TODO CONHECIMENTO HÁ NARCISO	104
8.1 Festividades e post-it	111
8.2 Teatro im-possível?.....	114
8.3 Ir pra Berlin sem sair da prisão	119
8.4 Transformar no agora.....	122
8.5 Metamorfosear-se juntos.....	128
8.6 Alargar a vida.....	132
8.7 Escrever-se.....	138
9. NUTRIR BIOLUMINESCÊNCIAS	141
9.1 Abrir-se ao dar, cuidar, expressar-se e escutar ou (re)construir a comunidade, conversar e amar	147
9.2 (Re)conhecer nossa existência comum e interdependência: fogueirinhas e micélios	175
9.3 Distanciar-se da identidade única, nutrir sensibilidades e pertencimentos.....	199
9.4 Apropriar-se do tempo-espço da vida: tecer encontros e compartilhar experiências	221
9.5 Encontrar a terceira margem do rio na busca pela supravivência.....	241
10. “VAI DAR CERTO”, VAMOS GARGALHAR!	259
11. REFERÊNCIAS	272
12. OUTROS MOVIMENTOS DE UM MESMO CORPO	286

1. MEU IDEAL SERIA ESCREVER...

“As pessoas talvez digam que você é estranho, que está lendo a respeito de pessoas estranhas. Mas, sabe, talvez seja hora de celebrar o estranho”

Sobunfu Somé

A ideia de começo, meio e fim é bem cartesiana. Quando nos propomos escrever um texto é inevitável nos indagarmos: por onde começar? Para uma pesquisa inserida na perspectiva formalista (racionalismo técnico), que é ainda a “narrativa dominante” no campo da ciência (CLANDININ; CONNELLY, 2015), devemos iniciar nossas escritas acadêmicas com uma introdução, apresentar o problema de pesquisa, a fundamentação teórica, os métodos e, por fim, os resultados e discussões. E eu, graduada em ciências biológicas, fui formada nessa narrativa, a qual transporte também para o mestrado na área das ciências humanas (sou mestre em Educação). Acontece que narrativas são histórias e quem conta uma história escolhe caminhos. E toda a história pode ser contada por diferentes caminhos, daí que o contar envolva escolhas pessoais e subjetivas. Toda história, portanto, carrega em si um pouco de quem a conta. Na pesquisa não é diferente. Reproduzir formas de se caminhar, ao invés de criá-las, não seria então uma forma de esconder ou negar a narradora que há mim?

O historiador israelense Yuval Noah Harari tem defendido que todas as formas de compreender e explicar o mundo são narrativas, o que inclui a ciência (HARARI, 2017). Para ele, o grande diferencial da comunicação humana em relação às demais espécies é sua capacidade de “transmitir informações sobre coisas que não existem” (HARARI, 2017, p.32), ou seja, produzimos/inventamos histórias. Essa capacidade é revolucionária porque nos permite compartilhar crenças que nos unem enquanto coletivo/sociedade.

A humanidade conta, ouve e acredita em histórias, aprendendo e constituindo-se através delas. Nessa compreensão, a ciência é uma de nossas grandes narrativas. Uma dissertação ou tese é, pois, em última análise, uma história sobre dados e informações produzidas a partir de metodologias previamente definidas. Ainda que por vezes o discurso científico, fundamentado em perspectivas positivistas, nos queira fazer crer que a ciência deve ser impessoal, ela carrega em si, inevitavelmente, uma porção de subjetividade. Comungo, por isso, com a concepção de que o que verdadeiramente importa para a seriedade de uma pesquisa – o dito rigor científico – é desenvolvê-la com

clareza das opções metodológicas e não sob o manto de uma pseudo neutralidade (BRANDÃO; BORGES, 2007; BRANDÃO; STRECK, 2006; SANTOS, 2007). Considero importante aceitar os limites de toda e qualquer pesquisa, que se constitui sempre como uma interpretação possível e não a única, justamente por ser uma narrativa que visa explicar o mundo. Nesse sentido, o rigor científico se dá também pelo empenho em formular a melhor interpretação possível para o fenômeno estudado (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Dito isso, fica evidente que optei por iniciar anunciando que esta tese é uma aventura por caminhos de produzir conhecimento científico menos “duros”. Devo reconhecer que eles são novos para mim e, justamente por isso, tenho buscado me desconstruir e reinventar enquanto pesquisadora. Porém, algumas outras explicações iniciais se fazem também necessárias.

Dentre as tantas coisas que tenho aprendido com Paulo Freire, está a necessidade de nos questionarmos para que, quem e por quê nos empenhamos em fazer o que fazemos (FREIRE, 2011a). Responder a essas perguntas implica em justificar a pesquisa e evidenciar suas intencionalidades, o que me parece coerente com o modo de fazer ciência que optei por desenvolver. Além disso, é uma forma de ser honesta com as pessoas que se depararem com a leitura desta tese, uma vez que possibilita que as interpretações nela contidas sejam mais bem contestadas, o que é fundamental para se alcançar a melhor interpretação possível.

Quando penso nessas três perguntas, lembro-me da crônica “*Meu ideal seria escrever...*” de Rubem Braga. O texto, escrito em primeira pessoa, versa sobre o desejo do personagem de escrever uma história que alegre a vida de uma pessoa em específico, mas que de tão engraçada e contagiante roda o mundo, a ponto de quase ganhar vida própria, ficando o autor em segundo plano. Uma história que acaba por afetar positivamente todas as pessoas que a ouvem, enchendo-as de alegria. Acho que esse também deveria ser o ideal de toda pesquisa: a partir de intencionalidades e realidades específicas, contribuir para minimizar o sofrimento no mundo, favorecendo assim o bem viver de todas as formas de vida. Não podemos ser hipócritas ficando indignados com o negacionismo e obscurantismo que temos visto crescer no contexto atual e seguirmos escrevendo e produzindo conhecimentos científicos que apresentamos de modo inacessível à maior parte da sociedade. A ciência precisa ser envolvente, convidativa e não um “clubes” para pessoas seletas – as que a fazem. Não quero com isso desconsiderar a complexidade dos conhecimentos científicos, tampouco que nossa compreensão de

mundo se desenvolve a partir do exercício reflexivo, o que demanda esforços e tempo. Porém, concordo com Leonidas Donskis que:

Nós fazemos parte da nova narrativa humana que no passado assumiu as formas do épico, da saga, do romance, e agora se apresenta nas telas de TV e nos monitores dos PCs. A nova narrativa é criada no espaço virtual. Por isso, unificar pensamento e ação, abertura pragmática e ética, assim como razão e imaginação, se tornou um desafio para o jornalismo, exigindo não apenas a estratégia sempre autorrenovada de representar e elaborar o mundo, apreender e debater os problemas, promover o diálogo – mas também um tipo de escrita que não crie barreiras onde estas deixaram de existir há muito tempo. (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 13).

Entendo que o desafio apresentado pelo referido autor não se restringe ao jornalismo, atinge toda forma de comunicação escrita que pretende contribuir para a compreensão, significação e elaboração do mundo, estando, portanto, a ciência nele incluída.

Minha grande área de estudo é a Educação, em específico a Educação Popular e a Educação nas prisões. Dentro desse campo de conhecimento, meu ideal é escrever uma tese que contribua para o desenvolvimento de uma educação que favoreça um cumprimento de pena mais digno e a luta antiprisional, transcendendo os muros e grades das prisões. Pesquiso e escrevo, portanto, para que a ciência se constitua como ferramenta nas lutas de grupos marginalizados, para reafirmar a denúncia da negação do direito à educação nos contextos prisionais para a maior parte da população carcerária, para somar esforços na luta pela garantia deste direito e, sobretudo, para compreender e nutrir minha prática educativa nesse contexto. Pesquiso e escrevo para essas pessoas que têm suas vidas atravessadas pelo encarceramento e seu direito à educação reiteradamente negado. É com elas que me alio, com elas que luto por meio de minhas práticas e escritas. E pesquiso e escrevo porque há que se problematizar o sistema prisional, que é historicamente seletivo e injusto. A educação na prisão não pode se furtar a esse debate.

Posso afirmar, portanto, que o que me motivou a escrever esta tese foi sua dupla relevância: pessoal e social. Pessoal porque a educação na prisão faz parte de minha trajetória de vida há mais de 10 anos. Ela é pelo que milito, é onde me encontro enquanto cidadã em luta, é o que me coloca em movimento por transformação da realidade. E social porque envolve vidas e direitos de grupos marginalizados que precisam ser respeitados. Essa dupla relevância é fundamental para os trabalhos de Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Entretanto, a relevância social juntamente com o engajamento político e a ideia de pesquisa militante são característicos da Pesquisa

Participante (BRANDÃO; STRECK, 2006). Por isso, essas são as duas formas de fazer pesquisa em que me ancoro para sustentar metodologicamente esta tese.

Eis então meu desafio: apresentar uma narrativa de pesquisa com fundamentos teóricos, empíricos e analíticos, com elementos assumidamente pessoais e biográficos, que seja capaz de contribuir para a compreensão do fenômeno do educar na (e para além da) prisão.

Proponho-me a construir uma narrativa de pesquisa a partir da junção e análise de narrativas de pessoas que tiveram suas vidas atravessadas pela prisão e que a ela sobreviveram e seguem sobrevivendo. Nesse sentido, irei entrecruzar as narrativas destas pessoas com minhas próprias experiências e narrativas de educadora e pesquisadora na prisão. As pessoas com as quais dialogo são denominadas nesta pesquisa de interlocutores, já que almejei a produção de conhecimento como resultante de um *fazer com* e não *por* ou *para* elas (FREIRE, 2011a). Interlocutores, portanto, pois tal termo traduz a importância da participação no processo de interação que se dá a partir da conversa.

Vale destacar, antes de avançarmos, por que trato os interlocutores desta pesquisa como sobreviventes e não egressos do sistema prisional. Foi pela voz de Gih Trajano, uma mulher negra, poeta *free style* e bicampeã do Slam do Grito, que me atentei para a denúncia e resistência que há em denominar as pessoas que saem da prisão como sobreviventes. Esse é um termo comumente usado por associações de familiares de pessoas que estão presas e que inclusive aparece em alguns títulos de livros escritos por pessoas que vivenciaram o encarceramento¹. Egresso é o termo oficial que o sistema prisional adota. É uma palavra genérica que define “aquele que não pertence mais a um grupo” ou “aquele que se retirou, que se afastou”. Uma pessoa que conclui um curso universitário, por exemplo, passa também a ser denominada como “egressa”. Deixar de fazer parte do sistema prisional é muito mais do que simplesmente ter saído pela porta da frente para retornar à sociedade extramuros. Chegar a esse ponto de cruzar essa fronteira significa que diversos desafios foram (e ainda estão sendo) superados, que uma série de degradações humanas tiveram de ser enfrentadas. Para fazer jus a esse processo, bem como trazer na palavra a denúncia da atrocidade desse sistema para a existência humana, concordo com Gih Trajano e outras mulheres e homens que tiveram suas vidas aprisionadas e, por isso, irei me referir a elas como sobreviventes.

¹ Memórias de um sobrevivente (Luiz Alberto Mendes); Sobreviventes (André du Rap).

Os quatro interlocutores, sobreviventes do sistema prisional, que me orientaram na construção desta tese receberam os nomes fictícios de palmeiras encontradas no Tocantins: Babaçu, Buriti, Macaúba e Najá.

Quando eu ainda estava na escola, recordo de ao estudar os biomas brasileiros me falarem sobre as zonas de transição. Dentre elas, estava uma tal “Mata dos cocais”. Quando me graduei em Biologia voltei a estudá-la. Nesses dois momentos de minha vida eu não tinha relação alguma com essa vegetação e mal podia imaginar que viria a fixar moradia nela, num futuro não tão distante. Hoje esses “cocais”, que são as tantas palmeiras que povoam a imagem do entorno da cidade em que vivo, significam muito para mim. Contemplo-as diariamente, aprendo cada vez mais sobre cada uma delas. Essa área corresponde a menos de 3% do território do Brasil e abriga espécies endêmicas, porém vem sofrendo desmatamento devido à criação de pastagem para a pecuária e pela cultura da soja. Tal como os sobreviventes do sistema prisional, também essas palmeiras têm resistido aos processos que as conduzem a sua eliminação e extinção.

O Babaçu é a palmeira mais abundante em Tocantinópolis/TO. Dela tudo se aproveita. Do tronco é possível fazer a tábua para usar na construção e quando a madeira entra em decomposição pode-se fazer o adubo. As folhas formam a palha que cobre telhados. E do mesocarpo do coco se extrai a farinha e da castanha o óleo ou azeite. É ainda possível fazer o carvão do coco. Tomo de empréstimo a versatilidade desta palmeira para chamar de Babaçu um dos interlocutores desta pesquisa.

O Buriti não se apresenta em grandes florestas, como o Babaçu. Dele também se extrai muita coisa. A polpa do fruto é usada para fazer suco e doces e as fibras de suas folhas são utilizadas para confecção de artesanatos diversos, como esteiras, cordas e chapéus. É uma palmeira que tem grande importância na manutenção de olhos d’água, sendo considerada um bioindicador de duas fitofisionomias: veredas e buritizal. Em geral os Buritis são encontrados próximos às margens de córregos e rios, bem como em áreas alagadas. Daí que sua presença sugira a existência de cursos d’água nas proximidades. O empréstimo para caracterização do segundo interlocutor desta pesquisa, neste caso, decorre da sua íntima relação e conexão com as águas doces.

A Macaúba, não diferente das palmeiras apresentadas anteriormente, também tem usos diversos. O destaque está em seu fruto comestível, que possui amêndoa da qual se extrai o óleo que é indicado para diversas finalidades e que tem sido alvo de estudos promissores como biodiesel. Sua presença é indicativa de solos férteis e a sua característica principal é a presença de espinhos longos e pontiagudos na região dos nós.

Ainda que espinhos sejam utilizados como figura de linguagem para desafios e dificuldades, sua função é essencialmente protetora. E é exatamente a presença de espinhos e sua importância para a sobrevivência da planta que tomo emprestada para caracterização do terceiro interlocutor dessa pesquisa.

A Najá, por fim, é uma palmeira abundante na Amazônia, porém ainda pouco conhecida e estudada. Assim como a Macaúba, tem um potencial elevado para se tornar biocombustível. Produz frutos em grande abundância, que podem ser comidos crus ou cozidos. Além disso, pode ser obtido dela a amêndoa e extraído um ótimo palmito. Trata-se de uma planta excelente para colonização de áreas degradadas, uma vez que suporta estiagens prologadas, solos compactados e com baixa fertilidade. É justamente essa capacidade de, apesar das condições precárias, transformar o ambiente em que está que tomo emprestada para caracterizar o quarto, e último, interlocutor desta pesquisa.

Feita a apresentação dos nomes fictícios daqueles que comigo constroem o conhecimento, passemos à temática de estudo e problema que me proponho a investigar.

Dentre as diversas questões que a prisão suscita, inquieta-me o papel que a educação exerce nessa instituição. Mesmo dentro desse recorte – a educação na prisão – há ainda muitas questões que podem ser feitas. Coloco-me, como problema de tese, a seguinte questão: há momentos ou maneiras da educação na prisão poder se configurar como experiência que transcenda o sistema prisional, contribuindo para a luta antiprisional? Ou seja, é possível fazer acontecer uma educação antiprisional na prisão e para além dela? Ou ainda: é possível uma prática educativa desenvolvida no interior do sistema prisional que combata esse sistema ao invés de reforçá-lo?

Essa questão, devo admitir, nasce de minhas angústias diante do cenário político e social que enfrentamos. Sigo acreditando, tal como Freire (1995, p. 96), que “não podendo tudo a educação pode alguma coisa”. Porém, tenho me indagado, constantemente, sobre as fronteiras que separam nossas possibilidades de nossos limites enquanto educadoras e educadores. Parece-me fundamental termos ciência do que é esse “algo” que a educação pode, mas também qual o restante que ela não pode. Ou, ao menos, não pode sozinha.

A compreensão e aceitação dos limites da educação me parece imprescindível, inclusive, para que possamos avançar no campo do que pode a educação. Se aferirmos à educação mais do que ela pode, inevitavelmente ela fracassará. E o fracasso conduz ao descrédito que, muitas vezes, ofusca a potência do que ela pode (ou poderia).

Nesse percurso por entre palavras, alinhavo e costuro narrativas pessoais com narrativas teóricas e científicas, tecendo assim reflexões e análises sobre esses atravessamentos – da educação e da prisão – em trajetórias de vida. Atravessamentos que alteram caminhos, forçam mudanças, produzem entradas e também saídas. Em última instância, que criam a própria existência... entre dores e delícias.

Como já anunciei, este texto não segue a organização tradicional dos trabalhos científicos. Isso não quer dizer que me furto de apresentar todos os elementos necessários para ele se configure como uma produção acadêmica. Porém, há que se ter em vista que “a ‘coisa’ da pesquisa narrativa somente pode ser sentida e compreendida a partir da leitura da pesquisa completa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 90).

Além desta primeira seção em que me situo num novo modo de organizar o conhecimento e evidencio as intencionalidades e problema de pesquisa, este texto está dividido em outras dez partes, além das referências bibliográficas.

Educar-se para ser melhor: que conversa é essa? é uma apresentação e reflexão inicial sobre o meu “lugar de fala” e as questões que me movem e inquietam na academia.

Em *Somos borboletas* estabeleço a conexão entre minhas experiências e práticas nos contextos prisionais com a linha de pesquisa em que se insere esta pesquisa de doutorado: a Educação Popular. Visito brevemente suas origens e as problematizações de sua pertinência na conjuntura atual, apresentando a prisão como um lócus potente, porém pouco explorado, para sua reinvenção. Evidencio também o alinhamento dessa perspectiva educativa com minha afinidade e interesse pelas narrativas de vidas menos visíveis. Finalizo com breves apresentações das vidas de cada um dos quatro interlocutores que dialogaram e construíram comigo esta pesquisa.

Nem todo caminho serve traduz minhas inquietações tanto com o pesquisar quanto com o educar na (e para além) das prisões, que resulta na busca por pensá-los a partir de novos fazeres e do viés dos abolicionismos e lutas antiprisionais. Alicerçada na Pesquisa Participante e na Pesquisa Narrativa, explico os caminhos que escolhi trilhar para responder ao meu problema de pesquisa subdividindo-os em dois grandes momentos: o que me conduziu até a qualificação e o que foi desenvolvido após a qualificação.

Aprofundando as inquietações, em *É necessário ajustar a direção das velas do barco?* problematizo o que pode a educação em contextos prisionais, refutando sua crescente associação com o discurso da (re)socialização e argumentando em defesa de compreendê-la enquanto direito humano.

O diálogo mais direto com a realidade e especificidades do contexto prisional é abordado em *Oprimissão e apagamento*. Dentro do complexo cenário que constitui a prisão, destaco o elemento que se apresenta como o ponto chave para a construção de uma educação antiprisional, justamente por ser o seu oposto, aquilo a que se precisa resistir: a oprimissão. Percorro caminhos reflexivos sobre a dialética “inclusão/exclusão” e sua associação com as prisões, que reforçam a necessidade de novas técnicas, linguagens, práticas e abordagens no fazer educativo no contexto prisional.

Em *Suspender o céu* contextualizo a educação na (e para além das) prisões, mobilizando compreensões e reflexões pertinentes para dimensionar sua complexidade. Enfatizo a necessidade de tomá-la como um fazer que inclui, mas que extrapola a escolarização. E, por fim, apresento a formulação da tese desta pesquisa.

Em todo conhecimento há Narciso a dimensão autobiográfica é desenvolvida. Inicialmente discuto a importância da subjetividade e da trajetória de vida de quem pesquisa tanto para a Pesquisa Participante quanto para a Pesquisa Narrativa e, posteriormente, mergulho em sete histórias/momentos de minha trajetória pessoal em contextos prisionais que trazem elementos e pistas para sustentar a tese desta pesquisa.

Alguns horizontes que vislumbrei, junto com os interlocutores desta pesquisa, a partir de nossas experiências, para construção de uma educação na (e para além da) prisão são apresentados e discutidos em *Nutrir bioluminescências*. Trata-se de um conhecimento aberto a outras contribuições, no qual a educação antiprisional é defendida como uma educação-vaga-lume, que se constrói entre o acender e apagar de ações educativas libertadoras e resistindo aos holofotes opressores do sistema prisional, apesar de tudo. Nesta seção a noção de educação-vaga-lume é desenvolvida enquanto junção de três movimentos de luta: reinventar a educação popular, resistir à oprimissão e imaginar uma educação antiprisional. Uma educação que se faz com o outro, numa prática amorosa que reconhece nossa existência humana comum, assim como a multiplicidade de identidades que nos compõem e singulariza; que nos fortalece e instrumentaliza para nos apropriarmos do tempo-espço da vida, possibilitando a invenção e criação de caminhos outros, para além daqueles que limitam nosso viver. Uma educação para se acender, se iluminar. Uma educação que emana, tal como o vaga-lume, uma luz de radiação diminuta, mas que contrasta com a escuridão, produzindo encantamento.

Encerro a construção coletiva deste conhecimento, por mim sistematizado, em “*Vai dar certo*”, *vamos gargalhar!* É a seção em que trago algumas considerações sobre a necessidade constante de autoavaliação das educadoras e educadores em contextos

prisionais sobre suas ações, para que estas não sejam transformadas em instrumento de manutenção do sistema prisional, o qual, em tese, almejamos combater.

Após as referências bibliográficas inclui uma seção intitulada *Outros movimentos de um mesmo corpo*, na qual apresento num quadro o esqueleto do corpo científico desta pesquisa. Nele destaco os elementos que caracterizam a produção do conhecimento científico, que aparecem ao longo desta tese em ordenamento menos usual.

Escrevi esta tese inspirada na potência da conversa e espero que ela possa ser lida como um adentrar nesse conversar.

2. EDUCAR-SE PARA SER MELHOR: QUE CONVERSA É ESSA?

Antes de adentrar ao trabalho de construção de conhecimento a partir da experiência que me propus nesta tese, três questões merecem ser pensadas. São elas: Por que educação? Por que prisão? Por que conversa?

Qualquer tentativa de elaborar alguma resposta a esses três questionamentos me conduz àquilo que tem sido denominado “lugar de fala”. Como explica Djamila Ribeiro (2017), essa marcação do lugar que ocupa a pessoa que fala não se reduz a um enfoque na experiência individual em si, mas das condições sociais que moldam as relações de poder em que estamos inseridos. Marcar o lugar de quem fala se faz necessário para “entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica” (RIBEIRO, 2017, p. 60), entendendo assim que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 69).

Desse modo, situarei brevemente dois lugares que ocupo, que entendo relacionarem-se com o desenvolvimento desta tese: ser filha de pessoas com educação escolar incompleta e ser mulher branca em espaços prisionais masculinos. Contextualizarei ainda um conflito interno que vivencio entre razão e emoção, pois considero que ele atravessa não só a escrita desta tese do começo ao fim, como todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa. Essa exposição pessoal é, sem dúvida, um desafio porque, como sabiamente explicam a pesquisadora e o pesquisador narrativos Clandinin e Connely (2015, p. 98):

Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas. Na pesquisa narrativa, é impossível (se não impossível, então obrigatoriamente decepcionante) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um *self* perfeito, idealizado, investigativo, moralizante.

Como disse anteriormente, sou filha de pessoas que não completaram o processo de escolarização. Meu pai completou apenas o Ensino Fundamental e dizem que teve muitas reprovações nesse processo, pois era “avoadado”. Ele me contou mais recentemente que muitas vezes em sala de aula sentia que o seu corpo estava lá, mas que a mente não

e, por isso, levava reguadas na cabeça constantemente. Acabou que não criou um laço afetivo com os estudos, ainda que seja excelente com geometria.

Minha mãe, ao contrário, atribui um enorme valor aos estudos formais. Ela concluiu apenas o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e conta com orgulho que fez duas vezes a quarta série, não por ter reprovado, mas porque pediu à professora para continuar estudando, já que não havia possibilidade de prosseguir nos estudos na cidade onde morava. Com quinze anos ela se mudou para a capital de São Paulo e precisou começar a trabalhar para ajudar a família. Com 19 anos se casou e teve seu primeiro filho. As mudanças e necessidades de sobrevivência fizeram com que os estudos fossem ficando para trás, transformando-se em sonho perdido. Restou-lhe transferi-lo aos seus três filhos.

Minha mãe acreditava, e me ensinou, que eram os estudos que nos tornam pessoas melhores. É curioso que eu tenha demorado tanto a questionar essa “verdade”, já que eu a admirava e, para mim, ela era um ser humano exemplar, mesmo tendo poucos estudos formais. O fato é que fomos criados nesse ambiente familiar em que estudar era o caminho não apenas para sermos melhores como vivermos melhor.

Meus irmãos e eu nunca tivemos a opção de não estudar. Finalizar os estudos escolares e ingressar na universidade era nossa obrigação. Vivíamos uma vida de classe média baixa, sem grandes luxos, mas nunca tivemos que trabalhar para ajudar a pagar as contas da família. O objetivo de nossa mãe era garantir aos três filhos a realização do sonho que ela não pode viver e que acreditava ser o melhor na vida: estudar. Isso ela conseguiu. Nós três ingressamos e concluímos o Ensino Superior e todos hoje trabalhamos na área da Educação.

Penso que justamente por minha mãe depositar tanta fé nos estudos (na dimensão formal da educação), eu esperei muito da universidade e do saber acadêmico. Acreditei mesmo que esse “superior” tinha a ver com tornar-se melhor. Só depois de adentrar nesse universo, pude compreender que na maior parte das vezes a universidade nos torna superiores aos outros e não a nós mesmos. Lamentavelmente, a universidade pode inclusive nos tornar pessoas piores, arrogantes e insensíveis, ao invés de melhores.

Hoje, com os três filhos formados, acho que minha mãe, assim como eu, percebeu que estava equivocada. Não é necessariamente o estudo, enquanto educação formal, que nos torna cada vez melhores.

Mas, se não é essa ciência e os conhecimentos dela decorrentes, que nos são ensinados na educação formal, que nos tornam pessoas melhores e nos conduzem à uma sociedade mais justa e harmônica, qual o caminho? Essa questão me abre e encoraja a

expandir tanto a compreensão de ciência para outras possibilidades de fazê-la, quanto da própria educação para pensar a educação na (e para além da) prisão. E é nesse ponto que me encontro com a tensão entre razão e emoção.

Ao longo de todo o desenvolvimento desta tese me vi tentando conciliar a razão e emoções que conduziram e motivaram meus esforços para elaboração de um conhecimento a partir da junção de algumas experiências e trajetórias de vida. Li e estudei o máximo que pude. Busquei estar sempre atenta às narrativas dos interlocutores desta pesquisa e acompanhei com afimco suas vidas pós-prisão. Fiz registros e anotações minuciosos. Revisitei minhas memórias e experiências em vastos e diversos materiais que tenho guardado relacionados as minhas práticas educativas em prisões. Não medi esforços para me aventurar nessa imersão. Porém, tratava-se da minha história e das histórias de pessoas que conheci na prisão e com as quais me envolvi afetivamente. Não havia como apartar a emoção.

No início a presença evidente da emoção me deixou insegura, as sombras de minhas velhas aprendizagens me faziam duvidar de estar num fazer científico. Nesse processo, foi importante tomar conhecimento de que “Pesquisadores narrativos precisam reconstruir sua própria narrativa de histórias de pesquisa e estarem alertas para possíveis tensões entre aquelas histórias narrativas e a pesquisa narrativa que desenvolvem” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 80). Precisei fazer e viver essa reconstrução. Não foi um processo fácil. Houve muitas idas e vindas e até os últimos momentos da escrita desta tese me percebi vacilante, com medo e em dúvida. Mudanças assustam.

Se persisti, apesar dos temores, foi pelos encontros decorrentes dessa abertura para um fazer distinto do que estava habituada e que me era conhecido. Li, nesse percurso entre luzes e sombras, muitas pessoas cujos argumentos me envolveram e convenceram, conversei com outras tantas que me encorajaram a seguir. Eu não estava sozinha.

Bauman e Donskis (2014, p.19) consideram que “Por vezes somos iluminados por textos que nos olham diretamente nos olhos e fazem perguntas. Não podemos deixar de lhes responder. Não temos o direito de ignorá-los se quisermos permanecer na zona da moderna sensibilidade teórica, política e ética”. Assim aconteceu comigo. Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa deparei-me com alguns textos que me acendiam. Alguns foram chamadas que me queimaram de angústia, outros que me aqueceram de esperança. Foram três anos vividos numa intensa montanha-russa de pensamentos e emoções, ao longo dos quais as certezas se distanciaram cada vez mais de mim.

Eu já havia lido, antes de ingressar no doutorado, sobre a noção de epistemicídio que Boaventura de Sousa Santos propõe e concordava com o argumento de que há no mundo a produção de ausências, empenhada na eliminação da diversidade de conhecimento. Porém, foi pela escrita de Franz Fanon que ficou mais evidente para mim a superioridade da razão em relação à emoção como fruto de um colonialismo epistemológico, pautado no racismo: a razão é característica dos brancos, a emoção dos negros. Essa forma de pensar a ciência apartada da emoção é uma herança colonial. E eu sentia dentro de mim a desvalorização da emoção no fazer científico. Foi avassalador perceber que eu reproduzia essa lógica. Foi como se Franz Fanon me olhasse nos olhos e me perguntasse: por que você tem medo de assumir que pensa e escreve com emoção? Por que isso diminui você ou o que você diz?

Apesar de no meu íntimo eu saber que o pensamento e escrita em que encontro sentido estão envolvidos com minhas emoções, foi Najá quem me disse isso de modo explícito, sem titubear.

Porque eu vejo nas suas palavras que você não só conta, você não só quer contar uma história, mas você expressa o seu sentimento, seu sentimento de amor ao próximo. E isso é muito bom - **NAJÁ**

Foram anos sendo ensinada que a ciência fala por si, que não podemos nos envolver como nosso “objeto de estudo”. Nesse imaginário, a emoção pertence à poesia, à literatura, não ao conhecimento científico.

A noção de educação-vaga-lume, que se tornou a questão central desta tese, foi um encontro e não uma criação minha. Emergiu das leituras e conversas em que mergulhei. Mas confesso que até o momento de colocar um “ponto final” nesta tese, ainda me vi vacilando em mantê-la com essa nomenclatura, devido ao seu tom poético, metafórico. As narrativas anteriores que me formaram ainda vivem em mim e me assombram às vezes. Elas me questionam se é mesmo necessário trazer o sensível para a produção de conhecimento. Em alguns momentos me pego pensando que isso só enfraquece o argumento, porque a razão se ofusca. Em outros, sou tomada pela consciência de que a soberania da razão é completamente artificial. Foi assim, como uma vaga-lume, que se acende e apaga, acende e apaga... (inclusive em suas compreensões), que fui organizando o pensamento e a escrita desta tese.

Para desconstruir a ideia de que a emoção fragiliza o texto ou o torna menor, foi fundamental encontrar o argumento e as palavras escritas por Humberto Maturana (2002, p. 15):

Todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo o mundo os entende, são antolhos. Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declaramos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Não há então por que escolher ou hierarquizar. Razão e emoção caminham juntas e vão traçando o curso de nossas histórias. E é nesse ponto que respondo a primeira pergunta. Por que educação? Porque apesar dela não ser necessariamente um caminho ou, muito mesmo, se apresentar como o único caminho, constitui-se sim como um dos caminhos possíveis para que possamos ser melhores enquanto seres humanos. É necessário, no entanto, saber qual dentre as tantas educações que podemos fazer e viver contribui para sermos efetivamente melhores. Nessa procura, a reconciliação entre emoção e razão me parece um indicativo.

Para avançar para a segunda questão e explicar porque me propus a produzir conhecimentos a partir de experiências na prisão, apresento brevemente minha trajetória profissional.

Sou bióloga de formação, professora lotada num curso de Pedagogia, alguém inquieta com o contexto prisional e uma pesquisadora e extensionista que avança no interesse pela leitura e escrita enquanto experiências. Meu percurso profissional não é linear e a maior parte dos desvios se impuseram, ao invés de serem escolhas planejadas por mim.

Quis ser bióloga porque gostava de bichos e queria viver viajando para estudar a natureza. A maior parte das disciplinas do curso, no entanto, foram enormes decepções. O fazer científico na ciência biológica era, para mim, uma chatice. Fui assim me aproximando da licenciatura e me distanciando do bacharelado. Logo após concluir a graduação, passei a atuar como professora eventual na rede estadual de educação básica do Estado de São Paulo. Em meu primeiro ano de atuação como professora, fui convidada para assumir duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma unidade

prisional. Apesar da hesitação inicial, o aceite a esse convite me lançou numa jornada de ações e estudos completamente destoante da “vida de bióloga” que havia sonhado. E, desse modo, ao invés de trabalhar em ambientes amplos, ao ar livre e em meio a plantas e animais, me vi fechada no interior de prisões cheias de homens.

Para além das inúmeras aprendizagens relacionadas ao exercício docente, ser mulher nesses contextos prisionais majoritariamente composto por homens me ajudou a compreender minha condição de mulher em uma sociedade machista e perceber o controle a que meu corpo está submetido, o que fez com que eu me aproximasse das problematizações feministas. No entanto, apesar desse controle evidente de nossos corpos, a prisão é também um contexto potente para refletir e desconstruir discursos e posturas machistas. A partir de minha experiência e do diálogo com as demais graduandas extensionistas que comigo adentravam a prisão para desenvolver atividades educativas, percebi que ocupar esse lugar de educadora mulher numa prisão masculina pode ser bastante potente.

A maior parte dos homens que conheci na prisão se portam e pensam de modo machista, estando alguns deles presos por violências contra mulheres. Ser mulher em meio a esse grupo de homens tem seus desafios. No entanto, em geral, pessoas que adentram a prisão para contribuir no cumprimento de pena, amenizando o sofrimento ali vivido, são muito respeitadas pela população carcerária. É o caso dos profissionais da saúde, assistência social e educação, bem como os agentes religiosos. Nossas vozes são ouvidas com consideração e admiração. Por isso, poder periodicamente ouvi-los e conversar com eles é uma oportunidade ímpar de repensar com eles a forma desigual com a qual nos relacionamos socialmente.

Ser uma pessoa branca em meio a um grupo majoritariamente composto por pessoas negras também me faz destoar dos ambientes prisionais. Certa vez um ex-aluno com quem conversava nas redes sociais me disse que as únicas pessoas brancas que ele viu na prisão enquanto esteve preso eram as professoras. É claro que há pessoas brancas presas, assim como há pessoas negras educadoras na prisão, porém são consideravelmente minoritárias. Por isso, o comentário dele me fez e ainda faz pensar: como será ser e estar entre pessoas negras sendo educado por pessoas brancas? A associação com a escravidão me parece inevitável. Ainda mais se considerarmos que, assim com as pessoas escravizadas, as que estão presas também tem sua humanidade negada.

Não por acaso na prisão a emoção sempre presente é o ódio. As pessoas que nelas vivem temporariamente suas vidas enquanto cumprem suas penas são, em geral, desprezadas pela sociedade extramuros e despertam os piores sentimentos nos ditos “cidadãos de bem”. Tratá-las como humanos implica em ser alvo de desconfiança, de todas as partes: da sociedade extramuros, dos policiais penais e até das próprias pessoas que estão presas.

Por que prisão então? Porque ela é uma lupa da nossa sociedade. Grande parte das questões que enfrentamos em nosso convívio social estão presentes na prisão de modo ampliado. Nela tentamos esconder os problemas que nos iludimos não fazermos parte, mas que dizem muito sobre nossa forma de viver em sociedade. Porque, no limite, não é possível sermos melhores enquanto enxergamos na prisão a solução para nossos conflitos sociais e ignorarmos, negarmos ou legitimarmos as violências que ela produz.

Por fim, resta a pergunta: por que conversa? Para responder a essa terceira questão retomo e avanço em minha trajetória profissional.

Assim como não imaginei a priori trabalhar em contexto prisional, tampouco me tornar professora universitária era um objetivo em minha vida. No entanto, voltar à universidade nessa nova posição foi uma oportunidade de me reconciliar com essa instituição com a qual eu havia me decepcionado. No extremo norte do Tocantins encontrei uma universidade diferente da que conheci no estado de São Paulo. As alunas e alunos eram majoritariamente oriundos de escola pública, muitos já com filhos e filhas para criar e boa parte com restrições econômicas. Ali eu vi o povo em sala de aula e não uma elite cultural. Além disso, por meio da extensão universitária pude contribuir para colocar a universidade à serviço das demandas sociais ao aproximá-la do contexto prisional.

Nesse meu reencontro com a universidade fui percebendo a importância da leitura e escrita e o quanto que tanto as alunas e alunos da universidade quanto os participantes do projeto extensionistas na prisão estavam distantes delas. Porém, foi apenas quando fui provocada pela direção da unidade penal de Tocantinópolis a desenvolver um projeto que viabilizasse a Remição de Pena por Leitura (RPL) que tive a oportunidade de descobrir a potência que há em ler e escrever coletivamente. Foi na prisão, lendo obras literárias junto com a população carcerária, que eu encontrei o meu gosto pela leitura, ao percebê-la como possibilidade de encontro para conversar.

Ora, por que conversa? Porque é na conversa que revemos a nós e o mundo, que nos questionamos sobre nossas verdades, que nos fazemos perguntas, que nos abrimos para a dúvida, que conhecemos a nós mesmos e ao outro, que aprendemos a falar e também ouvir, que descobrimos nossas diferenças e semelhanças, que inventamos a nós e o mundo. Enfim, porque a conversa funde razão e emoção e nos permite imaginar e construir outros mundos possíveis, melhores.

Retomo Maturana (2002, p.23) pois, assim como ele, entendo que “Não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. [...] Cada vez que afirmamos que há uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação do fazer”. Ou seja, não será apenas através do discurso racional, dessa ciência sem sentimento ou da educação formal como mera transmissão de conhecimentos, que nos tornaremos seres humanos melhores, transformando o mundo em um lugar melhor para se viver.

Precisamos da emoção, do sensível, porque se não estamos sensibilizados, não agimos. Não será a explicação por “a + b” que fará com que entendamos o equívoco de sustentarmos as prisões. É necessário sermos sensíveis às trajetórias de vida das pessoas que povoam as prisões, enxergar nelas humanidade. Do contrário, permaneceremos alheios e indiferentes aos danos que a prisão provoca nas pessoas que estão presas e na sociedade como um todo.

Para além dos argumentos que racionalmente busquei sistematizar a partir das experiências que me propus analisar, escrevi esta tese imbuída das emoções que me movem no mundo e me motivam a lutar contra a lógica punitivista, por meio da educação. É uma escrita que deseja sensibilizar.

Clandinin e Connelly (2015, p. 47) argumentam que “para fazer uma boa pesquisa é necessário ser um bom ser humano”, justamente porque pesquisa e vida se relacionam. Se verdadeiramente buscamos sermos melhores, essa é uma busca que se faz em todas as dimensões da vida, inclusive no ato de pesquisar. No entanto, como ressalta Kohan (2015, p.20):

Estamos em um tempo em que a escrita parece ter se distanciado da vida. Pelo menos neste mundo acadêmico que habitamos e que aparenta ter construído um mundo próprio, com suas próprias regras, sua própria vida, às vezes sombria, apagada, esquiwa, de costas para o mundo da vida. Vivemos em meio a esse mundo. Emaranhados nele. Muito se escreve aí. Escreve-se sobre muitas vidas. Quanta vida povoa esses escritos? Que tipo de vida? De que modo esses escritos afirmam ou negam a vida que os atravessa?

Busquei fazer desta pesquisa uma pulsão de vida, traduzida numa escrita que afirma o valor da vida, em especial das pessoas cujas vidas são aprisionadas e submetidas a processos de apagamento. Uma construção que se fez no acender e apagar, entre potência e limite, na contradição que é própria da vida.

Iraê, uma amiga quase irmã, com quem aprendi a conversar conversando e com quem muito conversei ao longo de todo o desenvolvimento desta tese, após ler uma parte dos textos que escrevi a definiu como uma espécie de “tese denúncia” ou “tese manifesto”. Acrescentou: “Não sei se é porque eu fui acompanhando as histórias, então, para mim, isso precisa estar registrado de alguma forma”. Para ela, as questões que se desdobram das experiências aqui analisadas devem vir ao mundo e ser registradas porque denunciam uma realidade que precisa ser enfrentada também por educadoras e educadores, conclamando o engajamento do campo da educação na luta antiprisional, e carregam um manifesto pela educação-vaga-lume.

Contar e registrar histórias é produzir existência. Para Maffesoli (2008, p. 50) “cada um de nós é o que é porque conta uma história, verdadeira ou falsa”. Esta tese reúne diversas vozes e histórias que ouvi e vivi e que me permitiram escrever um texto em defesa de uma educação-vaga-lume. É uma construção em aberto.

O que sei: o mundo, a ciência e a educação como estão não me contentam...

Eu estou à procura dos caminhos que nos tornem melhores. Imaginemos e conversemos sobre isso.

3. SOMOS BORBOLETAS

*“A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas”*

Manoel de Barros

Em meados de fevereiro de 2020 uma das graduandas extensionista que atua junto comigo no projeto de leitura na Unidade Penal de Tocantinópolis² me fez um convite. Ela, comprometida e engajada, fez parte também de outro projeto extensionista da Universidade Federal do Tocantins (UFT): o Cineclube. E tinha, dentre suas funções, definir algumas pessoas para serem os mediadores dos debates após a exibição dos filmes selecionados para serem trabalhados ao longo do ano de 2020. Ela queria que eu fosse a mediadora do filme que seria exibido em março, mês que marca o Dia Internacional das Mulheres. O filme selecionado foi “No tempo das Borboletas”, do diretor Mariano Barroso, que narra a história das irmãs Mirabal, que ficaram conhecidas como Borboletas, na luta contra a ditadura de Trujillo, na República Dominicana.

Confesso que em meu íntimo hesitei. Como mediar um debate sobre questões relacionadas à mulher tendo tão pouco conhecimento sobre as discussões de gênero? Como debater um filme que narra uma história que pouco conheço? Penso que, mesmo sem confessar-lhe, talvez ela tenha percebido minha hesitação. Tanto que me explicou que o debate era muito parecido com o que fazíamos com o projeto de leitura na Unidade Penal. Segundo ela, as discussões giravam em torno das impressões de cada um, portanto, uma discussão “livre”. Disse ainda que gostaria que nesse mês a mediação fosse feita por uma mulher.

² Projeto de extensão universitária vinculado à Universidade Federal do Tocantins (atualmente em transição para Universidade Federal do Norte do Tocantins), que teve início em junho de 2017 com a organização do espaço educativo no interior da Unidade Penal de Tocantinópolis e ofertou de atividades educativas relacionadas à leitura e escrita até dezembro de 2021.

Aceitei, não apenas pelas explicações que ela me forneceu, mas principalmente por ser um convite vindo dela. Tenho um apreço imenso pelas meninas que atuam como extensionistas no projeto que coordenei na Unidade Penal de Tocantinópolis. Tive que ficar um ano fora da cidade, para cursar as disciplinas do doutorado na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, e nesse período elas tocaram o projeto com imenso comprometimento, responsabilidade e autonomia. A verdade é que as enxergo como parceiras e não poderia, diante de tal solicitação, me recusar a estar junto.

Para me preparar para a mediação, além do filme, busquei outras informações sobre a história das irmãs Mirabal. Foi nesse processo que encontrei um artigo que analisava a história do livro que inspirou a produção do filme, de mesmo nome. Por tratar-se do mês destinado à reflexão do feminino, busquei organizar uma dinâmica de mediação para o debate a partir da análise das subjetividades femininas das quatro irmãs Mirabal. Minerva é o símbolo mais marcante das Borboletas. Dentre as irmãs ela é a que poderíamos denominar “protagonista” ou, no caso das lutas contra ditaduras, a líder. Minerva é quem começa o movimento de resistência das irmãs, quem enfrenta inicialmente o *status quo* e quem primeiro passa a manifestar-se contra o que lhe parece injusto e equivocado. Maria Tereza, irmã mais nova, é a segunda a ingressar nas ações de resistência, inspirada pela irmã Minerva. Apesar de não ter tido a iniciativa, espelha-se na coragem que admira na irmã mais velha para superar seus medos. Pátria inicialmente condena as ações da irmã Minerva, por parecer-lhe inconsequente e irresponsável. Leva, por período considerável, uma vida tradicional, sem querer enxergar as crueldades do regime ditatorial. Apenas quando a situação se agrava é que ela é impelida a juntar-se às irmãs. Dedé é a irmã mais invisível, de quem praticamente não se fala no filme. Ela, inclusive, nem é considerada uma das Borboletas, já que nunca adentrou nas vias explícitas de resistência e, por isso, não foi assassinada como as demais. É ela, porém, quem dá todo o suporte para que as irmãs possam se engajar na luta contra a ditadura. Antes de adentrarem na luta de resistência, é Dedé quem fica cuidando dos negócios da família para que as outras três irmãs possam ir estudar e, durante a resistência, é ela também quem cuida dos filhos das irmãs quando estas estão na luta armada e, posteriormente, na prisão.

O filme, como era de se esperar, dá ênfase à trajetória de Minerva. O recorte do filme tem como foco a luta revolucionária e não as distintas subjetividades femininas. Mesmo assim, mantive minha proposta de mediação tendo como argumento o mês da mulher. Com um papel escrito “borboletas”, propus que cada um falasse um pouco o que

essa palavra remetia e o que significava. Em seguida dispus os quatro nomes das irmãs Mirabal ao redor da palavra borboleta e pedi que as pessoas dissessem com qual subjetividade mais se identificavam e por quê. Esta provocação inicial abriu a conversa que percorreu, como é próprio das conversas, caminhos imprevisíveis. E acabou que o debate desse filme me ajudou a compreender minhas escolhas e modo de pesquisa.

Em sua análise, Pires (2010, p. 299) afirma que:

o romance 'No tempo das borboletas' revela um passado de política, autoritarismo e resistência, através da narrativização dos acontecimentos históricos. Entretanto, apresenta esses elementos do passado numa perspectiva feminina, permeados por aspectos estéticos que permitem a reflexão da dialética entre passado e presente e que promovem a subversão das verdades por meio da sua visão plural da história e da memória coletiva.

Estudar as narrativas de experiências educativas de pessoas que sobreviveram ao aprisionamento atreladas às minhas experiências de educadora em contextos prisionais é, pois, uma forma de subversão das verdades sobre a educação nas prisões. Os sujeitos dessa educação, tais como as irmãs Mirabal, possuem subjetividades distintas. Compreender o fenômeno de educar na (e para além da) prisão requer, assim, uma visão plural dessa história e da memória coletiva que a significa.

Outra reflexão importante suscitada pela história das irmãs Mirabal foi que não apenas as irmãs que aderiram ao movimento de resistência são Borboletas. Há muitas formas de lutar. Dede e todas as outras pessoas invisíveis, mas que também foram imprescindíveis para que a resistência se tornasse possível, são também Borboletas, ainda que por vezes não sejam reconhecidas como tais. Essa análise nos conduz a uma problematização importante para a construção desta pesquisa e que tem a ver com a concepção de educação com a qual comungo: todas as narrativas importam, o que inclui as das pessoas e grupos marginalizados. É comum que as histórias de vida e narrativas de certas personalidades sejam contadas, registradas e repassadas. Registrar certas histórias e não outras, revela a diferença de poder que há entre as pessoas, bem como o seu valor social. Não significa, contudo, que essas são as únicas narrativas que têm algo significativo a ensinar.

Não há dúvida que a vida de grandes personalidades como Mandela, Malcom-X, Graciliano Ramos, Primo Levi, Dostoiévski ou Angela Davis, que escreveram sobre o período em que estiveram na prisão, constituem-se como importantes contribuições para compreender o fenômeno do aprisionamento. As narrativas de personagens menos

conhecidas, tidas como presos comuns, tais como Luis Alberto Mendes (Memórias de um sobrevivente), Jocenir (Diário de um detento: o livro) e André du Rap (Sobrevivente) também importam e ensinam. Mas importam ainda as narrativas daqueles que não as registraram através da escrita, não necessariamente porque não quiseram, mas porque muitas vezes não tiveram acesso a esse instrumento de poder. Nesta tese busco ouvir alguns deles e, com eles, avançar nas compreensões da educação na (e para além da) prisão, em diálogo com minhas experiências no contexto prisional e com a produção de conhecimento nesta temática.

Ora, mas o que justifica minha opção pelo estabelecimento do diálogo com essas pessoas? Minha identificação com a Educação Popular responde, em boa medida, essa pergunta.

Minha aproximação com a Educação Popular se deu, de maneira consciente, quando ingressei no mestrado, na linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos. Ao tomar conhecimento de suas bases teóricas e conceituais, desenvolvi uma profunda afinidade ideológica com essa proposta educativa. Na verdade, assim como Lovisoló (1990), creio que minhas práticas e ações já se coadunavam com ela, sem que eu soubesse. Justamente porque, como afirma Brandão (2002), a Educação Popular não é exatamente uma teoria ou método, está atrelada a um conjunto de escolhas e princípios, os quais estão intimamente comprometidos com a transformação da realidade (SALES, 1999). Por isso, uma educadora popular já me habitava antes mesmo de eu assim me reconhecer.

A Educação Popular emerge, enquanto sistematização de uma teoria e método, na década de 60, em meio as lutas por libertação e contra os regimes autoritários que assolavam parte dos países da América Latina. Ela estava, pois, intimamente associada às utopias socialistas de um outro mundo possível e, por isso, sua trajetória é profundamente atrelada aos movimentos sociais. Inclusive, inicialmente a Educação Popular era entendida por alguns apenas como manifestação da educação não-formal. Com a ampliação do debate é que se passou a compreender que a Educação Popular poderia sim ocupar os espaços das instituições de ensino, manifestando-se também na educação formal.

Com o suposto fim das utopias, decorrente da derrocada das experiências reais socialistas, consolidação do sistema capitalista e avanço do neoliberalismo, que “se propõe como a única alternativa possível, válida para toda a sociedade” (MAZA E., 1994, p.14), a Educação Popular é posta em xeque. Ainda faz sentido falar em Educação Popular

na sociedade contemporânea? Se sim, quais são os contextos emergentes para se promove-la hoje?

Nesse novo cenário, marcado pelo fim das utopias, ideologias, história e narrativas globais, há três perspectivas possíveis para a Educação Popular: (1) Findar; (2) Seguir firme em seus fundamentos originais; ou (3) Reestruturar-se. Descarto a primeira possibilidade, pois entendo que a razão primordial de existência da Educação Popular é a presença da desigualdade social, que faz com que existam pessoas oprimidas. Ora, se o socialismo não é mais uma utopia possível, tampouco o capitalismo real tem se mostrado capaz de “resolver as menores necessidades básicas da maioria da população do mundo” (LEIS R., 2006, p. 67). Ou seja, ainda é necessário sonhar (e lutar por) outros mundos possíveis. Portanto, não podemos prescindir da Educação Popular ainda. Concordo com Palma (1994, p. 42) que “as condições que facilitam a emergência e a difusão da Educação Popular não foram absolutamente eliminadas”, pois ela não está atrelada à conjuntura, mas sim à estrutura, sobretudo ao que se refere à desigualdade social. Porém, há que se reconhecer que vivemos outra conjuntura. Daí que a segunda opção para a Educação Popular na contemporaneidade também não me pareça a mais apropriada. Temos hoje, além das macronarrativas, características do período de sistematização da Educação Popular, as micronarrativas. Ainda que as discussões sobre classe não possam ser dadas por superadas, visto que permanecemos vivendo em sociedades desiguais, tampouco é possível ignorar que as discussões sobre igualdade e diferença se complexificaram com a inserção das questões de gênero, raça e identidade. Qual o papel então da Educação Popular frente a essas novas demandas? A resposta a essa problematização requer rever a Educação Popular à luz das questões atuais, o que inclui “ousar articular adequadamente macro e micro-relações” (CALADO, 1998, p.141). Por isso, a terceira opção para a Educação Popular é a que me parece mais adequada. E entendo que o contexto prisional é um dos lócus potente para esse reinventar da Educação Popular.

Meu campo de atuação inicial como educadora não foram os movimentos sociais, mas sim a educação escolar. Contudo, quando me aproximei conceitualmente da Educação Popular, esse entendimento de que ela poderia também se desenvolver em contextos de educação formal já estava amplamente discutido, apesar das inevitáveis (e saudáveis) discordâncias. Porém, me inseri num contexto peculiar: atuava como professora de jovens e adultos em uma unidade prisional no interior do Estado de São Paulo. E, apesar desse grupo não ser um público usual na Educação Popular, via neles inúmeras características que me faziam crer tratar-se de um grupo oprimido e

marginalizado, portanto, com o qual seria profícuo um trabalho alinhado com os princípios da Educação Popular. Além disso, as prisões me pareciam uma realidade que não deveria existir, como defendem os/as abolicionistas penais. Ao mesmo tempo, Foucault (2009) já alertara tratar-se de uma instituição que nasceu fracassada, porém, sem a qual a sociedade não se julga capaz de viver. O que fazer então?

Diante da complexidade das questões que envolvem o sistema prisional e considerando-se que abrir mão dele não seria uma medida a ser adotada a curto prazo ou de modo radical, cresceu em mim o entendimento de que as prisões precisavam, ao menos a curto prazo, tornarem-se instituições também educativas e não meramente punitivas. Raciocínio semelhante ao dos abolicionistas penais que consideram que suas lutas têm como grande desafio “levar adiante um trabalho que crie ambientes mais humanos e habitáveis para as pessoas na prisão sem reforçar a permanência do sistema prisional” (DAVIS, 2018, p. 112). Como então reinventar as prisões? E mais: como a educação pode contribuir para esse reinventar das prisões tendo com horizonte sua abolição?

Desde que fui tomada por essas provocações, me inquieta pensar nas possibilidades e limites da Educação Popular nos contextos de privação de liberdade. Considerando que a Educação Popular se constitui como um “conjunto de ações articuladas sistemática e processualmente, com a finalidade de compreender coletivamente a vida para transformá-la de modo organizado” (LEIS R., 2006, p. 73), ela pode, potencialmente, constituir-se como ferramenta para as pessoas que estão presas em seus processos de tomada de consciência dos mecanismos que conduzem ao encarceramento, contribuindo para que a prisão gradativamente imploda. Seria esse um sonho possível de contribuição da educação na luta pela abolição das prisões? Estaríamos, assim, diante de um *inédito viável*³ (FREIRE, 2011a)?

³ Anita Maria Araújo Freire explica no “Dicionário Paulo Freire” que no transcorrer da vida nos deparamos com obstáculos que carecem de ser vencidos: as “situações limites”. Há diferentes formas para lidarmos com elas. Quando as percebemos criticamente agimos para superá-la. Nesse processo, nos empenhamos para perceber e destacar aquilo que precisa ser discutido e superado socialmente a partir de uma postura decidida frente a realidade injusta que se apresenta. Para aqueles que servem à lógica de dominação as “situações-limite” são determinantes históricos sobre os quais não há nada a fazer. Os que estão comprometidos com a libertação dos seres humanos, no entanto, as veem a partir de um “percebido-destacado” que os mobilizam a agir sobre o “inédito viável”. Conclui que “O ‘inédito viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 280, tradução livre).

A tarefa de fazer das prisões uma instituição educativa não é simples. Trata-se de um contexto marcado por opressão, autoritarismo e desumanização, que preza pela excessiva disciplina e obediência. Completamente o oposto do que preconiza a Educação Popular. Ora, mas uma Pedagogia do Oprimido se faz necessária justamente nos regimes de dominação, pois é quando se precisa aprender a tomar a palavra dos que a monopolizam (FIORI, 2011). Há, desse modo, respaldo teórico para compreender a potencialidade da Educação Popular nos contextos de privação de liberdade. Resta saber, todavia, se na prática ela tem sido desenvolvida nesses espaços.

A busca por teses e dissertações e leitura de seus resumos, bem como artigos, disponíveis na internet, revela tratar-se de uma temática pouco discutida. Em trabalhos sobre educação em prisões há menção ao educador Paulo Freire, porém, a associação explícita com a Educação Popular é uma lacuna evidenciada. O trabalho de Poel (1981, p. 29), ao “fazer uma experiência de alfabetização de adultos presos numa linha de educação libertadora”, seguindo rigorosamente as etapas propostas por Paulo Freire e sistematizando a experiência, é o que mais explicitamente relaciona educação nas prisões e Educação Popular. Acredito que há muitos educadores que se alinham com os princípios da Educação Popular e que, por isso, desenvolvem propostas educativas libertadoras. Falta, entretanto, a sistematização e divulgação dessas experiências de modo a contribuir nas análises das potencialidades e limites dessa concepção de educação nos contextos de privação de liberdade. Maza E. (1994) salienta também a necessidade das propostas de Educação Popular deixarem de se caracterizar apenas como experiências pontuais e que sejam pensadas como políticas públicas, para serem implementadas em maior escala.

Essa lacuna não existe apenas no Brasil, ela é evidenciada em toda a América Latina, sobretudo no âmbito acadêmico. Na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, da Universidade Nacional de La Plata, entretanto, há um projeto de extensão, intitulado “Educación popular en cárceles: la educación con herramienta de liberación”, que busca promover oficinas educativas condizentes com os princípios da Educação Popular. Também na Argentina há um coletivo de Educação Popular em prisões, denominado “Atrapamuros”, que promove diversas ações voltadas à luta pela garantia de acesso à educação para as pessoas que estão presas. É uma experiência que funde Educação Popular, movimento social e prisão. O coletivo possui, inclusive, uma revista popular, cujo décimo volume publicado em 2019 teve o seguinte tema: “La salida es colectiva: organización popular en cárceles”. Em termos gerais, contudo, há poucas iniciativas, sejam elas de movimentos sociais, educação escolar ou projetos

universitários, que se ancoram e defendem explicitamente a Educação Popular nas prisões. Há, pois, esse caminho para ser alargado e consolidado na América Latina.

Ao mesmo tempo que há uma grande lacuna por desenvolvimento, sistematização e divulgação de experiências envolvendo Educação Popular nas prisões, há também toda uma discussão sobre a pertinência dessa proposta educativa na atualidade, como se estivesse ultrapassada diante das demandas e questões sociais atuais. Ou seja, parece-me que estamos, em analogia ao dito popular, “passando fome estando com a faca e o queijo na mão”.

Mencionei anteriormente que a Educação Popular emerge na América Latina num período histórico marcado por opressões oriundas de ditaduras militares, o que faz dela uma proposta educativa intimamente atrelada à luta por justiça e transformação social. Essa é a razão, inclusive, que a coloca como uma possibilidade de resposta potente para a reinvenção das prisões. Porém, pensar esse reinventar das prisões apenas a partir da intervenção de propostas educativas amparadas na Educação Popular não é suficiente e seria um tanto quanto romântico. Há que se considerar também a história comum da América Latina, que tem associação direta com os sujeitos que compõem a população carcerária das unidades prisionais dos países que formam este continente. Não por acaso trata-se de pessoas pobres, negras e com baixa escolaridade. Por isso, considero importante nos questionarmos se as lutas dos movimentos sociais latino-americanos podem contribuir para a elaboração de estratégias para reinvenção das prisões. Nesse sentido, a defesa pela necessidade de reconhecimento da produção de conhecimento a partir do Sul global, as *epistemologias do Sul* (SANTOS, 2010) e os estudos decoloniais, são suportes importantes para pensar alternativas para a transformação das condições atuais das prisões.

Essas discussões emergentes sobre a produção de conhecimento e o reconhecimento de outras epistemologias dialogam perfeitamente com os princípios da Educação Popular, que almeja ser uma educação que se constrói *com* o povo e não *por* ele ou *para* ele. Entretanto, Lovisolo (1990, p.18) é crítico ao afirmar que:

a educação popular não foi uma criação dos populares, mas de intelectuais que se declaravam a seu serviço, comprometidos com suas causas, solidários com seus direitos e, principalmente, com a construção da autonomia dos longos segmentos da população, representados como subordinados, dominados, etc. Sabemos que se desenvolveu, fundamentalmente, como um movimento alternativo às ações educativas do Estado e declaradamente alternativo às influências ideológicas das supostas elites tradicionais ou classes dominantes.

Garcia (1980) e Valla (1996) em diferentes épocas e contextos fizeram a mesma provocação: os intelectuais julgam-se conhecedores dos interesses e necessidades das camadas populares e, por isso, aptos a definirem o que lhes é melhor e mais apropriado. Contudo, conduzir as massas, ainda que numa vertente dita progressista ou supostamente afinada com os interesses populares, não rompe com a alienação de estarem sendo conduzidas. No contexto prisional talvez isso se torne ainda mais acentuado, visto que é comum acreditar-se que as pessoas que estão presas precisam ser “reeducadas”. Ou seja, em geral acredita-se que as trajetórias de vida dessas pessoas são completamente desviantes e que, por isso, é necessário um “recomeço”. Raramente essas pessoas são ouvidas em relação aos seus desejos, expectativas, dificuldades e esperanças. A oferta educativa, quando lhes chega, já está pronta, cabendo a eles apenas aceitá-la ou não. A sombra do erro e da conduta desviante faz com que eles sejam tratados como se fossem incapazes de decidir por si próprios, de saberem o que é melhor para si e de terem suas próprias preferências. Não por acaso em algumas unidades proíbe-se as pessoas que estão presas de ouvirem músicas de *Rap*, por exemplo. Ignora-se, inclusive, que a maior parte dessas pessoas se evadiram da escola e tiveram no crime uma fonte real de aprendizagem e acolhimento. Se queremos, enquanto educadores e/ou pesquisadores, nos aliar às lutas dessa população, que é marcada por estigmas e desvalorização, é fundamental encontrarmos caminhos que não desterritorializem ainda mais essas pessoas.

Em problematização semelhante, ao referir-se às várias experiências no campo da educação de apelo popular desenvolvidas pelas Universidades, Neto (1999, p. 31) ressalta que parte considerável dessas “experiências estavam muito mais presas ao idealismo de segmentos da comunidade acadêmica do que à busca de respostas às necessidades e interesses da população”. Ou seja, conhece-se pouco a realidade das camadas populares, como elas pensam e o que as interessa. E, pior, resumem-se suas ações ao espontaneísmo (GARCIA, 1980), revelando-se assim que a ignorância, na verdade, é nossa que subjugamos as classes subalternas (VALLA, 1996). Daí que para livrar-se desse equívoco e fazer parte de uma educação verdadeiramente popular deva-se partir de um movimento de “ida ao povo” (LOVISOLO, 1990). Trata-se, pois, de uma busca por fortalecimento das camadas populares, de estar a serviço das demandas delas, o que, para Garcia (1980), está diretamente relacionado às questões de poder. Para este autor, no que diz respeito à dimensão interna da Educação Popular, não pode haver uma relação de poder do agente para com o grupo social, ou do educador para com o educando. Na dimensão externa, por

sua vez, há que se estar alinhada a um projeto político que diga respeito a toda a sociedade e não meramente aos grupos privilegiados.

Justamente por haver muitos modos de se comprometer com as demandas sociais e engajar-se na luta *com* as camadas populares pela transformação da realidade é que a conceituação da Educação Popular se mostra, como ressalta Neto (1999), difusa e imprecisa. Numa tentativa de conceituá-la com precisão, porém sem enclausurá-la em concepções demasiadamente fechadas e limitadoras, que fogem à natureza da Educação Popular, o referido autor apresenta a seguinte definição: “um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma filosofia que, por sua vez, pressupõe uma teoria de conhecimento, metodologias dessa produção de conhecimento, conteúdos e técnicas de avaliação, sustentada por uma base política” (NETO, 1999, p. 55).

Por mais ampla que essa definição possa ser, ela ajuda a compreender que existem pressupostos para que de fato a prática educativa seja vista como inserida na Educação Popular. Ou seja, não é o simples dispor das cadeiras em roda que faz uma aula não ser bancária. Tampouco basta iniciar uma discussão perguntando o que as alunas e alunos sabem sobre a temática se esses saberes não forem efetivamente incorporados ao processo de construção do conhecimento. Promover efetivamente a Educação Popular é mais complexo e ousado.

Em virtude dessa e outras tantas inquietações, ingressei no mestrado em 2013 tendo como objetivo de investigação compreender os significados atribuídos pelas pessoas que estão presas à educação escolar. No diálogo em roda de conversas com onze homens privados de sua liberdade, constatei que a educação escolar lhes fazia mais sentido justamente quanto mais ela se aproximava dos princípios da Educação Popular, tais como a horizontalidade da relação educador-educando, construção do conhecimento pautada no diálogo; valorização da diversidade de saberes; e educação como prática da liberdade. Infelizmente, contudo, esses princípios apresentavam-se esparsos na prática de alguns professores e professoras e não como uma proposta educativa oficial ou consolidada.

Após tomar distância dessa experiência de professora da rede básica de ensino e viver outras experiências, enxergo como era limitado meu alinhamento à Educação Popular naquela época quando estava inserida no sistema formal de ensino. Minha inserção no ofício era recente e faltava-me compreensão teórica e experiência prática de como promover essa educação. Além disso, tinha pouca habilidade para atuar nas brechas do sistema – tanto educacional quanto prisional. Não por acaso, quanto mais me

debruçava para compreender a Educação Popular mais me indagava sobre a real possibilidade de efetivamente desenvolvê-la nas prisões. Contudo, foi no doutorado, especificamente na disciplina de “Pesquisa em Educação Popular”, que essa provocação pareceu me colocar “contra a parede”: afinal, Educação Popular nas prisões é uma possibilidade ou utopia?

Com a ampliação de minhas experiências e a inserção no contexto prisional a partir de outra posição e outra prática educativa pude enxergar de modo mais efetivo as possibilidades e potência da Educação Popular na prisão. Como coordenadora de um projeto extensionista de leitura e escrita foi possível estruturar uma proposta pensada a partir dos princípios da Educação Popular a qual, ao longo do tempo, foi evidenciando-se como possibilidade de intervenção positiva na dinâmica da unidade prisional. A pandemia de Covid-19, porém, implicou em sua suspensão. O acirramento do isolamento das prisões em relação à sociedade extramuros, decorrente da crise sanitária, somada aos crescentes retrocessos em relação às políticas sociais nos forçam a retomar a indagação anterior. Se já nas escassas ofertas educativas presenciais nos estabelecimentos penais a Educação Popular não era evidenciada, como ficam as possibilidades de desenvolvê-la nesse novo contexto de pandemia e pós-pandemia?

Infelizmente, a conjuntura atual que assola o Brasil e parte significativa da América Latina, com anúncios de crescentes retrocessos em relação a direitos conquistados e políticas sociais, tornam viva a análise crítica de Galeano (2019): os países latino-americanos permanecem reféns do imperialismo estadunidense. Mais uma vez na história “para que a América Latina possa nascer de novo, será preciso derrubar seus donos, país por país” (GALEANO, 2019, p. 346) e romper com o que Ianni (1988) denominou de a *quinta fronteira*, ou seja, as relações de dependência imposta aos países latino-americanos por países com os quais não possuem, necessariamente, fronteiras geográficas.

Esse cenário contemporâneo se apresenta junto com a vigência de uma *cultura da ambiguidade* (CALADO, 2011), o que o deixa ainda mais complexo. Conglomerados transnacionais e pessoas em condição de vida subumana; avanços científico-tecnológicos e mortalidade infantil; desenvolvimento crescente de inteligência artificial e desumanização de grupos humanos, dentre tantas outras contradições que aproximam a sociedade atual da cultura prisional, marcada por paradoxos: prender para (re)integrar; punir para (re)educar.

Definitivamente as prisões não apresentam condições favoráveis para o desenvolvimento da Educação Popular. Mas é exatamente por isso que é justamente nesses contextos que ela se faz primordial. Ela foi concebida como instrumento de luta contra as opressões e em favor da conscientização e emancipação dos grupos marginalizados. Estamos diante de uma estratégia que emerge exatamente de contextos autoritários, como eram as ditaduras militares. Como prescindir dela nas prisões?

Sim, a complexidade do contexto prisional faz com que o desenvolvimento da Educação Popular em seu interior demande esforços hercúleos. Porém, isso não a torna um sonho impossível. Pelo contrário, é exatamente onde parece ser mais difícil sonhar outras realidades que essas propostas de educação se fazem mais urgentes e potentes. Vale lembrar que Poel (1981, p.29) se propôs a “fazer uma experiência de alfabetização de adultos presos numa linha de educação libertadora” em plena ditadura militar, a qual foi por ela rigorosamente sistematizada, culminando na produção de seu livro. Apesar dos percalços, a experiência foi exitosa e nos mostra que a possibilidade de promoção da Educação Popular nas prisões existe.

Calado (2011) sinaliza alguns desafios para a atuação dos movimentos sociais na atual conjuntura. São eles: (1) o caráter cada vez mais globalizante das relações de poder do capitalismo, que colocam os países latino-americanos cada vez mais à mercê dos interesses e exigências dos organismos multilaterais; (2) o poder de manipulação das mídias, que se assumem como detentoras da “verdade” e conduzem as massas; (3) a sedução pelo instituído, que faz com que os grupos progressistas percam seus discursos radicais ao assumirem postos de poder estatal; (4) apelo ao irenismo, que conduz a conchavos e alianças que deveriam ser inegociáveis; (5) formação contínua para todos os membros; de modo que o movimento social como um todo possa se aperfeiçoar e não apenas algumas lideranças; (6) realização da mística como parte integrante do processo formativo, para que os compromissos e fidelidade com as lutas sociais não sejam esquecidas; e (7) atenção à adesão de novos membros, uma vez que a perda da criteriosidade pode conduzir ao enfraquecimento do movimento. No contexto prisional, em específico, poderíamos acrescentar outros três desafios: (8) confronto entre o discurso da segurança e da garantia de direitos; (9) a contradição entre a lógica da prisão e da Educação Popular, que impõe resistências às práticas educativas; (10) política de encarceramento em massa e crescimento da população carcerária.

Para o enfrentamento desses desafios que caracterizam a complexidade da conjuntura atual, o referido autor aponta a necessidade de desenvolvimento de uma

formação integral e não apenas escolar; do exercício da memória histórica das lutas populares; da descentralização das decisões e alternância nos cargos e funções de poder dentro dos movimentos; da importância de cuidar dos sujeitos tanto quanto do coletivo; e de não abdicarmos dos princípios inegociáveis da Educação Popular. No contexto prisional, poderíamos acrescentar a necessidade de defender a luta por promoção da Educação Popular nas prisões e das políticas de desencarceramento, a fim de que possamos nos unir em um movimento popular que, por meio do esforço de diversas Borboletas, se torne viável e possível a renovação das prisões, tendo como objetivo sua crescente redução até sua completa abolição.

Nesse contexto e para que seja de fato um movimento popular, é imperativo que tanto as pessoas que cumprem pena quanto as que sobreviveram (e sobrevivem) a esse sistema tenham suas vozes não apenas ouvidas, mas consideradas nesse processo permanente de construção da educação na prisão. Desafio imenso numa cultura de silenciamento, inclusive por meio do uso da força.

Ouvir a voz de grupos oprimidos e silenciados não é simples. É preciso que sejam estabelecidas relações de confiança, o que requer uma imersão no grupo e comprometimento com suas lutas e vidas, por isso é necessário tempo. Exige também muita sensibilidade e o exercício constante de suspender o juízo. Em São Paulo, apenas depois de dois anos atuando como professora na unidade prisional é que ingressei no mestrado e me propus a fazer uma investigação em diálogo com homens que estavam presos. No Tocantins, após um ano e meio de experiência como coordenadora do projeto extensionista é que ingressei no doutorado para desenvolver uma investigação com sobreviventes do sistema prisional. Ainda que estes tempos não tenham sido planejados, considero que favorecem o desenvolvimento da pesquisa na perspectiva participante e narrativa, sobretudo porque nem sempre os prazos acadêmicos são suficientes para imersão e estabelecimento dos vínculos necessários.

A construção da caracterização dos interlocutores não se limita, portanto, ao tempo compreendido no desenvolvimento desta pesquisa. Ao longo de nossas convivências, que antecedem a pesquisa e que se deram inicialmente dentro e depois fora das prisões, eles foram revelando para mim parte de suas múltiplas identidades. Foram aos poucos me guiando por suas histórias e compartilhando suas opiniões. A seguir apresento brevemente cada um deles, tentando trazer nas palavras um pouco de suas presenças. Essas breves biografias são introdutórias e visam apenas situar minimamente de quem são as vozes que esta tese escuta e incorpora. Ao longo das próximas seções mais

elementos das trajetórias de vida dessas pessoas serão revelados, juntamente com suas narrativas.

3.1 Babaçu

Quando criança, um dos sete irmãos do Babaçu lhe dizia que ele tinha problema, que era “doidinho”, que não daria certo na escola normal. No dia em que ele estava pronto para ir pela primeira vez para a escola esse irmão o interrogou perguntando aonde ele ia, ao que Babaçu respondeu que estava indo estudar. O irmão então retrucou: “Eu não sei disso não, porque ainda não fizeram escola de doido, ainda não fizeram isso não. Eu vou falar pra mamãe, você tem que ir pro hospício, num é pra escola não. Nunca vi doido aprender alguma coisa”. Babaçu foi mesmo assim, chorando. No final do dia o pai, que morreu quando ele tinha oito anos, o consolou, afirmando que ele ainda iria ser muito inteligente nessa vida. Babaçu relembra e conta essa história rindo. Ele tem o riso solto e alto, ri de tudo. Diz que não sabe se o irmão estava certo ou não, mas que o que ele aprendeu na vida e a facilidade que ele tem de se relacionar com as pessoas hoje, essas coisas o irmão dele não sabe. Considera, contudo, que era “meio sonso mesmo”, daqueles meninos que se entretêm com qualquer coisa no caminho: os passarinhos, o gado, o pasto. Uma vez se perdeu no caminho da escola para casa, que era uma reta. Por sorte foi “salvo” pela tia que o encontrou sentado chorando.

É um grande contador de histórias. Os mais simples acontecimentos tornam-se narrativas extraordinárias em sua voz. Ele é dos que aumentam, mas não inventam. E tem muitas histórias para contar de suas inúmeras viagens pelas estradas do Brasil, suas tantas experiências de vida. É extremamente simpático e cativante, difícil alguém não se divertir em sua companhia.

Sempre que pode, está ouvindo música e cantando, preferencialmente as românticas. É um romântico incorrigível. Emociona-se e chora fácil. Não mede esforços para viver um grande amor. Aprecia uma vida intensa. Não veio à vida para se acomodar, está sempre mudando e não tem medo de se arriscar. Do que tem muito medo é de cachorro e assombração.

No projeto ele foi sempre muito participativo e brincalhão. Difícil era fazer ele se aquietar e parar de falar. Se deixar, ele fala até sozinho. Exigente consigo mesmo, queria sempre aprender a escrever melhor e estava sempre muito atento às nossas sugestões de correção em seus textos. Chegou, inclusive, a corrigir a nossa correção! Fez o Exame

Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), foi aprovado e concluiu o Ensino Fundamental.

É “bicho-solto”, sempre se vira. Foi assim na prisão, continua sendo fora dela. Mesmo não sendo da cidade e não recebendo visita dava um jeito de conseguir tudo o que precisava para viver. Ganhou a simpatia da família de várias outras pessoas que também estavam presas e, com isso, o “adotaram”. Mas já passou fome muitas vezes na vida, inclusive depois de adulto. Orgulha-se de sua independência e exala amor à vida. Tem dois filhos já bastante crescidos e uma penca de sobrinhos, que são as grandes paixões de sua vida.

Quando recebeu seu alvará de soltura teve, mais uma vez, que se virar sozinho. Estava sem dinheiro e sem documentos, pois estes haviam sido apreendidos pela polícia e ele não conseguiu reavê-los. Seu carisma e simpatia fizeram com que conseguisse uma estadia num hotel que aceitou que ele pagasse só depois que conseguisse um emprego. Muito trabalhador, comunicativo e “desenrolado”, rapidamente conseguiu trabalho de borracheiro. No começo não disse ter saído da prisão, se esquivou ao explicar por que estava na cidade ao novo patrão. Acabou contando, porque não aguenta mentir. O patrão ficou desconfiado e Babaçu pediu que eu fosse falar com ele. Fui. Fui também com ele tirar a segunda vida do CPF e RG.

Ele trocou de local de trabalho diversas vezes ao longo do ano de 2020, ainda que se mantivesse no ofício de borracheiro. Saía para não arrumar confusão. Não gosta de ser injustiçado e nem que se aproveitem da situação dele de estar cumprindo pena em regime aberto para o explorarem. Não quer, em hipótese alguma, voltar à prisão. Teve também muitas namoradas, oscilando entre paixão e desilusão. No início de 2021 se casou, mas depois separou. Casar pra ele é juntar, não precisa assinar nada não.

No final de 2021, depois de muita luta para conseguir dinheiro, conseguiu pagar a renovação de sua carteira de motorista voltando a sua profissão e paixão. As primeiras viagens como caminhoneiro tiveram muitos imprevistos, incluindo um tombamento da carreta numa ponte de madeira. Ele segue na luta, rindo sempre, apesar de tudo.

Deixou a unidade prisional dia 12 de dezembro de 2019, com 48 anos de idade.

3.2 Buriti

O Buriti é um sobrevivente não só do sistema prisional, mas da vida. Há inúmeras situações que o fizeram ter que lutar para viver. A mais evidente, sem dúvida, é quando

ele resistiu a 12 facadas, que o fazem sentir dores até hoje. Quando criança sonhava em ter um prato só para ele e chegou a confeccionar um com uma cabaça. Prefere comer com “pá” ao invés de garfo e se considera um matuto. Já viveu muito tempo sozinho, no mato. Foi criado solto e na natureza. Já teve que fugir de casa para não apanhar da mãe que era brava. Já andou muitos quilômetros a pé.

Trabalhou para fazendeiros cuidando de fazenda e criações. Na época de seca conduzia o gado para áreas com mais pastos caminhando, nunca montado em cavalo. Nasceu na beira do rio e sempre que pode volta para ele. Adora pescar. Talvez por isso a cela pequena e cheia de gente tenha o feito se sentir perto da morte. Apesar de não ser acostumado a estar no meio de muita gente, é uma pessoa carismática. Mas, olhando à primeira vista, ele parece bravo. É aparentemente ranzinza, mas chora assistindo quase todas as novelas. Come carne, mas não dá conta de matar nem de ver alguém matando porco, porque grita feito gente.

Nas primeiras vezes que participou do projeto entrava na sala com um caminhar lento e olhar desconfiado. Aos poucos revelou-se com personalidade forte e opiniões marcantes e passou a ser considerado o filósofo do grupo. Curioso, sempre foi muito participativo nos debates sobre as obras literárias lidas. Tem voz grossa e uma risada contagiante. Crê em Deus, mas duvida de muitas pregações. É um entendedor das plantas.

Deixou de estudar muito cedo porque quis. Foi desde muito novo trabalhar na roça com o padrasto, um homem de pouca fala, mas com quem aprendeu muito, inclusive a contar piada. Enquanto esteve preso fez duas vezes o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Em ambas foi aprovado, concluindo o ensino fundamental na primeira vez e o ensino médio na segunda.

Quando estava em vias de ser solto agradeceu a oportunidade de participar do projeto e me disse, em tom de brincadeira, que o tempo que o seguramos nos estudos estava com os dias contados. Não gostava de ter sua imagem registrada, mas antes de deixar a unidade se prontificou a gravar um vídeo sobre o projeto, segundo ele por confiar na equipe que o conduz.

Depois que recebeu seu alvará de soltura demorou mais de um ano para ser contratado num emprego. Nesse período viveu de bicos, apoio da família e improviso. É alguém querido, nunca lhe falta morada para dormir ou comer. Chegou a trabalhar na prefeitura do município em que vive para cuidar da limpeza da cidade, mas o emprego não durou. Fez muitos bicos pesados, mas em 2021 começou a sentir muitas dores por conta da antiga cirurgia e precisou deixar de fazer força.

Cuida com carinho e paciência da mãe adoecida, que considera a mulher mais importante de sua vida. Inscreveu-se, por vontade própria, no Enem. Em 2021 fez o processo seletivo num curso presencial da UFT e foi aprovado. É o segundo de sua família a ingressar no Ensino Superior. Está em busca de alternativas de trabalho.

No início de 2022 a saga por sua saúde se intensificou, sentindo cada vez mais dores. Depois de muitas idas e vindas ao posto de saúde, chegou a ficar onze dias internado no hospital. Foi novamente operado em março de 2022 e está na torcida para que agora não sinta mais aquelas dores.

Deixou a unidade prisional dia 04 de fevereiro de 2020, com 37 anos de idade.

3.3 Macaúba

Eu conhecia Macaúba de vista antes dele ser preso, pois frequentávamos lugares comuns na cidade. Não me recordo, entretanto, de termos tido alguma conversa. Talvez apenas uns breves e educados cumprimentos quando nos cruzávamos pelo caminho. O fato é que é impossível estar perto dele e não percebê-lo, pois sua presença é marcante. Tem uma essência provocativa que atravessa todo o seu viver e estar no mundo: na forma como se comunica, no jeito que anda, na roupa que veste e como corta ou pinta o cabelo. Destoa da maioria. Tem coragem e ousadia e, talvez por isso, às vezes parece arrogante. Incomoda algumas pessoas, simplesmente por ser quem ele é.

Até os oito anos de idade, Macaúba foi criado conjuntamente pela mãe e avó, porém sua mãe casou-se com um estrangeiro e foi morar fora do país, ficando ele e o irmão aos cuidados da avó. Apesar de ter convivido menos com a mãe, tem por ela um grande carinho. A avó, que é costureira, cuidou e ainda cuida dele e de seu irmão com muito carinho e zelo, esforçando-se para que não lhes falte nada. Ela ficou desesperada quando soube de sua prisão e esteve com ele nesse período ao máximo, fazendo tudo que estava ao seu alcance para que ele sofresse o menos possível. Sua mãe, mesmo fisicamente distante, também se preocupou muito e chegou a vir para o Brasil nesse período.

Macaúba conta que o período escolar não foi um bom momento em sua vida. Sofria bullying e não se sentia acolhido. Mesmo assim, concluiu sua escolarização e ingressou na Universidade. Envolveu-se com movimento estudantil e viveu intensamente as vivências e convivências, mais que as aulas das disciplinas.

Lembro-me da primeira conversa que tivemos na cadeia. Fazia pouquíssimo tempo que ele estava preso. Ele pareceu-me tentando demonstrar que estava firme, mas o senti com medo. Já nessa primeira conversa ele disse que aproveitaria a situação para aprender sobre o contexto, como quem tenta dar a volta por cima ao atribuir algum sentido para o que não queria estar vivendo. Ainda que nesse momento eu o tenha visto como alguém inseguro diante da nova experiência, devo reconhecer que de fato ele deu a volta por cima. Macaúba se envolveu e se entregou a todas as ações educativas que existiam na unidade. Auxiliava os professores na educação escolar, participava do clube de leitura e organizou todo o acervo de livros que lá havia. Quando saiu, ficamos felizes, mas sua presença e apoio fez (e ainda faz) uma falta imensa.

Tem o raciocínio sagaz, enxerga longe, sonha alto. É sempre proativo. Fala muito por metáforas, brinca com palavras, poetiza. Gosta de conversar, refletir e debater. Entrega-se na escrita. Escreve com amor. Não veio ao mundo para se resignar. É doce e carinhoso com quem gosta e admira. Uma pessoa entusiasmada com a vida.

Quando estava em vias de receber seu alvará de soltura sua avó organizou tudo para o receber de volta ao lar. No início, por amor e preocupação, ela o controlou bastante. Aos poucos ele foi reconquistando sua autonomia. Com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que fez quando estava preso, conseguiu ingressar novamente na universidade, no curso de Arquitetura. Montou também uma empresa de papelaria, junto com uma amiga.

Por ter mudado de cidade e querer fazer tudo certo, moveu seu processo para a comarca aonde foi morar. Esse trâmite ocorreu justamente no período da eclosão da pandemia e, provavelmente por isso, quando o Fórum foi reaberto e ele foi assinar sua carteirinha havia lá um mandado para sua prisão, como se ele tivesse descumprido uma ordem judicial. Macaúba passou mais dois meses preso em 2021, até que a situação foi devidamente contornada e ele voltou ao regime aberto.

Esse e outros percalços o motivaram a refazer seus planos. Em 2022 trancou o curso de Arquitetura e voltou para junto da família. Resolveu investir em sua própria confeitaria. Está fazendo bolos belíssimos.

É alguém que transborda energia e que está sempre disposto a se reinventar, independente das adversidades.

Deixou a unidade prisional dia 16 de janeiro de 2020, com 23 anos de idade.

3.4 Najá

Najā trabalha desde muito cedo. Aos 12 anos já cortava cana numa usina. Trabalhava no período da manhã e de tarde ia para o colégio, pegando carona num canavieiro – o caminhão de transportar cana. Posteriormente, nesta mesma usina trabalhou na irrigação como operador de motorbomba.

Com 22 anos já tinha construído uma casa de Taipa, com uma sala, corredor, quarto e cozinha. Ele diz que era simples e humilde, mas lá era feliz e não sabia. Havia amor.

Não tendo terminado os estudos nem uma profissão definida, com 25 anos Najá já tinha dois filhos para criar, uma menina e um menino. Chegou a ter um terceiro filho, que ele conta que parecia um índio, mas o bebê morreu com apenas seis meses de vida. Trabalhou por cinco anos como auxiliar de serviços gerais na Tobasa, uma empresa de beneficiamento do coco babaçu. Foi lá que se transformou, por esforço e empenho próprio, em oficial de solda. Era operador de caldeira.

Certo dia, o transportador que alimenta o forno que produz o carvão do coco babaçu quebrou e, por isso, ficaria muitas horas parado, deixando de produzir. Najá, vendo o problema, resolveu tentar dar um jeito, metendo-se a mexer com a solda que ainda não conhecia. Depois de sua intervenção a peça que estava quebrada voltou a rodar e permitiu que a máquina retomasse o trabalho. Porém, acabou bagunçando a cabeça do eixo. Ele conta que o Encarregado, quando chegou, ficou bravo, porque Najá resolveu a situação, mas arrumou outro problema. Com indignação, ele comenta: “Moço, eu levar uma bronca por ter resolvido a coisa? O cara querendo ajudar...”. O episódio fez com que ele começasse a “curiá” a solda. Pediu ao seu chefe para mudar para a oficina no intuito aprender a soldar. Conseguiu!

Hoje é serralheiro, soldador, montador. Já ralou um bocado. Diz que não é bom trabalhar com solda, mas que não teve outro jeito porque não tinha estudo. Para ele, foi o jeito que achou para se virar na vida e sustentar sua família. Desde jovem trabalha em serviço pesado, nem sabe como tem aguentado. Brinca dizendo que “é serviço de gente grande”.

Quando o conheci, ele já atuava no intramuros e era muito requisitado para serviços diversos de manutenção na unidade penal. Muitas das obras que foram necessárias para transformar a sala disponível num espaço educativo contaram com o

trabalho dele. Ele era também quem cuidava e preparava esse espaço para o desenvolvimento das atividades formais e não formais ao longo da semana.

Logo que iniciamos as atividades educativas, ele e algumas outras pessoas que participavam do projeto queixaram-se de dificuldades para enxergar as letras dos textos que levávamos. Comprei então alguns desses “óculos de farmácia”, que são uma espécie de lente de aumento, de diferentes graus, e distribui entre eles. Desconfio que esse foi um dos primeiros gestos que me uniu a Najá, episódio esse que seria lembrado por ele em inúmeras ocasiões, retomando sempre seu sentimento de gratidão.

A verdade é que Najá é um ser humano muito carinhoso e extremamente agradecido. Ele é atento às posturas das pessoas e não mede esforços para demonstrar o reconhecimento do valor que enxerga nelas.

Uma vez o encontrei debaixo do pé de manga que ficava no fundo na unidade tricotando algo com pontos bastante delicados. Contou-me que estava fazendo um labirinto de rede para o neto que estava em vias de chegar ao mundo. Era nítida a alegria em seu rosto, seu sorriso. Quando deixou a prisão, assim que pode, foi visitar a filha e o neto que moram na capital do Tocantins. Ele me enviou algumas fotos por *WhatsApp* junto deles. O sorriso e alegria eram ainda mais radiantes.

É nítido seu amor pelos filhos, dos quais fala com enorme orgulho: a menina confeitadeira e o menino engenheiro de automação.

Foi Najá quem teve a primeira aprovação no ENCCEJA na Unidade Penal de Tocantinópolis, concluindo o Ensino Fundamental que achava ter deixado para trás. Durante seu aprisionamento conseguiu ainda concluir o Ensino Médio a partir das aulas que lá eram ofertadas e ingressar no curso de Ensino Superior EaD de Licenciatura em Física. Chegou a cursar o primeiro semestre, e era um aluno muito aplicado. Porém, com a proximidade de sua progressão de regime e iminente saída da prisão, ficou sem cabeça para seguir com os estudos e optou por trancar o curso.

Najā é um crítico sagaz e contundente. Fala o que pensa. Não doura a pílula, como diz o ditado. Tem uma fala tranquila, marcada sempre por algumas pausas. Típico de quem pensa enquanto fala e não fala sem pensar. Chama-me, carinhosamente, de Dona Aline.

Depois que saiu da prisão veio me visitar mais de uma vez e numa delas me ajudou a arrumar o telhado de casa. É, de fato, um excelente serralheiro!

Passou por um período de aflição logo que saiu da prisão, em decorrência das incertezas e da readaptação à vida extramuros. Dados os ofícios que aprendeu por ser essa

pessoa que “mete as caras”, não demorou muito a conseguir um emprego para trabalhar com essas funções que hoje domina.

Está ainda no começo de sua jornada de vida pós-prisão, mas felizmente já está empregado e junto de sua família.

É alguém que dá muito valor às relações humanas e que tem inúmeras qualidades, além de uma postura sempre muito humilde.

Deixou a unidade prisional dia de 29 setembro de 2021, com 46 anos de idade.

4. NEM TODO CAMINHO SERVE

Quando Alice, perdida, encontra o Gato no País das Maravilhas inicia um diálogo com ele no intuito de se encontrar naquele lugar que lhe era estranho. Ela inicialmente lhe pede ajuda e ele prontamente se dispõe a ajudá-la. Ela então lhe pergunta para onde vai aquela estrada e o Gato retruca a questionando sobre o destino a que ela deseja chegar. Eis então que Alice, estando num lugar completamente desconhecido, responde que não sabe, pois está perdida. Diante de tal afirmação, o Gato lhe responde que para quem não sabe onde vai, qualquer caminho serve (CARROL, 2009).

É comum que nós, pesquisadoras e pesquisadores, travemos com nossas teses o mesmo diálogo que Alice teve com o Gato. Para Bauman (1999, p.11) “fazer as perguntas certas constitui, afinal, toda a diferença entre sina e destino, entre andar à deriva e viajar”. Esse é, portanto, o desafio de qualquer pesquisadora verdadeiramente comprometida em produzir conhecimentos que contribuam efetivamente para a melhoria da vida no planeta. É, por conseguinte, o desafio primordial para a elaboração de uma tese. Nesse sentido, objetivo embarcar numa viagem em busca de certas compressões em relação à educação nas (e para além das) prisões, evitando andar à deriva. Entretanto, é difícil não se perder em um mundo onde as informações circulam de maneira cada vez mais intensa.

Bauman (1999, p.11), em alusão a Cornelius Castoriadis, é provocativo ao afirmar que “o problema da condição contemporânea de nossa civilização moderna é que ela parou de questionar-se.” Ele segue nessa linha de raciocínio problematizando que “não formular certas questões é extremamente perigoso, mais do que deixar de responder às questões que já figuram na agenda oficial; ao passo que responder o tipo errado de questões com frequência ajuda a desviar os olhos das questões realmente importantes” (BAUMAN, 1999, p.11). Transponho tal problematização de imediato para as inquietações que me desassossegam em meu campo de estudo.

Enquanto campo de pesquisa emergente, muitos trabalhos têm sido produzidos em relação à educação nas prisões. Com focos de análise variados, tais trabalhos buscam responder questões diversas que vão, gradativamente, consolidando a educação nas prisões como uma temática da agenda oficial. Os avanços legislativos nessa seara e a crescente produção de trabalhos acadêmicos são prova disso.

A oferta de educação nas prisões tem desencadeado uma série de questionamentos. Qual educação promover na prisão? Ela deve ser a mesma da ofertada extramuros? Constitui-se como um segmento da EJA? É necessário que os professores

que atuam nesse contexto tenham um perfil definido? O currículo deve ter algo específico? Deve-se considerar as peculiaridades do contexto na elaboração dos planos de ensino? É necessário construir um projeto político pedagógico para cada unidade prisional? Devemos criar escolas independentes dentro da prisão ou vincular a oferta a uma escola extramuros? O que significa para as pessoas que estão presas estudarem dentro da prisão? A educação contribui com a (re)socialização? Perguntas existem aos montes. E elas são importantes de serem investigadas. O perigo, denunciado por Bauman (1999), aplicado a este contexto talvez seja o de não atrelarmos todas essas questões a uma pergunta anterior: por que ainda existem prisões? E mais: qualquer oferta educativa se constitui como resistência às opressões do sistema prisional?

Talvez estejamos correndo o sério risco de reafirmar a prisão se não refletirmos profundamente sobre os motivos que nos levam a atuar com educação dentro desse contexto e de que modo estamos atuando. Jamais percamos de vista que a educação é também potencialmente instrumento de dominação e, para isso, basta lembrarmos das missões jesuíticas no Brasil colônia.

Em meados de 2020, antes de definir o problema desta pesquisa e iniciar as conversas com os interlocutores de pesquisa, fiz um levantamento das teses e dissertações relacionadas à educação nas prisões disponíveis na plataforma Sucupira. Utilizei para a pesquisa as seguintes palavras-chave: prisão, presídio, penitenciária, unidade penal, unidade prisional, Associação de Amparo ao Preso e cadeia pública. Para cada uma destas palavras-chave apliquei o filtro para selecionar apenas os trabalhos vinculados a Programas de Educação. Alguns trabalhos apareciam nos resultados decorrentes da busca de mais de uma das palavras-chave que usei, por isso eliminei ao final os títulos que se repetiam. Também eliminei alguns poucos trabalhos que diziam respeito a adolescentes em conflito com a lei que acabaram sendo associados às palavras-chave usadas dada as similaridades entre esses contextos. Ao final ficaram 196 trabalhos, dos quais consegui localizar 126 resumos na internet (na própria Plataforma Sucupira ou em site de busca).

A leitura destes resumos evidencia que há uma lacuna nas produções relacionadas à educação nas prisões em questionar a pertinência da manutenção da prisão como instrumento para resolução dos nossos conflitos sociais, o que faz parecer que esse é um debate alheio à área da educação. Cabe, portanto, problematizar as possibilidades de atrelar o trabalho educativo nas prisões com a luta antiprisional. Será que se a educação na prisão for de fato libertadora, poderá contribuir para que o sistema prisional imploda? Nessa perspectiva reversa, a preocupação primordial é com o fim das prisões. Ou seja,

trata-se de “questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida” que, para Bauman (1999, p.11), “é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos”. Pensar uma sociedade sem prisões pode parecer inconcebível, tal como era pensar uma sociedade sem escravos nos anos que antecederam a abolição da escravatura. Porém, como nos lembra Freire (2011a) a história não é destino dado. Logo, se somos sujeitos fazedores de história, não podemos deixar de nos indagar: a serviço de qual história da educação nas prisões queremos estar (ou já estamos)? Tendo essa pergunta como guia, enquanto educadora e pesquisadora, escolho meus caminhos: sensibilidade, conversa e práxis.

Considero, como destaca Salla (2013, p. 24) que “entre nossas tarefas ‘objetivas’ de pesquisa” devemos incorporar a atenção às emoções e aos gestos que expressam os sentimentos daqueles com os quais dialogamos em nossas pesquisas. Pesquisar sem perder a sensibilidade: essa é uma tarefa difícil! Jackson (2001, p. 47), a partir da análise de obras de Antonio Candido, sugere que “embora a especialização acadêmica seja requisito para a consolidação da Sociologia como disciplina científica, o rigorismo metodológico e teórico pode limitar a sensibilidade do pesquisador para compreender a realidade”. Daí a necessidade de que a utilização de modos de pesquisa menos tradicionais e mais flexíveis se constituam como estratégia para o trabalho envolvendo pessoas cujas vozes foram tão reprimidas e cujos comportamentos foram padronizados, tal como as que sobreviveram à prisão. Do contrário, dificilmente conseguiremos efetivamente acessá-las e ouvi-las.

Riessman (2001) destaca que no campo das Ciências Sociais espaços foram abertos para modos menos dominantes e mais relacionais para condução do diálogo com os participantes das pesquisas, os quais respeitam as formas como estes organizam o significado de suas vidas. Com isso, segundo a autora, quem pesquisa a partir das narrativas pessoais abre mão do poder de conduzir e passa a seguir os participantes em suas trilhas associativas. Nessa direção, podemos incluir a conversa como metodologia de pesquisa (RIBEIRO et al, 2018), uma vez que “conversar abre possibilidades para interrogar modos autoritários e, muitas vezes, arrogantes de pesquisar” (SAMPAIO et al, 2018, p.34). Como “uma conversa começa quando pode, a qualquer momento, e nunca termina” (SKILIAR, 2018, p. 11) os caminhos são tortuosos e incertos, exigindo flexibilidade.

Vale destacar, ainda, que “na narrativa dominante, o caso universal é o grande interesse. No pensamento narrativo, a pessoa em contexto é o que interessa”

(CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.66). É comum, por isso, que quem faz pesquisa envolvendo narrativa seja confrontado com a indagação se o narrador ou narradora está sendo verdadeira. Para pensar essa questão é necessário compreender antes que quem pesquisa não tem acesso à experiência do outro, mas sim às suas representações. Nesse sentido, Riessman (2001) enfatiza que as narrativas pessoais são, por essência, unidades de discurso construtoras de significado. Ou seja, são justamente essas interpretações e não necessariamente os fatos em si que interessam.

Situo esta pesquisa, então, num esforço de revisitar as memórias de minhas experiências no contexto prisional e narrá-las em diálogo com as narrativas de quatro sobreviventes ao sistema prisional do Tocantins, com os quais compartilhei momentos diversos envolvendo práticas educativas na prisão e pude seguir acompanhando suas trajetórias de vida após receberem seus alvarás de soltura⁴. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que nasce de minha práxis, nessa interconexão entre ação e reflexão.

Divido o desenvolvimento desta pesquisa em dois grandes momentos: o primeiro se inicia com meu ingresso no doutorado e culmina na qualificação e o segundo se desenvolve após ela, findando-se com defesa e entrega desta tese.

O primeiro momento envolve inicialmente uma imersão teórica na linha de pesquisa e temática de estudo. Em paralelo, começo a revisitar minhas experiências educativas no contexto prisional, por meio de diversos materiais que foram produzidos ao longo dessa trajetória, os quais passam a se configurar como *textos de campo*⁵: cartas recebidas de alunos de São Paulo e do Tocantins; rascunhos de cartas que eu escrevi para alguns alunos em específico ou para todos de forma geral; vídeos gravados com participantes das ações educativas; anotações em caderno de campo; artigos e livros publicados sobre essas experiências; fotografias. Um material extenso que ativa memórias da construção desse percurso histórico. O problema de pesquisa vai, assim, ganhando forma. Em meio a esse processo, três dos participantes mais veteranos dos projetos educativos coordenados por mim no Tocantins progridem de regime e saem da unidade prisional. Com isso, abre-se a possibilidade de um diálogo menos controlado pela carga de vigilância imposta pela prisão, pois, como disse Buriti:

⁴ Três interlocutores saíram da unidade entre o final de 2019 e início de 2020 (Buriti, Babaçu e Macaúba) e um deles no final de 2021 (Najá).

⁵ Nas Pesquisas Narrativas “texto de campo” é o termo utilizado para designar os “dados coletados” em campo, pois entende-se que estes são criados e não descobertos ou encontrados. Eles podem constituir-se por “histórias de professores, escrita autobiográfica, diários de pesquisa, histórias orais, histórias de família, notas de campo, conversas, as cartas do pesquisador para os participantes, as cartas dos participantes, os relatos de família e documentos” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.139), dentre muitos outros.

Aqui é diferente. O sistema [prisional] é diferente. O sistema nos aprisiona não só simplesmente por tirar a liberdade. A liberdade de ir e vir. Mas às vezes até a liberdade de pensamento – **BURITI** (trecho de fala gravada para produção de um vídeo sobre o projeto).

Passo então, a partir de 2020, a acompanhar a vida destes três sobreviventes do sistema prisional, que se tornaram interlocutores desta pesquisa. Observava o que lhes acontecia, ou deixava de acontecer, e mantive contato e conversas constantes com eles, sobretudo por meio de mensagens através de aplicativos e redes sociais.

Eles deixaram a unidade prisional num ano atípico, pois foi justamente quando teve início a pandemia de Covid-19. Contou-me Macaúba que, por um lado, foi bom retornar à sociedade extramuros nesse contexto, pois a sociedade estava tendo de aprender a lidar com algo que ele já conhecia: o isolamento. E para ele esse isolamento global, pelo menos no início, foi benéfico porque possibilitou que a retomada de sua vida fora da prisão se desse de modo mais gradual. Por outro lado, entretanto, havia também uma crise econômica, além da sanitária, e isso era um agravante ao desafio para inserção no mercado de trabalho.

Ainda que os três tenham trajetórias de vida economicamente difíceis, Macaúba tem um suporte familiar maior e assim que deixou a unidade foi viver com sua avó. Ele contou com ela para se sustentar até começar a ter sua renda própria. Buriti foi morar com a mãe, de quem cuida hoje em dia. É alguém que sempre viveu com muito pouco e que, justamente por isso, se vira com quase nada. Somente depois de quase um ano de sua saída da unidade prisional é que ele conseguiu um emprego com contrato assinado, mas que não durou muito. Já o Babaçu, por não ter família na cidade, teve que se virar sozinho. Ele não podia voltar a sua cidade, ao menos não de imediato, por três razões. A primeira porque não tinha dinheiro. A segunda porque ele estava sem nenhum de seus documentos pessoais, que foram apreendidos quando ele foi preso e nunca os devolveram. E a terceira porque a progressão para o regime aberto prevê o comparecimento ao fórum da comarca mensalmente, então ele só poderia se ausentar da cidade por mais de cinco dias se transferisse o seu processo criminal para a outra comarca onde passaria a residir. A situação dele, em especial, evidencia a fragilidade no atendimento e suporte aos sobreviventes do sistema prisional.

Confrontar as dificuldades e desafio que eles enfrentavam com o discurso redentor atribuído à educação na prisão, que passei a ver com mais clareza a partir do levantamento dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos nessa área, começou a me deixar angustiada. Parecia urgente rever nossos discursos, abandonar nossos romantismos e assumir um comprometimento mais crítico com as possibilidades, a partir da educação, de transformação da realidade.

Quando Buriti e Babaçu foram presos ambos tinham o Ensino Fundamental incompleto e se matricularam para dar continuidade à educação escolar no interior da unidade. Ambos fizeram duas vezes o ENCCEJA, sendo os dois aprovados na primeira vez, o que resultou na conclusão do ensino fundamental. Na segunda vez, entretanto, apenas Buriti foi aprovado, conseguindo concluir também o Ensino Médio durante o cumprimento de sua pena em regime fechado. O Macaúba, por sua vez, já chegou na unidade com o Ensino Médio concluído e era, inclusive, aluno universitário.

De início, Babaçu até se matriculou na escola para dar continuidade aos estudos fora da prisão, mas sua frequência às aulas durou muito pouco. Rapidamente as demandas do trabalho na borracharia inviabilizaram que ele seguisse estudando. O Buriti chegou a se inscrever num processo seletivo do IBGE compartilhado por uma das extensionistas do projeto e que o auxiliei na efetivação de sua inscrição, mas foi cancelado por conta da pandemia. Ele também se inscreveu no ENEM por conta própria, mas também em decorrência da pandemia só veio a realizar a prova em janeiro de 2021. Já o Macaúba desistiu do curso universitário que havia interrompido por conta do aprisionamento, tanto por uma certa perda de sentido em prosseguir nele quanto pelo desejo de sua avó de que ele deixasse a cidade e voltasse a morar com ela. Mas ele conseguiu ingressar em outro curso com a nota da prova do ENEM que fez enquanto ainda estava preso e deu início ao novo curso.

O que as situações por eles vividas mostram é que a necessidade de sobrevivência é imperativa quando se deixa a prisão e isso exige, inevitavelmente, recursos financeiros. Por isso, de imediato é necessária uma rede de apoio protetiva. Se ela não existir, a educação pode muito pouco em termos de proporcionar melhores condições de vida ou evitar uma reincidência criminal. É o caso, por exemplo, do Babaçu. Não fosse sua personalidade carismática e seu ofício de borracheiro, adquirido antes de seu aprisionamento, quais seriam suas chances de sobreviver? Isso não nos conduz, entretanto, para um esvaziamento do sentido de educar na prisão. O próprio Babaçu considera que sua participação tanto na educação escolar quanto no clube de leitura no

período em que esteve preso o tem ajudado a lidar melhor com as pessoas, pois agora ele afirma ser um pouco mais reflexivo e menos impulsivo, o que evita que ele se envolva em confusões. Trata-se apenas de rever nossas falsas promessas e mergulhar nas potencialidades concretas da educação.

Todos esses processos que vivi durante esse primeiro momento do desenvolvimento desta pesquisa me conduziram à compreensão de que se a prisão impõe à pessoa que está presa um distanciamento em relação a sua humanidade. Logo, uma educação que se coadune com a luta antiprisional precisa fazer o caminho inverso: contribuir para que estas pessoas se conectem com sua humanidade. Isso implica num deslocamento também temporal em relação aos objetivos da educação. Ela deixa de ser primordialmente uma promessa futura para uma vida melhor após a prisão e passa a produzir uma resistência da vida na própria prisão, no tempo presente. Isso não significa que ela não terá implicações benéficas para o futuro, mas passa a compreender que a construção desse futuro melhor só se viabilizará se houver uma melhora da vida hoje, agora, no instante presente.

A chegada nesta compreensão encerra o primeiro grande momento desta pesquisa, com a formulação da seguinte tese:

A educação na (e para além da) prisão que se alinha à luta antiprisional é uma reinvenção da educação popular para resistir, apesar de tudo, ao apagamento da humanidade imposto pelas opressões próprias do sistema prisional – a oprimissão. É a educação-vaga-lume.

No segundo grande momento desta pesquisa um quarto interlocutor juntou-se a nós: o Najá. Ele já havia saído da unidade penal há um pouco mais de um mês quando entrou em contato comigo por telefone. Queria me visitar. Ao longo de nossa convivência na prisão, contei a ele algumas experiências com a construção de minha casa e brincava que esperava ansiosa por seu alvará de soltura para que pudesse contratar seu serviço de serralheiro. Por Tocantinópolis ser um município relativamente pequeno, praticamente todas as pessoas da cidade – o que inclui as que estão presas – sabem onde quase todo mundo mora. Comigo não é diferente. Pessoas que às vezes eu nem conheço sabem quem eu sou e onde eu moro. Najá sabia exatamente como me localizar.

No primeiro dia que Najá veio em minha casa ele andou pela chácara em que vivo sozinho para conhecê-la enquanto eu preparava algo para comermos. Ele voltou da caminhada com um fruto na mão e me disse: “Professora, você sabe que fruto é esse?”. Eu não sabia. Ele então me disse: “Najá! A senhora tem duas palmeiras dela no fundo da casa que estão carregadas”. No mesmo instante em que peguei o fruto para ver, pensei: “Vou convidá-lo para fazer parte da pesquisa, será a quarta palmeira, o Najá”.

A inclusão de Najá nesta pesquisa a enriquece porque ele é uma pessoa que foi presa antes de ter iniciado as ações educativas na Unidade Penal de Tocantinópolis e que recebeu seu alvará de soltura em setembro de 2021, tendo por isso um leque de experiências diverso: aprisionamento sem atividades educativas, com atividades educativas presenciais e com atividades remotas no contexto de pandemia de Covid-19.

Apesar de meu acompanhamento da vida de Najá pós-prisão ter sido de apenas seis meses, foi possível observar que suas habilidades relacionadas à construção civil permitiram não apenas que seu comprimento de pena fosse “menos sofrido”, já que cumpriu parte considerável de sua pena trabalhando no intramuros, como possibilitou que ele conseguisse um emprego em poucos meses. Tanto ele quanto Babaçu já tinham mais de 40 anos quando foram presos, possuindo uma trajetória de experiência com o trabalho. Para ambos, essas experiências anteriores foram decisivas para que não tardassem em conseguir recursos próprio para se sustentarem. Porém, ainda assim, Najá contou com o apoio de um amigo que considera como um irmão nos três primeiros meses fora da prisão. Ou seja, poder contar com algum tipo de suporte nos primeiros meses após a saída da prisão é imprescindível.

Com mais um interlocutor para a pesquisa e a formulação de uma tese, faltava desenvolver a noção de educação-vaga-lume. Nesse intuito, junto com os quatro interlocutores, voltei às nossas experiências educativas na prisão a fim de compreender em que situações ou momentos elas potencialmente contribuem para que as pessoas que estão presas se conectem com sua humanidade forçadamente apagada pelo sistema prisional.

No primeiro momento minhas conversas com os interlocutores desenvolveram-se mais como um contar e escutar das experiências, pensando junto com eles o que elas significavam e o que nos diziam sobre o fazer educativo na prisão. No segundo momento, no entanto, as conversas assumiram outros contornos. Como o foco era desenvolver a noção de educação-vaga-lume a que tínhamos chegado, nesse segundo momento passamos a conversar muito mais sobre nossos entendimentos sobre ela e o que a

constituía. Com os três interlocutores - Babaçu, Buriti e Macaúba - que saíram antes da prisão montei um grupo no *WhatsApp* e nele debatíamos essas questões. Nele compartilhava trechos de leituras diversas que estava fazendo e perguntava a eles se achavam que as associações que propunha faziam sentido na visão deles e a partir de suas experiências. Gravava áudios contando-lhes o que tinha escrito num determinado item e também compartilhei versões preliminares dos textos que estava escrevendo para compor a tese. Todos opinavam, traziam exemplos, me faziam avançar nas reflexões... parecia (e era) uma conversa sem fim.

Como Najá se juntou a nós depois da noção de educação-vaga-lume já ter surgido, quando ele veio à minha casa pela primeira vez tivemos uma conversa longa sobre suas experiências e opiniões em relação à educação na prisão. Foi nesse momento que compartilhei com ele as conversas que já vinha tendo com os demais interlocutores e os entendimentos que havia construído com eles. Najá ouviu e palpitou, complementando assim nossas compreensões.

Esta tese é, portanto, uma escrita minha sobre um conhecimento elaborado junto com essas quatro pessoas que tanto conversaram comigo desde que as conheci, ainda na prisão. É um texto que transita na escrita entre a primeira pessoa do singular (marcando minha presença como escritora) e a primeira pessoa do plural (evidenciando o conhecimento como elaboração coletiva). Abriga, assim, o eu e o nós.

5. É NECESSÁRIO AJUSTAR A DIREÇÃO DAS VELAS DO BARCO?

Partindo da inspiração freiriana de que apesar de seus limites a educação pode alguma coisa, e assumindo a educação numa perspectiva de prática libertadora (FREIRE, 2011a), há duas grandes inquietações relacionadas à educação em contexto de privação de liberdade que motivaram esta pesquisa.

A primeira delas poderia ser escrita como: *podemos (é permitido/legítimo) promover educação na prisão?* Apesar de ser possível encontrar respaldo legal para afirmar que sim, a educação não só pode como deve ocorrer na prisão, ainda verificamos na sociedade extramuros manifestações de resistência, como se a promoção de educação na prisão representasse um benefício ou uma recompensa ao comportamento criminoso. Orientada pela perspectiva da justiça vingativa, considerável parcela da sociedade espera que na prisão as pessoas experimentem processos punitivos. Paradoxalmente, acredita-se que com tais experiências degradantes as pessoas que sobrevivem ao sistema penitenciário voltem para a sociedade extramuros “ressocializadas”.

Mesmo entre as pessoas que estão presas é possível verificar a fragilidade da compreensão da educação enquanto direito humano. Em geral, elas recebem a oferta de educação como uma benfeitoria de pessoas iluminadas, caridosas ou missionárias, o que faz com que as professoras ou professores sejam vistos como seres humanos excepcionais e não como profissionais da educação exercendo sua função. Não por acaso algumas estudiosas e educadores em contexto de privação de liberdade, tal como o argentino Francisco Scarfó (2003; 2006; 2011), estruturam suas falas e argumentações enfatizando, insistentemente, a defesa da garantia dos direitos humanos. As pessoas que estão presas têm seus direitos negligenciados na maior parte das unidades prisionais e, além disso, estes estão constantemente sob ameaça de serem deslegitimados. O fato de o sistema prisional não ser capaz de garantir o direito à educação a toda a população carcerária reforça, no imaginário das pessoas que estão presas, a ideia da educação como privilégio aos que são selecionados para participar, geralmente em virtude de “bom comportamento” e/ou “baixa periculosidade”. Nesse sentido, permanece fundamental produzir e/ou fortalecer argumentos que legitimem a educação na prisão, contribuindo, assim, para o enfrentamento de retrocessos que buscam depositar no indivíduo toda a responsabilidade pelo crime, dissociando-o de sua identidade de ser humano e legitimando o tratamento desumano destinado à população carcerária.

A segunda inquietação poderia ser traduzida em: *o que a educação na prisão pode (é capaz) de promover?* Mensurar os efeitos da educação, em qualquer espaço e contexto, geralmente não é tarefa fácil, ainda que seja consensual seu valor na formação humana. Alguns autores, como o educador que atua há anos no contexto prisional José Antonio Gonçalves Leme (2007), já investigaram os motivos que levam as pessoas que estão presas a buscarem a educação na prisão, são diversos: sair da cela, mudar de ambiente, remir a pena, ter novas experiências, conversar com pessoas diferentes, sair da rotina, dentre outros. Entretanto, interessa compreender quais os efeitos da experiência educacional durante a passagem pelo cárcere na vida das pessoas. Ela traz contribuições para a vida durante o encarceramento? E após? Contribui para a diminuição da reincidência criminal? Tem considerado em seu fazer as especificidades do contexto prisional ou é a repetição do *modus operandi* da escola, a qual a maior parte da população carcerária outrora se evadiu? Ela é capaz de atender às demandas para a superação das condições que levaram ao aprisionamento? O que potencializa e o que enfraquece as práticas educativas no contexto prisional? Enfim, interessa conhecer e discutir qual o poder da educação na prisão e como potencializá-la.

Nesse sentido, compreender o significado da experiência com atividades educativas na prisão apresenta-se como uma possibilidade de contribuição para a desconstrução de estigmas que aprisionam as pessoas que cumprem ou cumpriram pena de privação de liberdade à imagem de delinquente, bandido e criminoso, produzindo argumentos concretos para embasamento e qualidade das discussões sobre o direito e oferta de educação em estabelecimentos prisionais.

Há um aforismo atribuído a Confúcio que diz que “você não pode mudar o vento, mas pode ajustar as velas do barco para chegar aonde quer”. Entendendo o crime cometido como o vento, as práticas educativas como as velas e a prisão como o barco, indago-me: é necessário ajustar as velas do barco?

Em meio a essas inquietações que me movem e buscando compreender as possibilidades para se ajustar as velas deste barco em que me vejo navegando, percebi que fazer a tese de doutorado foi muito mais difícil do que foi fazer a dissertação de mestrado. Isso é óbvio, já que o mestrado é uma fase formativa anterior ao doutorado. É de se esperar, pois, que fazer uma tese seja mais difícil que uma dissertação. No meu caso, entretanto, credito a diferença nas experiências a outras questões, para além dos distintos níveis de exigência desses dois momentos formativos.

O mestrado foi para mim uma fase de encantamento. Naquela época eu estava descobrindo os conhecimentos produzidos sobre educação nas prisões, me fascinava com as reflexões que as leituras me proporcionavam, com a correspondência entre o que lia e o que vivia em minha prática como docente em uma unidade prisional. Eu estava descobrindo minha temática de estudo. Todas as leituras eram grandes achados que ampliavam meu horizonte e me faziam sentir estar encontrando meus pares, pessoas que escreviam sobre questões que eu também pensava e me inquietavam em meu ofício no contexto prisional. Estudar era reconfortante, uma vez que fortalecia minhas ideologias. Além disso, meus parceiros de pesquisa eram homens que estavam presos, que viviam uma vida controlada e disciplinada. Eu chegava para nossas conversas e lá estavam eles me esperando. Claro que havia dias mais difíceis, questões emocionais que atravessavam diariamente a vida de cada um dos 11 homens que aceitaram conversar em roda comigo, bem como situações na unidade que me exigiam sensibilidade e astúcia para manejar. Não estou dizendo que foi fácil, longe disso. Mas era, definitivamente, uma conversa com pessoas “sob controle” e com tempo disponível.

O desenvolvimento da dissertação foi, por isso, uma fase de encontros. Também nesse período formativo é que pude melhor compreender os princípios da Educação Popular, em especial na perspectiva freireana, e da Pesquisa Participante, com os quais me identifico profundamente até hoje.

O desenvolvimento da tese, por sua vez, foi completamente diferente. Parece que quanto mais lia e tentava compreender, mais perdida me sentia. Muitas das compreensões que tinha, vejo agora como românticas e até equivocadas. E quanto mais adentrava as nuances da vida pós-prisão, mais parecia não entender nada. Tudo me escapava.

Na Biologia é comum o uso de experimentos na busca por respostas a nossas questões de pesquisa. Para a aplicação dos testes há um (ou mais) grupo experimental, cujas variáveis são isoladas e/ou definidas, e há o grupo controle, no qual as variáveis estão em ação simultaneamente, o mais próximo possível da situação “natural”. Quando se avalia o uso de medicamentos, por exemplo, o grupo controle é o que faz uso do placebo. Em analogia, eu poderia dizer que a pesquisa com pessoas que estão presas se assemelha ao grupo experimental. Apesar de todos os desafios para se conseguir desenvolver uma pesquisa dentro de uma unidade prisional, sobretudo para ter acesso às pessoas que estão nela encarceradas, uma vez dentro dela é como se as variáveis estivessem controladas. A principal interferência é a própria instituição prisional. Com os sobreviventes do sistema prisional, por sua vez, a similaridade é com o grupo controle.

Ou seja, a pesquisa com pessoas que saíram da prisão é atravessada por todas as dimensões e complexidades da vida: a necessidade imperativa por conseguir recursos financeiros para manter a própria vida e muitas vezes a da família; os envolvimento amorosos; as questões de saúde; os conflitos e desavenças com familiares ou “inimigos”; a sombra de vícios e de histórias nem sempre resolvidas; os planos e sonhos; as batalhas para livrar-se do estigma de ex-presidiário. É uma luta incessante. Adentrar nessas trajetórias de vida sem se sentir perdida, é praticamente impossível. Acrescenta-se a isso um novo e inusitado atravessamento: a pandemia de Covid-19.

Estava no início da minha graduação quando, por alguma razão que não recordo, peguei para ler o livro “A arte de escrever” de Arthur Schopenhauer. Lembro-me que ele ficou um bom tempo no móvel ao lado da cama e eu lia-o aos poucos. Nunca terminei de lê-lo. Curiosamente, as páginas que li nunca me fizeram tanto sentido como hoje, em meio a tantas *lives* e enxurradas de informações disponíveis na internet, sobretudo após eclodir a pandemia de Covid-19. Ele diz que “o meio mais seguro para não possuir nenhum pensamento próprio é pegar um livro nas mãos a cada minuto livre” (SHOPENHAUER, 2006, p. 41). Nos tempos atuais, poderíamos complementar a afirmação do autor com o uso do celular, para além do livro. De maneira alguma, entretanto, podemos interpretar essa colocação como uma aversão à leitura, já que ele esclarece que “uma pessoa só deve ler quando a fonte dos seus pensamentos próprios seca, o que ocorre com bastante frequência mesmo entre as melhores cabeças” (SHOPENHAUER, 2006, p. 42). A crítica que se faz é a esse esvaziamento de nós mesmos, de nosso pensamento próprio, decorrente da busca excessiva pelos pensamentos produzidos por outras pessoas. Ou seja, quando a leitura se constitui como um monólogo, composto unicamente pela voz de quem escreveu o texto e não um diálogo, no qual quem lê confronta o lido com suas próprias experiências, histórias e contextos. No tempo em que vivemos, no qual as informações circulam velozmente e em abundância, tornar-se ainda mais difícil dialogarmos com as tantas leituras que fazemos para produzirmos o nosso pensamento próprio, autêntico.

Por isso, ter como incumbência elaborar uma tese em meio a esse cenário me pareceu muitas vezes uma missão quase impossível. O que dizer que seja de fato relevante? O que ainda não foi dito? Não me recordo de ter vivido de modo tão intenso essa sensação de falta de pertinência do dizer/escrever durante o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado.

Soma-se a isso o aumento de minha experiência com outras pesquisadoras e pesquisadores dessa temática e a aproximação com suas contradições. Vivi experiências bastante decepcionantes com a academia, as quais me fizeram colocar em xeque seu valor. Tais decepções serviram, porém, para que eu me abrisse para outros caminhos dentro da pesquisa. Estou ousando pensar fora do formalismo em que fui forjada durante a graduação em uma ciência dita dura: a biologia. Percebo hoje que carreguei esse *modus operandi* para o mestrado, a ponto de me sentir perdida no doutorado quando encontrei na Pesquisa Narrativa a possibilidade de não seguir fórmulas pré-determinadas e rígidas sem que isso implicasse em deixar de ser um trabalho científico.

Assim, diferente de meu encontro com a Pesquisa Participante, na qual rapidamente me reconheci ideologicamente, com a Pesquisa Narrativa me senti adentrando um território que me desafiava e ainda desafia, pois exige de mim abertura e desconstrução. Porém, ela tem me mostrado que outros modos de fazer pesquisa, mais sensíveis, são possíveis e legítimos. Isso tem sido fundamental, pois o sentido da produção de conhecimento, para mim, tem relação direta com as pessoas com quem me relaciono e o modo como atuo em minhas práticas educativas na (e para além da) prisão.

Quando adentrei no doutorado almejava compreender o que me inquietou no mestrado: a impossibilidade de ouvir o que essas pessoas que vivenciaram o aprisionamento tinham a dizer sem estarem sob a vigilância da prisão, que tanto as controlava.

Salla (2013) evidencia o quão difícil é o desenvolvimento de pesquisas *nas* prisões, que se diferenciam das que são feitas *sobre* elas. Há sempre muitos entraves para se entrar nessa instituição que isola e se quer isolada. Quando conseguimos adentrá-la, deparamo-nos com um cenário complexo e que exige uma série de cuidados. Para ele, adentrar as prisões, na condição de pesquisadora, é como caminhar por labirintos. Em meio a esses caminhos tortuosos e confusos há limites impostos ao diálogo, por mais fortes que sejam os vínculos de confiança estabelecidos. Mesmo as pessoas já condenadas têm seus processos atrelados aos seus comportamentos no interior da unidade prisional onde cumprem suas penas, em virtude da progressão de regime (fechado, semiaberto e aberto). Essa condição exerce influência sobre suas narrativas. Ora, é sabido que a educação é socialmente bem vista. As pessoas que estão presas sabem que vincularem-se às atividades educativas desenvolvidas dentro da unidade prisional favorece sua trajetória dentro do sistema. Como então esperar delas uma análise crítica sincera da educação que lhes é parcamente ofertada? Permaneceu em mim, por isso, o desejo de saber se o que

elas me diziam ali dentro da prisão em relação à educação seria mantido após saírem da instituição prisional.

Não entrei no doutorado logo após concluir o mestrado, contudo. Na verdade, passaram-se quatro anos, nos quais tive outras experiências com educação em prisões. Primeiro fui para a Argentina, onde acompanhei por um mês parte das ações desenvolvidas pelo Grupo de estudios sobre educaci3n en cárceles (GESEC). Depois ingressei como professora na Universidade Federal do Tocantins e lá dei início a um projeto de extensão na unidade prisional situada no município onde está localizado o campus universitário no qual estou lotada: Tocantinópolis. Com o grupo de extensão “Janelas para o mundo”, coordenado por meu orientador de doutorado, pude ainda conhecer a dinâmica de mais duas unidades prisionais de João Pessoa: uma de segurança máxima, com homens; e outra de segurança média, com a comunidade LGBTQIA+.

A junção dessas experiências, que se iniciaram em 2011 no ingresso no sistema prisional de São Paulo como docente contratada pela rede estadual de educação, passando pela formação no mestrado, as experiências de intercâmbio e depois como professora extensionista e aluna de doutorado, tudo isso lidando com situações educativas em prisões, foi me fazendo perder o romantismo. Comecei a me dar conta que falta em nossas produções acadêmicas sobre a educação em prisão um olhar mais crítico em relação aos limites da educação, sobretudo para romper com a ideia de que ela é redentora e salvadora, o que é uma ilusão, para não dizer mentira. E o maior indício disso é a constante associação que fazemos da educação com a (re)socialização.

No mestrado me posicionei contrária ao emprego dos prefixos “re” para denominar as pessoas em cumprimento de pena de privação de liberdade, tal como reeducando e recuperando, assim como demarquei meu descontentamento com a ideia de ressocialização, utilizando esta palavra sempre com o prefixo “re” entre parênteses.

Existem diversos termos utilizados em pesquisas na área, bem como pelo próprio sistema penitenciário, para referir-se à integração social da pessoa que passa por uma situação de restrição ou privação de liberdade: ressocialização, reeducação, reinserção, reintegração, recuperação, reabilitação, são alguns deles. Alguns desses termos, tais como recuperação e reabilitação carregam a ideia de patologia ao se referirem ao ato infracional, de modo que a prisão seria uma instituição responsável pela “cura” e “medicalização” das pessoas que estão presas através de um tratamento. A utilização destes diversos termos varia entre as instituições prisionais, os Estados e os estudiosos da temática, e não há consensos em relação aos seus significados. Mas todos esses termos possuem em comum

o prefixo “re” que, segundo interpretação dicionarizada, indica “repetição” (HOUAISS, 2011). Ou seja, apesar de haver variações entre seus significados, todos eles carregam a ideia de que estas pessoas serão novamente submetidas a processos outrora já vivenciados, pois a ideia de repetição pressupõe uma experiência anterior.

Não podemos ser ingênuos. A maioria das pessoas que fazem parte da população carcerária não estava efetivamente inserida na sociedade antes de ser presa. Tampouco podemos dizer que a prisão é uma instituição alheia à sociedade. Pelo contrário. Nela, inclusive, processos de socialização acontecem. Não podemos dizer, portanto, que a socialização faz parte apenas da convivência extramuros. E, além disso, a vida é um *continuum*. Nosso passado nos constitui e temos que aprender a lidar com ele da melhor forma possível. Esquecê-lo ou ignorá-lo, no caso das pessoas que estão presas, pode representar inclusive um desrespeito às vítimas. “Recomeços”, portanto, tem sentido apenas como figura de linguagem.

Ainda assim, as ideias de “segunda chance” e construção de uma “nova vida” são bastante atreladas ao cumprimento de pena de privação de liberdade. Não foi sempre assim, contudo. Segundo Bitencourt (2011, p. 25), mesmo diante de seu fracasso enquanto estratégia para resolução dos conflitos sociais, “a história da prisão não é a de sua progressiva abolição, mas de sua reforma”. Parece haver uma ideia cristalizada de que a prisão é um mal necessário, para o qual não vemos o que pôr em seu lugar (FOUCAULT, 2009). Isso têm feito com que prevaleçam as tentativas de consertar o inconsertável, ao invés de investirmos em alternativas à prisão. E é nesse processo reformista que ganha destaque o ideal “ressocializador”.

Para complexificar a questão, como provocou o educador e escritor Carlos Ríos, em sua fala que tive a oportunidade de ouvir no I Encontro Internacional sobre poesia e artes em prisões, em geral não percebemos que muitas vezes as pessoas que estão presas precisam deixar de ser quem são para que sejam “ressocializadas”.

Apesar da própria Lei de Execução Penal valer-se do termo “integração social” como o objetivo social da pena, termos como ressocialização ou reintegração são cada vez mais preponderantes. E a educação em espaços de privação de liberdade tem sido perigosamente atrelada a isso. Digo perigosamente porque concordo com Teixeira (2007) e Ireland (2011) que depositar na educação a “meta” (re)socializadora é exigir muito mais do que se deve dela. Esse perigo de se associar educação à (re)socialização se tornou especialmente cristalino para mim em 2018, quando houve uma rebelião seguida de fuga no presídio Barra da Grota, em Araguaína/TO.

Era início de outubro e eu já coordenava ações de extensão na Unidade Penal de Tocantinópolis há mais de um ano. Segundo informações noticiadas na época, a rebelião teve início em uma das salas de aula da Escola Estadual Sonho de Liberdade, localizada no interior da unidade penal. Dentre os reféns, estava uma professora. A repercussão foi imensa e muitos conhecidos meus me ligaram preocupados, ainda que eu nunca tivesse sequer entrado no presídio Barra da Grotta. Ao todo escaparam 28 pessoas, sendo que nove delas foram mortas a tiros. Os que conseguiram fugir levaram consigo como refém um policial penal e a professora, que ficaram desaparecidos por mais de 24h. Tempo suficiente para inventarem as histórias mais escabrosas possíveis. Recebi áudio em que afirmavam que a professora havia sido estuprada e em seguida morta. Falso, claro.

Cerca de uma semana após o trágico episódio, já com os reféns libertos e intactos fisicamente, a professora deu uma entrevista à Rede Anhanguera na qual contou que as pessoas que entraram em sua sala e a fizeram de refém não eram seus alunos e que estes, inclusive, tentaram protegê-la e acalmá-la. Ainda assim, houve quem dissesse que ela poderia ter desenvolvido a Síndrome de Estocolmo, talvez por não conseguirem aceitar o fato dela afirmar que continuava acreditando que a educação transforma as pessoas e que continuaria dando aulas na prisão. Segundo ela, um dos momentos mais dramáticos foi quando a pessoa que a segurava com uma faca em seu pescoço levou um tiro na cabeça.

O episódio como um todo mexeu muito comigo. Tive que lidar com uma sensação estranha de estar sendo considerada irresponsável por colocar graduandas dentro da prisão. Acho que foi quando me dei conta, com mais clareza, que eu havia me ramificado. Não se tratava mais de algo entre eu e a prisão. Agora eu era a ponte para outras pessoas também adentrarem essa instituição. Quando essa tragédia aconteceu, eu já tinha mais de sete anos de experiência com o contexto prisional. Essas experiências me permitiam não ser mais tão ingênua, não subestimava o valor da liberdade para ninguém, tampouco o que as pessoas poderiam fazer para alcançá-la. Senti, de todo modo, o peso do julgamento, como se eu não soubesse o risco a que estava submetida e submetendo outras pessoas.

O episódio reforçou a percepção de que lidamos, enquanto sociedade, de maneira muito sensacionalista e pouco racional com as questões que envolvem a prisão. Pouquíssimos se interessam por seu cotidiano, em saber como vivem as pessoas que lá cumprem suas penas e os efeitos que tal instituição tem provocado nas pessoas que por ela passam e que nela temporariamente vivem. As consequências maléficas do aprisionamento, conhecidas como “efeitos da prisionização”, decorrem de um processo de aculturação e implicam na desorganização da personalidade, envolvendo “perda de

identidade e aquisição de nova identidade; sentimento de inferioridade; empobrecimento psíquico; infantilização e regressão” (SÁ, 2010, p. 114). Ainda que mais preponderantes na população carcerária, tais efeitos podem atingir todas as pessoas que adentram e convivem com o ambiente prisional.

Infelizmente, entretanto, a maior parte da sociedade parece se preocupar apenas com as notícias de fugas, como se ignorasse que todas as pessoas que estão presas, em maior ou menor tempo, irão voltar ao convívio social extramuros. Essa reação social me fez lembrar da importância de que nossa atuação não se restrinja ao interior da prisão, sendo necessário também promover o debate público, a difusão de informação e a sensibilização para as tantas questões que envolvem a prisão.

O que mais me chocou, porém, foi o impacto dessa rebelião, seguida de fuga, na oferta de educação nas prisões do Tocantins. A suspensão imediatamente de todas as atividades educativas nas unidades prisionais do Estado, inclusive as nossas, a princípio não me surpreendeu. Havia um grande alvoroço e as autoridades tinham que tomar providências diante de um caso atípico e com muitas incertezas. O que me surpreendeu foi o quanto que o episódio na Unidade Penal de Araguaína serviu para enfraquecer, ainda mais, a garantia de acesso à educação nas unidades prisionais como um todo. Nós mesmos ficamos mais de 10 dias sem poder entrar na Unidade Penal de Tocantinópolis e só conseguimos autorização para retomar as atividades devido à mediação do diretor da unidade que emitiu ofício responsabilizando-se pela segurança. Algumas unidades demoraram meses para poderem retomar suas atividades educativas, outras, anos. Pior: algumas apenas voltaram após serem instaladas grades nas salas de aula, separando professores de alunos, como medida de segurança. E aqui cabe algumas perguntas que não tenho visto serem feitas: é possível promover uma educação libertadora com educadores e alunos separados por grades? Quando se decide por colocar uma grade que separa educadores e alunos, quem participa da decisão? Quais os aspectos são considerados e avaliados para se definir se é necessário ou não essas grades?

O episódio ilustra bem a máxima das prisões, não só do Tocantins: segurança acima de tudo! Vi, assim, a oferta de educação ser penalizada em todo o estado ao invés de serem questionadas as falhas na segurança. Era quase como se a oferta de educação fragilizasse a segurança e, por isso, estava legitimado extingui-la do sistema. A mesma problematização foi feita por Najá em uma de nossas conversas.

A culpa todinha ficou no preso, né. Nos presos e no descuido da professora. O Sistema saiu fora. A culpa foi só porque estava tendo aula e porque o preso não é confiável. Aí a culpa ficou nessas duas situações. – **NAJÁ**.

Foi aí, então, que comecei a enxergar o perigo de atrelar educação e (re)socialização. Essa associação cria a falsa ideia de que se as pessoas que estudam na prisão não estão sendo (re)socializadas, se aproveitam desse espaço para se rebelarem e fugirem, é porque a educação não está funcionando e, assim sendo, é dispensável. Nessa linha de raciocínio, Silva (2009, p. 47) enfatiza que “o respeito aos direitos fundamentais do preso não é sinônimo de ressocialização, mas, sim, garantia de direitos e respeito ao princípio da dignidade humana”. Para este autor, o foco da pena deve estar na punição e não na (re)socialização, porém alicerçada na garantia de direitos. Isso porque, para ele, a (re)socialização ofusca a compreensão de direitos. No entender dele, direitos como acesso à educação, saúde e dignidade devem ser garantidos na prisão não por supostamente contribuir com o melhor retorno à sociedade extramuros, mas simplesmente porque são direitos.

Ora, a educação é um direito humano, portanto deve ser ofertada independente do que pode (ou não) proporcionar em termos de (re)socialização. No caso concreto do Tocantins, se essa compressão estivesse consolidada não haveria justificativa que sustentasse tanto tempo de suspensão das ofertas educativas. O foco estaria em sanar as falhas na segurança na unidade em específico onde ocorreu a rebelião e fuga, o que se constituía como o real problema, ao invés de impor uma espécie de punição generalizada.

As discussões relacionadas à (re)socialização são, entretanto, mais complexas. O argumento de Silva (2009), pautado na constatação da completa impossibilidade do sistema prisional proporcionar a (re)socialização, reforça as teorias de que a pena deve neutralizar quem cometeu o crime, evitando assim novos crimes, ou representar o castigo justo pelo dano causado, abandonando-se completamente a falácia da (re)socialização. Porém, no que diz respeito à responsabilidade sobre o crime cometido, tal compreensão centraliza-se no indivíduo, desconsiderando as dimensões sociais, como desigualdade e racismo estrutural.

A impossibilidade da prisão – e não só a educação – propiciar a (re)socialização é também enfatizada por Alessandro Baratta (s/d). Porém, a partir da perspectiva da criminologia crítica, ele considera que mesmo não sendo possível obtê-la a partir do

cumprimento de pena, a (re)socialização da pessoa que está presa, que ele prefere denominar de reintegração social, deve ser buscada. Isso significa empenhar esforços para que as prisões se tornem menos prejudiciais para a vida futura das pessoas que nelas cumprem suas penas. Nesse sentido, ele esclarece que “nenhuma prisão é boa ou útil o suficiente para essa finalidade [a reintegração social], mas existem algumas piores do que outras” (BARATTA, s/d, s/p). As “menos piores”, então, são as que minimizam os danos. Como? Reduzindo ao máximo o tempo que as pessoas que estão presas ficam isoladas no interior desse sistema. Estratégias para abertura da prisão à sociedade extramuros e vice-versa, bem como para redução das penas e desencarceramento são fundamentais nesse processo.

Nesse ponto, é possível pensar criticamente o papel da educação na prisão, para além da dimensão de garantia de direito – que deve ser sempre a razão principal de sua oferta. Nessa ótica de produção de “menos cárcere” a educação pode contribuir, pelo menos, de duas formas: uma na dimensão de abertura da prisão e outra na de desencarceramento. A primeira delas ocorre porque a oferta educativa pressupõe a atuação de educadoras e educadores. A prisão precisa então abrir-se a esses agentes que, ao adentrá-la, afetam sua dinâmica e estabelecem outros tipos de relação. Potencialmente, ao menos, podem contribuir a partir de sua atuação para minimizar os efeitos da prisionização. A segunda forma é ao possibilitar a remição de pena por estudo e/ou leitura, reduzindo-se assim o tempo de aprisionamento dos que se envolvem com as atividades educativas. Ou seja, em alguma medida, desencarceram.

Eis então um dos ajustes necessários nas velas do barco: dissociar educação de (re)socialização e fincar a defesa de sua oferta à garantia de direitos. Isso não nega, em hipótese alguma, o reconhecimento de que a educação potencialmente contribui para o melhor cumprimento de pena e retorno à sociedade extramuros. Mas evita que a ela sejam atribuídas missões que sozinha não tem condições de cumprir.

Ou seja, acreditar que a educação irá (re)socializar as pessoas é um sonho ingênuo, romântico. Todavia, garanti-la enquanto direito e promovê-la como estratégia articulada ao desencarceramento e à minimização dos efeitos da prisionização é persistir na esperança de que é possível transformar essa realidade.

Deixo então o romantismo, não a esperança!

Nesse esperar, que tem como premissa a educação enquanto direito, é importante também fazer alguns outros ajustes nas velas do barco e, como destaca Ireland (2011, p. 23):

[...] entender a relação desse direito [à educação] com outros, como saúde, trabalho, renda e segurança, para ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade e de “habilitar” a pessoa privada de liberdade para sua reentrada na sociedade.

Sim, a educação é um direito humano central porque por meio dela os demais direitos são todos fortalecidos. Existe um papel primordial do direito à educação para o exercício dos demais direitos, porque ela é necessária para compreendê-los e exigí-los. Daí que pensar a educação em/para direitos humanos seja imprescindível, sobretudo no contexto prisional.

Há que se reconhecer que os direitos humanos claramente se interconectam na dimensão prática da vida – uma pessoa que não tem acesso à alimentação ou moradia dificilmente conseguirá estudar e exercer devidamente seu direito à educação, por exemplo. Se esses direitos se conectam de maneira tão intrínseca, assim devem ser trabalhados nas práticas educativas. E as grandes questões da contemporaneidade, cada vez mais planetárias, têm escancarado essa necessidade de articulação. O exemplo mais atual é a crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19. Num piscar de olhos as escolas foram todas fechadas e forçosamente se viram imersas na necessidade urgente de se reinventarem. A saúde e, em última instância a própria vida, se impôs. Ao mesmo tempo, vemos uma enxurrada de informações equivocadas e até mentirosas sobre essa doença sendo propagadas pela internet e redes sociais, colocando em xeque as estratégias para preservação da vida. Fecha-se assim um círculo que evidencia não apenas as interdependências desses direitos, mas inclusive porque eles são fundamentais ao convívio coletivo, devendo ser garantidos a todos.

De acordo com Candau (2007, p. 405), há três elementos que caracterizam os propósitos da educação com ênfase em direitos humanos. São eles: “formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o ‘nunca mais’”. Trata-se de um fazer que tem como objetivo estimular a autonomia e a tomada de consciência. Para isso, nos processos educativos “é imprescindível que se vivencie a construção de normas e pactos exercitando a cidadania ativa” (ZENAIDE, 2013, p.05). Ora, será isso possível na prisão? Um dos participantes do projeto que era desenvolvido na Unidade Penal de Tocantinópolis sempre me dizia: “*professora, aqui não é lugar de questionar e sim obedecer*”. O “aqui” a que ele se refere é a prisão.

Paradoxalmente, dentro dessa estrutura física que preza pela obediência, os momentos de práticas educativas podem criar brechas para a construção de outras verdades. Não por acaso, um outro participante, ao falar sobre o funcionamento de nosso projeto para a gravação de um vídeo, fez a seguinte afirmação:

Ela [a coordenadora do projeto] não faz as coisas do jeito que ela acha que tem que ser feito não, ela sempre pede opinião da gente. Ela dá um... aquele passo, como tem que fazer? Como não tem que fazer? Aí é a gente que aprova, se aprova ou não aprova. Esse é o termo que funciona aqui dentro. – **Voz de participante** (transcrição de vídeo sobre o projeto).

Alinhadas à perspectiva da Educação Popular, estruturamos um Clube de Leitura para ser desenvolvido com homens que cumprem suas penas de privação de liberdade. Esse projeto de leitura e escrita, posteriormente batizado de “Clube dos Livres”, teve início em fevereiro de 2018 e foi sendo reformulado a cada semestre em diálogo com seus participantes. Ao final de cada semestre, que chamávamos módulo, sentávamos em roda e ouvimo-nos uns aos outros. Era o momento que olhávamos juntos para o que vivenciamos e pensávamos sobre essas experiências advindas das leituras das obras literárias, refletíamos sobre o que foi bacana e o que precisava ser ajustado, melhorado ou abandonado. A partir desse diálogo aprendemos e avançamos juntos. Ainda que seja singelo, esse pequeno movimento parece introduzir uma outra dinâmica na rotina dessas pessoas sob constante vigilância, estimulando o pensar, refletir, questionar, opinar e decidir.

Como podem esses dois depoimentos, resultantes de conversas distintas, falarem de experiências que acontecem em um mesmo lugar? Estaria a educação subvertendo as regras da prisão? E se assim for, seria essa uma contribuição à luta antiprisional?

Para essas problematizações o conceito de “linha de fuga”, desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, permite algumas reflexões. Ainda que a palavra “fuga” preserve seu sentido de partida, evasão e saída, o fugir é entendido como uma ação criadora e criativa. Fugir é contestar, romper paradigmas, romper com o que está posto e estabelecido. Por isso, é um ato de ousadia e coragem, não covardia. É uma ação ativa e não passiva. Além disso, “é também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.30).

A depender então de como as práticas educativas se inventam dentro da prisão, linhas de fuga podem ser traçadas, apresentando-se como arma de resistência. Um resistir na condição humana, a partir da criação permanente de outras possibilidades de vida, apesar da prisão.

Um fazer desse transborda a escola. Escolarizar não basta.

Longe de mim desmerecer o valor da educação escolar, sobretudo da escola pública. Sei, até por experiência própria, que ela propicia socializações, experiências e acesso a conhecimentos que muitas pessoas não conseguiriam (ou conseguiriam com dificuldade) fora dela. Entretanto, as práticas e fazeres escolares urgem ser repensados, em especial no contexto prisional que envolve estudantes majoritariamente evadidos da escola, que carregam consigo a chancela do “fracasso escolar”. Por essa razão, a educação na (e para além da) prisão a que me refiro nesta tese é aquela entendida numa perspectiva mais ampla, englobando todas as suas diversas dimensões (formal, não-formal e informal), sem hierarquizá-las, mas buscando enxergar nelas suas potencialidades e também limites.

Por fim, nesse exercício de pensar o manejo das velas-educações deste barco-prisão é importante lembrar que outras formas de compreender o mundo e a vida estão exigindo, cada vez mais, o direito de terem sua existência reconhecida. Santos (2010) nos alerta para isso ao trazer para o debate a importância da ecologia de saberes, assim como as pesquisadoras e pesquisadores dos estudos decoloniais, tais como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres e Maria Lugones, mas também o movimento feminista e o movimento negro, os povos originários e todas as pessoas ou grupos que têm questionado o *status quo*. Onde ficam as vozes das pessoas que estão presas ou que sobreviveram ao sistema prisional nessa grande desconstrução?

Nesse caldeirão, eu aventaria a possibilidade de uma manobra mais radical na direção do barco. Essa alteração tem a ver com a problematização feita pelo intelectual indígena Ailton Krenak (2020a, p. 108-109), quando ele nos questiona: “Porque insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência”. Se a educação não é a preparação para a vida, mas a própria vida, como defende Dewey (1975) – e com quem eu concordo, cabe perguntar: a educação (na prisão ou fora dela) é para ser útil?

6. OPRIMIÇÃO E APAGAMENTO

*“Oh vida, não me tire daqui!
Sei que há chuva forte e custa respirar
Tenho que ensinar este relógio,
outra vez, a marcar
o tempo”*
Gabo Ferro

No dia 08 de julho de 2020 fui no mercado e encontrei um ex-aluno da Unidade Penal de Tocantinópolis trabalhando lá. Demorei a reconhecê-lo, um tanto por causa das máscaras que usamos agora para conter a pandemia de Covid-19. Ele empacotou minhas compras e me ajudou a carregá-las até o carro. Fomos conversando e só aí me dei conta com quem falava. Ele, agora livre, me falou rapidamente um pouco da experiência de sete meses preso sem ter sido julgado e de como foi viver preso. Dentre as coisas que me contou, uma em especial me chamou a atenção: a *oprimissão* que as pessoas que estão presas vivenciam dentro da prisão.

Eu já tinha ouvido antes essa palavra sendo usada por alguns dos participantes do projeto de extensão que coordeno na unidade. Na verdade, é bem comum eu ouvi-los falarem dela e, inclusive, ler essa palavra nos textos escritos por eles. Porém, nesse dia, pela primeira vez, tive uma reflexão diferente sobre essa palavra.

Oprimissão é uma palavra usada pelas pessoas que estão presas na Unidade Penal de Tocantinópolis para referirem-se à opressão a que se sentem submetidas na (com)vivência no interior do sistema prisional. Por um tempo considerável, ao ouvi-la sendo pronunciada ou escrita acreditei tratar-se de um erro de ortografia. Corrigi, inclusive, mais de uma vez essa palavra quando ela era escrita nos textos que li. Apesar de minhas correções, a oprimissão continuava existindo no vocabulário deles, oral e escrito. Precisei de muita convivência, escuta atenta e abertura para conhecer o contexto ao qual não pertencço para entender que erros ortográficos não ocorrem por acaso. A palavra é viva. Nesses supostos erros, novos sentidos podem ser atribuídos à palavra.

Ora, as definições das palavras são sempre atravessadas por nossas experiências. Jamais alguém que esteve preso traduzirá a palavra liberdade ou saudade nos mesmos termos que alguém que nunca adentrou uma prisão. As palavras não falam por si só, elas mudam conforme os contextos que as pessoas vivenciam. Às vezes, mudam tanto que assumem outra grafia.

Passei a considerar, assim, que oprimissão poderia ser então um tipo específico de opressão: a opressão a que estão submetidas as pessoas privadas de liberdade. Ou seja,

a opressão que é característica do contexto prisional. Uma opressão que às vezes se traveste de missão por meio de procedimentos de segurança. Essa missão do Estado, executada pelos Policiais Penais, de conter, controlar e vigiar as pessoas que estão presas, enquanto mantém a segurança na unidade prisional.

No diálogo com os quatro interlocutores desta pesquisa pude entender que minha hipótese tinha fundamento, porém o significado dessa palavra assume contornos mais complexos. As pessoas, enquanto estão presas, se sentem constantemente oprimidas. Ainda que os processos que as levam a se sentirem oprimidas não sejam exclusivos da prisão, neste lugar eles se tornam mais presentes e salientes pois são constantes. As oprimições vêm de diversas partes e reforçam, quase que diariamente, o lugar de inferioridade que ocupam dentro do sistema prisional.

Oprimissão é quando a pessoa exige da gente e a gente não tem como se defender. É isso que a gente lá dentro sente, não sei se você me entendeu – **BABAÇU**.

Oprimissão a gente usava com mais frequência lá dentro, mas é uma palavra do vocabulário brasileiro muito usada. De várias formas o ser humano é oprimido – **BURITI**.

Lá dentro [da prisão] é maior e mais constante [a oprimissão], né. Dependendo da situação, o preso oprime o outro, o agente oprime, a própria justiça oprime. Lá dentro é muito maior. Aqui fora é de uma maneira mais sutil, porque aqui fora é a sociedade. Mas a sociedade se esconde por detrás de outras formas... tem outras formas de oprimir – **BURITI**.

Na minha experiência dentro da unidade e em contato com a expressão “oprimissão” eu entendi que ela tem relação com “opressão”. Mas a unidade é um lugar onde os internos, por algum motivo, ressignificam palavras, coisas... Isso tem a ver com a necessidade, talvez, de ocultar algumas coisas. [...] Apesar da palavra “oprimissão” ter seu significado muito próximo da palavra “opressão” ela ganha sim um significado diferenciado dentro da prisão. – **MACAÚBA**.

É porque aqui na rua é diferente, a gente tem mais liberdade. Lá não, lá de todo o jeito que a gente pensa, a gente tá preso. Não é só por a gente estar dentro de uma cela, a gente está preso, tipo... às vezes a gente se sente proibido de se expressar, sabe? De repente você quer falar uma coisa e você não pode, porque senão você é cobrado – **BABAÇU**.

A gente não tem como conversar com eles [policiais penais], se a gente vai conversar a coisa fica pior. Se a gente falar assim: “oh seu polícia, o que está acontecendo? Porque vocês estão tratando a gente assim?” Eles mandam a gente calar a boca e “isso aqui é um procedimento padrão” – **BABAÇU**.

A tentativa de compreender e conceituar a palavra oprimissão coloca em evidência a essência da prisão como o lugar onde o sentir-se oprimido perdura ao longo de toda a

pena, sem trégua. Essa talvez seja a sutil diferença entre opressão e oprimissão. Todos estamos sujeitos à primeira, ainda que algumas pessoas a sofram de maneira mais intensa que outras. A segunda, entretanto, experimenta apenas quem é preso. A primeira é intermitente, a segunda contínua. Compreendê-la como um fenômeno singular da prisão torna a oprimissão um elemento fundamental para pensar uma educação antiprisional.

Quase no final do desenvolvimento desta tese, foi compartilhado em um grupo de *WhatsApp* de pessoas envolvidas com a educação nas prisões no Brasil um concurso cultural para criação da capa do livro escrito por uma mulher sobrevivente da prisão: Maria de Lourdes dos Santos. No livro a autora relata suas próprias experiência e de colegas dentro do sistema prisional feminino.

O concurso para seleção da capa foi uma proposta desenvolvida pela editora do livro em conjunto com o a professora Jaqueline Fernandes Peçanha, coordenadora do projeto “Fênix de Ressocialização”. Ao todo foram recebidos 50 desenhos elaborados por pessoas que estão presas nas penitenciárias de Caicó e Mossoró no Rio Grande do Norte. Após o processo de avaliação, que envolveu votação popular na etapa final, foi definido o desenho para ilustrar a capa do livro (Figura 2).

A imagem da capa, contendo o desenho finalista, me tocou fundo. Era a “visualização” da oprimissão que vinha conversando e discutindo com os interlocutores desta pesquisa.

Feito em escalas de tom de cinza e com traço delicado, o desenho de corpos femininos de costas, homogeneizados, sem rosto, em posição de “procedimento de segurança” e com destaque para um rosto feminino carregado de sofrimento, compõe uma obra que consegue traduzir numa imagem o que é que provoca a oprimissão nas pessoas que estão presas.

A oprimissão não se restringe, no entanto, às pessoas que estão presas. A partir de minha atuação no Conselho da Comunidade da Comarca de Tocantinópolis, tive a oportunidade de me aproximar de alguns familiares das pessoas que estão presas. Foi

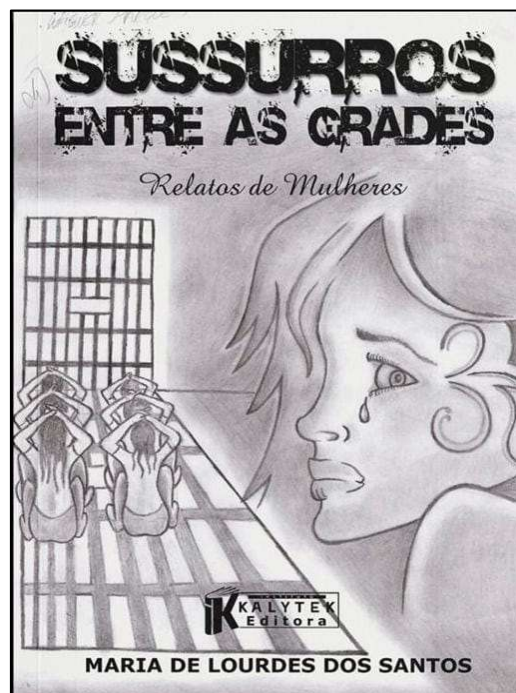


Figura 2. Imagem da capa do livro "Sussurros entre as grades: relatos de mulheres" escrito por Maria de Lourdes dos Santos, uma sobrevivente da prisão.

nesse contato e na conversa com eles, ao ouvir essa palavra sendo pronunciada por eles, que pude compreender que os familiares também sofrem a oprimissão.

A oprimissão, tal como a opressão, traz consigo a discussão de poder e desigualdade entre as pessoas, que pressupõe a existência da relação entre “superiores” e “inferiores”. É imprescindível, portanto, refletir sobre a complexa “dialética exclusão/inclusão”, que considera que “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2014, p. 8). Ou seja, a exclusão, entendida como “descompromisso político com o sofrimento do outro” (SAWAIA, 2014, p. 8) não é uma falha do sistema, mas parte constitutiva dele, o que é evidente quando observamos o tratamento dispensado às pessoas que cumprem suas penas na prisão, instituição símbolo do conceito de *apartação social* (BUARQUE, 1993), que toma o outro como um não semelhante. Vale lembrar que “sofrimento e danos são inerentes a qualquer prisão. A produção de dor é inseparável da atuação do poder do estado de punir. A própria ideia de pena é a ideia de sofrimento. O poder dado ao estado de punir é, em última análise, o poder de infligir sofrimento” (KARAM, 2020, p. 35).

Ciente da complexidade do fenômeno da exclusão, bem como da imprecisão das tentativas de delimitá-lo conceitualmente; de seu dinamismo; e de sua indissociabilidade em relação à inclusão, adentro brevemente nessa discussão no intuito de situá-lo no contexto prisional.

É importante compreender que, dentre as diferentes compreensões do conceito de exclusão, a partir da perspectiva social, destaca-se: (1) *discriminação social* – quando estão formalmente inclusos na vida social, porém não são aceitos; (2) *excluídos do acesso aos direitos* – quando não possuem condições mínimas de sobrevivência; e (3) *sem direito a ter direitos* – quando não são reconhecidos como semelhantes, portanto, não tem direito ao tratamento igualitário e podem ser exterminados.

Ainda que seja bastante comum associarmos exclusão social com desigualdade social e pobreza é importante destacar que tais situações não estão necessariamente atreladas. É possível, por exemplo, que uma sociedade não apresente elevada desigualdade social e que vivencie processos xenofóbicos (exclusão social); ou que apesar de ser formada por pobres, não apresente problemas de desigualdade social; ou que promova a exclusão social por razões distintas da pobreza, tais como doenças e crenças.

Deve-se compreender, ainda, que nas sociedades modernas a desigualdade social é tida como positiva ao promover a mobilidade, concorrência e desenvolvimento, porém negativa quando se opõe ao ideário de igualdade.

A exclusão social não se restringe, portanto, à desigualdade social e a pobreza, ela envolve discriminação, subalternidade, falta de equidade, acessibilidade e representação pública, dentre muitos outros fatores. No Brasil, contudo, exclusão social, pobreza e desigualdade social, de fato, estão fortemente ligadas.

Nas sociedades ocidentais a desigualdade social tem se acentuado em virtude de diversos fatores, tais como o processo de industrialização, o crescimento acelerado e desordenado de grandes centros urbanos, a desigualdade de renda e de acesso a serviços, dentre outros. Nesse processo, tem-se tornado mais evidente a dimensão negativa da desigualdade, ou seja, aquela que se fundamenta na injustiça social e, com isso, tem crescido a exclusão social atrelada à pobreza. Tal fenômeno faz cair por terra a ilusão de que as desigualdades sociais seriam situações temporárias e evidencia as falhas do desenvolvimento econômico neoliberal. Em sociedades onde o trabalho se constitui como o vínculo dominante de inserção, o desemprego torna-se mola propulsora de desigualdades e, conseqüentemente, de exclusão social.

A revolução tecnológica tem reduzido a necessidade de mão de obra, fazendo com que um contingente cada vez maior de seres humanos se torne dispensável para a manutenção da sociedade. Fica cada vez mais evidente a incapacidade de criação de postos de trabalho para empregar o número crescente de desempregados, perpetuando-se assim o desemprego estrutural.

Dessa distância crescente entre os “incluídos” e “excluídos” decorre a ameaça constante de que os incluídos percam também seus direitos, uma vez que a acentuada desigualdade potencializa os conflitos sociais. Ressalta-se ainda que, na impossibilidade de estabelecerem os vínculos necessários para a integração na sociedade, os indivíduos criam estratégias de sobrevivência que lhes confirmam algum reconhecimento social.

No contexto brasileiro, em específico, a desigualdade social é instaurada logo no processo de colonização. Primeiro tem-se a exclusão social dos índios, que eram excluídos de direitos, visto que não eram reconhecidos como semelhantes, e também excluídos da econômica, já que não “serviam” para o trabalho. Em seguida, se tornaram alvos da exclusão social os negros, que também eram excluídos de direitos, porém necessários à economia, constituindo-se assim em *excluídos necessários*

(NASCIMENTO, 1994). Posteriormente, para alavancar o processo de industrialização, surgem os trabalhadores rurais, também como excluídos necessários.

No contexto contemporâneo ocidental, não restrito a realidade brasileira, vê-se emergir os *excluídos desnecessários* (NASCIMENTO, 1994). Representam essa massa populacional improdutiva, a qual é impossível de ser absorvida pelo mercado de trabalho. Convertem-se em pessoas inúteis para a sociedade e passam a representar um peso econômico. Relegadas à marginalidade vão, gradativamente, sendo atreladas à violência e transformadas em ameaça, justificando-se, assim, seu possível extermínio. Parte considerável destes *excluídos desnecessários* são conduzidos à prisão, o que lhes imporá obstáculos ainda maiores para a superação da exclusão ao receberem a chancela de “ex-presidiário”.

Complexificando ainda mais o cenário, “ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social” (BAUMAN, 1999, p.8). Ou seja, a mobilidade passa a ser fator preponderante de estratificação social e as prisões convertem-se ainda mais num poço de destruição. O que significa estar preso hoje, num mundo de alta velocidade, no qual o tempo de pena atrasa o indivíduo cada vez mais? O que significa, em termos de exclusão, ficar três, quatro, oito ou quinze anos preso sem acesso à internet, nem acompanhar a crescente comunicação virtual? Como uma pessoa submetida a tal privação retorna à essa nova sociedade extramuros sem ter reforçada sua exclusão?

Por outro lado, a Constituição de 1988 trouxe, pela primeira vez na história brasileira, junto com o sufrágio universal, a democratização dos direitos. Oficialmente o direito aos bens indispensáveis, à dignidade, à terra, à moradia, ao transporte, à educação, à saúde, à cultura, à alimentação, ao voto, à participação política, à vida, e todos os outros, passaram a pertencer a todas as pessoas. Ou seja, todos passaram a ter direito ao ingresso no mundo da cidadania. Nessa conjuntura, ser incluído na sociedade passa a significar ter direito a ter direitos.

É importante destacar que o salto de uma cidadania elitista para uma cidadania destinada a todos constitui-se como importante ganho legal, entretanto, na realidade concreta as exclusões sociais permanecem existindo e o acesso aos direitos ainda está longe de ser uma garantia assegurada a todos.

Mesmo sem nunca ter atingido a democratização real dos direitos, uma vez que parcela considerável da sociedade ainda vive em condições indignas e muito aquém de seus direitos enquanto ser humano, tais garantias legais são questionadas por parcela da sociedade que se vale da culpabilização do indivíduo e exclui da análise a

contextualização estrutural permeada pela pobreza e desigualdade social. “*Direitos humanos para humanos direitos*” é um trocadilho proferido comumente em discussões sobre a sociedade na atualidade. Esta frase evidencia o fenômeno de naturalização da exclusão, no qual o estigma (GOFFMAN, 2012) tem papel fundamental.

A exclusão de direitos tem sido apresentada como um processo natural, ou seja, tem crescido os discursos que legitimam a exclusão de parcelas ou grupos da sociedade. Além disso, a estigmatização da pobreza tem contribuído para fazer com que os direitos sejam convertidos em favores (TELLES, 1990), o que reforça o processo de exclusão.

Dentro desse contexto, a população carcerária constitui-se como o alvo principal da exclusão. As prisões abrigam, nessa lógica, os excluídos desnecessários e que não deveriam ter apenas o seu direito à liberdade suspenso, mas serem desprovidos de qualquer direito. Há que se lembrar, por isso, que:

Os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para que eu reconheça a cada um seus direitos. O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um (DE MAEYER, 2013, p. 48 e 49).

Desse modo, é imperativo compreender que é inadmissível apoiar-se no crime cometido e na anulação da condição humana para justificar as condições desumanas às quais são submetidas a população carcerária. Antes do crime há o humano portador de direitos que não pode ser ofuscado ou esquecido.

A análise do perfil dos sujeitos que compõe a população carcerária evidencia tratar-se de pessoas duplamente marginalizadas. Primeiro são postas socialmente à margem, não tendo acesso a direitos humanos, tais como moradia, alimentação, saúde, educação, dignidade. Depois, ao cometerem infrações e adentrarem as prisões, recebem a marca de criminosas e, a partir daí, passam então a serem marginalizadas pelos preconceitos da sociedade, que perpetuam a condenação para além da privação de liberdade, dificultando a mudança em suas trajetórias de vida. Sabemos que as pessoas, enquanto indivíduos, são responsáveis por seus atos. Porém, tampouco podemos ignorar que vivemos em uma sociedade desigual e que, portanto, as oportunidades não são as mesmas para todas as pessoas.

Foi na convivência com as pessoas que estão presas, na conversa com elas e ao observando que pude enxergar, com todos os meus sentidos, a seletividade do sistema

prisional. E quando isso se tornou cristalino para mim os crimes cometidos por essas pessoas com as quais convivía diariamente deixaram de me assombrar. Entendi (sem essa compreensão teórica na época) que todo preso é político. Trata-se, na verdade, de quais grupos escolhemos vigiar e, conseqüentemente, punir (DAVIS, 2020). Tal como denuncia Wacquant (2007, 2011), culpamos os pobres por sua miséria e os punimos com a prisão. Isso, em hipótese alguma, significa que as pessoas que estão presas não são responsáveis pelos seus crimes, mas ajuda a entender por que, não por acaso, habitam temporariamente as prisões majoritariamente pessoas com histórico de marginalização. É um sistema perverso e seletivo e, por isso, urge findar.

Infelizmente, porém, como destaca Silva (2010, p. 46-47):

A sociedade brasileira e suas instituições não dão demonstração pública de que estejam dispostas a substituir o conceito de crime contra o patrimônio pelos conceitos mais consentâneos como a contemporaneidade, como o *crime de lesa pátria* e *crime contra a humanidade*, mesmo sabendo que menos de 10% das pessoas atualmente presas precisariam efetivamente estar atrás das grades e que a impunidade nos crimes de corrupção, de apropriação do patrimônio público, de malversação de verbas e uso do poder em benefício próprio é mais danosa ao conjunto da sociedade do que todo o volume de roubos e furtos cometidos ao longo dos nossos 500 anos de história.

Se nosso objetivo é a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, na qual possa haver mais harmonia nas relações entre os seres humanos, a questão precisa estar menos focada em quem é o mais culpado: o indivíduo ou a sociedade? É necessário compreender que a harmonia social exige que pensemos enquanto coletividade. Do contrário, estaremos sempre lutando uns contra os outros. Requer, por isso, que aprendamos a ser solidários. Para Mejía (1994, p.81), “somos politicamente solidários com o outro, não por pensar: ‘coitadinhos dos pobres’, nem visando a reconstrução, a partir do ódio, de uma hegemonia, num projeto de poder popular, mas como um ato de encontro e ternura para com o gênero humano”. Há que se ter clareza também que “o trabalho com setores mais marginalizados vão requerer sempre um alto investimento em tempo e qualidade, e sua eficácia não pode ser medida só em quantidade de beneficiados” (MAZA E., 1994, p.13). Essa mudança radical não poderá ser provocada por meio de propostas que reforcem o *status quo*.

Ao refletir sobre os preconceitos raciais, Munanga (2005. p. 19) afirma que:

[...] não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de

nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo.

Entendo que essa reflexão da necessidade de inventar outras técnicas e linguagens para superar o preconceito racial, coaduna-se também como o desafio a ser encarado para superar o preconceito em torno das prisões e da população carcerária. Nesse sentido, as vozes antipunitivistas que advogam pelo abolicionismo penal podem contribuir.

O abolicionismo penal tem sofrido no Brasil distorções que visam deslegitimá-lo e, por isso, Andrade (2020) constrói sua defesa o situando enquanto perspectiva teórica e movimento social. Segundo ela, o abolicionismo não se configura como um modelo monolítico, não devendo ser reduzido a uma única concepção; também não é um modelo totalizador e estático, ou seja, não consiste num sistema pronto e acabado que basta ser aplicado; não implica a ausência de controle social, mas de controle social punitivo e prisional; é um caminho para findar com a guerra acionada pelo poder punitivo; nasce como matriz europeia, mas se globaliza; e sua ação parte da situação local concreta. Enquanto um fazer permanente e com base local, o abolicionismo “valoriza as lutas processuais e micro, de modo que podemos exercer práticas abolicionistas cotidianamente, às vezes até sem saber, sempre que levamos a sério a ultrapassagem do modelo punitivo” (ANDRADE, 2020, p. 47). Daí que seja “em primeiro lugar, a abolição da justiça penal em nós mesmos: mudar percepções, atitudes e comportamentos” (HULSMAN *apud* ANDRADE, 2020, p. 49).

Foi pela voz de Rafael Godoi, em sua apresentação no I Encontro Internacional de poesia e arte em prisões, organizado pela Universidade Nacional da Integração Latino Americana (UNILA) em 2019, que passei a me atentar para a importância das pessoas envolvidas com educação na prisão envolverem-se com o debate sobre abolicionismo penal. Seus estudos e análises partem da Sociologia e provocam reflexões sobre a sociedade em que vivemos, cada vez mais focada no discurso e estratégias de segurança. Porém, não só podem como me parece que devem ser pensados também a partir da área da Educação.

Pensar a abolição das prisões é um convite a revermos a lógica de produção e reprodução da segregação ocasionada pela lógica punitivista e do encarceramento em massa, entendidos como escolhas de um sistema político de dominação que tem uma agenda punitivista, através da qual políticos se elegem defendendo o acirramento do controle da violência. Como bem apontou Rafael Godoi, a prisão é hoje um negócio. E alguns setores da sociedade já entenderam muito bem isso. Não é mera coincidência que a mídia apresente insistentemente a prisão como solução para todos os nossos males, dificultando que consigamos enxergar a possibilidade de vivermos sem ela. E a educação que não é libertadora reproduz essa lógica.

No entanto, na contramão do pensamento hegemônico, há experiências de desencarceramento em curso. A Pastoral Carcerária organizou uma publicação, intitulada “A luta antiprisional no mundo contemporâneo: um estudo sobre experiências de redução da população carcerária em outras nações”, em que apresenta os exemplos da Rússia, Portugal, Chile e Califórnia/EUA. Nela a prisão é pensada como violência institucional e estrutural, enfatizando a necessidade de uma educação libertadora e convocando a luta por um mundo sem cárcere, a ser construído por meio de “um permanente e profundo trabalho de desnaturalização da prisão e da punição, tão enraizados no imaginário social e no poder” (SILVEIRA, 2018, p. 8). Enfatiza a redução da população carcerária como decisão política e denuncia o perigo das sucessivas reformas para humanização das prisões que tem contribuído para sua perpetuação. No Brasil, é colocado em destaque a Agenda Nacional pelo Desencarceramento como a articuladora de movimentos sociais, cuja pauta é um conjunto de transformações estruturais no sistema penal brasileiro.

Nesse cenário, Rafael Godoi destacou a Remição de Penal por Leitura (RPL), que abrevia o tempo de permanência na prisão e coloca agentes externos para atuarem na prisão interferindo na execução da pena, como uma ação de desencarceramento. Ora, há aqui então uma evidente possibilidade do trabalho educativo na prisão contribuir na luta antiprisional. Quais outros caminhos e possíveis contribuições?

Castel (1997), a partir do contexto europeu, em especial francês, toma em sua reflexão a marginalização como um processo, de modo que a grande marginalidade é entendida como o fim de um percurso. Para ele, “as situações marginais aparecem ao final de um duplo processo de desligamento: em relação ao trabalho e em relação à inserção relacional” (CASTEL, 1997, p. 23). Em seu raciocínio as pessoas podem transitar em quatro zonas: (1) zona de integração, que é quando possuem trabalho estável e inserção relacional forte; (2) zona de vulnerabilidade, quando o trabalho que desenvolvem é

precário e apresentam fragilidade dos apoios relacionais; (3) zona de desfiliação, quando há ausência de trabalho e isolamento relacional; e (4) zona de assistência, quando há uma impossibilidade para o trabalho, mas um acolhimento social realizado por meio de proteção aproximada (caridade). Desse modo, segundo ele:

Existe, assim, um processo decrescente, que vai da interação à desfiliação, passando pela vulnerabilidade. Inversamente, podemos conceber a inserção como uma estratégia de refazer esse caminho ao contrário, reconstruindo os apoios ao mesmo tempo relacionais e ocupacionais para arrancar da exclusão aqueles que, progressivamente ou bruscamente, deligaram-se. A possibilidade desse duplo movimento sugere que a exclusão não é um destino. São possíveis intervenções na perspectiva preventiva, de um lado, para consolidar a zona de vulnerabilidade e tentar evitar a queda na marginalidade, e, de outro lado, na zona de desfiliação, para tentar evitar uma instalação nesse campo, transformando as dificuldades de inserção em exclusão definitiva. (CASTEL, 1997, p. 39).

Babaçu, Buriti e Macaúba ilustram na prática a teoria do autor. Ao longo de 2020 Babaçu e Buriti permaneceram na zona de vulnerabilidade, o primeiro amparado pelo trabalho e o segundo pelas relações familiares. Já Macaúba foi o que mais caminhou para a zona de integração, ao contar com laços familiares fortes que, inclusive, lhe deram suporte para inserir-se no mercado de trabalho logo que deixou a unidade prisional e, depois, empreender em seus próprios negócios. Os três se envolveram em atividades educativas enquanto cumpriam suas penas. Buriti conseguiu concluir sua escolarização dentro da prisão. Em liberdade inscreveu-se e realizou a prova do ENEM. Com o resultado conseguiu ingressar no Ensino Superior, o que representa uma possibilidade de avanço no sentido da integração, já que a universidade abre horizontes tanto relacionais como profissionais. Macaúba, por sua vez, pôde ingressar em 2021 na universidade em decorrência da nota da prova do ENEM que realizou enquanto ainda estava preso. A vulnerabilidade maior quem vive é Babaçu, pois mora numa cidade na qual não tem vínculo familiar algum e possui vínculos de trabalho bastante instáveis. Além disso, não concluiu seu processo de escolarização enquanto estava preso e por mais que tenha tentado dar continuidade a eles fora da prisão a demanda de sobrevivência fez com que ele rapidamente tivesse que deixar os estudos para se dedicar ao trabalho.

Tomando a análise da exclusão como um processo, como sustenta Castel (1997), no contexto prisional podemos dizer que a maior parte das pessoas que estão presas estão na zona de desfiliação. Se a desfiliação é a conjunção da perda de trabalho com o isolamento social, podemos aferir que a educação pode contribuir para evitar a instalação

dessa exclusão definitiva, uma vez que potencialmente estabelece relações e vínculos sociais, assim como estimula o desenvolvimento de habilidades para o trabalho.

É necessário, entretanto, ter em vista que as pessoas que estão presas lidam diariamente com a oprimissão, que lhes impõe o sentimento de inferioridade e o apagamento de sua humanidade. O intuito aqui não é vitimizá-las – ainda que ao terem seus direitos negados se tornem sim vítimas do Estado – mas contextualizar as nuances desse sistema no qual a educação se insere e que, inevitavelmente, precisa compreender.

A cadeia é uma fábrica de loucos e assassinos, o sistema carcerário brasileiro. Mas com essa roda de leitura quebra muitos paradigmas, porque quando os nossos direitos são privados, quando nós somos tirados de nossos direitos, porque isso aqui é um dever do sistema carcerário proporcionar isso pra gente, mas não existe em quase lugar nenhum desse país, mas isso aqui liberta muitos. Eu acredito que com essa roda de leitura muitos de nós mudou alguns pensamentos, tá entendendo? Porque a rotina da cadeia, a rotina do sistema prisional quer nos oprimir. Eu falo direto: aqui é lugar da gente aguentar tudo e mais um pouco. Quando você pensa que chegou no cúmulo do absurdo, chega algo que você diz: “ah não, pelo amor de Deus, agora não, agora acabou”. Você acha que acabou ali, mas não, vem mais. Vem mais, pode crer que piora. Então esse espaço aqui [onde ocorrem as atividades educativas] liberta. Esse espaço realmente liberta, liberta nossa mente e liberta nossa alma. Faz a gente mudar muito o contexto de pensamento e provavelmente de vida. (BURITI – transcrição da roda avaliativa do Clube dos Livres do primeiro semestre de 2019).

O sistema em si, o sistema prisional, ele tem essa ideia de ressocialização, é a faixa que todo mundo levanta: vamos ressocializar essas pessoas que precisam voltar para a sociedade. Só que essa ressocialização que o sistema oferece é uma ressocialização de submissão, de obediência. A gente chega aqui e tem uma identidade que é imposta pra gente, a gente perde muito daquilo que a gente é para assumir uma identidade que não é nossa. E quando a gente resiste a aceitar essa identidade que é imposta a gente sofre castigos, punições, etc., etc. E nesse espaço [educativo] também oferece uma ressocialização pra gente, mas é uma ressocialização diferente, que dá mais autonomia pra gente. MACAÚBA (transcrição da roda de conversa avaliativa do Clube dos Livres: primeiro semestre 2019).

Promover educação na prisão é inserir-se numa instituição contraditória que, quase por vocação, degrada a condição humana. Sem dúvida, há limites para reinventá-la, pois “a educação não será a pitada doce que permitirá engolir mais facilmente uma porção amarga – a prisão” (DE MAEYER, 2013, p. 35). Além disso, há uma linha tênue e perigosa entre a promoção e incentivo à emancipação e a revolta, que se cruzada pode acabar por minar as ações educativas e/ou artísticas na prisão. As experiências com teatro vivenciadas e analisadas por Vicente Concílio são exemplos claros desse dilema imposto pelo sistema prisional:

Essas experiências ganharam, em sua época, notoriedade e apoio. Foram exemplos de possibilidade de realização artística dentro da prisão. Mas, ao mesmo tempo, serviram de justificativa para que práticas teatrais em cadeia fossem desestimuladas. Afinal, deram visibilidade às condições de vida dos apenados e, na lógica do corpo funcional, de alguma forma estimularam a revolta e o desejo de fuga de algumas presas (CONCILIO, 2008, p. 152).

É tentador contentar-se com a impossibilidade. Aceitar que as contradições são maiores que qualquer possibilidade de ultrapassá-las, que sendo a prisão uma instituição antieducativa (DE MAEYER, 2013) não há espaço nela para outra coisa que não a oprimissão. Não é raro que nós, educadoras e educadores, também nos sintamos sendo apagados. Esses apagamentos vêm em forma de cansaço, desânimo, desesperança, dúvidas em relação às possibilidades de nossos fazeres.

Porém, Paulo Freire vem me desassossegar quando diz que “é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que ‘obedecer’, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive” (FREIRE, 2011b, p. 149). E esse desassossego aumenta quando encontro Ailton Krenak invertendo a lógica da exclusão afirmando que os povos originários, apesar de tudo, resistem a esse modelo civilizatório porque escapam de serem integrados a esse “clube da humanidade” (KRENAK, 2020b, p. 28). Ou ainda quando Patrícia Hill Collins (2016, p. 113) afirma que “as pessoas oprimidas podem manter escondidas uma consciência e podem não revelar o seu verdadeiro *self* por razão de autopreservação”. E é justamente aí, nesses saberes marginalizados, que habitam os princípios para nutrir uma educação antiprisional na prisão, enquanto possibilidade de resistência à oprimissão.

O desafio não é simples e, possivelmente, o enfrentamento a ele esteja apenas começando. Às vezes é preciso olhar para a história da humanidade com uma escala temporal mais abrangente, para perceber que certas mudanças se tornam perceptíveis apenas no transcorrer de mais de uma geração e que, justamente por isso, algumas lutas não veremos o resultado sonhado conquistado. Não em nosso tempo. Sem dúvida, para mim, esse foi o aspecto mais angustiante de ler a obra “Pele negra, máscaras brancas”: perceber, a partir das reflexões que Franz Fanon extrai de sua própria experiência de vida enquanto homem negro, que não há reparação possível à negação da humanidade que o racismo impõe às pessoas negras. Para esse tipo de mal, a transformação do mundo tem horizontes mais amplos: almeja que pessoas das gerações futuras não vivenciem essa donosa experiência.

Conversar com os interlocutores desta pesquisa sobre o conceito de oprimissão me fez compreender o principal mal que a prisão impõe às pessoas que estão presas: seu apagamento enquanto seres humanos.

Porque a dor, a angústia maior, que a pessoa sente, eu mesmo sempre senti lá, acho não, tenho certeza, é essa situação da gente se sentir impotente, incapaz. Assim... inferior. E se sentindo oprimido mesmo, a situação de oprimissão, de não poder fazer nada. – NAJÁ

As marcas dessa danosa experiência são irreparáveis. Por isso, a luta antiprisional também precisa ser compreendida nessa perspectiva temporal alargada. São necessárias frentes de atuação no tempo presente dentro e fora da prisão, vislumbrando, porém, uma transformação maior, que possivelmente não será vista em nosso tempo. Transformação essa que só poderá vir a existir num futuro, se lutarmos por ela no presente. É um caminho longo e árduo a ser percorrido, que provavelmente se construirá entre avanços e retrocessos e exigindo, dentre seus esforços, a transformação profunda dos discursos e mentalidades relacionadas à prisão e a punição.

Um dia após o exame de qualificação deste trabalho, tive um exemplo, de repercussão nacional, do enorme desafio na luta contra a cultura punitivista, que se nutre da negação da humanidade do outro.

Durante o exame de qualificação, que ocorreu no dia 25 de março de 2021, pude expor e refletir junto à banca examinadora e às pessoas que a assistiam sobre o impacto da oprimissão na vida das pessoas que estão presas e a necessidade de resistir ao apagamento que ela impõe. Estar ali expondo e defendendo a construção de um trabalho e as reflexões dele decorrente sobre a importância do campo da Educação se engajar na luta antiprisional era um avanço esperançoso. Ironicamente, no dia seguinte, a apresentadora Xuxa Meneghel participou de uma *live* na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro relacionada ao debate sobre os direitos dos animais, na qual proferiu sua opinião favorável a testagem de remédios e cosmético em pessoas que estão presas. Mesmo consciente da evidente controvérsia de sua opinião, ela disse: *“Vai vir um pessoal que é dos direitos humanos e vai dizer: ‘não, eles não podem ser usados’. Se são pessoas que estão provados (sic) que vão viver 60 anos na cadeia, 50 anos na cadeia, e vão morrer lá, acho que poderiam usar um pouco da vida delas pelo menos para ajudar algumas pessoas, provando remédios, provando vacinas, provando tudo nessas pessoas*

para ver se funciona, entendeu? Essa é a minha opinião, já que vai ter que morrer na cadeia, que pelo menos sirva para ajudar em alguma coisa”⁶

Eu, que ainda estava com as questões e problematizações feita pela banca da qualificação fervilhando em mim, senti um “balde de água fria” cair em minha cabeça. “Que tristeza, essa é a sociedade em que ainda vivemos”, pensei. A Xuxa estava defendendo o direito dos animais e, para isso, relegando às pessoas que estão presas aquilo que considera cruel de ser feito com os demais animais. Ou seja, ela estava apagando a humanidade dessas pessoas, legitimando a oprimissão. A opinião dela não é um caso isolado, traduz uma mentalidade ainda vigente em nossa sociedade. Mudá-la não será um processo fácil, tampouco rápido.

Felizmente, não tardou muito para que a Xuxa começasse a ser alvo de intensas críticas nas redes sociais, o que fez com que ela, na madrugada do dia 27 de março, postasse um vídeo no *Twitter* pedindo desculpas. Num trecho do vídeo ela diz: *“Eu que não usei as palavras certas, pensei uma coisa, pensei muitas coisas, quis falar sobre muitos assuntos e não fugir do assunto que era o assunto dos animais, assunto dos maus-tratos, pessoas que fazem muitas coisas maltratando vidas e... também fiz a mesma coisa, né? Também julguei, também maltratei, também usei palavras que não deveriam ter sido usadas, então tô aqui pedindo desculpas a todos vocês. Longe de mim ter falado de pessoas... algumas pessoas usaram a expressão que eu fui falando sobre raça, sobre negros, sobre presidiários negros, pobres. Não me passou nada disso pela cabeça. Veio primeiro pela cabeça uma coisa que eu sempre fico pensando, uma pessoa que estupra uma criança, que fica em um presídio, que fica anos ali, poderia pensar em ajudar outras pessoas de alguma maneira. É errado? É errado. Me expressei mal? Me expressei mal. Estou vindo aqui pedindo desculpas a vocês porque eu sei que a gente tem realmente algumas falhas no Brasil e uma delas é essa. Quem sou eu pra dizer que essas pessoas estão ali, que devem ficar ali ou morrer ali? Quem sou eu pra fazer isso? E se eu faço isso, estou sendo ruim tanto quanto as outras pessoas que maltratam outras vidas e não deveriam fazer isso”*.

É bastante difícil crer que uma opinião como essa seja desconstruída de um dia para outro. E mesmo que, de fato, ela tenha se arrependido e mudado de opinião é importante refletirmos: um pedido de desculpa é suficiente? Não. Concordo com o

⁶ Transcrição de trecho da fala em vídeo disponível na internet (<https://noticiapreta.com.br/xuxa-diz-ser-a-favor-de-que-presos-sirvam-de-cobaias-em-testes-de-vacina-e-remedios/>)

posicionamento da Agenda Nacional pelo Desencarceramento que, em carta aberta à Xuxa⁷, afirmou ser fundamental “garantir processos de reparação, que gerem consciência social sobre tudo o que está em jogo quando falamos sobre essas questões, que operacionalizem políticas de não repetição. E isso precisa ser construído nos termos de quem é diretamente impactado pela lógica que o discurso de Xuxa propaga”. Solicitando, em seguida, a adoção de sete medidas para reparação do dano:

1. *A retratação pública com dados sobre o perfil das pessoas em situação de cárcere, relatando os problemas estruturais e violações presentes no sistema prisional;*
2. *Divulgação da Agenda Nacional pelo Desencarceramento e dos pontos da agenda;*
3. *Doação de 40.000 cestas básicas e kits de higiene para familiares das pessoas em situação de cárcere;*
4. *Que Xuxa participe de rodas de diálogo com familiares de pessoas em situação de cárcere, promovidas pela Agenda Nacional pelo Desencarceramento;*
5. *Que Xuxa ceda suas redes sociais para as Frentes Estaduais pelo Desencarceramento uma vez por semana durante o período de um ano.*
6. *Que a Fundação Assistencial Angélica Goulart, anteriormente chamada como Fundação Xuxa Meneghel, garanta 10% das suas vagas para pessoas que sobreviveram ao sistema prisional e jovens que passaram pelo sistema socioeducativo;*
7. *Que a Fundação Assistencial Angélica Goulart, anteriormente chamada como Fundação Xuxa Meneghel articule uma campanha para que empresas privadas contratem pessoas sobreviventes do cárcere e jovens que passaram pelo sistema socioeducativo.*

Não localizei nenhuma informação na internet que me permitisse saber se a Xuxa acolheu alguma das solicitações da Agenda Nacional pelo Desencarceramento. Lamentavelmente, é provável que não. De todo modo, tais solicitações servem de exemplo de estratégias concretas para lidar com nossos conflitos a partir da lógica da reparação ao invés de mera punição – atualizada no mundo virtual pela cultura do cancelamento. A questão colocada é que o problema não se resolve com um simples pedido de desculpas nem com a punição (ou cancelamento) da Xuxa, é necessário que ela repare o dano que cometeu, na medida do possível. Essa é a mudança na lógica de pensamento que os abolicionismos penais propõem. Uma mudança a ser pensada e construída desde a Educação.

⁷Carta na íntegra disponível no site da Agenda Nacional pelo Desencarceramento: <https://desencarceramento.org.br/sem-categoria/carta-da-agenda-nacional-pelo-desencarceramento-a-xuxa>

Por isso, uma educação na (e para além da) prisão para que seja deveras libertadora não pode prescindir do engajamento ao combate à oprimição, contribuindo para a resistência ao apagamento da humanidade imposto às pessoas que estão presas e aquelas que a ela sobreviveram. E o que é esse movimento de resistência senão uma faceta da luta antiprisional rumo à abolição da prisão?

7. SUSPENDER O CÉU

O céu é como o telhado desse nosso lar planetário, que é também uma grande mãe: Pachamama. Há uma frase popular que diz que “o céu é o limite”. Quanto mais baixo esse céu fica, mais sufocado e limitado torna-se o nosso viver. Daí a importância de pensarmos e criarmos possibilidades para suspender o céu, ampliando “os horizontes de todos, não só dos humanos” (KRENAK, 2020a, p. 46). Essa é uma compreensão indígena que entende que o cotidiano pode ser uma extensão do sonho, permitindo assim que possamos ir mais longe. Segundo Krenak (2020b, p. 32), “suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir”. Qual, então, a educação para que possamos expandir nossas subjetividades, ou seja, suspender o céu?

Essa problematização é especialmente pertinente no contexto prisional, no qual impera o ócio (entendido não como um momento de descanso, podendo ser produtor de reflexões e criatividade, mas como um prolongado tempo de ausência de atividade) e cuja dinâmica não tem como foco a formação do indivíduo, mas apenas sua adaptação ao sistema (SANTOS, 2011). Os trabalhos ofertados no interior das prisões são escassos e “sempre associados ao suor, ou seja, ao esforço físico e não ao intelectual” (JULIAO, 2007, p.30). Trabalhos que apresentam finalidades pedagógicas (SILVA, 2011), que poderiam contribuir na formação do indivíduo e prepará-lo para um melhor retorno à sociedade extramuros, são ainda mais raros. E, se o trabalho é uma atividade difícil de ser promovida dentro das prisões, o desafio de estabelecer a educação dentro desse universo não é menor.

A imagem ao lado, extraída do site do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) traduz em números a oferta ainda parca da educação nos estabelecimentos penais brasileiros no período de julho a dezembro de 2019. Como pode ser observado, apenas 16,53% da população carcerária é atendida com alguma oferta educacional. O quadro se mostra mais

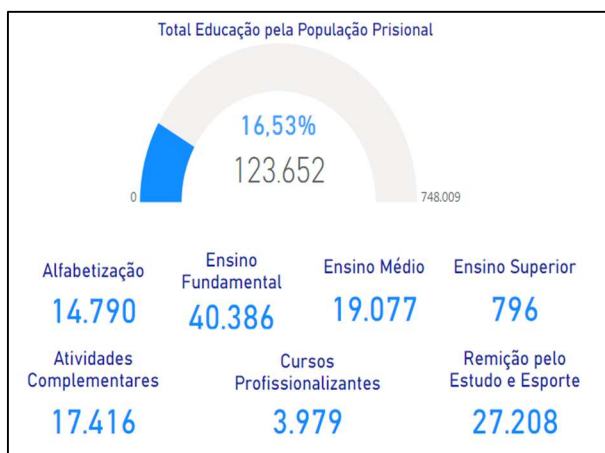


Figura 03. Dados nacionais de oferta de educação nos estabelecimentos penais brasileiros. Fonte: site do DEPEN, 2019.

dramático se invertermos a ótica de observação: 84,47% das pessoas em situação de privação de liberdade permanecem excluídas do acesso ao direito à educação. Esses números revelam uma das problemáticas da educação em espaços prisionais: a garantia de sua oferta.

Em tese a educação é direito de todos, portanto deveria ser ofertada a 100% da população carcerária. A exclusão de mais de 80% dessas pessoas tem causas variadas, que vão desde a falta de espaço e estrutura no interior das unidades prisionais até a falta de interesse e vontade política. Em termos legislativos, entretanto, alguns avanços foram conquistados. A Constituição Federal de 1988 prevê a educação, sobretudo escolar, como direito de todas as pessoas, independentemente da idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), por sua vez, disciplina a educação escolar e a reitera como direito humano universal. Esses documentos, entretanto, tratam a questão de maneira abrangente, sem referirem-se ao contexto prisional em específico. A Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984), na seção V, é que prevê a assistência educacional à pessoa que está presa, compreendendo tanto a instrução escolar como a formação profissional. Mais recentemente foram aprovadas a Resolução Nº03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais; a Resolução nº02/2010 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; e o Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de educação no âmbito do sistema prisional.

Todos esses avanços no campo legislativo são importantes na luta pela garantia da oferta da educação em contexto de privação de liberdade que, como vimos, ainda persiste com números bastante reduzidos. Porém, há ainda questões de outra ordem. Trata-se daquelas relacionadas ao tipo e qualidade da educação que é ofertada. Tendo em vista o baixo número de pessoas envolvidas em atividades educativas nos estabelecimentos penais, não há dúvida de que esforços precisam ser empenhados para superar esse quadro. Todavia, concordo com Gadotti (2005) que o direito à educação não se limita ao acesso e permanência na escola ou em outras atividades educativas, refere-se também ao direito de aprender. Por isso, não basta garantir a oferta e apresentar números que contemplem cada vez mais pessoas envolvidas nas ações educativas. É imprescindível refletir também sobre a educação (ou as educações?) que tem sido

desenvolvida no sistema prisional. Essas duas grandes questões relacionadas à educação nas prisões não são divergentes, pelo contrário, são lutas que se complementam.

Na dimensão relacionada a garantia da oferta, entendo que é necessário compreender a educação na prisão desde o prisma das políticas públicas, bem como dos direitos humanos. Apesar de reconhecer a importância desse debate e das análises a partir desse recorte, assumo nesta tese outros caminhos. A partir de minhas próprias experiências e dos interlocutores desta pesquisa o objetivo é contribuir para compreender em quais momentos, situações e abordagens essa educação se faz significativa e pertinente na vida das pessoas que vivenciam e sobrevivem ao aprisionamento e se ela pode, ou não, contribuir na luta antiprisional. Meu foco está, assim, nessa segunda dimensão: qual e como desenvolver educação na prisão?

Quando desenvolvi minha dissertação de mestrado atuava em uma unidade prisional como professora da rede básica de ensino. Meu olhar em relação às práticas educativas estava mais voltado à educação escolar. Não restringi o diálogo com os homens que estavam presos com quem conversei a um único tipo de educação, mas o que me motivava naquela época era compreender as possibilidades e limites do fazer escolar no contexto prisional. Era essa a educação a que eu pertencia e ela que me inquietava.

Enquanto educadora da rede básica de ensino, vivi experiências ambíguas. A unidade prisional em que atuava era do tipo mista⁸ e de segurança mínima. A população carcerária era relativamente pequena, em média 250 pessoas, e todos os homens que lá cumpriam suas penas estavam obrigatoriamente envolvidos em alguma atividade laborativa. Além disso, se não tivessem seus estudos básicos concluídos, também eram obrigados a frequentar as aulas do ensino fundamental ou médio no período noturno. No primeiro ano que ministrei aula nessa unidade havia apenas uma turma de ensino fundamental, que contava com cerca de 80 alunos e uma turma de ensino médio, que tinha uns 50 alunos. Lembro que me surpreendi com o silêncio e a atenção que eles me dedicavam enquanto com eles eu falava. Lembro também da sensação de desespero em não saber como fazer uma aula mais dialogada com um grupo tão grande de pessoas. Empenhava um grande esforço para gravar o nome de cada um deles e fazia questão de demonstrar que eu sabia todos. Estar com eles revigorava as minhas energias. Com eles eu debatia, refletia e ria. Mas eu percebia que os momentos mais intensos ocorriam nas

⁸ Havia nesta unidade prisional tanto pessoas aguardando julgamento, quanto pessoas cumprindo pena no regime fechado e semiaberto.

brechas das aulas, no intervalo, antes delas começarem ou após terminarem, e durante os preparativos de festividades e datas comemorativas.

Na maior parte do tempo sentia que a grande maioria não queria estar ali, apesar do carinho que demonstravam sentir por mim. Alguns chegaram a externalizar que se não fossem obrigados, prefeririam estar no alojamento⁹ dormindo ou assistindo televisão. Eu tentava fazer aqueles momentos em aula atrativos ao máximo, mas a verdade é que na maior parte das vezes eu não conseguia. Eu me via presa aos conteúdos programáticos e a uma necessidade de dar conta do que se espera de cada ciclo, sob ameaça de estar fazendo uma educação escolar farsesca e de baixa qualidade. Vale dizer que o que eu fazia ou deixava de fazer em sala de aula era bem pouco controlado e que quem me “oprimia” era eu mesma. Mas, ainda que menos recorrentes, havia sim algumas aulas que fluíam de modo a fazer parecer que tudo tinha sentido.

Nunca me esquecerei que comecei a aprender e entender sobre o funcionamento do cálculo para progressão de regime de pena quando fui ensinar pela primeira vez fração na turma de ensino fundamental¹⁰. Até então eu não fazia a menor ideia de que a fração de progressão de regime para crimes hediondos e equiparados é de $\frac{2}{5}$ (dois quintos) no caso de réu primário e de $\frac{3}{5}$ (três quintos) em caso de reincidência, ou que para crimes não hediondos e sem reincidência o livramento se dá após o cumprimento de $\frac{1}{3}$ da pena. Era um universo que eu desconhecia completamente, mas que ao trabalhar com fração com meus alunos que estavam presos me vi aprendendo. E, assim, eles iam me explicando e dando exemplos de suas penas e eu, a partir dessas informações, os ensinava como calcular o tempo que eles ainda teriam de ficar presos. Essas eram aulas cheia de sentido e que todos se mostravam interessados e participativos. Situações como essa me aproximaram tanto das reflexões sobre a necessidade de haver ou não um currículo diferenciado e específico para o contexto prisional, quanto sobre a formação necessária para os docentes atuarem nessa instituição cheia de peculiaridades.

O debate sobre a formação de professores para atuar no contexto de privação de liberdade é demasiadamente amplo e atravessado por questões envolvendo definição de perfil dos educadores e educadoras, bem como problematizações da necessidade ou não

⁹ Nesse tipo de unidade em que atuava (Centro de Ressocialização) os locais onde as pessoas que estão presas dormem são chamados alojamentos e não celas. Neles não havia grades e sim portas que ficavam abertas e os banheiros ficavam na parte externa. Um conjunto de alojamentos forma um módulo e esse sim tem grades e é trancado limitando a circulação das pessoas que estão cumprindo suas penas na unidade.

¹⁰ As turmas eram multisseriadas e a nós eram atribuídas todas as disciplinas da área. Eu, como bióloga, assumi as disciplinas de matemática e de ciências naturais (biologia, química, física).

de concursos e/ou processos seletivos específicos. Sem dúvida, essas questões fogem aos objetivos desta pesquisa. Limito-me, assim, apenas a sinalizar o quanto tenho visto na extensão universitária um terreno fértil para articulação da formação inicial e continuada desses profissionais.

No âmbito das questões curriculares há também amplas discussões. Estas, por sua vez, dialogam com esta pesquisa na medida em que ajudam a pensar sobre o que exatamente falamos quando nos referimos à educação nas prisões. Parte das pessoas envolvidas com essa temática defende a necessidade de criação de uma política educacional própria para o contexto de privação de liberdade. Outra parcela, em contraponto, argumenta que a educação não deve ser pensada e desenvolvida tendo como foco a condição de aprisionamento pois esta se constitui como um momento transitório na vida das pessoas.

Silva (2018) é enfático ao afirmar que os déficits na formação das pessoas que vivenciam o aprisionamento não se restringem ao processo de escolarização e, por isso mesmo, não será meramente a escola que dará conta sozinha de superá-los. Para ele:

falharam todas as instâncias anteriores de socialização como a família, a religião, a comunidade, a escola e as políticas públicas. O desenvolvimento integral da pessoa humana, sob esta perspectiva não dá para ser enfrentado de forma curricular, com disciplinas específicas e professores especialistas. (SILVA, 2018, p.12).

Não existe apenas uma educação, mas diversas. Foi apenas quando deixei de ser professora da rede básica e passei a desenvolver ações educativas não-formais, por meio da extensão universitária, que me dei conta de maneira mais evidente a necessidade de fomentar essa pluralidade de educações na prisão.

Não há consensos em relação a subdividir a educação nas dimensões formal, não-formal e informal. E há, inclusive, quem tome a não-formal e informal como sinônimas. A professora e pesquisadora Maria da Glória Marcondes Gohn, a partir de estudos sobre os Movimentos Sociais, tem contribuído de maneira significativa nesse debate. Segundo ela a educação formal é aquela desenvolvida nas instituições de ensino, possui currículo e conteúdos previamente selecionados, confere certificação e tem como mediação/execução a figura da professora ou professor (GOHN, 2006). A educação não-formal, por sua vez, ocorre em espaços de compartilhamento de ações e experiências coletivas, de modo que o “educador” é o outro na interação. Gadotti (2005, p. 2) complementa que “é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas

levada a efeito fora do sistema formal”. Assim, não está organizada por séries, idade ou conteúdo e atua sobre aspectos subjetivos, desenvolvendo laços de pertencimento, bem como trabalhando e formando a cultura política de um grupo, o que colabora para o desenvolvimento da autoestima e empoderamento (GOHN, 2006).

A educação informal, diferente das demais, não é regida pela intencionalidade e, por isso, não é organizada. Engloba os processos nos quais as pessoas aprendem por meio da socialização em espaços diversos, tão diversos quanto os agentes educativos, que podem ser os familiares, amigos, vizinhos, conhecidos ou até mesmo os meios de comunicação de massa (GOHN, 2006). É a dimensão educativa que mais se ajusta à compreensão de processo permanente.

Partindo dessas compreensões é perfeitamente possível afirmar que todas essas dimensões da educação podem ocorrer no interior das prisões, inclusive simultaneamente. Como vimos, a educação formal está presente em unidades prisionais, seja ela escolar, técnica ou superior, ainda que atingindo apenas uma parcela diminuta da população carcerária. As ações não-formais apresentam-se como projetos e ações de grupos variados, tais como extensão universitária, grupos religiosos, coletivos, organizações não-governamentais e têm também propósitos diversificados. Já a educação informal se dá na convivência carcerária, seja entre as pessoas que estão presas ou entre elas e as demais pessoas envolvidas com essa instituição. Envolve o que De Maeyer (2013) denominou como educação *da* prisão, ou seja, as aprendizagens próprias desses contextos e que muitas vezes servem para sobreviver neles.

Compreender a complexidade das ações educativas e suas diferentes manifestações não deve servir para criar oposição entre elas. Considero, tal como aponta Gadotti (2005, p. 3), que o objetivo é “conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos”. Nesse sentido, há que se reconhecer que práticas educativas acontecem nas unidades prisionais do país de diferentes formas. O que elas têm conseguido em termos de transformação e/ou reinvenção das prisões?

Alguns pesquisadores e pesquisadoras da temática vêm elaborando entendimentos e provocando problematizações importantes sobre a educação na prisão. Silva (2018), por exemplo, estruturou uma proposta educativa que denominou de “Didática no cárcere”, fundamentada na Educação Social e Pedagogia Social. Tem como horizonte, portanto, a “educação como parte do processo de desenvolvimento social e não como investimento individual na pessoa”, assim como “a preparação para a vida em sociedade” (SILVA, 2018, p. 11).

Em perspectiva similar, porém mais discutida em contextos envolvendo jovens em conflito com a lei, defende-se a socioeducação. Esse conceito está presente no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e foi proposto por Antônio Gomes da Costa, que ficou responsável pela relatoria deste documento após experiência exitosa desenvolvida em uma unidade da Fundação Estadual de Bem-estar do Menor (FEBEM), no Estado de São Paulo, que estava sob sua direção. Cunha e Danazzi (2018, p. 78) sustentam que a “socioeducação é a educação para a não reincidência infracional”. Ela está alicerçada, assim, na responsabilização pelo ato infracional cometido, de modo ativo e crítico. Esclarecem ainda que:

Com a educação social, a socioeducação compartilha o objetivo de educar para o desenvolvimento da sociabilidade e para a harmonização social, mas se atém à esfera da delinquência juvenil, enquanto a primeira se insere em diversos contextos, abarcando várias outras demandas. Nesse sentido, a socioeducação pode ser concebida como uma das formas possíveis de educação social. (CUNHA; DANAZZI, 2018, p. 78)

A formação humana para o convívio social é, assim, um ponto importante do debate sobre a educação em contextos de restrição e privação de liberdade, tanto para crianças e adolescentes quanto para adultos. Mas no campo específico das unidades prisionais a maior parte das estudiosas e estudiosos – senão todos – situam o fazer educativo como uma vertente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), devendo ser entendida como um processo permanente, portanto, ao longo da vida e não um recomeço. Isso implica inserir-se na complexidade das questões que envolve a EJA na atualidade.

Uma dessas questões está, justamente, na concepção de Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida. Gadotti (2016) analisa histórica e politicamente esses dois conceitos e evidencia que, em sua origem, eles quebram a visão estanque da educação, interconectando todas as suas dimensões. Porém, segundo ele:

A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário. (GADOTTI, 2016, p. 03).

Essa crítica pode ser transposta também para a construção da ideia de uma EJA voltada para o “mundo do trabalho”. Essa é a lógica capitalista, que reduz a compreensão de qualidade de vida à obtenção de bens materiais e que, por isso, nos educa para sermos consumidores e não cidadãos, como alertou o ex-presidente uruguaio Pepe Mujica ao refletir sobre as falhas na atuação dos governos de esquerda na América Latina (BAHIANA, 2018).

Essa perspectiva distorcida da Educação ao Longo da Vida sustenta discursos que fazem crer que a educação tudo pode, que ela é a solução para todos nossos problemas sociais, o que é uma visão romântica, sem dúvida. De todo modo, apesar dessa análise crítica, Gadotti (2016, p.6) não deixa de considerar que a “Educação ao Longo da Vida pode se tornar a ‘porta de entrada’ para discutir a Educação Popular”, realinhando-a à compreensão educativa como a promoção da justiça social. Nesse sentido, considero fundamental nos reapropriarmos do conceito de Educação ao Longo da Vida para que possamos avançar em ações educativas mais articuladas e intrinsecamente associadas ao próprio sentido da vida. Uma educação que não é para ser útil, posto que é a própria vida.

Nesse horizonte, é potente pensar também a educação a partir da concepção de experiência apresentada por Larossa (2002, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Trata-se de um fazer educativo que não acontece sem entrega. Exige presença, imersão, abertura para a partilha. O depoimento de um dos participantes do Clube de Leitura desenvolvido na Unidade Penal de Tocantinópolis (Clube dos Livres), gravado para a elaboração de um vídeo sobre o projeto, evidencia essa dimensão que conecta a educação à vida enquanto experiência:

Eu acredito que a ideia, que era maior, não é, que eu entendo que a ideia maior não era que as pessoas lessem o livro, mas que as pessoas interagissem, que as pessoas se integrassem, fossem se sentindo acolhidas. Isso que os alunos sentiram. As pessoas que participaram cada dia mais se sentiram acolhidas e isso é que fez a diferença. – **NAJÁ** (transcrição de gravação de vídeo sobre o projeto). –

É talvez por isso que foi tão avassalador e difícil não poder adentrar as unidades prisionais no período pandêmico, que se arrastou de março de 2020 até início de 2022. É também a razão que nos fez suspender esse projeto e, conseqüentemente, a Remição de Pena por Leitura (RPL). Não fazia sentido para nós tentar reformular para um formato a distância algo que tinha como essência a potência da presença física, das trocas que emergiam das múltiplas partilhas advindas do encontro, dos olhares, dos diálogos, dos risos. Seria um remendo fajuto. Daí porque nossa saída se constituiu em inventar uma outra ação, fecundada desde o distanciamento físico e que batizamos de “Bibliotecas Ambulantes”. Uma ação específica para tempos de pandemia e que não descaracteriza ou substitui o projeto anterior, o qual tentamos manter vivo, aguardando para ser retomado nas condições que lhe são necessárias, assim que possível.

Acho válido salientar que essa postura não é uma simples relutância para com as novas possibilidades educativas, que incorporam as novas tecnologias e o uso da internet, viabilizando outros formatos de trocas e encontros, agora virtuais. Não me parece haver dúvida que fronteiras de espaço e tempo estão sendo radicalmente rompidas, viabilizando conexões e contatos antes inimagináveis. A verdade inconteste é que essas tecnologias e a internet são ferramentas potentes e cada vez mais imbricadas com nossa forma de viver. Já não nos imaginamos sem elas. Elas se associam também à perspectiva da Educação ao Longo da vida, uma vez que “o ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre” (GADOTTI, 2005, p. 3).

O que tenho aprendido com o acompanhamento, participação e observação de diversos tipos de ações educativas no contexto prisional é que elas se complementam, justamente porque suas potencialidades e limites são diferentes. Para exemplificar irei comparar quatro aspectos do Clube de Leitura presencial e do Ensino Superior na modalidade à distância que ocorriam na Unidade Penal de Tocantinópolis.

O primeiro aspecto tem a ver com o estabelecimento de vínculos. As diversas partilhas que acontecem nos encontros semanais e que são disparadas a partir da leitura de obras literárias coletivas no Clube de Leitura gradualmente criam relações de afetividade entre as pessoas que compõem o grupo. No Ensino Superior EaD, ainda que haja ferramentas como fóruns interativos, os colegas de curso, bem como tutores e docentes são figuras bastante abstratas e, por isso, distantes e com as quais praticamente

não se estabelecem vínculos afetivos. Nesse aspecto, portanto, o Clube de Leitura é potente e o Ensino Superior EaD limitado.

O segundo aspecto relaciona-se com o status da participação na ação educativa e seu impacto na autoestima do participante. É sabido que a universidade ainda é uma realidade para poucos e que é apresentada socialmente como caminho de “sucesso”. Não é de surpreender, portanto, que as pessoas que estão presas que ingressaram no Ensino Superior EaD se destacaram no ambiente prisional. “Professora, agora as pessoas falam que nós somos do superior”, disse um deles para mim. Ora, a palavra em si já remete a um status mais elevado, *superior*. É nítido o orgulho que sentem, inclusive porque alguns nunca haviam imaginado que chegariam a esse nível do ensino. Percebe-se, assim, o fortalecimento da autoestima. A participação no Clube de Leitura não chega nem perto disso. Ele até pode vir a contribuir no fortalecimento da autoestima, mas num processo muito mais lento e que depende de uma série de fatores. A verdade é que a maior parte dos participantes ingressam no Clube de Leitura interessados em remir suas penas e somente ao longo da participação é que vão se afeiçoando e atribuindo outros significados ao projeto. Nesse segundo aspecto, portanto, o Ensino Superior é potente, enquanto o Clube de Leitura limitado.

O terceiro aspecto diz respeito a aprender a conviver. A maior parte das unidades prisionais são marcadas por intolerâncias no convívio. Em geral, há uma cela especial, denominada “seguro”, onde ficam as pessoas que não são aceitas no convívio maior dentro da carceragem sob ameaça de perderem a própria vida. Pessoas que cometeram algum tipo de crime sexual ou que possuem algum desafeto com outras pessoas que estão presas são as que comumente cumprem suas penas no “seguro”, ficando completamente e permanentemente separadas. Quando iniciamos as atividades do clube de leitura convidamos a todos. A princípio alguns não se interessaram em participar, justamente por não quererem se misturar. Com o passar do tempo e conforme foi se percebendo que o trabalho era sério e que gerava sim remição de pena mais pessoas começaram a querer fazer parte, a ponto de ser necessário criar uma lista de espera. Nos encontros, por diversas vezes, enfatizávamos que algumas das regras do dito “mundo do crime” não valiam para nós, que no espaço educativo em que nos reuníamos os acordos de convivência eram outros e que o crime cometido por cada um deles não tinha nada a ver com a proposta e desenvolvimento do projeto. Alguns dos próprios participantes já se manifestaram impressionados com esse feito na convivência. É importante dizer, entretanto, que a unidade penal de Tocantinópolis é bastante pequena e não possui presença considerável

de membros de facções criminosas, o que certamente pesou para que essa ousadia se tornasse possível. Esse tipo de desconstrução da cultura prisional é potente no clube de leitura, pois ele trabalha essencialmente com o estabelecimento de relações grupais e contato físico, diferente do Ensino Superior à Distância que nesse aspecto é limitado.

Por fim, o quarto aspecto refere-se ao desenvolvimento da escrita. Esse aspecto talvez seja o menos evidente. Eu, particularmente, precisei de bastante tempo para perceber suas potencialidades e limites nas diferentes ações educativas. No Clube de Leitura, mensalmente, os participantes redigiam uma resenha crítica sobre a obra literária lida. Essas resenhas eram lidas por mim e pelas graduandas extensionistas e nós dávamos orientações para melhoria da escrita de acordo com as normas gramaticais, sinalizando ajustes de ortografia, pontuação, concordância e estrutura. Demorou mais de um ano para que começássemos a observar avanços na escrita dos participantes. Perdi a conta, por exemplo, de quantas vezes expliquei a diferença no uso das palavras “mas” e “mais”. O nosso foco com o projeto nunca foi o desenvolvimento de uma escrita que respeitasse as normas padrões, pelo contrário, estávamos muito mais preocupadas em promover o acesso à leitura e estimular as múltiplas reflexões que ela nos possibilita. Mas, talvez por eu não ter formação em letras, ficava intrigada com a dificuldade de explicar e fazê-los entender essas tantas regras da escrita.

Para meu espanto, quando teve início a oferta do Ensino Superior EaD, e com ele o uso do computador e internet, pude notar um rápido avanço na escrita dos alunos envolvidos com essa ação educativa. Num primeiro momento, as dificuldades foram grandes, sobretudo porque alguns deles não sabiam manejar essas tecnologias. Porém, com a explicação de alguns dos principais comandos eles rapidamente foram descobrindo os demais sozinhos. Percebi o quanto que essas tecnologias são intuitivas. O *Word* tem sido uma ferramenta extremamente significativa no aperfeiçoamento da escrita. Nas primeiras vezes que eles tiveram acesso a ele expliquei que quando a palavra digitada fica sublinhada em vermelho significa que há algum erro ortográfico e que quando é azul o erro é de concordância. Expliquei ainda que eles tinham a opção de clicar com o botão direito do cursor sob a palavra e verificar sugestões de correção. E, assim, o salto temporal da entrega do texto até a devolutiva de sua correção foi extinto e eles passaram a corrigir eles mesmos e instantaneamente a escrita de seus próprios textos. Então, as novas tecnologias envolvidas no desenvolvimento do Ensino Superior EaD se revelaram potentes, enquanto as “velhas” tecnologias de escrita em papel do Clube de Leitura mostraram-se limitadas.

Gosto dessa dualidade entre potência e limite e do quanto que ela impossibilita a criação de fórmulas perfeitas, soluções gerais e receitas. Para mim, isso diz muito da força do coletivo. Dialoga com a reivindicação do reconhecimento de outras e diversas epistemologias. Exige de nós constante movimento de criação, superação dos limites e alargamento das potências.

Transitar entre potências e limites é especialmente evidente na educação na prisão – quando esta se quer libertadora – porque como vimos a prisão é antieducativa. Há contradições evidentes entre a lógica da prisão, que preza pela vigilância, segurança, obediência e disciplina, e a lógica da educação que, em tese, se quer libertadora, emancipadora e crítica. É impossível pensar as ações educativas no contexto prisional sem considerar esse campo de tensão. Na verdade, pensar a promoção de ações educativas na prisão e os processos educativos que acontecem em seu interior sem que haja uma intencionalidade explícita, coloca ainda mais em evidência as contradições da instituição prisional. Trata-se de um movimento que ajuda a compreender a sociedade que somos e a sociedade que queremos ser, pois “os direitos e liberdades democráticos são definidos em relação ao que é negado aos presidiários” (DAVIS, 2020, p. 44).

Tal como problematizou Nelson Mandela, ao afirmar que “uma nação não deve ser julgada pelo modo como trata seus cidadãos mais elevados, mas sim pelo modo como trata seus cidadãos mais baixos”, Angela Davis (2020, p. 44) também nos instiga a refletir sobre o quanto que as práticas que degradam a humanidade das pessoas nas prisões “determinam o tipo de democracia que vivemos hoje”.

Angela Davis, uma mulher negra, e Ailton Krenak, um indígena, que sentem na pele as opressões desse modo de viver em que estamos atolados, nos convidam a questionar a estrutura de nossa sociedade e projetar outros mundos possíveis, suspendendo o céu para que deixemos de nos sentir oprimidos, sufocados e limitados. A mudança que eles propõem é radical. No que diz respeito à educação na prisão me questiono: é possível reivindicarmos a produção de experiências e existências outras, a partir de uma educação que pulsa?

Suponho (e essa é a tese construída neste trabalho) que a educação contribui para a luta antiprisional quando consegue conectar a pessoa com sua própria humanidade, criando bioluminescências. Isso tem a ver com a defesa de Freire (2011a) de que somos seres inconclusos e que nossa vocação ontológica é ser-mais; tem a ver com a compreensão de autopoiese de Maturana e Varela (1980), que sustenta que nós, seres vivos, somos sistemas que nos autoproduzimos; tem a ver também com a ideia de

metamorfose ambulante do Raul Seixas; enfim, diz respeito a nossa capacidade de ampliar nossas subjetividades. Ou seja... é suspender o céu.

8. EM TODO CONHECIMENTO HÁ NARCISO

O mito de Narciso é bastante conhecido. Trata-se da história de um jovem que menosprezava o amor aos demais e, por isso, foi condenado pelos Deuses a apaixonar-se por si próprio e padecer o sofrimento de não poder consumir tal paixão. A alusão a essa história é o que justifica denominar de narcisistas pessoas que se autovalorizam em demasia, tendo necessidade de ser admiradas e que acreditam em uma suposta superioridade em relação às demais pessoas. Não é raro que pesquisadoras ou pesquisadores que, de alguma forma, assumem a dimensão autobiográfica em seus trabalhos de pesquisa sejam acusados de narcisistas. Tal acusação se fundamenta na ilusão, já bastante problematizada e desconstruída, de que a ciência deve ser



Figura 04: “Narciso” – pintura de Caravaggio.

impessoal e imparcial. E também na ideia de que a produção do conhecimento independe da trajetória de vida de quem o organiza. Entretanto, por mais que façamos uma tese almejando produzir conhecimentos que contribuam para a vida em sociedade, inevitavelmente o seu desenvolvimento é também um caminho formativo e, como tal, de (auto)descobertas. No fim, um relatar a si mesmo.

É válido, de todo modo, destacar alguns princípios que regem os dois tipos de pesquisa em que me ancoro para compreender melhor por que a trajetória de vida de quem pesquisa influi em seu desenvolvimento.

Pesquisa Participante e Pesquisa Narrativa se coadunam em diversos princípios. Ambas dependem do estabelecimento de relação de confiança e intimidade entre os participantes e a pesquisadora, sendo necessário o estabelecimento de acordos e negociações entre eles durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se, pois, de pesquisas relacionais.

A Pesquisa Participante supõe a interação entre quem pesquisa e aqueles que colaboram com ela, de modo que todas as pessoas envolvidas têm conhecimento de seus propósitos e participam de sua construção. Portanto, quem pesquisa, apesar de não ser

necessariamente um membro do grupo, dele se aproxima no ato de pesquisar e ali se insere, construindo o fenômeno de estudo junto com aqueles que se dispõem a colaborar na sua compreensão. Trata-se, por isso, de:

Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, de criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir de ideias tão simples e tão esquecidas de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 13).

Os quatro interlocutores desta pesquisa já faziam parte de minha vida antes de eu dar início a esta pesquisa. Antes de reformular o projeto e submetê-lo ao comitê de ética já havia falado com eles de meu desejo que eles estivesse comigo nessa empreitada, me ajudando a compreender as possibilidades e limites da educação na (e para além da) prisão a partir de suas narrativas e histórias de vida. Assim que o projeto foi aprovado apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a eles e todos aceitaram oficialmente fazer parte, como já haviam dito anteriormente.

Em mais de um momento, em meio às nossas conversas e trocas de mensagens, eles reafirmaram sua disposição em contribuir para a construção desta pesquisa.

Aline, mas você pode ficar à vontade, viu? Eu tô contigo até o fim. Você pode me perguntar qualquer coisa, que eu não tenho receio de te responder não, tá? Pode me perguntar qualquer coisa da minha vida, tá, que eu te falo. Quero que você faça um bom doutorado e seja feliz. - **BABAÇU**

É um prazer inarrável ajudá-la a conquistar mais uma meta. E não vamos parar por aí, Doutora. Sempre a frente, sempre avante! - **BURITI**

Ei Aline, eu tava querendo ir em toc [Tocantinópolis] esses dias. Aí eu estava pensando em ir pra te topa e desenrolar o rolê do teu doutorado. A gente batia um papo e gravava nossa conversa. - **MACAÚBA**

Fico muito feliz, viu, de fazer parte da sua história. Se eu puder ser útil em alguma coisa, pode ir me acionando aí que eu sou todo ouvidos. - **Najá**

Atrelada a essa postura pela horizontalidade na relação entre quem pesquisa e quem colabora com a pesquisa, Oliveira e Oliveira (1986, p.24) afirmam que:

Os homens e as mulheres fazem a sociedade da mesma maneira que são feitos por ela. Somos atores e protagonistas de nossa história da mesma maneira que somos definidos e condicionados por ela. Dentro desta relação de interação, não há mais lugar para um pesquisador separado de seu objeto de pesquisa. O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão do mundo, modelam seu ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade. E é esta visão de mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados.

Portanto, entendo ser ilusória a concepção da produção de conhecimento como algo alheio e independente dos anseios pessoais de quem pesquisa e/ou do grupo ao qual se está integrado. Há nitidamente uma relação afetiva entre eu e os que comigo dialogam nesta pesquisa. Assim como não há dúvida que a intenção é que descubramos e delimitemos, juntos, os aspectos que favorecem a promoção de uma educação que enfrenta a oprimissão do sistema prisional e colabora para sua extinção. Nessa lógica é que se fundamenta a “reação e crítica à ciência enquanto conhecimento puro, autônomo e neutro e enquanto expressão de uma verdade única e universal” (SILVA, 2006, p. 124), bem como com a problematização que autores, como Gabarrón e Landa (2006, p.100), fazem da impossibilidade de estudarmos “as sociedades da mesma maneira que as ciências da naturais estudam a natureza, como se fosse um laboratório, onde se dissecam os fenômenos sociais e psicológicos, separando destes os valores do investigador ao observar e analisar”.

Vale ressaltar, contudo, que até nas ciências naturais e exatas a neutralidade tem sido crescentemente questionada, haja vista que os dados numéricos podem também ser interpretados a partir de distintos vieses. Ou seja, em toda produção de conhecimento há uma porção de Narciso, pois quem conduz a pesquisa imprime nela sua perspectiva de análise e interpretação. Porém, quando o objetivo é compreender os seres humanos e suas relações entre si e com o ambiente em que vivem, por meio de narrativas e assumindo-se envolvida com o grupo da pesquisa, a dimensão subjetiva do ato de pesquisar torna-se mais evidente e, talvez por isso, mais suscetível à acusação de narcisista.

A relação de intimidade e confiança entre pesquisadora e interlocutores, bem como o comprometimento com a transformação da realidade conduzem a críticas de falta de neutralidade e rigor científico a essas formas de pesquisa. Por isso, ao fazer a crítica da inexistência de imparcialidade no ato de pesquisar, é fundamental estabelecer a distinção entre objetividade e neutralidade, a fim de não desvalorizar o fazer científico: “objetividade, porque possuímos metodologias próprias das ciências sociais para ter um

conhecimento que queremos que seja rigoroso e que nos defenda de dogmatismos; e, ao mesmo tempo, vivemos em sociedades muito injustas, em relação às quais não podemos ser neutros” (SANTOS, 2007, p. 23). A meta é, então, desenvolver uma pesquisa de modo objetivo, porém não neutro. O rigor científico se constrói, assim, com clareza nos métodos e abertura para contestações e outras interpretações, uma vez que “o que escrevemos é sempre provisório, sempre aberto à revisão” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 47), pois “a atitude em uma perspectiva narrativa é a de fazer o melhor, considerando as circunstâncias, consciente de que há outras possibilidades, outras interpretações e outros modos de explicar as coisas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 65).

Outra dimensão característica da Pesquisa Participante e vinculada à ausência de neutralidade é que ela se constitui como pesquisa comprometida com ações sociais e, por isso, atua junto com grupos ou comunidades populares (BRANDÃO; BORGES, 2007). Por isso:

Naturalmente, uma proposta de construção de conhecimento comprometido com a mudança social implica em tomar criticamente a realidade como objeto de pesquisa e requer a inserção social do pesquisador na realidade social, o que significa a identificação deste com os interesses e demandas das classes subalternizadas da sociedade, únicos sujeitos a quem interessa a mudança (SILVA, 2006, p. 125 – 126).

Ora, se é necessário que quem pesquisa se identifique com os interesses e demandas do grupo que colabora com a compreensão do fenômeno estudado, objetivando contribuir para a transformação da realidade, é possível que sua trajetória de vida seja desconsiderada no ato de pesquisar?

Assumo, assim, a ausência de neutralidade e busco “adotar uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986, p.26), colocando as ferramentas científicas de que disponho a serviço da luta pela construção de uma educação nos contextos de privação de liberdade que considere as vozes das pessoas que vivenciaram o aprisionamento para que, com elas, possamos pensar em estratégias educativas significativas para a vidas das pessoas que estão presas e que não reforcem a existência do sistema prisional.

Ao ser entrevistado por Cendales, Torres e Torres (2006, p.81), Orlando Fals Borda afirma que o propósito da investigação deve ser o de transformar a realidade, o que se faz necessário uma vez que existem injustiças e explorações. Por essa razão, considera que as perguntas básicas ao se fazer pesquisa devam ser: “para que o conhecimento e para quem o conhecimento?”. Dessas indagações, depreende-se que a depender de como a

pesquisa é planejada e desenvolvida, esta “pode contribuir para a reinvenção do espaço acadêmico, propiciando para que a construção do saber se dê num espaço multifacetado de troca, de partilha e de negociação cultural” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 18).

De modo análogo e partindo da premissa de que as ciências sociais são fundadas no estudo dos seres humanos e em suas relações com si próprios e com o meio ambiente, a pesquisa narrativa apresenta-se como alternativa à “narrativa dominante” da pesquisa em ciência social. Ou seja, situa-se no campo de produção de conhecimento que entende não ser possível compreender as experiências humanas reduzindo-as a números, estatísticas e padrões. Daí que seja imprescindível que o pesquisador se insira na realidade a ser estudada e encoraje os participantes a falarem sobre suas histórias, as quais devem ser ouvidas com atenção. Nesse sentido,

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieux*. Um pesquisador entra na matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.51).

Assim, nesse viver e contar de histórias quem pesquisa se vê implicado. Não podemos ser reduzidos a alguém que meramente coleta dados, nós produzimos os “textos de campo” junto com os que conosco pesquisam por meio das experiências e, a partir deles, nos empenhamos para elaborar a melhor interpretação possível para o fenômeno que investigamos. Somos, por isso, mais um dos componentes na composição da história, pois quem conta uma história a conta para alguém. Tal como ocorre no “relato de si” – que é também um tipo de narrativa – quem faz a interpelação condiciona o que será dito/contado/relatado/narrado (BUTLER, 2017). Daí que seja imprescindível, numa pesquisa que almeja compreender uma determinada experiência a partir de narrativas, situar quem é esse ser que interpela, ou seja: quem pesquisa?

Somos e carregamos mais do que o que apresentamos nesse corpo e tempo presente. Entender a história dos que nos antecederam nos faz compreender melhor a nossa própria história e existência. Além disso, somos atravessados nas convivências, sejam elas familiares ou não, por outras existências que se misturam à nossa e passam, assim, a fazer parte de nossa constituição. Ou seja, eu apenas tive minha primeira inserção

no contexto prisional em 2011, quando me tornei professora numa unidade prisional. Porém, muito antes disso a prisão fazia parte de meu imaginário.

Tenho dificuldade em precisar quando foi que a prisão começou a fazer parte da minha vida. Ela parece estar muito associada à minha mãe, mesmo ela nunca tendo sido presa. É que desde muito pequena ouvia-a ser criticada por ser “defensora de bandido”. Ela fez parte por um tempo da pastoral carcerária, mas lembro mais do período em que ela visitou meu primo que estava preso. Ela sempre me contou histórias sobre a humanidade das pessoas que estão ou foram presas, colocou inclusive algumas delas para conviverem comigo e meus irmãos em nossa casa. Isso contrastava com o que eu assistia na televisão e ouvia de muitas outras pessoas. No fim, eu confiava mais na versão da minha mãe. Provavelmente porque não era mero discurso, havia nela uma prática que a sustentava, dava-lhe consistência e coerência.

Sobre esse meu primo que foi preso, minha mãe contava que o pai dele, e irmão dela, era alcóolatra. E era mesmo, chegou a morar um tempo em nossa casa e eu vi com meus próprios olhos. E a mãe dele era viciada em drogas, segundo minha mãe, mas eu nunca conheci essa tia. Há algumas histórias que a minha mãe conta sobre esse meu primo que talvez expliquem um pouco da razão que a fez cair numa tristeza profunda quando ele morreu antes de completar 25 anos, depois de ter ficado de castigo na solitária da unidade penal onde estava preso. Ela conta que quando ele e a irmã eram ainda bebês minha tia dava a eles tranquilizantes para que ficassem dormindo e ela pudesse sair para usar drogas. Meu tio, alcóolatra, estava também sempre ausente. Quando eles já estavam um pouco mais crescidos, minha mãe conta que uma vez esse primo pediu que ela o adotasse e que isso lhe cortou o coração, pois ela já tinha meu irmão quase da mesma idade e não havia possibilidade, naquela época, de cuidar de mais um. Quando ele esteve preso ela foi visitá-lo duas vezes e eu me recordo de vê-la arrumando uma sacola de coisas para levar. Eu era pequena, mas tinha curiosidade e lhe fazia muitas perguntas. Ela me contava sobre a enorme fila para entrar na unidade, sobre o quanto as mulheres sofriam, falava da insensibilidade com que eram tratadas, de como era feita a revista. Essas histórias me aproximaram de forma singular da prisão. Eu não conheci meu primo, não sei como era seu rosto ou sua personalidade. Porém, essa existência impalpável me faz olhar para todas as pessoas que estão presas como próximas a mim, quase primos.

Ao longo de minha vida ouvi minha mãe sendo acusada de louca por uns e admirada como santa por outros. Não imaginava que viria a experimentar essas mesmas representações com minha atuação no sistema prisional. É impressionante o quanto isso

revela da anulação da humanidade que impomos às pessoas que estão presas. Elas são transformadas em seres tão inumanos que quem com elas desenvolve um trabalho outro que não punir ou vigiar é visto, para bem ou mal, como excepcional. Os que veem essa atuação com “maus olhos”, são os que nos consideram loucas. Há, pois, um tom de irracionalidade e até mesmo irresponsabilidade. Já os que nos veem com “bons olhos” nos santificam. Há uma iluminação divina, uma vocação missionária para salvar os que estão perdidos. Ambos os casos, contudo, ressaltam a dimensão de coragem em lidar com seres perigosos: ladrões, bandidos, delinquentes, meliantes, criminosos, assassinos, traficantes, estupradores, violentadores, monstros. Abundam adjetivos para inferiorizá-los e distingui-los de nós, os humanos.

Caetano Veloso, ao contar a história de seus 54 dias preso durante a ditadura militar no documentário “Narciso em férias”, dirigido por Renato Terra e Ricardo Calil, retrata bem a complexidade desse processo de dissolução da humanidade e personalidade que a prisão impõe. Isso se evidencia sobretudo quando, já liberto, não reconhece sua própria imagem no espelho. Um processo de dessubjetivação a que ele se viu submetido e que foi rompido com o reestabelecimento dos vínculos afetivos com sua família.

Se Caetano Veloso, que já era um artista reconhecido e amado por muitos, passou por isso, qual o impacto da prisão na subjetividade dos tantos presos comuns, com os quais a maioria da sociedade nem se importa? Há caminhos para essas tantas pessoas se religarem às suas subjetividades mutiladas pelo aprisionamento?

Com essa inquietação em mente, mergulhei em minhas memórias, em meus registros e rastros de experiências no contexto prisional em busca de respostas. A seguir narro sete histórias-momentos que vivi, a partir das quais acredito ser possível encontrar algumas pistas.

8.1 Festividades e post-it

A professora mais veterana na unidade prisional que trabalhei em São Paulo costumava organizar eventos nas principais datas comemorativas, tais como Dia das Crianças, Dia das Mães e Natal. Nessas datas ela propunha que todos nós professores juntamente com nossos alunos enfeitássemos a unidade com a temática da festividade. Naquela época eu não via muito sentido e achava até um tanto infantil, mas respeitava seu trabalho e sua trajetória na unidade e, por isso, aderiu sem nenhuma objeção. Devo reconhecer, entretanto, que era divertido. Nessas datas que antecederiam a comemoração, subentendia-se que estava autorizado suspender os conteúdos programáticos para dedicarmos-nos a confecção da decoração. Eram dias mais leves, despreocupados e nos quais a conversa “rolava solta”. Os corpos transitavam pelo espaço, as carteiras e cadeiras assumiam disposições variadas, as turmas se misturavam às vezes, uns aproveitavam a bagunça para fugir da aula e ir dormir. Era um respiro no rigor da disciplina.

Num Natal eu tive uma ideia de decoração: fazer uma grande árvore estilizada na qual fixaríamos post-it com diversas mensagens. Eu imaginei uma árvore cheia de ramificações e os post-it como folhas que fixaríamos nela. Apresentei a ideia e os alunos, apesar de não saberem e nem entenderem o que eram os tais post-it, toparam na hora. Rapidamente um grupo com habilidade de desenhar se prontificou a fazer a árvore. Entreguei materiais diversos para que eles a confeccionassem e fui assessorar outros grupos. Quando voltei para ver como estava ficando me deparei com o desenho de uma árvore clássica de Natal: aqueles pinheiros quase triangulares com uma estrela enorme no topo. Definitivamente, não era o que eu tinha idealizado em minha imaginação. Mas eles estavam ali me perguntando se eu tinha gostado e eu disse que sim. Eles terminaram e fixamos a enorme árvore na parede próxima ao corredor de entrada da área em que eles recebiam as vistas no final de semana. Para finalizar, trouxe então os post-it. Foi a maior sensação. Rapidamente vários deles estavam escrevendo mensagens nos papéis adesivos coloridos e os colando na árvore. Em pouco tempo ela ficou completamente colorida e cheia de gente ao redor lendo e comentando as tantas mensagens. Eles contaram depois que foi a sensação também para a família no dia de visita, que as crianças adoraram.

Infelizmente nessa unidade não era autorizado fazer nenhum registro fotográfico. A árvore ficou lá por alguns dias e depois foi jogada fora. Fiquei apenas com algumas poucas mensagens que retirei dela e guardei de recordação, das quais duas compartilho a seguir:

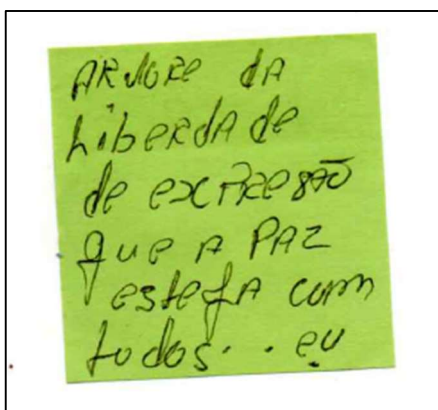


Figura 5. Mensagem em post-it de árvore de Natal 1

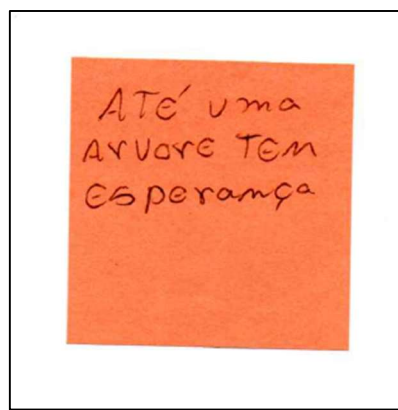


Figura 6. Mensagem em post-it de árvore de Natal 2

O sucesso foi tão grande que a árvore foi reproduzida em Natais posteriores e a ideia foi também reformulada para o Dia das Mães, no qual a árvore foi substituída por um grande coração preenchido com as mensagens nos post-it cor de rosa, como os apresentados a seguir:

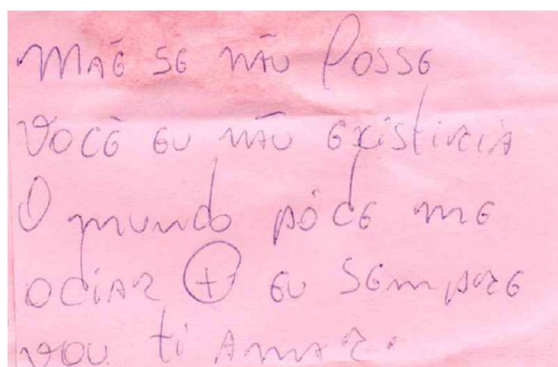


Figura 7. Mensagem em post-it para Dia das Mães 1

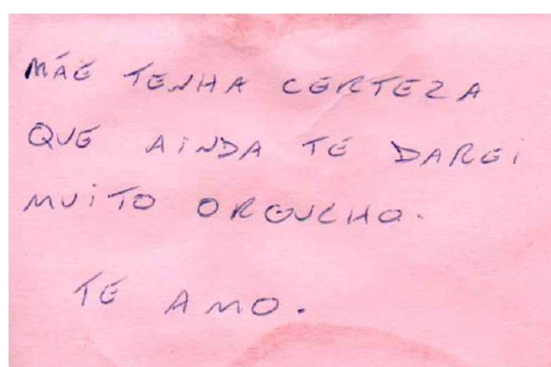


Figura 8. Mensagem em post-it para Dia das Mães 2

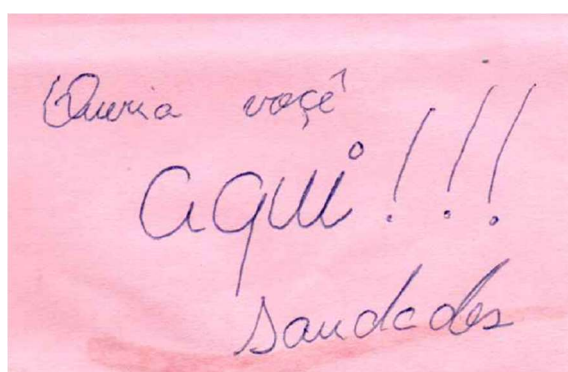


Figura 9. Mensagem em post-it para Dia das Mães 3

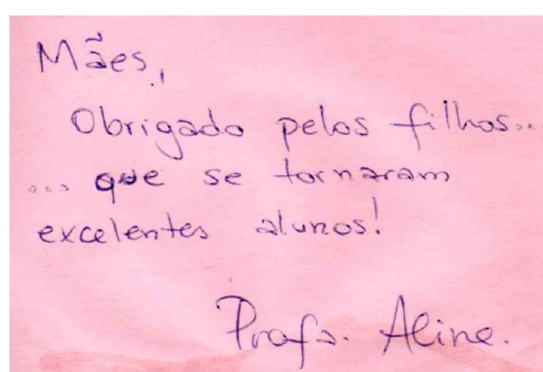


Figura 10. Mensagem em post-it para Dia das Mães 4

A decoração se transformou, sem que premeditássemos, num veículo de comunicação e troca de afeto por meio da palavra escrita nas mensagens. Um acontecimento.

Nesse Dia das Mães algumas das professoras foram à unidade no final de semana levar rosas e trufas de chocolate para as mulheres que estavam lá visitando seus filhos ou maridos. A carta a seguir, de autoria coletiva, nos foi entregue na semana seguinte.

Queridos Professores,
Nós, Reducandos, queremos agradecer pela homenagem oferecida às nossas mães neste último Domingo. Mulheres que sabem tanto quanto nós e muitas vezes até mais. Agradecer também a direção da unidade pela pessoa do Sr. Rogério, por ter apoiado e dado condições para que nossos professores fizessem essa homenagem.
Esse tipo de iniciativa nos mostra quanto somos importantes para vocês, esse calor humano demonstrado por pessoas sem vínculo nenhum com os meios do Forças para continuar a nossa caminhada rumo à Ressocialização.
São coisas desse tipo que causam impacto favorável sobre a nossa qualidade de vida, não somente enquanto estamos privados de nossa liberdade, mas também na nossa volta à sociedade e ao exercício de cidadania com nossos direitos e deveres.
Quanto mais encurtamos a distância entre nós Reducandos, direção, funcionários, professores e até entre os Reducandos, mais serão as chances de conseguirmos uma relação Face a Face no sentido do acolhimento e o interesse do Reducando em buscar um lugar na sociedade de maneira digna e honesta. Mais uma vez agradecemos e torcemos para que esse tipo de iniciativa aconteça outras vezes, pois só assim poderemos aumentar as chances de quebrar as barreiras e o preconceito social de que preso não se ressocializa. É por isso que em nome de todos os Reducandos eu digo.
Obrigado ao Sr. Rogério e aos nossos professores que neste Domingo dedicaram seus familiares por estarem juntos conosco.

Figura 11. Carta de agradecimento dos alunos para os professores e direção da unidade.

8.2 Teatro im-possível?

Durante a minha escolarização tive aulas de teatro e essa experiência foi um divisor de águas na minha vida. Era uma criança tímida, insegura e pouco aberta ao toque. Nas aulas de teatro, sobretudo nos momentos iniciais nos quais experimentávamos diferentes jogos, fui trabalhando todas essas questões. Depois dessa primeira experiência no Ensino Fundamental, segui ao longo dos três anos do Ensino Médio com as aulas de teatro. Participei também de um grupo amador de teatro por um ano após concluir meus estudos escolares. Nunca cogitei fazer do teatro minha profissão, mas o via como um instrumento muito potente de autoconhecimento e transformação pessoal.

Depois de um semestre dando aula na primeira unidade prisional em que entrei em minha vida, já comecei a me dar conta que o sistema formal de ensino não me contentava. Eu achava que era necessário provocar experiências mais profundas e não apenas escolarizar. Foi então que lembrei do que o teatro havia me proporcionado e considerei que ele poderia proporcionar algo similar àqueles homens que estavam presos. Eu nunca havia conduzido um grupo de teatro e não tinha nenhuma formação para isso. Para Boal (1979, p.44), entretanto, “o teatro pode ser praticado mesmo por quem não é artista, da mesma maneira que o futebol pode ser praticado mesmo por quem não é atleta”. Juntei-me a um amigo, que não tinha nenhuma experiência anterior com teatro, e juntos nos tornamos mestres ignorantes, ensinando aquilo que não sabíamos (RANCIÈRE, 2010).

O projeto, intitulado “Grupo de experimentação teatral: de novas experiências a novas possibilidades de libertação”, foi apresentado à direção da unidade em setembro de 2011. Tanto seu título quanto seus objetivos, que podem ser lidos na figura a seguir extraída do projeto original escrito, evidenciam nossa preocupação em deixar claro que não tínhamos competência profissional para fazer o que estávamos propondo.

1. OBJETIVOS

Criar um Grupo de Experimentação Teatral no Centro de Ressocialização Masculino de Rio Claro que possibilite aos seus participantes uma vivência teatral, desvinculada de compromissos profissionais e montagens teatrais. Pretende-se que os participantes possam experimentar os diversos elementos cênicos, a partir do desenvolvimento de diferentes jogos teatrais, em um espaço que possa ser, simultaneamente, de lazer e de desenvolvimento pessoal.

Figura 12. Trecho do documento escrito por Aline Campos e Felipe Ferreira Joaquim, para apresentação do projeto “Grupo de experimentação teatral: de novas experiências a novas possibilidades de libertação (2011).

O projeto era desenvolvido por nós voluntariamente uma vez por semana no período da tarde e contava com uma média de 15 participantes. Durou um pouco mais de um ano e nesse período tivemos que enfrentar diversos desafios para seguir existindo. Nosso principal desafio era a resistência da própria população carcerária, que implicava com os participantes por eles deixarem as oficinas de trabalho para participar do projeto, às vezes sobrecarregando os que permaneciam trabalhando. Mas havia também um forte preconceito, que associava o teatro à perda da masculinidade. Com isso, muitos nem manifestavam interesse em participar, outros começavam e depois saíam e os que permaneciam tinham que aprender a lidar com as tantas gozações.

Incomodados com a situação, meu amigo e eu começamos a pensar em estratégias para desconstruir esse preconceito. Foi assim que foi sendo gerida a ideia de trazermos a problematização para essa população carcerária por meio do próprio teatro. Acabamos conseguindo organizar um evento que foi, para mim, o momento mais belo e potente que vivi ao longo dos quatro anos que atuei nessa unidade.

Conseguimos que a direção da unidade autorizasse que realizássemos um concerto musical seguido de intervenção teatral no pátio no período noturno e com toda a população carcerária, que era composta por cerca de 250 pessoas. Mas não obtivemos autorização para fazer nenhum registro de imagem desse evento.

A imagem que guardo está em minha memória: a visão de cima do palco, olhando para essa plateia que enchia completamente o pátio; um silêncio profundo que era entrecortado pelo som de muitos risos; a sensação de frescor da noite misturada a adrenalina; uma alegria que não cabia. Um acontecimento, posto que é indizível (DERRIDA, 2006).

A impossibilidade do registro imagético deixa a impressão de que não passou de um sonho, a dúvida de se foi mesmo tudo isso.

Como prova de existência concreta, restou-nos apenas o roteiro da intervenção (texto a seguir) e a foto ao lado, em que Felipe



Figura 13. Fotografia de arquivo pessoal da autora.

e eu estamos caracterizados como os nossos personagens: Teatro e Preconceito.

Intervenção Teatral no CR

Aline – Teatro

Felipe – Preconceito

Aline entra pelos fundos no final da última música que estará sendo tocada. Interage com os reeducandos elogiando o trabalho dos músicos.

A- Que bonito! Incrível, né? Dá licença, vou chegar mais perto.

Quando os músicos terminarem a música Aline já estará bem próxima deles e aplaudirá e gritará:

A - Bravo!!! Belíssimo!!!

Aline elogia e cumprimenta cada um dos músicos, parabenizando-os. Em seguida pede desculpa para a platéia por ter chegado assim.

A - Ops! Desculpa pessoal, me empolguei! É que fiquei tão emocionada, que não resisti e tive que vir até aqui. É que eu adoro isso aqui....ARTE, CULTURA....bom, mas deixa eu me apresentar...Eu sou TEATRO.

Aline se aproxima dos reeducandos da primeira fila para se apresentar a cada um deles.

A – Você é o? Prazer eu sou o Teatro.

Aline percebe que demorará muito para cumprimentar todos, então interrompe os cumprimentos.

A – É... vocês são muitos aqui, né?

Aline volta a se apresentar para todos.

A – Acho que vai ser difícil cumprimentar cada um de vocês, vou atrasar esse belíssimo eventos de vocês...Mas eu tenho certeza que todos vocês aqui já pensaram sobre mim e alguns até, quiçá, já falaram sobre. Alguns devem falar bem...e outros mal, que eu sei.

Aline se dirige a algum reeducando e diz:

A – Você! O que você pensa sobre mim? Pode falar! Fala agora! O que que você acha das pessoas que andam comigo? Fala!

Depois da interação Aline começa a falar sobre si mesma.

A –Eu sou ALEGRIA!... mas também posso ser ANGÚSTIA. Posso ser leve como uma pena, ou pesado como uma pedra. Posso ser crítica, comédia, drama, prazer, distração, lazer, fantasia, conhecimento, cultura, expansão, fragmento, arte, poesia, liberdade, transformação, criatividade, renovação, harmonia.... posso ser TUDO! ... e NADA! A verdade é que eu estou aqui para ser SENTIDA e não COMPREENDIDA!

Aline se volta para o público e diz:

A – Quem aqui já foi me ver? Quem já foi ao teatro? Quem aqui já trabalhou comigo? Quem aqui já fez teatro?

Aline escolhe um reeducando e diz:

A – Você! Vem cá! Vem cá um pouquinho!

Depois que o reeducando entra no espaço cênico, Aline diz para ele:

A – Experimenta o que é ser teatro. Olha....olha lá! Tá vendo? Tá todo mundo te olhando. Agora você é a estrela! Brilha!!!

Aline se direciona para a platéia e diz:

A – Aplausos para ele!!!!!!

O reeducando volta para a platéia e o Felipe entra em cena gritando para a platéia.

F – O que está acontecendo aqui? Que palhaçada é essa?

Felipe caminha até a Aline e diz:

F – Isso aqui é uma instituição de respeito, não é lugar para esse tipo de coisa!

Felipe volta-se para a platéia e diz:

F – Quem autorizou isso? Não é possível que não tenha nenhuma pessoa aqui com o mínimo de juízo! Eu quero NOME! Quem é? Me fala?

Se a platéia não falar o nome da Mirian se dirigirá até a Aline e dizer:

F – Quem? Não estou ouvindo? Quem é essa Mirian? Aponta ela para mim?

Felipe encontra a Mirian e caminha até ela fazendo perguntas, sem deixar que ela as responda.

F – Então você é a inconsequente? De onde surgiu essa idéia? Qual o propósito disso? Que proveito as pessoas tiram com isso? Vamos, fala! Desde quando cultura serve para alguma coisa? Você não acha que isso é uma pouca vergonha?

Felipe dá espaço para a Mirian falar.

F – Fala! Responde!

Quando a Mirian iniciar a fala, interrompe dizendo:

F – Não quero saber, não me interessa, não estou ouvindo nada, lálálálá, não tô ouvindo...
Felipe fala para a platéia:
F – Estão vendo? Não tem o que dizer, é um absurdo tudo isso e acabou.
Felipe caminha até a Aline em câmera lenta, dizendo:
F – VOCÊ! VOCÊ! VOCÊ!
Aline responde:
A – EU?
A cena de acusação e opressão congela! Em seguida retoma com Aline dizendo:
A – EU é que pergunto! Quem é você, que já chegou gritando e nem se apresentou?
F – Como assim quem sou eu? Aqui todo mundo me conhece! É capaz de alguém não te conhecer, mas todos me conhecem, porque todo mundo me carrega. Sabe quando eu apareço? Naquela conversinha venenosa, quando a gente fala daquele lá no fundo, só porque ele é diferente ou faz algo diferente. Vocês costumam me chamar de PRECONCEITO.
Felipe interage com o público perguntando do que eles têm preconceito.
F – É impressionante como ninguém assume que me carrega. Mas rir de piadinhas preconceituosas todo mundo ri.
Felipe começa a falar de si.
F – O que eu gosto mesmo é de OPRIMIR. Impedir que as pessoas sejam ou façam aquilo que desejam.
Felipe volta-se para Aline e diz:
F – Você Teatro, acha que pode acabar comigo?
A – Não sei. Mas eu transformo as pessoas...
F – E eu gero a discórdia!
A – Eu trago a esperança.
F – E eu o mal –estar.
A – Mas eu abro possibilidade e crio outras formas de se libertar!
F – Eu...eu...eu....
Felipe fica sem ter o que dizer e então pergunta ao teatro:
F – Mas teatro, então me diz, como se faz para criar uma nova realidade?
Aline responde a pergunta em **BLÁ-BLÁ-ÇÃO.**
Felipe faz cara de admiração e de que está entendendo.
F- Ah....

FIM

Tenho consciência que a intervenção artística realizada não resultou numa desconstrução instantânea, muito menos radical, em relação aos preconceitos e resistências que enfrentávamos, porém colocou em cena a problemática, expôs algo que circulava pelos corredores da unidade e que nos afetava. Seguimos. Aos poucos o grupo foi se firmando, dentro das possibilidades que existem num terreno pantanoso. Havia uma inevitável rotatividade, pois essa é uma característica dos contextos prisionais, o que impõe a qualquer prática educativa habilidade para trabalhar com as rupturas, descontinuidades e fluxos.

A parcela do grupo que se tornou um pouco mais permanente acabou nutrindo o desejo de construir algo teatral para ser apresentado na própria unidade. Esse não era nosso propósito inicial. Na verdade, dirigir uma montagem teatral seria um passo ainda maior em nossa ousadia em fazer o que não sabíamos. Porém, nos parecia mais absurdo negar-lhes concretizar esse desejo. Assim, a partir dos jogos experimentados fomos montando pequenos quadros que compuseram nossa peça, apresentada no dia 12 de dezembro de 2012.

De toda essa história de construção de uma experiência teatral na prisão, permeada de desafios e encontros semanais repletos de risos, reflexões e criações, não temos praticamente nenhum registro. Há apenas o poema ao lado, escrito por um dos participantes.

Por considerável tempo de minha trajetória em espaços de privação de liberdade, aceitei o argumento da impossibilidade de registro como respeito à segurança e preservação da identidade das pessoas que estão presas. Mas hoje entendo que, apesar dessa experiência com o teatro na prisão ter sido um momento

avassalador em minha vida, cuja memória guardo com enorme carinho, a impossibilidade de registro imposta pelo sistema prisional em nome da segurança é, na verdade, uma forma de limite para existir. É claro que a inexistência de registro não diminui a importância do vivido para aqueles que o viveram, mas impede que extrapolemos os muros da prisão, que mais pessoas vejam que o que há dentro delas são pessoas, seres humanos. Por isso, negar registros é uma forma de impedir a produção e ampliação da existência. É uma forma de impedir a difusão de que é possível outras realidades, pois limita ou impossibilita o testemunho da resistência.

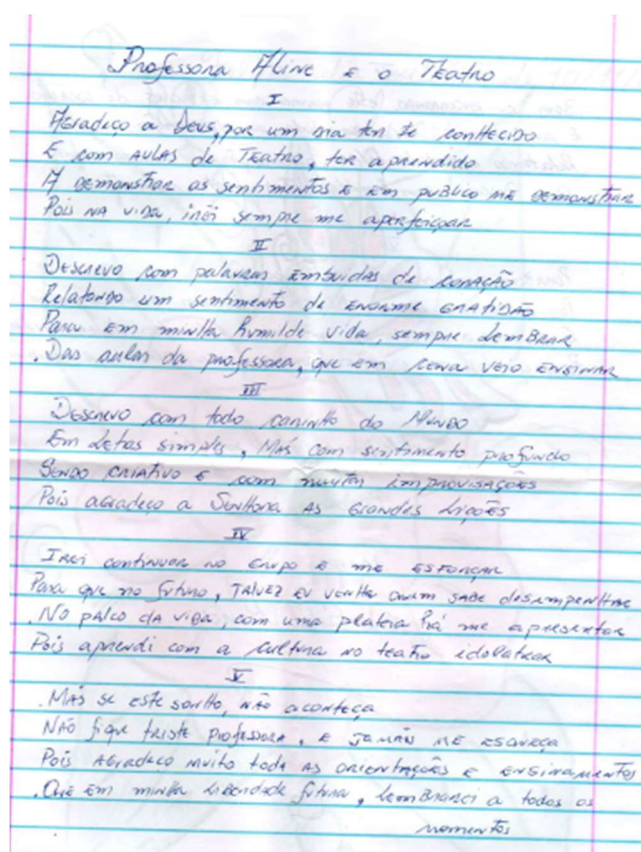


Figura 14. Poema escrito por um dos participantes do Grupo de experimentação teatral.

8.3 Ir pra Berlin sem sair da prisão

Em 2014 eu já tinha mais de três anos de experiência com o trabalho educativo na prisão. Já havia me inquietado com um bocado de questões e ingressado no mestrado. Estava, portanto, num movimento de busca por trabalhos, publicações, livros, filmes, e materiais diversos que me auxiliassem a compreender melhor esse universo que me interessava. Foi nesse movimento que tomei conhecimento, pelo boletim de notícia da Pastoral Carcerária, de um concurso internacional de artes para pessoas que estão presas.



The image shows a promotional flyer for the 3rd international art competition for prisoners. The left side features a photograph of a wooden ladder leaning against a wall in a prison cell, with a window in the background. Text on the left includes the patronage of Baroness Dorothea Schenck zu Schweinsberg, the theme 'Un demi-mètre carré de liberté', and the deadline of September 30, 2014. The right side contains the title '“Meio metro quadrado de liberdade”', the competition details, prize amounts, and a statement that all participants receive a certificate of participation.

PATRONAGE
Baroness Dorothea Schenck zu Schweinsberg
Vice-présidente de la Croix Rouge allemande
www.artandprison.org

Un demi-mètre carré de liberté

Thème du 3ème concours artistique international ouvert aux femmes, hommes et jeunes détenus

Date limite des envois: 30 septembre 2014

Les prix:
1er prix - €1000
2ème prix - € 600
3ème prix - € 250
4-10ème prix - €100

Partenaires:
MAGNIFICAT
San Remigio

“Meio metro quadrado de liberdade”

3º concurso internacional de artes para pessoas presas

Envio dos trabalhos: 30 de setembro de 2014

PRÊMIOS:
1º LUGAR – 1.000 EUROS
2º LUGAR – 500 EUROS
3º LUGAR – 250 EUROS
4º AO 10º LUGAR – 100 EUROS

* Todos os participantes recebem CERTIFICADO de participação!

Figura 15. Folder de divulgação do 3º concurso internacional de artes para pessoas que estão presas (Art and prison).

De acordo com informações contidas em seu site, Art and Prison é uma iniciativa internacional de artistas e todas as demais pessoas que estão interessadas em arte. Tem como objetivo garantir a atenção à vida atrás das grades; mostrar que arte pode também ser criada na prisão e, por vezes, especialmente na prisão; incentivar artistas globais para contribuir de forma concreta e criativa para melhorar a situação no mundo da prisão; convidar os amantes da arte e patrocinadores do mundo a apoiar esta iniciativa; organizar exposições e concursos; financiar publicações internacionais; apresentar pinturas e esculturas de artistas encarcerados; apoiar projetos sociais; ser um fórum para promoção e integração social das pessoas à margem da sociedade.

Lembro-me que, na época, achei a proposta muito interessante. O fato a organização do concurso fornecer certificado a todos que enviassem suas obras, bem como a possibilidade de que algo produzido pelas pessoas que estão presas saísse da

prisão e viajasse pelo mundo, foi o que me impulsionou a convidar as pessoas que cumpriam pena na unidade em que trabalhava a participarem desse prêmio. Supus que o recebimento de tal certificado e ter sua obra vista por pessoas de outro país poderia contribuir para uma autovalorização e aumento da autoestima. Não havia, entretanto, alguém na unidade que eu previamente soubesse ter habilidade artística. Por isso, fiz o convite a toda a população carcerária e me dispus a fornecer alguns materiais simples para a produção das obras e fazer o envio delas para Berlin posteriormente. Por sorte, somente seis manifestaram interesse, dos quais apenas três efetivamente entregaram sua obra no prazo combinado, pois não havia recurso para isso, o faria com meu próprio dinheiro.

Para nossa grande surpresa um dos três trabalhos enviados, cuja imagem está apresentada ao lado direito, foi premiado com o 6º lugar. A repercussão foi positiva, a própria Pastoral Carcerária publicou uma notícia no dia 13 de maio de 2015 e houve também uma emissora local que foi até a unidade fazer uma reportagem. Organizamos ainda uma premiação simbólica para entrega dos certificados aos dois dos artistas que enviaram suas obras e que ainda estavam cumprindo pena na unidade, entre eles o premiado. Lembro-me, mas a matéria publicada pela Pastoral Carcerária também ativa a minha memória,



Figura 16. “Meus olhos vão além do impossível” – Desenho feito com lápis de cor e caneta bic e premiado com o 6º Lugar.

que quando o participante se deu conta que seu desenho havia sido premiado ficou emocionado. Os demais que estavam na cerimônia simbólica pediram por discursos, mas ele demorou um pouco a entender (ou acreditar?) que o premiado era ele. Quando tomou o microfone agradeceu a oportunidade e aos professores, mas dedicou especial

agradecimento a um colega que também estava preso e que foi quem o estimulou a enviar o trabalho, pois ele estava descrente de si mesmo.

Na época me tocou a sensibilidade dele em reconhecer e agradecer publicamente o apoio do colega. E o gesto dele abriu-me os olhos para a complexidade das relações e processos que se estabelecem dentro das prisões.



Figura 17. Obra premiada sendo observada por avaliadores em Berlin/Alemanha.

Fonte: <https://artandprisonberlin.jimdo.com>

8.4 Transformar no agora

A ideia de que a educação é capaz de transformar a realidade é bastante consensual em nossa sociedade, por mais que possa haver quem divirja. De modo menos evidente, a pesquisa também se constrói nessa promessa, ainda que muitas vezes ela esteja mais alinhada aos interesses econômicos do que sociais. Porém, foi só a partir do mestrado que adentrei numa reflexão mais crítica sobre as possibilidades transformadoras desses dois fazeres: educar e pesquisar.

A aproximação teórica e conceitual com a Educação Popular e Pesquisa Participante me fez compreender a importância de assumirmos as intencionalidades dos caminhos que optamos por trilhar. Quanto mais avançava nessas compreensões mais claro parecia ficar que eu estava buscando formas de contribuir para uma vida social mais justa, a partir da transformação da realidade prisional. Eu me sentia fazendo parte de um esforço em manter viva a utopia de que uma outra sociedade é possível. Eu tinha, assim, um compromisso com o futuro. Não havia me dado conta ainda que nesse fazer, “microevoluções” estavam sendo operadas no presente.

Com esse olhar para o que poderia vir depois, fui construindo minha pesquisa. A defesa insistente pela necessidade de que esses fazeres se alicercem numa construção *com* os grupos marginalizados, impulsionou meus primeiros passos em direção a novas formas de fazer ciência. Optei então por utilizar as rodas de conversas como metodologia de pesquisa. Naquela época elas já eram bastante utilizadas como metodologia participativa no campo da educação, porém havia pouco debate sobre sua utilização enquanto método para coleta de dados na pesquisa científica. Não por acaso essa foi, inclusive, uma das questões levantadas na banca de qualificação: por que rodas de conversa ao invés de grupo focal?

A provocação da banca me forçou a organizar meus argumentos, porém, foi só muitos anos depois, juntamente com uma amiga que também fez a opção pelo uso das rodas de conversas em seu trabalho de pesquisa, que pudemos apresentar essa defesa de modo mais consistente (CAMPOS; ROSA, 2020).

Nessa primeira experiência de um fazer científico compartilhado com homens que estavam presos enxerguei a pesquisa como uma possibilidade de transformação da subjetividade das pessoas com ela envolvida. Vi-os tomarem para si a pesquisa, referirem-se ao mestrado como deles, reivindicarem sua condução e duração,

significarem os momentos das rodas como algo nosso, precioso. Ouvi seus lamentos pela chegada do fim, mesclado à satisfação de terem sido parte de algo que se concluía.

1. Eu resolvi participar por vários motivos: ajudar a professora; uma forma também de me eternizar futuramente – quem sabe sai um livro ali, né? – a gente sabe que isso aqui não é pra sempre, que um dia a gente vai embora, ninguém sabe o dia de amanhã; e adquirir conhecimento, aprender; passar minha experiência de vida, experiência tanto solto quanto, em liberdade, quanto preso; por um pouco pra fora, aliviar o coração um pouco; e adquirir um pouco de conhecimento também; somar. – **Libélula Azul** (interlocutor do mestrado).
2. Que nem... aqui é espaço nosso. A gente está falando tudo que tem que falar, tá desabafando, contando um pouco de cada uma de nossas vidas aqui, cada um falando de nossas famílias, as dificuldades que todos tivemos lá fora. Então, quem deu essa confiança, quem gerou tudo isso foi a professora, por acreditar que a gente pode ser alguém nessa vida. – **Victor** (interlocutor do mestrado).
3. **Denis** (interlocutor do mestrado): Isso aí [de não poder expor sua opinião] é questão de antes, desde a época dos escravos... desde a época dos escravos os senhores feudais privavam de todas as formas os escravos de pensar, de se expor. Os senhores feudais tentavam de todas as formas fazer com que os escravos não pensassem, nem impusessem suas opiniões...
Bebê (interlocutor do mestrado): Por que?
Solitário (interlocutor do mestrado): Por que?
Denis (interlocutor do mestrado): Por que se expressassem ou impusessem suas opiniões, querendo ou não, eles poderiam estar corretos e causar uma revolução.
4. Ah professora, a gente se sente feliz. É gratificante porque dentro do cárcere a gente começou algo e terminou. Porque há coisas que lá fora nós tínhamos começado e infelizmente, né, fomos impedidos de terminar, por estarmos aqui. Mas aqui dentro a gente pode começar e terminar algo. É gratificante para o ser humano quando ele começa algo e termina este algo, ele conclui. É algo que gratifica mesmo, honra. Acaba levantando o ego da pessoa – **Denis** (interlocutor do mestrado).
5. Eu tinha dificuldades em certas matérias, na sala de aula, com os professores. Desde que comecei esse projeto aí da senhora, muitas coisas mudaram em mim, até o jeito de conversar com as pessoas, o jeito de andar, de falar, mudou bastante. Esses dias eu estava com a visita da minha mãe, aí minha mãe começou a perguntar sobre esse trabalho que a gente está fazendo, e aí ela falou: “Até quando vai?”. “Ah mãe, vai terminar só no começo de julho”. Ela falou: “Nossa, mas é pouco encontro então. São só dez encontros. Mas para quê é?”. Eu falei: “Mãe, isso é para saber o seguinte: como está a educação nas unidades prisionais, o que tem que mudar, o que tem que ser feito, se é desse jeito ou se não é.” Aí comecei explicando pra ela, aí ela falou: “Pô, é legal isso aí meu. Como você está se sentindo?”. Eu falei: “Estou ótimo, está muito bom” – **Victor** (interlocutor do mestrado).
6. **Aline**: Só queria falar mais uma coisinha em relação às rodas. Eu conversei com minha orientadora e ela tinha falado para eu parar já. Ela falou: “será que não é melhor você parar? Talvez já tenha muita informação.”
Bebê (interlocutor do mestrado): Tá de brincadeira essa mulher aí?

7. *A gente fica triste de não ter mais porque, querendo ou não, estava motivando muito os encontros de sexta-feira [dia da semana da realização das 10 rodas de conversas da pesquisa]. Tanto é que isso ajudou a gente a elaborar o pensamento, ajudou a elaborar projetos lá pra fora. [...] Até a questão da gente ler mais, aprender mais, a questão da gente querer ser mais participante, de querer contribuir nas mudanças aqui dentro do sistema carcerário mesmo; questão da escola, de ser mais participativo nas aulas – Denis (interlocutor do mestrado).*
 8. *Esses dias eu conversei ali com a Fulana [professora que ele não gostava], depois eu parei e pensei: “Puxa vida, quê que está acontecendo? Será que sou eu mesmo? [risos de toda a roda]. Porque... não é? São coisas que às vezes, eu acho assim, que muita coisa fica adormecida dentro de cada um de nós, entendeu? Isso aqui, vou falar pra você, igual que falou o Victor, pena que realmente são dez encontros só – Vilmar (interlocutor do mestrado).*
-

A experiência me mostrou que a pesquisa não precisa ser distante e fria, pode ser envolvente, pulsante. E que ao sê-la chacoalha o presente, deixa de ser uma promessa futura. Mais do que um resultado da pesquisa, essa constatação serviu para me enraizar nesse modo coletivo de construir o conhecimento.

Chego no doutorado com um repertório maior de experiências e com os pés fincados na Pesquisa Participante. O objeto de estudo é o mesmo, porém as inquietações apresentam-se agora mais maduras. O diálogo com as pessoas que estão presas foi se tornando cada vez mais orgânico em meus fazeres, seja na educação ou na pesquisa. O fenômeno que me interessa compreender cada vez mais são nossas próprias experiências educativas. Nesse ponto, encontro-me com a Pesquisa Narrativa, que me desafia.

A construção e partilha de narrativas é atravessada por relatos de si, os quais percorrem os meandros das subjetividades singulares dessas pessoas que reconstroem e analisam coletivamente essas nossas experiências educativas. Nesse processo é fundamental compreender que:

O corpo singular a que se refere uma narrativa não pode ser capturado por uma narrativa completa, não só porque o corpo tem uma história formativa que é irrecuperável para a reflexão, mas também porque os modos em que se formam as relações primárias produzem uma opacidade necessária no nosso entendimento de nós mesmos (BUTLER, 2017, p.33).

Ou seja, relatar-se é sempre um processo que encontra limites, seja consigo próprio, em virtude da opacidade de nossas formações, seja pela presença do outro que faz a interpelação e, com isso, inevitavelmente afeta o relato de si.

Diante dessa complexidade, escrevi as breves biografias para apresentação inicial dos interlocutores desta pesquisa – que constam no final da seção *Somos borboletas* –

consciente dos limites de minha captura. Escrevi os textos com base no que vi e ouvi deles ao longo de nossas convivências e diálogos, exercendo uma escolha inicial no que contar. Após esse processo gravei áudios lendo essas narrativas, no intuito de submetê-la a validação de seus protagonistas. Encaminhei para cada um dos interlocutores o respectivo áudio sobre sua história escrita por mim, juntamente com uma mensagem explicando a escolha do nome fictício que lhes atribui.

Se no mestrado a Pesquisa Participante me ensinou sobre o poder de compartilhar a produção do conhecimento com as pessoas que dela participam, no doutorado a Pesquisa Narrativa, por sua vez, me ensinou que as histórias nos conectam, que as narrativas nos fazem humanos.

Os quatro interlocutores tiveram duas reações muito semelhantes após ouvirem suas histórias narradas por mim. A primeira delas foi se emocionar diante da própria história sendo contada pela voz de outra pessoa. E a segunda foi o desejo de compartilhar essa história própria com outras pessoas.

1. Nossa professora... [silêncio]. Ficou... a pura perfeição. Eu fiquei me vendo nas suas palavras. Pra variar, né, eu estou dentro da conveniência e não sei se alguém reparou, mas... [risos] eu me emocionei, né? Como é que não se emociona? Então, ficou maravilhosa a minha história. Parabéns para você, pela sua narração, e para mim também porque eu nunca tinha ouvido a minha história. – **BABAÇU**.

2. Aline, essa mensagem foi depois que eu enviei a sua narração da minha vida para ele [meu filho], aí, olha só o que ele mandou pra mim. Nossa Aline...[silêncio]. Aline, você transformou a minha vida, assim, você me deixou eu do jeito que eu sempre sonhei – **BABAÇU**.



Figura 18. Mensagem de *WhatsApp* do filho mais novo do Babaçu – 1.

3. Aí Aline, essa é do [meu filho] mais novo. A primeira é do mais velho e a segunda é do mais novo. Aline, se você souber o orgulho que eu tô de ouvir alguém falando de mim, sabe? Alguém narrando a minha história. O Buriti compartilhou a dele comigo e aí eu compartilhei a minha com ele. [...] Qualquer dia nós vamos se reencontrar, eu, tu e o Buriti, nós vamos se emocionar com esse momento aí, tá? – **BABAÇU**.

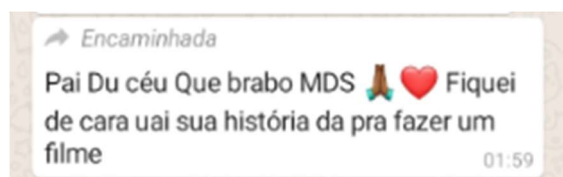


Figura 19. Mensagem do *WhatsApp* do filho mais velho do Babaçu – 2.

4. Ih Doutora, tu tens uma memória de elefante, heim? Nada te passas, nada te escapas. Gostei muito, gostei muito do texto. Para mim está maravilhoso, não precisa mudar nada não. Está muito bom. Tu escreves este rele negro quase igual ele é em sua forma normal e natural de ser. Adorei, gostei muito do texto. Obrigada, Doutora – **BURITI**.
 5. E aí Doutora? Eu enviei aquela narrativa que você mandou pra mim aí, eu enviei para a minha sobrinha lá em Porto [Nacional]. Ela disse que chorou, que achou muito bonito, mandou eu lhe dar os parabéns, ficou muito bom – **BURITI**.
 6. Ai Aline [risos], espera aí, é que eu estava ouvindo o áudio e aí eu fiquei pensando assim: “hum...”. Na hora que você falou “O Macaúba” aí eu fiquei pensando aqui na minha cabeça: “Quem era Macaúba? Deixa eu ver quem era Macaúba que ela está falando aqui”. E aí tu foi contando a história e aí eu fiquei pensando assim: “Poxa vida, esse Macaúba parece comigo” [risos]. Aí depois que eu me toquei que você estava falando já era de mim – **MACAÚBA**.
 7. Ai Aline, como tu escreve bem, eu tô aqui, num sei... transbordei o rio das emoções... aquele lá da primeira aula do clube de leitura, aquele rio, aquelas águas que às vezes a gente transborda... e as palavras que eu ouvi no texto fizeram esse rio transbordar hoje, agora. Muito obrigada, gata. Meu Deus do Céu, você descreveu a minha biografia todinha, gata! E com belas palavras, me emocionei, tô aqui... chorei, gata – **MACAÚBA**.
-
- Figura 20. Mensagem de *WhatsApp* do Macaúba.
8. Eu nunca pensei que um dia eu fosse agradecer alguém por me fazer derramar lágrimas. Mas eu lhe agradeço por me fazer derramar lágrimas de alegria. Você não sabe o quanto me comoveu, assim... de um jeito inexplicável, eu não consigo explicar. Eu sei que eu senti uma emoção muito boa vendo todas essas palavras saírem da sua boca, você falar assim da minha pessoa. É muito gratificante sentir que as pessoas valorizam a conduta da gente, que enxergam o valor que a gente tem como pessoa. Mesmo eu achando que nem mereça tanto. – **NAJÁ**
 9. Ficou muito bom, gostei muito. Todas as pessoas que ouviram gostaram muito. – **NAJÁ**

As trocas de mensagens que se sucederam ao envio do áudio também me tocaram. Mais uma vez senti a pesquisa pulsando, vi novamente as “micro revoluções” sendo operadas a partir dessas sensibilidades do fazer.

Passada a emoção inicial das narrativas, reencontrei-me com a Pesquisa Participante, ao acolher as devolutivas de três deles. Buriti compartilhou o áudio num grupo da família e os filhos e sobrinhos se indignaram por não se ouvirem na história. Reivindicaram os seus lugares e complementamos então a história. Macaúba, no dia

seguinte, enviou-me uma foto dele com dois meses de idade no colo da mãe. Explicou que ela se casou com um estrangeiro e saiu do país quando ele tinha oito anos, mas que ele tinha memórias muito marcantes dela em sua vida desse período de sua infância. Reivindicava a inclusão dela em sua história e a incluímos. Najá, por sua vez, a princípio disse que o texto estava perfeito. Mas logo em seguida me mandou uma foto em que segurava no colo seu filho, que teria hoje 25 anos se não tivesse morrido ainda bebê. Najá aparentava ter 15 anos na foto, mas disse ter 22. Na conversa, contou que a casa de Taipa que aparecia ao fundo da imagem havia sido construída por ele, falou também da vida na infância e da necessidade de trabalhar muito cedo. Passado um tempo, ele me mandou outro áudio sugerindo complementar a sua história com os demais elementos de sua história que havia me contado. Reivindicava complementar sua história e nós a complementamos.

Ah, professora, eu tive uma ideia aqui, acabei de ter uma ideia. Se de repente você estiver com tempo de sobra e achar viável e você assim desejar, pode regular a história até aí ó, né. Colocar alguma coisa até aí, um relato, não sei. Fique à vontade, viu, o que você fizer eu assino embaixo. – **NAJÁ**

As versões destas breves biografias apresentadas inicialmente no texto de qualificação foram novamente alteradas e complementadas para a versão final desta tese, sendo incluídos novos episódios por eles vividos. A de Najá, em específico, foi construída na etapa final, após a qualificação, já que sua inclusão na pesquisa se deu posteriormente. Mas fiz o mesmo procedimento de envio do texto em áudio para aprovação dele antes de incluí-la nesta tese e as reações de Najá foram as mesmas das que tinha visto nos outros três interlocutores anteriormente: se emocionar e compartilhar o áudio com outras pessoas.

Certamente cada uma dessas breves biografias são recortes de histórias muito mais complexas, que poderiam ser escritas de muitas outras formas, justamente porque as narrativas são sempre incompletas, convites a novas formas de contar.

8.5 Metamorfosear-se juntos

Pouco tempo depois de iniciar o projeto de extensão universitária na Unidade Penal de Tocantinópolis, em meados de 2017, me vi novamente fazendo algo que não sabia. Dessa vez com a literatura. Com a demanda da própria unidade para que viabilizássemos a Remição de Pena por Leitura (RPL)¹¹ organizamos, eu e as graduandas extensionistas, uma proposta de Clube de Leitura: o “Clube dos Livres”. Porém, nenhuma de nós tinha formação na área da Letras e nem vasta leitura e entendimento de obras literárias.

Devo reconhecer que nesse início me senti bastante insegura e não sabia ao certo como proceder. O peso da responsabilidade de coordenar era imenso. Mas com essa experiência entendi melhor o que Paulo Freire defendeu ao afirmar que:

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1975, p. 25)

E foi assim, sabendo que sabíamos algo sobre educação, porém que necessitávamos saber mais sobre literatura e o trabalho de leitura e escrita com homens adultos em situação de privação de liberdade, que seguimos caminhando e aprendendo. Essa experiência me aproximou novamente da figura do mestre ignorante emancipado, cujo papel é manifestar sua curiosidade pelo processo de construção do conhecimento de quem aprende (RANCIÈRE, 2010). A ação educativa desse mestre ignorante emancipado se assemelha, pois, à proposta de uma Pedagogia da Pergunta, porque a curiosidade é o que move a pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Nessa lógica, mediar o processo de ensino-aprendizagem não consiste em dar resposta, mas sim fazer perguntas. E é isso o que mais fazemos durante os debates sobre as obras literárias lidas conjuntamente.

Essa curiosidade genuína pela aprendizagem do outro tem a ver também com a importância do entusiasmo pelas ideias e com a capacidade de escutar verdadeiramente o outro (HOOKS, 2017). Essas foram outras concepções teóricas com as quais comungávamos e que delas pudemos nos aproximar em nossa prática. Juntos, em roda, lendo e dialogando sobre a leitura dos livros, não foram raros os momentos em que

¹¹ De acordo com a Recomendação nº 44 do Conselho Nacional de Justiça a leitura de cada obra literária possibilita a remição de quatro dias de pena, sendo autorizado – para fins de remição – que seja lido, no máximo, um livro por mês.

compartilhamos também o riso, o calor das polêmicas, a vivacidade das emoções. Nem sempre era fácil para nós (as graduandas e eu) estarmos lá, aos sábados. Sacrifícios invariavelmente eram necessários, sobretudo no âmbito pessoal de nossas vidas. Mas valiam a pena, justamente por conta do entusiasmo da partilha que lá encontrávamos.

No fim, não éramos apenas promotoras das práticas de leitura e escrita, mas também aprendizes. Muitas de nós nunca tinham tido tamanho contato com a literatura antes. Por isso, a partir dos diálogos que foram estabelecidos por meio das obras literárias por nós lidas, entendemos a defesa de Antônio Cândido da literatura como Direito Humano. Ele tem razão ao dizer que ser humano algum pode viver sem literatura, entendida como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático” (CANDIDO, p. 2011, 173). Mas, além disso, vimos como a literatura é especialmente significativa no processo de compreensão de si, do outro e do mundo, uma vez que ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, 177). Em diversas situações durante as rodas de conversa sobre a leitura dos livros presenciamos e participamos de calorosas discussões e reflexões sobre inúmeras questões sobre a existência e a vida em sociedade, a partir da análise das escolhas e atitudes dos personagens. Diálogos sobre violência, gênero, racismo, ganância, intolerância, identidade, fé, eram recorrentes. E a diversidade de pessoas e opiniões que ali se encontravam faziam emergir a complexidade das questões, afastando-nos assim de visões maniqueístas. Aprendemos e nos metamorfoseamos juntos.

A Metamorfose [obra de Franz Kafka] conta aquilo que a sociedade quer esconder, porque o seguinte, se tu tem algo que tu não acha bom, tu não vai acreditar no apoio dos outros. A sociedade faz isso, a minha família faz isso, o ser humano faz isso. Não é só a sociedade não, a humanidade faz assim, tudo que não é agradável eles escondem, né. E o inseto que a metamorfose traz, na minha concepção, eu me tornei um inseto para minha família, para sociedade é um inseto enorme, um peso. É igual a um certo tipo de gente que mora no meio rua, entendeu, por aí, o lixo hoje que rola demais. Eu sou o inseto da sociedade e então é por isso que eu gostei da Metamorfose. **BURITI** (transcrição da roda avaliativa do Clube de Leitura: 23/12/2018).

É que esse ambiente [o espaço educativo no interior da unidade prisional] aqui é o lugar que eu mais me sinto fora da cadeia é aqui. [...] Porque aqui é aonde a gente pode falar de tudo. Aqui a gente já falou sobre a questão do direito das mulheres, a gente já falou sobre racismo, sobre os índios, já falou até sobre...até homossexualidade a gente já falou por aqui. E com relação ao ambiente, assim, realmente é um lugar de desconstrução onde a gente se liberta tanto da cadeia física em si quanto das prisões que a gente mesmo cria na nossa cabeça, no nosso pensamento. [...] A gente tem a oportunidade de refletir sobre

aquilo que a gente acha que é certo e errado. É como tem na música, que acho que todo mundo aqui gosta do Raul Seixas – a Metamorfose Ambulante – que é onde ele fala que “prefere ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Tipo assim, que as vezes você acha assim, a gente aprende em um determinado momento da nossa vida que certa atitude é o correto e a gente se apegue naquilo, se a gente vê alguém fazendo diferente a gente já tem um certo receio e aqui a gente tem um espaço pra gente se desconstruir, né...os preconceitos que a gente tem que a gente constrói ao longo da nossa vida. **MACAÚBA** (transcrição da roda avaliativa do Clube de Leitura: 23/12/2018).

Porque é o seguinte, quando a gente se pega lendo um livro... toda a história deixa uma pergunta, deixa um porquê. Esse porquê é que faz a gente parar para refletir, analisar as situações e ver se devemos prosseguir ou não do jeito que estamos ou se paramos e tentamos mudar. [...] Sinceramente eu acredito, eu Buriti, eu acredito que o meu pensamento é mais flexível hoje. **BURITI** (transcrição da roda avaliativa do Clube de Leitura: segundo semestre de 2019)

Essa troca de impressões e interpretações ocorreria em meio a um duplo movimento: aprender a falar/se expressar e aprender a escutar. Fazer a palavra circular foi mais um de nossos desafios. Os aprendizes estão acostumados a ouvir a professora ou professor, porém muitas vezes não sabem ouvir uns aos outros (HOOKS, 2017). Pronunciar-se também não é habitual nas práticas educativas tradicionais. Daí que valorizar no diálogo educativo as narrativas pessoais e leituras de mundo se configure como um caminho possível para que as pessoas encontrem suas próprias vozes. Desse encontro, a partir das próprias experiências, a voz encontrada passa então a “poder falar livremente sobre outros assuntos” (HOOKS, 2017, p. 199). Tivemos a oportunidade de acompanhar esse processo em diversos participantes, sobretudo nos que conosco estiveram por mais tempo.

É... dá mais liberdade, porque aqui todo mundo conversa, todo mundo. E ali você faz um papel e eu faço outro, e aquilo é uma cultura. Por exemplo, eu nunca passei por isso na minha vida, a senhora acredita? De eu tá bem aqui, eu falar uma coisa e a senhora outra e aquele ali outra. Então... nunca passei por isso na vida. (**Voz de um dos participantes** - transcrição da roda avaliativa do Clube de Leitura: 23/12/2018)

O que eu aprendi aqui, o que eu vou levar mesmo desse clube da leitura: respeito, esperar no tempo, Deus fará, né. Eu me considero, dizem que eu sou machista, bem machista, e essa concepção eu tô mudando ela aos poucos. **BURITI** (transcrição da roda avaliativa do Clube de Leitura: 23/12/2018).

A gente passou a observar, olhar para o outro mesmo, ver como ele lê, como ele se expressa, ter a paciência de escutar a outra pessoa. É... sentir a outra pessoa. Isso me marcou muito forte (**Voz de uma das extensionistas em vídeo gravado sobre o projeto**)

Ao unir a leitura da palavra contida nas obras literárias à troca de entendimentos e percepções de cada um dos participantes através da conversa e debate fizemos a leitura se multiplicar, pois “falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p. 25). Nesse conversar por meio de leituras escancaram-se nossas semelhanças, mas também nossas diferenças. E só é possível se nos permitirmos transitar entre esses dois polos, pois:

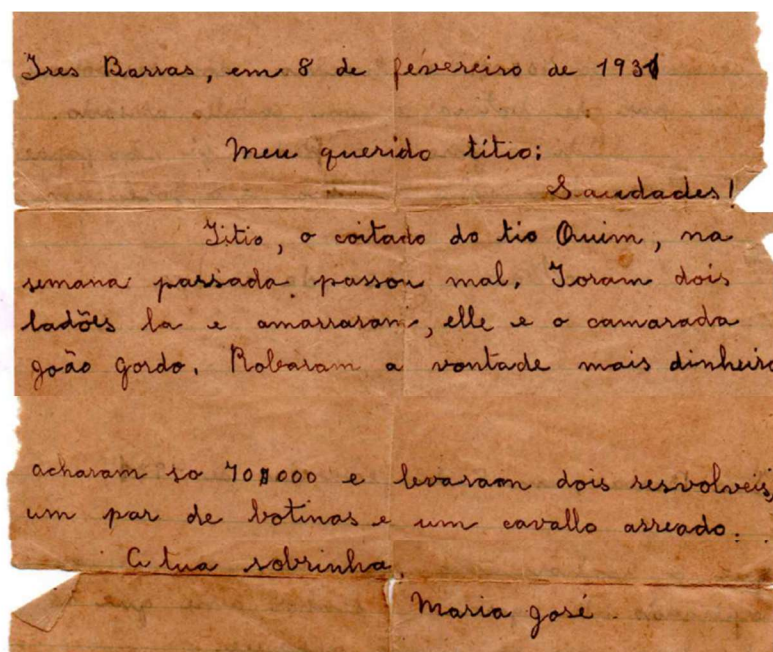
Escutar, assim como ler, tem que ver, porém com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo (BAJOUR, 2012, p. 24).

Essa tem se mostrado a principal potência da leitura compartilhada: unir leitura literária com leituras de mundo que, juntas, nos ensinam sobre nossa essência humana contraditória e nos aproximam da concepção de amor defendida por Maturana (2002, p. 22) como “a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”.

Com essa experiência, tenho aprendido sobre a importância das distintas e diversas presenças compondo o encontro. Estar com o outro é um convite a aprender a escutá-lo, vê-lo, senti-lo, aceitá-lo. Trata-se de uma aprendizagem que tem como força motriz a convivência nutrida pela literatura. É a junção da potência do encontro com a história contida no livro, somada as outras tantas histórias que dele se desprendem: nossas histórias.

8.6 Alargar a vida

12



Três Barras, em 8 de fevereiro de 1931

Meu querido titio:

Saudades!

Titio, o coitado do tio Quim, na semana passada passou mal. Foram dois ladrões lá e amarraram, ele e o camarada João Gordo. Robaram a vontade mais dinheiro acharam só 40\$000 e levaram dois revólveres, um par de botinas e um cavallo arreado.

A tua sobrinha,

Maria José

Figura 21. Carta de Maria José a seu tio.

Escrevo cartas desde muito pequena. As primeiras, com letras tortas e diversos erros de ortografia, eram destinadas à minha tia. Um pouco mais crescida, passei a trocar cartas com amigas da escola. Quando adentrei a juventude escrevia cartas para minha família e amigos contando das viagens em que estava. Com a chegada do e-mail as cartas diminuíram, mas nunca as abandonei. Porém, foi na prisão que percebi de modo mais consciente o quão valiosas elas são.

Num de meus primeiros anos atuando como professora em unidade prisional um aluno trouxe uma espécie de pasta para me mostrar no intervalo da aula. Olhei curiosa e interessada para o objeto que parecia ser o tesouro dele. Sentei ao seu lado e ele foi me mostrando delicadamente o que havia no interior daquela pasta. Eram suas cartas, recebidas durante o período em que estava preso. Explicou-me que emplastificava cada uma delas para que não sujassem e se estragassem com o tempo. Queria preservá-las intactas ao máximo. Mostrou-me uma a uma, com orgulho. Havia ali um carinho inexplicável por aqueles papéis carregados de tintas diversas.

¹² Três Barras, em 8 de fevereiro de 1931. Meu querido titio: Saudades! Titio, o coitado do tio Quim, na semana passada passou mal. Foram dois ladrões lá e amarraram, ele e o camarada João Gordo. Robaram a vontade mais dinheiro acharam só 40\$000 e levaram dois revólveres, um par de botinas e um cavallo arreado. A tua sobrinha, Maria José.

“Por que escrever uma carta? Porque não se pode falar nem calar. A correspondência nasce dessa dupla impossibilidade, que ela supera e da qual se nutre. Entre fala e silêncio. Entre comunicação e solidão” (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 35). Talvez por isso sua força seja tão evidente na prisão. Em tese, a privação de liberdade priva o direito de ir e vir. Na prática, contudo, ela priva muito mais. Ela impõe a separação e priva, inclusive, da comunicação. As cartas, ali, são uma forma de resistir. Resistir se comunicando, resistir sendo amado e amando, resistir sendo humano. Elas possibilitam essa resistência porque “escrevemos nossas cartas, não para vencer a morte, não para vencer o tempo, mas para habitar juntos, tanto quanto pudermos, apesar da separação, apesar do espaço, o pouco tempo que nos é dado e comum” (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 36). Ou seja, ao se apresentarem como possibilidade de conexão com o outro, externo à prisão, subvertem a lógica de segregação dessa instituição. Diferente das visitas que, quando vêm, permanecem por um curto período de tempo, as cartas adentram a prisão e ficam. São companheiras no cumprimento da pena e instauram brechas na solidão.

Ao olhar retrospectivamente para minha trajetória nos contextos prisionais vejo o quanto que as cartas se fizeram presentes. Tenho uma caixa de cartas que recebi de diversos alunos, a maior parte de agradecimento, algumas de amor, outras de desabafos. Recebi cartas, inclusive, de alguns que foram transferidos de unidade e me contavam sobre a nova realidade que enfrentavam cumprindo suas penas em unidades prisionais mais severas. Por mais que eu ainda não tivesse feito um exercício reflexivo sobre o papel das cartas na prisão, a experiência me indicava que havia nelas um valor e potência singular.

Em 2019, quando tive que sair temporariamente do projeto desenvolvido na unidade prisional do Tocantins para ir cursar as disciplinas do doutorado em João Pessoa, foram as cartas que me permitiram superar a distância. Escrevia mensalmente uma carta para cada um dos 15 participantes do projeto. A parte inicial da carta era igual para todos, nela eu falava um pouco de mim, contava das vivências e reflexões que estava tendo ao morar no Nordeste do país. E a segunda parte era personalizada, nela eu escrevia sobre a resenha feita por eles da obra literária lida no mês, fazendo também alguns comentários mais individuais e pessoais.

Uma das cartas para BABAÇU

05/abril/219 -Apesar da confusão da história e de você ter ficado falando que não estava entendendo nada, fez uma excelente resenha. Alegro-me muito ver o seu desenvolvimento tanto na escrita, quanto na reflexão.

Você conseguiu extrair as principais ideias da história fazendo um resumo sucinto, mas que explica claramente seu enredo. E no final você traz uma reflexão muito interessante, pois evidencia como a história te tocou em elementos que você associa a sua própria vida. A história trata com humor situações permeadas de injustiça, tragédia e tristeza. Isso nos mostra o quanto a comédia pode ser crítica e não meramente riso e diversão.

Na hora de passar a limpo sua resenha, atenção e concentração! Quero ver cada vez menos “errorex” no seu texto!

Com relação a sua aprovação no Encceja, os procedimentos para conseguir o certificado estão sendo feitos, pode ficar tranquilo que os funcionários da unidade estão trabalhando nisso. Estamos acompanhando.

Uma das cartas para BURITI

02/maio/2019 - Acho que não preciso mais dizer o quanto você progrediu desde que lhe conhecemos no início do projeto, é evidente e penso que você tem plena consciência disso. Para mim, é uma satisfação imensa poder acompanhar essa sua evolução. Porém, como o processo de evoluir é permanente, podemos avançar sempre mais enquanto estivermos vivos. Se me permite um conselho, persista investindo na reflexão, no pensamento crítico. Soube que você tem participado ativamente das discussões durante as rodas de leitura e conversa, me alegra muito! Acredito muito em sua potencialidade, você sempre foi um participante provocativo, que estimula a discussão e a reflexão. Tente, se possível, envolver os demais nesse processo. Seria muito bom se as discussões envolvessem cada vez mais os participantes e acho que você pode ajudar a estimulá-los.

Sua reflexão sobre a obra foi sucinta, porém profunda: “Tentar encontrar um sentido para o dinheiro”. Talvez essa seja uma reflexão permanente e que jamais saibamos ao certo qual o sentido do dinheiro. Temos plena clareza do quão indispensável ele é para a vida tal como a vivemos hoje em dia, porém também é igualmente claro o seu poder destrutivo para as relações humanas. Que família não tem uma história de conflito envolvendo dinheiro? Nações entram em guerra e milhares de vidas são extintas por causa dele. Uma vez uma amiga me disse que dinheiro é energia. Enquanto trabalhamos estamos colocando nossa energia em nosso ofício que depois nos é revertido em forma de dinheiro. Aquele papel e aquelas moedas simbolizam, na lógica dela, o armazenamento de nossa energia. Pareceu-me uma análise interessante, mas ficam algumas dúvidas: onde iremos aplicar essa nossa energia? Por que a energia do trabalho de alguns vale tão menos do que a de outros?

Sobre seu certificado de conclusão do Ensino Médio pelo Encceja, sei que o processo não é tão rápido como gostaríamos, mas saiba que continuamos cuidando disso e acompanhando os procedimentos. No seu caso, me disseram que os trâmites para fazer seu RG já foram feitos e estão aguardando ficar pronto. Assim que todos os documentos forem reunidos será possível emitir o seu certificado.

Uma das cartas para MACAÚBA

31/maio/2019 - Fiquei extremamente feliz em ler sua resenha. Temi que os percalços enfrentados nos últimos dias dificultassem sua participação no Clube da Leitura ou lhe desanimassem de algum modo. Felizmente isso não aconteceu e, mais uma vez, você escreveu uma belíssima resenha, agora com um salto qualitativo ao estabelecer significativas análises comparativa com a obra lida no mês anterior.

Apesar da distância, tomei conhecimento de que você foi retirado do convívio aberto dentro da unidade. Lamentei muitíssimo, mas você sabe que não só respeito como admiro e confio nas decisões do diretor da unidade. Infelizmente para gerir uma unidade prisional, em toda a sua complexidade, às vezes há que se valer de estratégias mais duras. Porém, também tenho certeza que você tem sua versão para o ocorrido e que tem o direito, inclusive, de talvez se sentir injustiçado. Não me interessa julgar ninguém, mas sim saber o que se pode aprender com o já ocorrido. E eu espero, profundamente, que você esteja nessa busca de compreensão, pois diante do posto isso me parece ser o mais frutífero a ser extraído.

Você é uma peça fundamental para as ações educativas, sem você boa parte do que temos hoje ainda não teríamos, sobretudo na biblioteca e no Ensino Superior. Foi nessa convivência, num lugar inusitado, que pude conhecer um pouco de sua beleza e reconhecer todo o seu talento. Você é uma pessoa sensível e inteligente, mas também é um pouco impulsivo e intenso em sua forma de se expressar e isso, ainda que não seja um defeito em si, pode gerar alguns problemas se você não souber controlar.

Tudo nessa vida serve de aprendizagem, para um aprendiz atento. E, sem dúvida, os erros, os fracassos, as pedras no caminho, os tombos, as dificuldades, os equívocos, tudo isso é elemento para aprendizagens.

Abrace tudo isso para sair desse lugar o mais fortalecido que puder. A vida fora desses muros te espera ansiosamente, porque sabe que você terá muito a oferecer ao mundo nesse seu retorno mais maduro!

Escrevi essas cartas motivada pelo desejo de continuar fazendo parte do projeto, trocando experiência e dialogando com cada um de seus participantes, apesar da distância geográfica. Escrevia as cartas no *Word* e as encaminhava por e-mail ao professor que estava me substituindo na coordenação do projeto, que as imprimia e entregava a cada participante ao final de cada obra lida. Contou-me esse professor que as cartas geravam grande alvoroço, desencadeavam riso e choro. Alguns recebiam e já liam na sala mesmo, outros as guardavam para ler num momento mais íntimo dentro da cela. Posteriormente, ao participar das rodas avaliativas dos dois semestres de 2019 em que estive ausente, pude ouvir dos participantes o significado que eles atribuíam às cartas que escrevi para eles enquanto estive fora.

E em relação as cartas que você mandou para gente, eu gostei muito, porque há meses que eu não recebia carta. Eu percebi que tem alguém que lembra de mim, não só de mim, né, de todos nós. E as coisas que você passou na Paraíba, que você contou nas cartas, achei legal também. Aquilo dá mais uma liberdade pra gente, né. **Voz de participante** (Transcrição roda de conversa avaliativa do Clube dos Livres: primeiro semestre 2019).

Tá esse semestre a Aline foi pra longe, foi ruim ela não estava aqui presente, mas teve a sessão das cartas. Porque, Nossa Senhora, todo sábado antes de passar as resenhas a limpo eu já ficava esperando a carta da Aline. E acho que isso foi importante no sentido de perceber a presença da Aline de outra forma, por escrito ali. Acho que a gente, principalmente presente num lugar, a gente traz uma imagem. E através da escrita a gente tem uma identidade diferente da que a gente tem presencial, mas que é tão importante quanto. **MACAÚBA** (transcrição da roda de conversa avaliativa do Clube dos Livres: primeiro semestre 2019).

Ao refletir sobre a correspondência estabelecida entre pessoas por meio da escrita de cartas, Comte-Sponville (1997, p. 37) afirma que “Toda fala é contemporânea de quem a escuta, e morre com ele. Nenhuma escrita o é de sua leitura, sendo por isso que não morre. [...] Toda fala é do instante; toda escrita, da duração. É essa duração que o leitor descobre, redescobre, habita”. Escrever, portanto, possibilita viver mais, é uma forma de

alargar a vida. As escritas podem ser revisitadas até quando durarem seus registros, provocando ou reavivando emoções, tal como afirma Babaçu em sua mensagem enviada via *WhatsApp*:

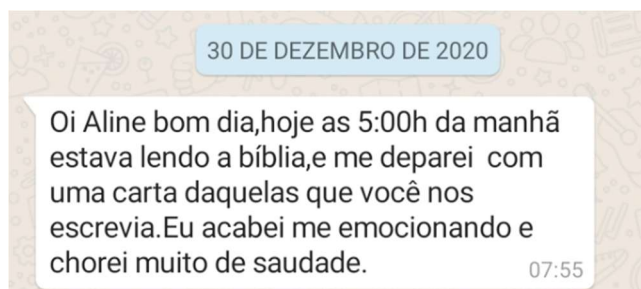


Figura 22. Mensagem de *WhatsApp* enviada por Babaçu.

As cartas nos unem no tempo presente, no instante em que são recebidas, mas seguem provocando conexões e reações sempre que revisitadas ao longo de sua duração. Elas carregam fragmentos de histórias vividas e são originalmente endereçadas a alguém em específico. Porém, revelam também do contexto em que foram escritas, falam de um tempo, de uma sociedade, de uma cultura. Tal como a carta de Maria José, minha avó, destinada a seu tio. Ambos já faleceram, mas a escrita permanece viva e ensina. No caso desse fragmento em específico, ensina que a moeda e os bens de valor eram outros, mas que os conflitos sociais, tais como a violência e o roubo, ainda persistem compondo nossas vidas.

Diante da impossibilidade de retomada das ações educativas no contexto prisional, em decorrência da pandemia de Covid-19, a troca de cartas foi nossa estratégia para seguir presente nesses espaços ao longo do ano de 2021, apesar da distância física.

O uso das cartas em nossas ações extensionistas na Unidade Penal de Tocantinópolis iniciou em dezembro de 2020, quando resolvemos convidar pessoas diversas para escrevem cartas para a população carcerária contando-lhes sobre suas experiências pessoais de isolamento durante o ano de 2020. Apostávamos simultaneamente na oportunidade de um olhar mais sensível para a experiência de estar preso, e na potência das cartas como veículo de comunicação. No curto prazo de uma semana conseguimos reunir 64 cartas, que juntas formaram o que denominamos *caderno-presente*, uma espécie de livreto que confeccionamos aos participantes do projeto como material de leitura para o último mês do ano.

A experiência foi tão positiva que a partir dela e com a parceria da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) elaboramos um projeto de troca de cartas entre homens que estavam presos em Tocantinópolis e em uma unidade penal de João Pessoa, na Paraíba, e

peessoas que não estavam presas: o “Entre-nós: cartas, palavras e escritas”. Com esse projeto, elaborávamos mensalmente um livreto com materiais diversos para leitura a partir de uma temática previamente definida e mediávamos a troca de cartas entre as pessoas que participam do projeto, que dialogavam sobre as temáticas a partir do livreto e suas experiências de vida.

O primeiro módulo do Entre-nós ocorreu entre março e agosto de 2021, envolvendo 50 pessoas que estavam presas (correspondentes intramuros) e 25 pessoas que não estavam presas de diversos estados do país (correspondentes extramuros). Após a conclusão dessa primeira experiência e a realização de uma avaliação coletiva, a proposta foi melhorada e ampliada dando origem ao segundo módulo, iniciado em outubro e concluído em dezembro de 2021. Nesta segunda edição, o projeto contou com a participação de 25 correspondentes intramuros de João Pessoa, 31 correspondentes intramuros de Tocantinópolis e 56 correspondentes extramuros.

Em tempos cada vez mais virtuais e acelerados, nossas ações educativas em prisões resistiram por mais tempo aos fechamentos e retrocessos valendo-se de cartas porque, como escreveu André Comte-Sponville (1997. p. 43-44.), escrevemos uma carta:

Para habitar juntos a essencial solidão, a essencial separação, a essencial e comum fragilidade. Para descrever o tempo que está fazendo, o tempo que está passando. Para contar o que nos tornamos, o que somos, o que esperamos. Para exprimir a distância, sem a suprimir. O silêncio, sem o corromper. O eu, sem se fechar nele. Isso não substituí a fala. Isso não substituí nada. E nada, tampouco, o substituí: as verdadeiras cartas, aquelas que gostamos de receber, são gratuitas e insubstituíveis, como a vida, como o amor, como um presente, e são um presente, “*Não é nada, sou eu*”, escreve-me um amigo, “*venho dizer-te que te amo muito, muito...*” Não é nada, ou quase nada, e contudo um pedaço do mundo e da alma, transmitido como que por milagre, tão leve na mão, tão profundo no coração, tão próximo na grande distância.

Neste contexto histórico que atravessamos, precisamos – nós e as pessoas que estão presas – desse “nada” que permite que nos sintamos “tão próximo na grande distância”.

8.7 Escrever-se

*"Nós morremos. Esse pode ser o significado da vida.
Mas nós fazemos linguagem. Essa pode ser a
medida de nossas vidas"*

Toni Morrison

No dia 5 de fevereiro de 2021 foram lançados, num evento on-line, dois livros resultantes das ações educativas desenvolvidas na unidade penal em que atuo no Tocantins: “Ler e escrever na prisão: experimentações Tocantinópolis” (CAMPOS; NASCIMENTO, 2020a) e “Andorinhas reinventam a prisão” (CAMPOS; NASCIMENTO, 2020b). Ambas as obras são produções coletivas que reúnem diversas vozes na tentativa de contar, de modo plural, a história da construção e desenvolvimento dessas ações educativas. O primeiro livro tem como foco apenas as ações extensionistas de promoção de leitura e escrita e o segundo trata de todas as ações educativas, formais e não-formais.

Tal como as obras, o lançamento também contou com a participação de uma pluralidade de pessoas. Algumas delas apareceram em tela e falaram sobre o que significava para elas fazerem parte da construção destes livros, outras acompanharam o lançamento e participaram fazendo comentários no chat. O evento se constituiu como a culminância de diversos esforços e, por isso, assumiu um tom de celebração que seguiu reverberando após seu encerramento.

Fiquei surpreendida de modo especial com a participação no chat de um dos ex-participantes do projeto. Apesar dele quase nunca faltar nos encontros enquanto esteve preso, era sempre bastante calado. Para extrair dele algum comentário em relação às obras

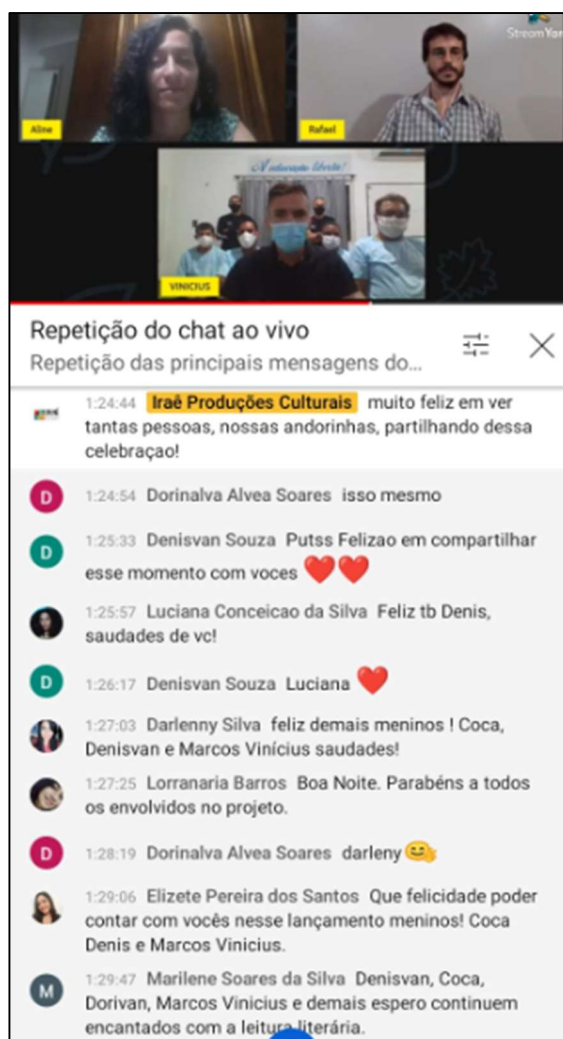


Figura 23. Print da tela de exibição do lançamento dos livros do projeto no site do Youtube.

literárias lidas era um grande sacrifício. Ele também escrevia pouco, tínhamos que estimulá-lo bastante para que escrevesse um pouco mais. Eu considerava que talvez o interesse dele fosse mesmo apenas a remição de pena ou que sua participação era motivada por sua tia-mãe, sempre muito ativa nas ações na unidade. Mas, de repente, ele não só estava acompanhando o lançamento de nossos livros como fazendo comentários no chat.

Durante e após o evento me chamou atenção a relação de afeto que tanto as graduandas extensionistas, quanto as pessoas que estavam ou estiveram presas, manifestaram em fazer ou ter feito parte dessas ações. Havia nessas manifestações um indicativo de satisfação e orgulho, bem como a alegria no reencontro, na partilha desse momento virtual. Pareceu-me que não éramos mais apenas um projeto, havíamos nos tornado uma espécie de comunidade. E ali, em meio àquela celebração, senti viva a defesa de Krenak (2020b) de que contar as nossas histórias é uma forma de adiarmos o fim do mundo.

Sem dúvida a publicação destes livros é repleta de sentidos. Desde quando iniciamos a produção dos textos que os comporiam até chegarmos no lançamento, aprendemos muitas coisas. A principal aprendizagem, todavia, diz respeito à potência e poder da escrita. Para Comte-Sponville (1997, p. 37) “a escrita nasce da impossibilidade da fala, de sua dificuldade, de seus limites, de seu fracasso. Disso que não se pode dizer, ou que não se ousa, ou que não se sabe. Esse impossível que trazemos em nós. Esse impossível que é nós”. E que no contexto prisional salienta-se ainda mais, uma vez que a voz é reprimida e a identidade reduzida.

Fazer parte da escrita de um livro, para a maior parte das pessoas que estavam presas que participavam do projeto era algo inimaginável. Daí que viabilizar a publicação de seus escritos nessas obras coletivas represente a construção de uma ponte para um outro mundo que antes não lhes parecia acessível. Não por acaso sempre que me viam perguntavam quando os livros ficariam prontos e assim que o receberam, um deles me disse, em tom de brincadeira: “melhor que isso [o livro publicado] só o alvará de soltura”.

Porém, escrever-se tem a ver também com arquivar a própria vida que “é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si própria, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÈRES, 1998, p. 11), exercício esse fundamental a qualquer ser humano, mas, sobretudo, aos que se veem na condição de estarem presos e com suas identidades e subjetividades ofuscadas.

Para o filósofo Walter Omar Kohan (2015, p. 17-18), “Não há como separar a vida da escrita. [...] a vida se encontra tanto no vivido que se afirma por escrito quanto no que se mobiliza ao ser escrita e lida, no que dela dá força e sentido à escrita e à leitura”. A escrita é, pois, uma forma de afirmar e gerar vidas. Por isso, escrever (-se) na (e para além da) prisão é uma importante ferramenta e estratégia para resistir ao apagamento imposto pelo sistema prisional.

9. NUTRIR BIOLUMINESCÊNCIAS

“O instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga. O presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e torna-o passado. Eu, viva e tremeluzente como os instantes, acendo-me e me apago, acendo e apago, acendo e apago”

Clarice Lispector

Diz-se dos seres vivos que produzem a própria luz que são bioluminescentes. Entre eles, os pirilampos ou vaga-lumes são os mais conhecidos. Voam emitindo lampejos de luz que contrastam com as trevas. Estudos científicos evidenciam, entretanto, que todos os seres vivos emitem fótons, os denominados biofótons (BERTOGNA, 2013). Ou seja, por mais espiritual que a frase possa parecer, todos os seres vivos são seres de luz.

É importante destacar, entretanto, que os biofótons se diferem da radiação de calor na faixa do infravermelho, assim como da bioluminescência comum de origem fotoquímica encontrada, por exemplo, nos vaga-lumes. Entretanto, o que importa aqui é compreender a luz como uma produção inerente a toda forma de vida.

Essa constatação biológica é também uma metáfora potente para refletirmos e analisarmos tempos e contextos sombrios, os quais nos levam a crer que viramos povos desprovidos de luz própria. E a prisão apresenta-se em nossa sociedade como o lócus maior desse apagamento. Daí que inserir as experiências educativas no contexto prisional num fazer-vaga-lume possa se constituir como uma força de resistência a esse apagamento.

Didi-Huberman, em seu livro “Sobrevivência dos vaga-lumes”, nos conduz por uma trilha reflexiva fundamental para enfrentar a realidade ofuscante que quer nos fazer crer no desaparecimento dos vaga-lumes. Nesse trilhar, ele nos provoca a pensar a necessidade de nos deslocarmos, colocarmos em movimento, pois trata-se muito mais de encontrar os vaga-lumes que se foram para outros locais, afastando-se da luminosidade ofuscante dos holofotes, do que de seu efetivo desaparecimento, sua extinção. Provoca-nos também a repensar o “‘o princípio da esperança’ através do modo como o Outrora encontra o Agora para formar um clarão, um brilho, uma constelação onde se libera alguma forma para nosso próprio Futuro” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 60), afirmando, assim, que a imaginação é política. E não podemos olvidar de que primeiro há que se imaginar outros mundos possíveis para então lutar por construí-los. Nessa perspectiva, o

presente assume-se ativo e lembremo-nos, como defende Freire (2011b), que a história não é destino dado. É nesse presente, atuando como sujeitos históricos e construtores de nossa história – pessoal e social – que desvelamos o porvir. Por isso, como já problematizou Gallo (2002, 170), mas permanece imprescindível, “hoje mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro”. Didi-Huberman (2011, p. 84) enfatiza ainda que as sobrevivências “nos ensinam que a destruição nunca é absoluta – mesmo que ela fosse contínua” e, por isso, elas dispensam o fatalismo do “fim dos tempos”.

Tal como os vaga-lumes que acendem e apagam, também avançam e retrocedem nossas ações de resistência à claridade ofuscante do poder opressor que constitui o sistema prisional. Em meio a essa luminosidade “feroz” dos projetores que fazem crer que os vaga-lumes desapareceram, há “momentos de exceção em que os seres humanos se tornam vaga-lumes – seres luminescentes, dançantes, erráticos, intocáveis e resistentes” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 23). E é nesse tornar-se vaga-lume que parece habitar a possibilidade de nos conectarmos com nossa humanidade, resistirmos ao apagamento, para que não deixemos de enxergar o espaço “seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos *apesar de tudo*” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 42).

Nesse ponto de sua reflexão Didi-Huberman concorda com Walter Benjamin de que a experiência caiu de cotação, porém defende que a “*experiência é indestrutível*, mesmo que se encontre reduzida às sobrevivências e às clandestinidades de simples lampejos na noite” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 148). É, “nesse sentido, fissura, não saber, prova do desconhecido, ausência de projeto, errância nas trevas” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 143). Assim, a *experiência interior* de uns “pode aparecer como *lampejo para o outro*, a partir do momento em que encontra a forma justa de sua construção, de sua narração, de sua transmissão” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 135).

Santiago (2017, p. 59) endossa esse argumento esperançoso em sua análise literária do conto “As margens da alegria” de Guimarães Rosa e da obra “Água Viva” de Clarice Lispector, a partir da qual apresenta um modo alternativo de ver a construção do saber: o saber vaga-lume. Nesse processo, na situação negativa da experiência busca-se introduzir o valor positivo da vida para, “em seguida, extraí-lo enriquecido, explosivo, pleno. Um duplo *sim à vida*”.

Diante dessas luzes que se querem absolutas, que se apresentam como maiores, me vejo nesse fazer menor. Aproximando-me, portanto, do conceito de *literatura menor*

criado por Gilles Deleuze e Félix Guatarri e que é deslocado por Gallo (2002, p.172) para “operar como a noção de uma educação menor”, que consiste num empreendimento de militância para resistir às trevas, uma forma “de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários” (GALLO, 2002, 171). Uma educação-vaga-lume, que resiste ao apagamento, *apesar de tudo*.

As experiências que vivi e relatei na seção anterior ilustram a potência dessa educação-vaga-lume e a razão pela qual é nela que me vejo enquanto cidadã corresponsável pela transformação da realidade social injusta que vivemos/criamos no tempo presente, nesse instante-já. Elas constituíram-se como experiências que me tiraram do eixo e me lançaram num movimento de emancipação e domínio de mim mesma. Todas elas são fazeres menores, nos quais me vi participando de coisas que não sabia fazer previamente, não dominava. Essas experiências somadas à observação da trajetória de vida dos quatro interlocutores desta pesquisa é que me conduziram à hipótese de que uma educação para a luta antiprisional é uma educação-vaga-lume, que se constrói nutrindo essa luz própria dos seres vivos, impedindo que sejam apagadas pelas opressões – ou oprimições no caso do sistema prisional.

Partindo da análise dessas experiências e avançando no diálogo com os interlocutores da pesquisa, chegamos a educação-vaga-lume enquanto junção de três movimentos de luta: reinventar da Educação Popular, resistir à oprimição e imaginar uma educação antiprisional.

A obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, apresenta um método objetivo de alfabetização de jovens e adultos, que envolve a formação dos círculos de cultura e a identificação das palavras geradoras. Mas, como vimos, a Educação Popular é mais que um método. É um conjunto de princípios que orientam as práticas educativas, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, livre da relação opressor-oprimido. Trata-se de um educar horizontal, dialógico, que respeita e valoriza os saberes da vida e as leituras de mundo, e que está profundamente comprometido com a transformação social. Mantendo-se os princípios que a caracterizam, a Educação Popular pode e deve ser reinventada para adaptar-se a contextos diversos e conjunturas distintas daquelas em que foi inicialmente formulada. Tendo como suportes estes princípios fundamentais, a educação-vaga-lume se propõe reinventar a Educação Popular agregando a ela outros

princípios pujantes no combate à cultura punitivista e à manutenção das prisões como estratégia principal para “resolução” de nossos conflitos sociais.

Comungando com os abolicionistas penais que argumentam que não há reforma possível para os problemas da prisão, resistir à oprimissão é uma ação paliativa, sem dúvida. Mas é um importante compromisso com as milhares de vidas que continuam sendo aprisionadas, em número crescente, enquanto as prisões seguem existindo; um não ignorá-las ou abandoná-las; um não permitir que essa máquina de moer pessoas as destruam por completo; um compromisso com vidas existentes no agora. Há, portanto, uma dimensão de redução de danos. Porém, por mais que isso pareça pouco para a potência da educação ou uma distorção de seu papel, é, na verdade, o reconhecimento de que *na* prisão o direito ao acesso à educação, ainda que fosse pleno, não bastaria.

A pandemia de Covid-19, nesse sentido, ajuda a compreender a complexidade dessa questão. A maioria das unidades prisionais que conseguiram retomar a oferta educativa no contexto pandêmico, o fizeram por meio de entrega de atividades impressas que os alunos faziam no interior das próprias celas, sem suporte pedagógico e/ou presença de educadoras e educadores. Isso fez com que os dados de número de matrículas (que infelizmente muitas vezes é o que mais importa) continuassem sendo produzidos. Além disso, com o avanço da educação à distância muitos dos entraves para oferta da educação nas prisões – como a movimentação de presos, a entrada dos educadores na unidade e a falta de espaço físico – ficam mais fáceis de serem contornados ou resolvidos.

Por mais que ainda seja utópico, aumentar consideravelmente as taxas de pessoas envolvidas com atividades educativas torna-se uma realidade mais viável com as possibilidades de oferta remota e/ou à distância. Entretanto, sabendo do apagamento que a prisão impõe, a questão que deve ganhar destaque é: bastaria garantir o direito humano de acesso à educação, como prevê a lei, mesmo que ela fosse (indo mais longe na utopia) uma educação de qualidade?

Nesta reflexão, é válido resgatar a crítica marxista aos direitos humanos. O ideal de igualdade e liberdade como princípios fundamentais para constituição dos cidadãos enquanto sujeitos de direito emerge no contexto da revolução francesa. Trata-se, portanto, de reivindicações historicamente liberais. A crítica de Marx desmascara, assim, o discurso burguês de universalidade. Ao romper com os privilégios feudais levando à guilhotina a monarquia, é instaurado o discurso de que os interesses burgueses não são interesses de classe, mas direitos universais que atendem a todos. Porém, importa perceber que a concepção de humano, que na época era definida como homem e cidadão,

está longe de ser universal. Por isso, Mascaro (2017, p. 114) afirma que “nunca se viu na história que os direitos humanos fossem exercidos em proveito de todos”. Nunca as pessoas, de modo generalizado, tornaram-se sujeitos de direito.

Na perspectiva marxista, os direitos humanos são fundamentais para a existência do capitalismo, pois dão sustentação à exploração do trabalho assalariado a partir da “igualdade formal entre capitalista e proletário e a autonomia da vontade como base do vínculo contratual de exploração” (MASCARO, 2017, p. 123-124). Nesse sentido, por constituir-se como proteção jurídica do capitalismo, os direitos humanos não servirão à superação desse sistema.

Santos (1997, p. 19) complexifica a reflexão de que os direitos humanos não são universais, evidenciando que seus pressupostos são tipicamente ocidentais. Para ele, a marca ocidental-liberal do discurso dominante dos direitos humanos se revela, por exemplo, na não participação da maior parte dos povos do mundo na elaboração da Declaração Universal de 1948. Não deixa de registrar, entretanto, que existem discursos e práticas contra hegemônicas de direitos humanos e defende que “a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceptualização e prática dos direitos humanos de um localismo globalizado num projecto cosmopolita” (SANTOS, 1997, p.21), ou seja, a partir do diálogo intercultural e da perspectiva multicultural.

Apesar de recortes reflexivos distintos, tanto o advogado Alysson Leandro Mascaro quanto o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, sugerem que “abramos os olhos” e nos indaguemos sobre a razão dos direitos humanos e sua universalidade terem se tornado uma questão tão debatida. E considerando que a noção de direitos humanos que herdamos da revolução francesa, e que ainda é dominante em nossa sociedade capitalista, enfatiza os direitos individuais e não coletivos, cabe nos perguntar também: quais os limites de uma transformação social por meio da reivindicação por direitos?

Com essas problematizações em mente, volto ao contexto prisional e à oferta de educação situada nessa chave da garantia de direito. Bastaria garantir o acesso à educação? Pelas experiências aqui analisadas e conversas com os interlocutores desta pesquisa, o entendimento é que não. É necessário pensar um fazer educativo que produza estratégias de resistência e se oponha à oprimição. E não é qualquer educação que é capaz de produzi-las.

Chegamos, assim, à necessidade de se imaginar uma educação antiprisional, ou seja, uma educação de resistência. Se imaginar uma sociedade sem prisões já é difícil,

imaginar uma educação antiprisional na prisão deve soar impossível. Mas é exatamente por isso que esse é o dever de educadoras e educadores que não acreditam na prisão como estratégia de resolução de nossos conflitos sociais: imaginá-la! Afinal, como já foi dito, não lutamos por aquilo que não somos capazes de imaginar. O impossível encontra brechas para se tornar possível quando passa a ser imaginado, tornando a imaginação um ato político imprescindível em contextos que nos aproximam da distopia.

Nas subseções a seguir, são apresentados cinco horizontes que entendo, a partir do diálogo com interlocutores desta pesquisa, serem importantes para nutrir nossa bioluminescência no contexto de imaginação, invenção e produção de uma educação na (e para além da) prisão, que almeja não reforçar a existência do sistema prisional, mas combatê-lo: a educação-vaga-lume.

É importante salientar que o objetivo não é formular um conceito para essa educação proposta a se imaginar, mas apresentar uma noção preliminar dela. Justamente porque concordo com a problematização do sociólogo francês Michel Maffesoli (2008, p.7) de que o termo “conceito significa tudo aquilo que é fechado, e, portanto, é próprio dele isolar o objeto como produto finito e acabado”, enquanto que o termo noção, ao contrário, proporciona uma dimensão de compreensão mais aberta e inacabada.

Escolhi o termo “horizontes” para se imaginar a educação-vaga-lume, justamente por entende-los vastos, talvez infinitos. Estou bastante consciente dos limites da discussão que propus para cada um deles. Confesso que ao me confrontar com o universo em que cada um deles me lançava, cogitei reduzi-los. Até tentei, porém, o máximo que consegui foi fundir dois deles e transformar os seis horizontes iniciais em cinco. Não me pareceu que eu tinha autoridade para excluir nenhum deles, porque não foi uma escolha arbitrária minha simplesmente inventá-los. Eles emergiram ao longo do caminho de construção da tese. Nasceram do e no processo.

As subseções a seguir devem ser lidas como janelas. Elas permitem vislumbrar esses horizontes a partir de uma abertura restrita e delimitada. Não pretendem – e nem conseguem – alcançar tudo o que pode compor cada um deles. O objetivo de cada janela é criar uma abertura que motive o desejo por ampliar as possibilidades para enxergar mais longe e de outros ângulos.

9.1 Abrir-se ao dar, cuidar, expressar-se e escutar ou (re)construir a comunidade, conversar e amar

“O amor é uma força que produz amor; impotência é a incapacidade de produzir amor”

Erich Fromm

No dia 10 de abril de 2019 tive minha primeira aula de “Pesquisa Social”, uma das disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-graduação no qual desenvolvi esta tese de doutorado. Foi uma aula diferente das que costumamos ter e, possivelmente por isso, marcante. Inicialmente a disciplina nos foi apresentada de modo provocativo. Inês Teixeira, uma das professoras responsáveis por ministrar essa disciplina, enfatizou que a teoria do conhecimento e a epistemologia da ciência antecedem a pesquisa social, pois as escolhas metodológicas dependem da teoria que embasa o princípio de pesquisa. Distinguiu em seguida objetividade de objetivação. Segundo ela, a primeira é impossível de ser alcançada, já que quem faz pesquisa é sempre um sujeito histórico-cultural detentor de uma subjetividade, enquanto que a segunda é o esforço permanente para se chegar à objetividade, mesmo sabendo que ela é inalcançável. Naquele momento eu ainda não sabia, mas futuramente perceberia que essa aula foi fundamental para me encorajar a adentrar na aventura de fazer uma investigação com base na Pesquisa Narrativa.

A provocação continuou com perguntas como: o que penso? Como fundamento o que penso? O que penso a respeito do que penso? Qual o sentido da pesquisa? A favor de quem e contra quem fazemos nossas pesquisas? Acredito hoje que com essa aula Inês estava tentando nos mostrar que, para além do necessário conhecimento, domínio e apropriação de nossas escolhas metodológicas, deveríamos compreendê-las também como escolhas políticas.

Inês seguiu com suas provocações nos fazendo pensar sobre a possibilidade de fundir rigor e sensibilidade no fazer científico. Seria possível? Como uma boa educadora, ela plantou a semente-dúvida e não nos ofereceu o fruto-resposta. Caberia a cada um de nós cultivá-la para tentar descobrir a partir de nossas plantas-pesquisas.

Para finalizar a aula, ela pediu que cada um de nós nos apresentássemos. Porém, de modo não menos provocativo, junto com o nome e o tema de pesquisa, ela nos propôs que compartilhássemos um de nossos medos. O que ela almejava com essa provocação é algo que me pergunto até hoje. O fato é que essa questão nos fez olhar uns para os outros de modo mais sensível. Através dos medos compartilhados passamos a enxergar uns aos

outros a partir de perspectivas até então desconhecidas. A cada fala o aluno ou aluna de doutorado se diluía em um mar de identidades muito mais complexas. E então eu entendi que o aluno não existe, o que existe é um sujeito histórico que ocupa o lugar de aluno. E essa compreensão é igualmente válida para aqueles que denominamos “presos” ou “presas”, que também não existem, são apenas “lugares” ocupados por sujeitos históricos.

No dia da aula a pergunta me tirou do eixo. Até que chegasse minha vez de falar fiquei me perguntando internamente quais eram meus medos e, dentre eles, quais eu teria coragem de assumir publicamente. Possivelmente por estar no espaço acadêmico e falando sobre o desenvolvimento de nossas pesquisas, meus pensamentos acabaram focando-se em meus medos em relação ao contexto em que atuo enquanto educadora e pesquisadora: a prisão. Quando chegou minha vez, eu disse: “Eu tenho medo da impotência”. Naquele momento, eu não fazia ideia do quanto esse medo estaria intimamente relacionado a tese que eu posteriormente formularia a partir do diálogo com sobreviventes da prisão. Também ignorava a compreensão de impotência como incapacidade de produzir amor, como defende Fromm (1991).

Segui desenvolvendo a pesquisa e após a qualificação me concentrei em compreender melhor o que proponho enquanto educação-vaga-lume. No caminho até a qualificação eu compreendi a prisão como locus de apagamento humano e a educação-vaga-lume como resistência a esse apagamento. Para concluir a tese, pensei que me restava desenvolver melhor a ideia que eu propunha de educação-vaga-lume. Essa, de fato, talvez fosse minha tarefa principal. Mas havia algo que me faltava pensar e que me chegou pela provocação de Michele, uma amiga que fez parte de minha *comunidade responsiva*¹³: “você diz que a prisão apaga a humanidade nas pessoas, mas o que nos torna humanos?”. A pergunta dela me aterrorizou. Senti como se ela tivesse desnudado minha tese e não havia vestimenta que permitisse voltar a cobri-la. Parecia-me impossível dar uma resposta a essa pergunta, pois me exigiria adentrar campos complexos de pensamento e discussão, inclusive a partir de áreas do conhecimento que estudei muito pouco ou nada. Tentei ignorá-la, afirmando para mim mesma que não é possível abarcar tudo numa única tese.

¹³ “Como pesquisadores narrativos, partilhamos nossas escritas com características de um trabalho em construção com comunidades responsivas. Por comunidade responsivas, queremos dizer que pedimos aos outros que leiam nosso trabalho e que respondam de maneira a auxiliar-nos a ver outros sentidos que poderiam levar a outras recontagens” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 96).

Segui buscando desenvolver a ideia de educação-vaga-lume e foi nessa busca que encontrei uma resposta para a pergunta que me aterrorizou. Curiosamente, a resposta me chegou não pela filosofia, sociologia ou psicologia, mas pela biologia:

o que define uma espécie é o seu modo de vida, uma configuração de relações variáveis entre organismo e meio, que começa com a concepção do organismos e termina com sua morte, e que se conversa, geração após geração, como um fenótipo ontogênico, como um modo de viver em um meio, e não como uma configuração genética particular. Assim, uma mudança evolutiva se produz quando se constitui uma nova linhagem ao mudar o modo de vida que se conserva numa sucessão reprodutiva (MATURANA, 2002, p. 20)

Nesse raciocínio, tornamo-nos humano a partir de nosso modo de vida como *Homo sapiens* que, no argumento do biólogo Humberto Maturana, se dá pela conjunção entre linguagem e emoção, enquanto fluir do conversar. E “a emoção que torna possível a história da hominização é o amor” (MATURANA, 2002, p. 23). Conversar e amar só fazem sentido na existência do outro, ou seja, tornamo-nos humanos a partir da relação com o outro, no convívio social.

Essa vestimenta não apenas me serviu e me livrou do incômodo da nudez, como me ajudou a compreender os fundamentos de uma educação-vaga-lume justamente a partir daquilo que nos torna humanos. Além disso, pensá-la como parte da luta antiprisional me conduzia a compreendê-la enquanto antítese da prisão. Ora, se a prisão é o lugar da segregação, que segundo Fromm (1991) se fundamenta no ódio, uma educação-vaga-lume precisa se configurar como instrumento de união, que, por sua vez, se fundamenta no amor, de acordo com este autor. Esse pensar que (me) proponho é radical, pois vivemos numa sociedade que, “ao estar centrada na desconfiança e no controle, na autoridade e na subjugação, na apropriação e na cegueira perante o outro, nega o amar” (MATURANA; XIMENA, 2009, p.86), principalmente aos que estão presos, como destaca Macaúba.

“Porque a cadeia, realmente, é um lugar que a gente vai pra lá e começa a ser odiado, a sociedade já acha que a gente está lá porque merece e que tem que sofrer mesmo... é uns pensamentos, assim, bem bárbaros” – MACAÚBA

A fala de Macaúba coloca em evidência o imaginário social alinhado à cultura ocidental capitalista, que tem como cerne o indivíduo e o mérito: os espaços prisionais são vistos como locais que determinam uma identidade pejorativa, imposta ao indivíduo por sua própria culpa. Sofrer na prisão e nela ser desumanizado, é o que merecem por

terem cometido crimes. A pena de prisão não basta. Na falta do amor, negamos o outro em sua inteireza, ao invés de condenar apenas sua ação/crime.

Diante dessa realidade traduzida na fala de Macaúba, defender o amor enquanto elemento imprescindível para a existência de uma educação-vaga-lume exige uma fundamentação teórica e analítica que nos distancie da ideia preponderante de amor em nossa sociedade ocidental: o amor romântico. É necessário compreendê-lo de modo mais abrangente e imprescindível para o estabelecimento das relações entre os seres vivos.

Na prerrogativa de formulação do entendimento de educação-vaga-lume em diálogo *com* os interlocutores desta pesquisa, comecei por indagá-los sobre suas compreensões de amor, em uma conversa com troca de áudios e mensagens escritas em nosso grupo no *WhatsApp*.

“O amor é a coisa mais linda do mundo” – **Babaçu**

“Rapaz, isso aí dá mais conversa do que política... política, futebol. [...] Amar é se entregar, é se doar, é compartilhar, é compreender, é aceitar” – **Buriti**

“Gente, assim, o que é o amor para mim? Eu tenho pra mim que o amor é tudo que tem de bom no mundo. Qualquer coisa que tiver de bom é sinônimo, são sentimentos bons, que fazem a gente fazer coisas legais. O amor é um sentimento das diversas relações” – **MACAÚBA**

As reflexões iniciais dos interlocutores vão ao encontro da problematização de bell hooks (2020) no que diz respeito a nossa dificuldade em definir o amor. Para ela, essa imprecisão conceitual é o que possibilita, por exemplo, que violências sejam cometidas em nome do amor. Por essa razão, compreendê-lo e defini-lo é uma questão fundamental.

A compreensão inicial de Buriti é a que mais se aproxima da definição de amor defendida por bell hooks (2020), em muito amparada pelas ideias de Erick Fromm. Os três – Buriti, hooks e Fromm – evidenciam o amor como uma ação e não um sentimento. Assim compreendê-lo nos coloca diante da constatação de que o amor é ativo ao invés de passivo, exigindo de nós esforços para que ele aconteça (FROMM, 1991). Diante dessa compressão, somos impelidos a deslocar o debate sobre o amor da esfera do desejo/necessidade de ser amado, para pensar a capacidade humana de produzi-lo.

Tirar o amor do âmbito da fluidez dos sentimentos e alocá-lo na concretude das ações é, no argumento de hooks (2020, p. 55), “uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento.” Isso porque, segundo ela, somos ensinados que não temos controle

sobre nossos sentimentos, o que não ocorre com nossas ações. Além de aceitarmos que somos responsáveis pelas ações que escolhemos, aceitamos também a responsabilidade pelas consequências delas. Nessa ótica, amar é uma escolha que fazemos ou não.

Nesse mesmo raciocínio, Fromm (1991) defende que o amor é uma aprendizagem, que exige esforço e energia. Portanto, não se trata de algo com o qual já nascemos, nem tampouco saberemos instintivamente como amar (HOOKS, 2020). O amor é, portanto, uma vontade, uma atitude de se empenhar ao máximo para promover o crescimento pessoal: próprio e do outro.

Nesse ponto, podemos aproximar a reflexão do contexto prisional para problematizar que a sociedade punitivista em que vivemos nos estimula a escolher não amar a população carcerária, imbuídos da lógica de uma justiça vingativa¹⁴. Encorajados a apartar essas pessoas do convívio social, aprendemos a odiá-las e, assim, deixamos de nos preocupar e nos empenhar para promover o crescimento pessoal nosso e delas. Se o amor fosse apenas um sentimento entre duas pessoas, como nos leva a crer a ideia de amor romântico, não sermos capazes de amar a população carcerária seria um problema menor, no limite, um problema apenas para quem está preso. Porém, o amor, enquanto uma ação que escolhemos e aprendemos, reverbera em toda nossa comunidade/sociedade e em nós mesmos. Não por acaso, hooks (2020, p.33) nos lembra que “todos os grandes movimentos por justiça social de nossa sociedade têm enfatizado uma ética do amor”.

Assim com a autora e autor anteriormente citados, Humberto Maturana também entende que o amor não é um sentimento. Porém, para ele, “o amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano” (MATURANA, 2002, p. 67) e nós “somos animais dependentes do amor” (MATURANA, 2020, p. 25). Ou seja, nos é natural. Não amar é uma distorção de nossa natureza que só é possível a partir do discurso racional persistente do desamor. Em sua compreensão é o amor que possibilita uma convivência de aceitação e sem exclusões. Para ele e outras pessoas que compartilham de suas reflexões e teorias e constroem o conhecimento junto com ele:

o que distinguimos como amar em nosso âmbito humano é um conviver sem preconceitos, sem opiniões, sem exigências e sem expectativas que distorçam a convivência, gerando cegueiras que negam ao outro ou a si mesmo a possibilidade de ser visto em sua legitimidade, sem ter que

¹⁴ A famosa expressão “Olho por olho, dente por dente” traduz a concepção de justiça vingativa, que está relacionada ao Código de Hamurabi - primeiro código de leis que vigorou na Mesopotâmia, quando Hamurabi governou o primeiro império babilônico, entre 1792 e 1750 a.C. Esse código se baseava na Lei do Talião, que punia um criminoso de forma semelhante ao crime por ele cometido. Vale destacar que as punições diferiam a depender da classe social da pessoa que desobedecesse às regras estabelecidas.

justificar sua existência. O amar tem sido e é fundamento emocional no qual surgiu a família ancestral e no qual surge em cada geração o viver no conversar que constitui o viver humano *Homo sapiens-amans amans*. O amar é o fundamento do ver e do entender que constitui a sabedoria do viver humano como a ampliação do olhar que permite ver a matriz de relações que constitui a existência da biosfera e o cosmos. (MATURANA; XIMENA, 2009, p.126)

Independente das divergências em relação à compreensão do amor, que para bell hooks e Erick Fromm é uma aprendizagem e ato de vontade e para Humberto Maturana é nosso impulso constitutivo de ser humano, para todos segregar é um ato de desamor. A prisão, por conseguinte, é o símbolo maior do distanciamento de nossa capacidade de amar.

O que essas pessoas que se debruçaram em estudar e refletir sobre o amor nos ensinam é que ele nos une como humanidade, enquanto seres que compartilham uma casa comum – o Planeta Terra. Sendo todos habitantes de uma mesma morada, o que um faz tem implicações direta sobre os demais, quer queira, quer não. Por isso, Fromm (1991, p. 153) ressalta que “não há ‘divisão de trabalho’ entre o amor pelos nossos e o amor pelos estranhos. Ao contrário: a condição para a existência do primeiro é a existência do último”. Daí que o amor seja um “mergulho ousado na experiência de união (FROMM, 1991, p.44). Se a prisão é o símbolo concreto da separação, da desunião, o encarceramento em massa é resultado de nosso distanciamento crescente em relação à nossa capacidade – ou essência, na perspectiva de Humberto Maturana - de amar. Por isso, o amor para com as pessoas que estão presas não é benevolência, altruísmo, generosidade, tampouco ingenuidade. É o reconhecimento de nossa interdependência e do quanto a desunião enfraquece a todos e a própria sociedade, produzindo sofrimento.

Em sentido similar, Juliana Borges (2020, p. 11) nos instiga a pensar a prisão como espelhos de nós, uma vez que “refletem todas as brutalidades e violências pelas quais estabelecemos as relações sociais cotidianas”. Para ela, a forma como tratamos as pessoas que estão presas “nos dá o aporte para compreender que a banalização da vida tem sido uma narrativa corriqueira, um exercício cotidiano das relações sociais” (BORGES, 2020, p. 39) e, por isso, defende que “precisamos interromper a ideia de que as prisões não são sobre nós” (BORGES, 2020, p. 13). Provocação esta que tem sido feita também por Ângela Davis.

A interconexão entre nós, a prisão e o que ela diz sobre nossas relações sociais, assim como o amor enquanto atitude que nos une, nos aproxima das provocações de Paulo

Freire sobre a relação entre opressores e oprimidos e a de Franz Fanon entre negros e brancos. Para Freire (2011a), a violência dos opressores também os desumaniza, de modo que a luta pela libertação é pela restauração da humanidade em ambos: opressores e oprimidos. Fanon (2008, p.191), por sua vez, escreveu: “O preto não é. Não mais do que o branco. Todos os dois têm de se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos, a fim de que nasça uma autêntica comunicação”. É urgente entender que não é possível passarmos incólumes à desumanização que impomos ao outro, tenha ele cometido um crime ou não.

Seja contra as prisões, o racismo ou qualquer outra forma de opressão, a luta pela libertação é para findar a segregação, não para inverter meramente as posições na estrutura hierárquica que desumaniza a todos, nos afastando do amor. É uma luta pela (re)construção da união, numa dimensão planetária. Trata-se, portanto, de uma busca por escolher resgatar a nossa essência amorosa, afastando-nos dos discursos de ódio que conduzem a ações violentas. Essa deve ser a proposta de uma educação-vaga-lume, mas é também seu desafio, pois para que seja uma escolha verdadeira, precisa ser um ato de vontade, jamais uma imposição ou obrigação. Não pode simplesmente ser acrescida nos currículos e políticas públicas para poder ser exigida.

As pessoas que estudaram e escreveram sobre o amor, e que trago nesta tese como suporte teórico, não oferecem fórmulas de como amar. Trata-se de um caminho que, como escreveu o poeta espanhol Antonio Machado, “se faz ao caminhar”. Há, contudo, algumas premissas para que amemos e façamos com que o amor aconteça, tal como caminhar depende de dar passos. Para hooks (2020, p. 47), além de ser imprescindível ter clareza do que definimos como amor, “para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes – carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta”. Para Fromm (1991), que sustenta que amar consiste antes em dar do que receber, há quatro elementos básicos comuns a todas as formas de amor, são eles: cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento. Além destes elementos, ainda segundo este autor, a prática do amor, como a aprendizagem de qualquer outra arte, exige disciplina, concentração e paciência. Já Humberto Maturana, que defende o amor como aceitação do outro como legítimo na convivência, amar só é possível “no abandono das certezas, das expectativas, das exigências, dos juízos e dos preconceitos” (MATURANA; XIMENA, 2009, p. 86). Defende, por isso, ser fundamental escutar o outro de modo desprendido para que seja possível coexistirmos e vivermos juntos.

Todos esses elementos apresentados como necessários para a existência e aprendizagem do amor, que de certo modo se complementam, não se restringem a espaços ou culturas em específico, uma vez que são pensados a partir da vida em sua totalidade e unidade. Nesse sentido, não se diferem quando nos propomos pensar o amor nos contextos prisionais, enquanto lugares em que há seres humanos. Porém, o exercício de formulação da educação-vaga-lume como antítese da prisão, juntamente com minhas experiências em diferentes contextos prisionais e o diálogo com os interlocutores desta pesquisa, me conduziram ao olhar mais atento para quatro premissas necessárias à existência do amor nos espaços de privação de liberdade. São elas:

- (1) Se a prisão representa o distanciamento e exclusão do convívio com a sociedade extramuros, a educação-vaga-lume deve *constituir-se como uma comunidade*.
- (2) A prisão, enquanto lócus de cumprimento de pena, retira das pessoas muito mais do que sua liberdade de ir e vir. Apesar de, em tese, os demais direitos estarem garantidos por lei, o que os dados historicamente têm nos mostrado é que as pessoas que estão presas vivenciam um estado de coisas inconstitucional. Logo, se a prisão lhes tira quase tudo, a educação-vaga-lume deve *estar centrada em dar*.
- (3) O regime disciplinar imposto pela prisão exige que as pessoas que estão presas aceitem as normas sem questioná-las. A submissão é vista como “bom comportamento” e, por isso, as vozes das pessoas que estão presas não são bem-vindas. Se a prisão silencia, a educação-vaga-lume deve *estimular a expressão/fala e o escutar – conversar*.
- (4) Diante das negligências à dignidade humana, as pessoas que estão presas ficam submetidas a uma condição de abandono e descaso. Mas não só elas, todas as pessoas que fazem parte do contexto prisional estão submetidas a processos de desumanização. Por isso, a educação-vaga-lume deve *fundamentar-se no cuidar*.

Estas foram as quatro premissas que sobressaíram de nossas experiências e diálogos. Não estão listadas por ordem de relevância ou prioridade. Na verdade, elas são em muito interdependentes. Além disso, não devem ser vistas como as únicas, nem as mais importantes. A educação-vaga-lume é um exercício inicial de imaginar uma educação à serviço da luta antiprisional. Como tal, consiste em uma proposta aberta a novas e outras experiências e diálogos. É um convite a pensar e conversar, para que possamos agir.

1. Constituir-se como uma comunidade

Em nosso pensar, conforme nos emaranhávamos nas reflexões sobre amar dentro e fora da prisão, Babaçu lembrou uma experiência vivida durante seu aprisionamento e a usou como exemplo em sua argumentação.

Outra coisa, eu fiquei preso dois anos e dois meses. Eu não tive visita. E no sistema, lá dentro da cela, tem uma regra que a gente não pode nem olhar para a visita do outro, né. Que seja homem, que seja mulher, que seja mãe, irmão, irmã, não pode. E eu, graças a Deus, eu tive essa exceção aí, porque eles, eu acho que ao ver o meu sofrimento, né, sem visita, eles me apresentavam as visitas deles. Igual o Macaúba, eu conheci a mãe dele, eu conheci a vó dele. E o Buriti eu conheci a irmã, conheci o irmão. E teve outros lá. Isso aí é um gesto de amor, né? – **BABAÇU**

O fato de não ser natural do Tocantins e tampouco ter família neste estado fez o aprisionamento de Babaçu ainda mais solitário. Na prisão, família é o vínculo com a sociedade extramuros e, no limite, o elo com sua própria humanidade. É consenso entre as pessoas que estão presas que “puxar cadeia”¹⁵ sem apoio familiar é muito mais difícil. Por isso, há no depoimento de Babaçu a evidência de um gesto de solidariedade, uma sensibilidade para com a dor do outro, mas, mais do que isso, há o reconhecimento da importância da interação humana e do vínculo com uma comunidade para a sobrevivência humana, que se sobrepuseram às regras de convivência intramuros estabelecidas. A prisão, ao constituir-se como lugar de segregação, coloca luz na importância da comunidade para a produção de nossa existência. Fora dela é possível iludir-se que há como viver cada um por si. Em meio a enorme trama de fluxo de coisas e pessoas, a interdependência que nos une nem sempre é percebida. Na prisão, a suspensão da mobilidade do ir e vir escancara o quanto estamos fadados a sucumbir sem o outro. Não por acaso é na ausência de um Estado provedor que as facções criminosas se desenvolvem, oferecendo-se como alternativa para sobrevivência.

A primeira premissa nos conduz, assim, a uma breve reflexão sobre comunidade. Esse é um conceito de difícil compreensão na cultura ocidental, centrada cada vez mais no indivíduo e em núcleos familiares mais restritos. Bauman (2003, p. 9) nos lembra o quanto o conceito de comunidade nos remete a ideia de “paraíso perdido ou paraíso ainda esperado” e o coloca no centro da tensão entre liberdade e segurança. Para este sociólogo,

¹⁵ Termo utilizado pelas pessoas que estão presas para se referirem ao cumprimento de pena de privação de liberdade.

vivemos tempos de desengajamento. Não há mais “lar” em lugar nenhum, tudo é cada vez mais impessoal, distante e vazio. Nesse contexto, “nenhum agregado de seres humanos é sentido como ‘comunidade’” (BAUMAN, 2003, p.48). Impera a supremacia do indivíduo. Conclui, por fim, que:

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do **compartilhamento e do cuidado mútuo**; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e **igual capacidade** de agirmos em defesa desses direitos (BAUMAN, 2003, p. 134. Grifo nosso).

Em reflexão semelhante, Sawaia (1999, p.19) afirma que o final do século XX é “um momento histórico que valoriza a autonomia e a emancipação, mas promove impulsos anti-sociais e de exclusão”. Nesse contexto, ganham destaque as comunidades identitárias, que se apresentam como lugares de certeza e onde as pessoas podem se reconhecer como iguais. Ou seja, valem-se de “uma estética que só acha belo o que é espelho” (SAWAIA, 1999, p. 24) e, por isso, são potencialmente excludentes. Propõe, assim, compreender a comunidade como ética e estética da existência. Ou seja,

sem obstaculizar a revolução das sensibilidades, a estética da existência deve ser regulada pelo princípio da comunidade, que define uma ética através de **bons encontros**, que se alimenta da diversidade, sem temer o estranho, pois é **ligar-se ao outro** sem o despotismo do mesmo, apresentando-se como qualidade de relação, caracterizada pela **mutualidade em vez de poder desigual**, como arte de dar e receber prazer (SAWAIA, 1999, p. 24. Grifo nosso).

Essas compreensões de comunidade aproximam-se do entendimento ensinado na tradição Dagara, sistematizado por Sobunfo Somé (2007, p. 35) em seu livro “O Espírito da intimidade”:

A comunidade é o espírito, a luz-guia da tribo; é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar umas das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada um seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem comunidade, o indivíduo fica sem espaço para contribuir. A comunidade é a base na qual as pessoas vão **partilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros**. (Grifo nosso).

A partir de recortes reflexivos distintos, as três compreensões enfatizam a fundamental importância da relação horizontal e de mutualidade entre o eu e o outro na constituição da comunidade – princípios estes estruturantes também da Educação Popular. Ou seja, a reciprocidade entre os indivíduos é a base de sustentação das relações,

que os tornam não apenas igualmente importantes quanto interdependentes. O “eu” e “outro” se reconhecem e se nutrem mutuamente formando o “nós” a partir da descoberta e expressão dos dons de cada um de seus membros, os quais propiciam o fortalecimento da comunidade (SOMÉ, p. 35).

As discussões de comunidade propostas pelo sociólogo Zigmunt Bauman e pela psicóloga social Bader Sawaia são projetadas numa escala global, enquanto que a escritora Sobunfo Somé a situa a partir da realidade e sabedoria local de seu povo. Foquemos, portanto, não no tamanho ou dimensão da comunidade e sim em seus princípios constituintes para fazermos-nos a seguinte pergunta: é possível, na prática educativa na prisão, que o agrupamento de pessoas que dela participam se constitua como uma comunidade?

A fala de Najá, ao refletir sobre o contraste na forma como eram tratados pelos policiais penais na execução dos “procedimentos” e pelas educadoras em sala de aula, sugere que sim, ainda que nas intermitências da rotina prisional.

Eu acho que não tinha necessidade de tratar a gente como um bicho bruto, um animal... mas aí (risos), eu comecei a ir para uma sala de aula, aí vinham umas pessoas que tratavam a gente diferente, tratava a gente como pessoa, como ser humano. Assim... sem diferença, procurando fazer com que a gente se sentisse de igual, né. Aquilo dali, eu não falo só por mim, porque eu via e eu sei que você também viu porque eu sei que você é bastante observadora... Quantas pessoas, aquelas pessoas que estavam lá em cumprimento de pena, parece que eram outras pessoas que estavam lá! Se alguém chegasse lá, se tivesse uma outra porta que não fosse pela unidade, ia achar que estava em uma sala de aula como qualquer outra. Porque... todo mundo agindo com naturalidade, os alunos, as professoras. Todo mundo lá era aluno e professor. Todo mundo junto, falando sobre a aula, debatendo, interagindo. Eu mesmo digo e falo por mim, mas imagino que vários daqueles companheiros que estavam ali nem percebiam que estavam presos. E ainda tem alguns professores que chamam mais atenção e faz a gente se sentir mais cativado ainda. Chega um momento, assim, que quando está ali a pessoa meio que acha que não está presa não, meio que esquece lá da cela. Aquela interação é uma coisa assim... tão forte, que as pessoas simplesmente se sentem diferente, é uma coisa assim que não tem explicação, é a emoção, é difícil de explicar, não tem como explicar. - **NAJÁ**

O que Najá diz reforça a compreensão de apagamento que o sistema prisional impõe às pessoas que estão presas ao lhes negar sua humanidade. Nesse sentido, percebemos que a prisão é um mundo ao avesso, no qual o ser visto como ser humano, que acontece na relação com as educadoras e educadores, é um tratamento diferente, atípico para esse contexto. Por isso, em meio a esse deserto-prisão, o espaço educativo adquire o status de oásis, como bem observou Luciana Conceição da Silva (2021), a partir

da escuta das falas dos participantes do projeto de leitura desenvolvido na Unidade Penal de Tocantinópolis.

Os dois elementos apontados por Najá para que as vivências no espaço educativo sejam tão diferentes da rotina prisional são: a horizontalidade nas relações e a interação entre as pessoas. Exatamente o inverso do que a prisão se propõe, uma vez que as relações que ela estabelece são verticais e com hierarquias bem definidas, conferindo às pessoas que estão presas o lugar de inferioridade. Além disso, a prisão serve ao isolamento e não à interação, ainda que no interior das celas, inevitavelmente, interações sejam estabelecidas.

Esses elementos destacados por Najá colocam em evidência duas significativas problematizações: (1) a importância da presença física das educadoras e educadores no interior das prisões, e (2) o prejuízo na interação entre esses sujeitos decorrente da inserção de grades separando educadoras de alunos nos espaços educativos no contexto de privação de liberdade.

Na primeira problematização, temos o contexto pandêmico perigosamente servindo para dar sustentação às modalidades remotas e à distância para promoção da educação nas prisões. Não há dúvida de que elas favorecem o maior alcance na garantia do direito ao acesso à educação e que possuem valor. Porém, a depender de como são realizadas, comprometem a existência de condições necessárias para que a resistência ao apagamento seja possível por meio da educação. Sobretudo porque muito do que possibilita que a educação se configure como uma comunidade se dá no *entre* das propostas pedagógicas e da construção do conhecimento. Ou seja, ocorre quando o grupo passa a se ver, se escutar, se sentir, conhecendo e reconhecendo uns aos outros na convivência. Como criar vínculos comunitários a partir de apostilas e/ou vídeo-aulas?

Durante os anos de 2020 e 2021, com a impossibilidade de manutenção das atividades presenciais, devido à pandemia de Covid-19, inventamos modos remotos para continuar garantindo alguma oferta educativa na Unidade Penal de Tocantinópolis. Primeiro foi o projeto “Bibliotecas Ambulantes”, com atividades de leitura e escrita semanais a partir de recortes e fragmentos de diversos gêneros textuais. Depois foi o projeto “Entre-nós”, com troca de cartas e em parceria com a UFPB. Ambas foram propostas exitosas, com resultados significativos, porém que demandaram muito mais energia e esforço para que pudessem se concretizar, quando comparado as nossas experiências presenciais anteriores. Além disso, conhecer um aluno apenas através de sua escrita é estar limitado a acessar uma única parte de suas possibilidades de expressão. O

conteúdo das escritas e a observação da caligrafia, criam vastas impressões imaginativas que não podem ser confrontadas com outros elementos, como a fala, o silêncio, o olhar, o modo de sentar, caminhar ou gesticular. O não acesso a esses outros elementos expressivos dificulta o trabalho educativo, pois sem conhecer os alunos de modo mais integral aumenta a dificuldade para elaboração de intervenções pedagógicas condizentes com suas reais necessidades e realidades.

Outro aspecto que é prejudicado com a impossibilidade da interação física é a construção de vínculos de confiança. É difícil confiar num corpo e rosto que não se conhece ou pouco se vê. E sem confiança não há comunidade.

A segunda problematização está relacionada a uma prática que vem crescendo, amparada pelo discurso da segurança frente ao crescimento do crime organizado e o domínio das unidades prisionais por facções criminosas. A esse respeito, tenho ouvido muito pouco os profissionais da educação se manifestarem. Nos trabalhos e artigos que li, assim como nas *lives* que mais recentemente participei, esse tema não ganha destaque. Em seu livro “Cartografia das experiências de políticas de educação de jovens e adultos nas prisões da América Latina”, Julião (2020, p.154 – 155) registra uma breve crítica a esse respeito. Ele afirma que:

Em algumas unidades prisionais do Brasil, principalmente em estados do Sul e Sudeste, em virtude do fortalecimento da concepção de segurança pública que valoriza a “tolerância zero”, tem sido defendida a divisão do espaço físico com grades separando professores dos alunos na arquitetura das salas de aula das escolas localizadas nas prisões, como justificativa de proteção dos professores de possíveis rebeliões e de violência impetrada pelos alunos presos.

Por incrível que pareça, ao longo da história contemporânea, poucas têm sido as notícias de professores que foram afetados por rebeliões nas prisões. Geralmente, são profissionais preservados pelos presos de qualquer problema gerado no ambiente prisional, principalmente que venham prejudicar a sua atuação nas escolas das prisões. Portanto, não se justifica a separação dos alunos e professores através da colocação de grades nas salas de aula. Infelizmente, essas divisões geram prejuízos para a proposta pedagógica e para a relação do professor com o aluno no ambiente prisional.

Lamentavelmente, ao invés do aprofundamento desse debate, para enfrentar decisões como essa que partem exclusivamente da lógica da segurança sem diálogo com a educação, o que tenho observado com indignação é a circulação de *banner* de eventos, capas de livro e fotos de experiências educativas na prisão – muitas vezes produzidos por pessoas da educação – que se valem de imagens de espaços educativos com grades, contribuindo assim para naturalizar essa realidade no imaginário social. É limitante

conceber o desenvolvimento da educação como espaço para convivência, interação e construção de comunidade quando a separação e segregação está fisicamente evidenciada por grades. Isso é a lógica da prisão avançando sobre a educação, fazendo-a se curvar a ela, negando seu fazer, seus princípios, sua voz. Aceitar essa condição é submeter-se, acreditar que qualquer educação vale para se obter a garantia do direito, é negar o valor da interação para a qualidade da educação. A educação-vaga-lume não pode pactuar com essa realidade sem questioná-la, problematizá-la.

Na Unidade Penal de Tocantinópolis, onde cumpriram pena os quatro interlocutores desta pesquisa, não havia grades separando as educadoras dos alunos. Propus para eles, entretanto, um exercício imaginativo dessa situação para que pudessemos pensar o que essa separação poderia significar nas experiências educativas que compartilhamos. Eis suas respostas:

Uma das coisas fundamentais que faz a pessoa estudar lá é essa aproximação, esse calor humano, sentir que tratam a gente como ser humano. A pessoa [educadora] vem lá, chega do lado, aí às vezes a pessoa [que está presa] está cabisbaixa, a professora já tem um tempo que dá aula, percebe que a pessoa [que está presa] não tá legal. Vai lá, aconselha, ajuda a erguer a cabeça, dá força, conversa. “Não está entendendo direito?” Vai lá na carteira dele. [...] Isso é de um valor inestimável, não tem como calcular. Aí vai colocar uma grade na frente alegando que é para segurança? Eu imagino, e sou capaz até de me arriscar a apostar, como vai diminuir bastante a quantidade de pessoas interessadas em ir para essa sala de aula. Porque é uma situação esquisita demais. [...] Porque é para não deixar sair essa identidade [de preso] por nenhum minuto. Porque quando sem grade, que nem eu falei antes, a pessoa meio que esquece que está presa. Ele se sente tão bem, tão à vontade, tão acolhido, que ali é o aluno em sala de aula, ele não está preso. A hora que colocar a grade ele não irá sair por nenhum momento da prisão, vai estar sempre preso. Ele vai continuar preso porque vai estar atrás da grade. – **NAJÁ**

Eu acho que o preso ia se sentir... como é que eu te digo? Assim, meio discriminado, sabe? [...] Esse tipo de coisa aí é porque eles querem construir monstros, eles querem mostrar para a sociedade que todos ali são monstros, são aqueles bichos bravos que atacam, sabe? E isso aí não é bom, não. Nossa, já é muito ruim ficar preso e aí de repente na sala de aula preso também, entendeu? Porque ali [no espaço educativo] é um espaço que mostra pra gente uma certa liberdade, aquele espaço ali dá uma certa liberdade para a gente. A gente se sente liberto ali. Tanto é que eu participava de tudo lá, né, tudo, tudo, tudo, dá aula, dos projetos tudo. Amava aquele Clube de Leitura, amo ainda aquele Clube de Leitura, aprendi a amar lá, sabe? – **BABAÇU**

Se tivesse uma grade dividindo os alunos e os professores naquele espaço educativo do sistema prisional, eu acredito que, pra mim, seria inviável. Porque para ficar dividido por grade eu ficaria na cela. Tô falando por mim, né, esse é o meu modo de pensar. Eu ficaria na cela, para mim seria bem inviável. Mas é algo que acontece em outras cadeias, né, dentro do sistema, é dividido por grade o espaço entre os professores e os alunos. Em alguns lugares flui bem, faz o andamento da coisa acontecer. Eu acredito que no espaço educativo de Tocantinópolis, se houvesse essa divisão, não sei se daria tão

certo como está dando do jeito que está, né. Não tenho certeza. Porque a gente sai da cela e vai para aquele espaço para se sentir um pouco livre, se sentir um pouco mais solto. Se colocarem uma grade lá você vai estar preso, você não vai ter aquela sensação de liberdade que você tem quando adentra aquela sala - **BURITI**

Na verdade, assim, o ideal é que não tenha [grade], que não exista essa separação. Mas eu acho que o projeto, pelo menos no momento do projeto que eu vivi, eu senti muita potência nele, nas relações que se construíram, porque estava todo mundo muito aberto para construir essas relações, sabe? E, assim, eu nunca vejo grades como empecilho (risos). A minha estadia por lá [na Unidade Penal de Tocantinópolis] e lá na outra unidade também, nos dois meses que fiquei [nessa segunda unidade], eu sempre vi grades como limites possíveis de se romper. Porque na verdade ela é toda vazadinha [...]. Precisa discutir elas, problematizar elas, para que elas não cheguem a ser colocadas. Realmente, elas influenciam nesse contato, por mais que a palavra circule, às grades criam uma barreira física e visível, né, que, apesar de às vezes a gente tentar burlar esse rolê, elas estão ali. E, realmente, elas não são boas, não contribuem em nada. Elas são um obstáculo que pode ser superado, mas que torna tudo mais difícil- **MACAÚBA**

Com as grades não haveria a roda do grupo completo, os alunos poderiam até sentar em círculo entre eles, mas as educadoras estariam apartadas do outro lado da grade. Nessa condição, ainda assim a palavra poderia circular – e aqui mora a possibilidade de resistência, apesar das grades. Como o círculo não é só a disposição dos corpos no espaço, é possível existir potência na relação mesmo com as grades. Porém, não problematizar essa situação é aceita-la cegamente, como se não houvesse prejuízo algum ao processo educativo.

As grades são marcas características da prisão. Trazê-las para o espaço educativo é insistir no apagamento da identidade humana ao reforçar a de preso. Estamos nós, educadoras e educadores, considerando o impacto e gravidade dessa demarcação física?

Nessa luta, e enquanto um reinventar da Educação Popular, a educação-vaga-lume deve recorrer aos círculos de cultura¹⁶. Esse encontro com o outro, para aprendizagem

¹⁶ De acordo com Carlos Rodrigues Brandão, “A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele chamou de ‘educação bancária’, o círculo de cultura organiza as pessoas em torno de uma ‘roda de pessoas’, na qual visivelmente ninguém ocupa um lugar de destaque. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende, aparece como o monitor, o coordenador do um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende. O ponto de partida foi a ideia de que somente através de uma pedagogia focada na igualdade de participação livre e autônoma seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativo e, consciente e solidariamente disposto a realizar três eixos de transformação: o de si mesmo como uma pessoa entre as outras; das relações interativas em e entre grupos de pessoas engajadas em uma ação social do tipo emancipatório-político; o das estruturas da vida social. No círculo da cultura, o diálogo deixa de ser uma metodologia simples ou uma técnica de ação em grupo e torna-se a própria diretriz de uma experiência didática centrado no pressuposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’” (STRECK; RENDÍN; ZITKOSKI, 2015, p.85 – 86, tradução livre).

recíproca por meio da problematização da vida e do mundo no diálogo, é que forma o círculo de cultura. E por que círculo? Porque nele os pensamentos, experiências e linguagens circulam na imprescindível horizontalidade que cria as condições para uma efetiva democracia. O círculo é prejudicado quando os membros do grupo são separados por grades. Não só porque literalmente torna-se impossível sentar em roda, mas principalmente porque fica demarcada fisicamente a diferença entre os sujeitos, dificultando que estes se vejam como iguais.

Não há círculo, nem comunidade, nem educação-vaga-lume que possa exprimir sua potência máxima na presença da segregação materializada pelas grades.

2. *Estar centrada em dar*

Na dualidade dar e receber, só podemos ser protagonistas no dar. Receber é uma condição que, para vivermos, dependemos da vontade do outro. Não está sob nosso controle. Ainda que desejemos receber, é necessário o outro para nos dar. Na dimensão do receber, por sua vez, podemos escolher, no máximo, aceitar ou não algo que nos é oferecido em doação. Na lógica de mercado, o desejo em dar é movido pelo interesse em receber algo em troca. Aqueles que dão sem receberem nada em troca empobrecem. Fromm (1991, p. 24) defende, entretanto, que “dar é a mais alta expressão da potência. No próprio ato de dar, ponho à prova minha força, minha riqueza, meu poder. Essa experiência de elevada vitalidade e potência enche-me de alegria”. Isso porque, inevitavelmente, o dar leva também algo à vida de quem recebe. Ou seja, “no ato de dar, algo nasce, e ambas as pessoas envolvidas são gratas pela vida que para ambas nasceu” (FROMM, 1991, p. 36).

Enquanto conversávamos sobre o amor em nosso grupo do *WhatsApp*, Babaçu trouxe a dimensão do dar como um dispositivo que faz com que o amor seja uma força que produz o próprio amor, como defende Erick Fromm. Contou-nos uma situação que vivenciou com Buriti quando ambos estavam presos em uma mesma cela, a partir da qual, ao receber algo, viu o amor ser fortalecido.

O amor nasce é aí, bom eu acho, né, no meu jeito de compreender. Nasce nas horas que a gente está sentindo as maiores dificuldades na vida da gente e aí, de repente, chega um no meio de tanto ódio, né. Porque ali dentro do sistema, para onde você olha, assim, o ódio está saindo assim, tipo, dos olhos das pessoas, né. Você vê ali, você tem que medir as palavras, você tem que saber o que você vai falar para você não ser oprimido pelos próprios colegas de cela.

Às vezes até, o Buriti sabe, o Macaúba sabe, ser maltratado, né? Então, num momento desse aí, nasce um amor. Porque... agora a pouco eu falei aí no grupo que eu amo o Buritizinho e às vezes as pessoas pensam que eu estou é brincando. Não! Não é brincando, eu amo o Macaúba, eu amo o Buriti, eu tenho esse amor aí de amizade, por todos. Inclusive por vocês, professores e professoras. O Buriti mesmo, ele subiu muito no meu conceito num dia que eu tava... eu acho que eu não tinha uma camiseta limpa e o meu uniforme estava sujo e naquele tempo a gente ainda ia sem uniforme para a aula, né? E aí o Buriti me deu uma camiseta, sabe? Eu não sei onde ela está, mas eu tenho ela até hoje. Ela deve estar dentro de algum caminhão (rs). [...] Aquele pequeno ato que ele me fez, fez eu pensar diferente dentro da cela. Por que? Porque é um lugar que a gente só guarda ódio, rancor, essas coisas, né? E no meio disso tudo a gente acha uma pessoa que pratica o bem. Pra você vê, foi uma camiseta, já usada por ele, que ele me deu e, nossa, eu recebi com a maior satisfação do mundo e eu já botei ela no corpo. Ele chegou em mim sem eu pedir, sem nada. Ele viu que eu estava precisando e chegou e me ajudou. – **BABAÇU**

Dar, como dispositivo que produz amor, tem a ver com iniciar uma cadeia de reciprocidade e interconexão. Essa relação aciona uma força em que dar significa também receber, porém não em virtude de um acordo de troca pré-estabelecido.

Em todas as minhas experiências em contextos de privação de liberdade senti que recebia dos alunos muito mais do que era capaz de lhes dar. Ao mesmo tempo, sempre ouvi deles que não tinham como me agradecer por tudo que eu lhes dava. Essa fusão entre dar e receber, que ocorre quando as pessoas se enxergam e se relacionam enquanto sujeitos e não objetos, aproxima-se do que Reese (2019) denominou “*reciprocal reflex*”

Em seu relato de experiência, Reese (2019) conta que a partir de dados de pesquisa que evidenciavam que pessoas que estão presas envolvidas com atividades educativas eram 43% menos propensas a reincidirem no crime, o Departamento de Correções e Reabilitação da Califórnia/EUA lançou, em 2011, o *Prison Education Project* (PEP), com intuito de expandir as oportunidades educacionais nas prisões. O projeto envolvia ações tanto para o desenvolvimento de carreiras, como habilidades para a vida, sendo realizado em 12 unidades penais, com o apoio de 800 estudantes e professores universitários voluntários e atendendo aproximadamente 5000 pessoas que estavam presas. A análise desta experiência evidenciou a potência da reciprocidade na ação educativa. Segundo Renford Reese, coordenador do projeto, todos aprendem quanto ensinam e, ao mostrar profunda gratidão ao outro pela experiência de aprendizagem, cria-se um circuito simbiótico potente que inspira todos os envolvidos.

Essa expressão de reconhecimento mútuo e manifestação de gratidão recíproca é muito similar à minha experiência como educadora em contextos prisionais. É também algo observado no depoimento da maior parte das pessoas que atuam como docentes nas

prisões. A maioria das pessoas que, por diferentes motivos, enfrentam seus receios e aceitam atuar como educadores em prisões se surpreendem positivamente e afirmam gostar de dar aula no contexto prisional.

Em 2013, participei da equipe organizadora de um projeto de formação de professores para atuarem no sistema prisional do Estado de São Paulo e me marcou que muitas professoras diziam, em tom de brincadeira, que não iriam contar para ninguém que era bom dar aula em prisões, justamente para que essas vagas não ficassem concorridas. Naquela época, a Rede Estadual de Educação de São Paulo estava assumindo a oferta de educação escolar nas unidades prisionais, que até então estava à cargo da Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimental (FUNAP), sendo promovidas a partir da atuação de presos-monitores. A maior parte das docentes não se interessaram inicialmente em assumir essas aulas, muitas vezes devido ao medo e preconceito em relação à população carcerária. Essas aulas/turmas acabavam sendo “empurradas” para professoras com contrato temporário mais recentes, que possuíam possibilidades de escolha mais restritas. Em alguns casos, após o processo de distribuição das aulas, essas aulas/turmas na prisão sobravam, sendo necessário muitas vezes “correr atrás” de alguma professora para assumi-las. Eu mesma só passei a atuar na prisão porque a secretária da escola a que estava vinculada a turma da unidade prisional veio atrás de mim para oferecer essas aulas, pois ela não estava encontrando docente que quisesse ou pudesse assumi-las.

De modo similar, ao confrontar a fala da pedagoga que atua na Unidade Penal de Tocantinópolis com a de outras pedagogas que desconhecem o contexto prisional, Darlene Ribeiro da Silva (2019) constatou a fundamental importância da experiência de inserção na prisão para transformação do imaginário social pejorativo em relação à população carcerária. Provavelmente, nossa surpresa decorre de não encontrarmos na sala de aula dentro da prisão monstros, mas sim humanos. E, ao assim enxergá-los, já não conseguimos mais temê-los ou odiá-los como antes.

Mais recentemente, em 2021, participei de uma formação on-line sobre práticas de leitura no sistema prisional e socioeducativo. Num dos dias do evento o palestrante foi um ex-policial penal que cuidou da biblioteca e projetos de leitura da unidade aonde trabalhou, no interior de São Paulo. Ele estabeleceu vínculos tão fortes com as pessoas que estavam presas que participavam dos projetos educativos que alguns deles tornaram-se seus amigos pessoais, mantendo contato com ele após deixarem a prisão. Sorri ao ouvi-lo dizer que um dos ex-participantes do projeto (hoje sobrevivente do sistema prisional)

é a única pessoa que o envia mensagens de “bom dia” pelo *WhatsApp* todos os dias e ele faz questão de responder.

É tão nefasto o apagamento que a prisão impõe às pessoas que estão presas que quando nos aproximamos delas dispostas a lhes dar algo, recebemos muito delas. Recebemos em palavras de agradecimento, mas também de diversas outras formas que eles encontram para poder nos dar algo, seja uma caneta bordada com seu nome, um tapete de crochê, um chocolate, um desenho, uma poesia, uma carta ou um elogio. Essa relação nos une de maneira profunda, ambos saímos transformados. Por isso, a educação-vaga-lume deve estar centrada em dar.

3. *Estimular a expressão/fala e o escutar - conversar*

Até onde sabemos, os únicos seres vivos capazes de se comunicar por meio da linguagem são os seres humanos. Há diversos tipos de estratégias de comunicação entre outros seres vivos, o que inclui vocalizações, porém nenhum deles desenvolveu uma linguagem tão complexa que pode, inclusive, ser escrita.

Para Maturana (2002), a linguagem não se limita a uma representação simbólica de comunicação, é um fenômeno biológico relacional que, juntamente com a emoção¹⁷, possibilita o conversar como fluir do conviver. Em lugar dos substantivos, este neurobiólogo chileno prefere usar os verbos *linguajar* e *emocionar* para enfatizá-los em seu fluir. E, para ele, é justamente neste fluir que nos tornamos humanos. Em seu argumento, a origem do humano a partir do aumento do tamanho do cérebro em relação ao de seu ancestral primata está intimamente associada ao desenvolvimento da linguagem vinculada à emoção: “o peculiar do humano não está na manipulação [de ferramentas e objetos], mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar” (MATURANA, 2002, p. 19). Nessa perspectiva, silenciar o outro é negar-lhe sua humanidade. Esse também é o entendimento de Fiori (2011, p. 17) que, ao defender a sistematização da Educação Popular feita por Paulo Freire, afirma que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial

¹⁷ “As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem as diferenças de domínio de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2002, p. 15).

condição humana”. Para Freire (2011a, p. 108), “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”.

Na prisão, no entanto, “bom comportamento” é sinônimo de submissão e obediência. Problematicar, questionar, querer entender por que as coisas estão sendo feitas de um modo e não outro são perturbações na ordem e atrapalham o funcionamento da instituição. A voz da pessoa que está presa só é autorizada quando requerida e, preferencialmente, para dizer o que é desejado e esperado. Por isso, algo que a educação tem a dar, que a prisão retira das pessoas que estão presas, é o estímulo para que se expressem livremente, expressem sua voz. E necessário, contudo, a criação de um ambiente seguro e acolhedor. Ou seja, um ambiente amoroso, como ressalta Macaúba.

Dar liberdade para outras pessoas é a gente demonstrar amor, talvez. E aí, nas experiências de amor que a gente teve dentro da prisão, eu lembro muito, o projeto, de maneira geral, tinha essa característica de dar liberdade. E dar liberdade é demonstrar amor. Nesse sentido, sabe. Porque, por exemplo, quando a gente cria uma rotina lá dentro da cela, que era a rotina opressora da prisão, que é aquele rolê da gente estar lá e estar sob a custódia do Estado, sob a custódia da equipe dirigente da unidade prisional. Só que quando a gente entrava na sala de aula tira essa coisa pesada da opressão, ela era dissolvida. Claro que existia sim, e existe esse rolê da diferença entre professor e aluno. Mas essa diferença não era tão definida assim quando a gente estava na sala de aula. Quando a gente estava na sala de aula a gente se via como iguais. Aí, nessa igualdade, a gente tinha liberdade. Porque, tipo assim, vocês professoras por mais que representassem a autoridade em sala de aula, essa autoridade não era imposta de maneira opressora, ela era feita de uma maneira horizontal e isso dá a sensação de liberdade. – **MACAÚBA**

Macaúba destaca também a importância da igualdade, do estabelecimento de relações horizontais, para que haja liberdade de expressão e, conseqüentemente, diálogo. Para Fiori (2011, p. 30), em regimes de dominação – como entendo que são as prisões – “os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a pedagogia do oprimido’. Enquanto um regime de dominação, a prisão tem suas especificidades. As pessoas que estão presas estão submetidas a este regime por terem infringido regras da sociedade. Ou seja, recaí sobre elas a culpa por estarem presas, camuflando-se as questões sociais como produtoras do crime e a própria seletividade do sistema prisional. Além disso, confrontar as regras do sistema prisional é arriscar-se ter sua pena aumentada ou sofrer outros tipos de sanções. Há que se conhecer e considerar

essas especificidades. Assim, em sentido análogo, aprender a tomar a palavra em contextos de privação de liberdade é a educação-vaga-lume.

Aprender a tomar a palavra é fundamental, pois o diálogo é um dos princípios da Educação Popular, imprescindível para que ela aconteça. Trata-se de uma exigência existencial, que ocorre no encontro entre seres humanos, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, o que possibilita o *ser mais*. Freire (2011a, p. 110) não nos permite esquecer que sem amor ao mundo e aos seres humanos não há diálogo, pois “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.

O diálogo – que é o conversar – junto com o imaginar, constituem-se como os primórdios da transformação do mundo. Uma outra realidade precisa ser imaginada e fazer parte de nossas conversações para que, ao acreditarmos em sua viabilidade, ela possa ser construída como possibilidade de existência. Paulo Freire e Humberto Maturana perceberam isso em suas experiências e estudos e trouxeram esse entendimento para suas obras:

Era como se, de repente, rompendo a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo (FREIRE, 2011b, p. 56).

As conversações, como um entrelaçamento do emocionar e do linguajar em que vivemos, constituem e configuram o mundo em que vivemos como um mundo de ações possíveis na concretude de nossa transformação corporal ao viver nelas. Os seres humanos somos o que conversamos, e é assim que a cultura e a história se encarnam em nosso presente. É conversando as conversações que constituem a democracia que construiremos a democracia. De fato, nossa única possibilidade de viver o mundo que queremos é submergirmos nas conversações que o constituem, como uma prática social cotidiana, numa contínua *co-inspiração ontológica* que o traz ao presente (MATURANA, 2002, p. 91).

É necessário nos perguntarmos então sobre o que conversamos, para sabermos quais realidades estamos projetando. Que diálogos/conversas estimulamos, enquanto educadoras e educadores, em nossas práxis? Quais diálogos/conversas constroem uma sociedade sem prisões? Precisamos nos fazer essas perguntas, para sabermos quais diálogos/conversas devem ser estimulados pela educação-vaga-lume.

Se, por um lado, é necessário aprendermos a tomar a palavra para fazermos parte da pronúncia do mundo, por outro, precisamos também aprender a escutar e reconhecer a palavra que vem do outro. O diálogo é comunhão e depende, por isso, do amor, mas

também da humildade e fé nos seres humanos, para que sejamos companheiros na pronúncia do mundo (FREIRE, 2011a, p. 113). Esse é outro desafio.

Rubem Alves (1999) escreveu um texto em que problematiza, em contraponto aos cursos para se aprender a falar (habilidade conhecida como oratória), a inexistência de cursos para se aprender a ouvir, que ele denomina *escutarória*. O desinteresse em ouvir os outros, para ele, é manifestação de arrogância e vaidade e nos impede de estar em comunhão, inviabilizando o diálogo. Nesta ausência da escuta e reconhecimento do outro como legítimo, na qual não pode haver conversa e tampouco amor, instaura-se o sofrimento, como advertem Maturana e Ximena (2009, p. 224):

Todas as dores humanas são dores da alma, e as dores da alma são dores que surgem do desamar que se vive ao não ser visto, ao não ser escutado, ao ser negado diretamente num espaço relacional no qual a pessoa espera ser vista, ser escutada e/ou ter presença desde a legitimidade da própria existência.

De igual modo, Somé (2007) destaca a importância de sermos ouvidos, reconhecidos e acolhidos em nossa comunidade para aprendermos a expressar nossos dons e o quanto adoecemos se somos privados dessa vivência.

A dissolução do peso da opressão, característica da rotina prisional, que é sentida por Macaúba ao adentrar no ambiente educativo, decorre da ruptura com o regime de dominação que silencia e nega o amor. Esse “peso” a que se ele se refere diz respeito ao sofrimento advindo do *ser menos*.

Também para hooks (2020, p.91) “para sermos amorosos, precisamos estar dispostos a ouvir as verdades uns dos outros” e Macaúba chegou a essa compreensão a partir de sua experiência na prisão.

E outra coisa, assim, que eu lembro quando estava lá na cela eu e o Babaçu, e o Buriti também, sabe aqueles debates quando a gente tem opiniões diferentes? Porque uma hora isso acontece. E aí quando essas opiniões diferentes não impedem que a amizade continue, que esse sentimento continue, sabe? E aí, mesmo que seja diferente, a gente compreende e cresce com isso. Porque eu lembro que a gente teve diversas discussões. Discussão, assim, não de briga, né? De opiniões diferentes, dentro da cela, dentro da sala de aula quando a gente estava debatendo. E aí, sabe, ouvir essas diferenças, percebe que são diferenças e isso servir para crescer e não para afastar, eu acho que isso também é uma forma de amar. E essa foi uma das experiências que a gente teve: de ouvir o outro e as verdades do outro. – MACAÚBA

Ainda que a prisão seja lócus de desumanização, o depoimento e reflexão de Macaúba evidencia que é possível instaurar resistências, mesmo que nas brechas. Elas ocorrem justamente quando as pessoas conseguem se reconectar com sua humanidade ao serem, por exemplo, ouvidas e reconhecidas. Além disso, hooks (2020, p. 91) nos lembra que “quando ouvimos os pensamentos, os sentimentos e as crenças de outras pessoas, é mais difícil projetar nelas nossas percepções sobre quem são. É mais difícil ser manipulador”. Por isso, escutar o outro é revolucionário, nos protege da tirania, nos aproxima da democracia e constitui-se como princípio da educação-vaga-lume.

4. *Fundamentar-se no cuidar*

A sabedoria popular afirma que “quem ama, cuida”. Para Leonardo Boff, fundamentado em Martin Heidegger, o cuidado é um *modo-de-ser* essencial, sem o qual deixamos ser humanos. Segundo ele:

Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, define-se, perde sentido e morre. Se, ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (BOFF, 2004, p. 34)

As já corriqueiras imagens veiculadas nas mídias das prisões com suas celas superlotadas, pessoas tendo que revezar para poderem dormir, com aparência de malnutridas, sem condições de higiene, em meio a presença de doenças diversas não deixam dúvida que nestas instituições prevalece o descaso e descuido.

Ao permitir que as pessoas na prisão fiquem submetidas a um conjunto de situações degradantes, estamos deixando de cuidar delas, negando-lhes assim algo que é essencial ao humano. Porém, ao permitir a desestruturação do outro por falta de cuidado, negamos também nossa própria essência e, assim, nos desumanizamos junto.

Quem cuida, se coloca a serviço das necessidades do outro. Numa sociedade fendida pela lógica da hierarquização, a ideia de servir assume caráter subalterno, submisso, inferior. Soma-se a isso a histórica desvalorização do trabalho com o cuidado e sua associação ao feminino, como se fosse um dom natural das mulheres. Boff (2004, p.33) nos lembra, todavia, que “cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*”¹⁸. Portanto,

¹⁸ “A atitude é uma fonte, gera muitos atos que expressam a atitude de fundo. Quando dizemos, por exemplo, ‘nós cuidamos de nossa casa’ subentendemos múltiplos atos como: preocupamo-nos com as

abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Logo, o cuidado não pode existir fora do bem-querer ao outro, o que é inconcebível no contexto prisional, uma vez que a população carcerária é alvo predileto do ódio social.

Por mais que, segundo definição dicionarizada, custódia seja o “ato ou efeito de proteger” e que a proteção seja uma dimensão do cuidado, essa compreensão é na maior parte das vezes rechaçada no sistema prisional. Em geral, é inadmissível aceitar que a função da prisão e do trabalho dos policiais penais, em tese, envolve cuidar da pessoa que está presa. A cultura punitivista nos conduz à crença de que as pessoas que estão presas não devem ser protegidas, muito menos cuidadas, apenas punidas. A aceitação e apatia social com o estado de coisas inconstitucional existentes nas prisões, ou mesmo o desejo para que sejam submetidas a condições ainda mais degradantes, fundamentam-se nessa cultura.

Exatamente por “sentir na pele” a força dessa cultura, ao falar sobre as situações que mais lhe marcaram nas experiências educativas vividas na prisão, Najá confere especial destaque ao início do projeto, que contrasta com o tratamento que eles estavam acostumados a receber.

O começo [das ações educativas na unidade] foi bem interessante. Vocês [educadoras] ali se colocando de igual com a gente, sentando no chão. [...] Aí, a gente via a forma como vocês tratavam a gente, ali, com aquela humildade, sentadas no chão. Aí a pessoa que está lá não tem ideia de que alguém vai tratar ela daquela forma. Porque ele está na condição de preso, o que ele espera é só oprimissão. O que ele espera é que fosse chegar, por exemplo, um professor que ia ficar lá rosado, falando grosso para mostrar autoridade, para aluno não se sentir aluno, mas preso, se sentir inferior, lá no canto dele: “agora é assim, depois assado”, né. E aí não. A gente chegou lá e se deparou com outra situação. As pessoas [educadoras] sentadas no chão do mesmo jeito que nós estávamos. Aquilo dali eu não me esqueço. Aquela situação foi marcante, não tem como esquecer, foi muito gratificante – **NAJÁ**

Esse foi o momento inaugural, marcado pelo zelo em fazer com que todos se sentissem confortáveis, apesar de não termos ainda cadeiras para sentar. Naquele vazio de mobília, sentarmos no chão junto com os alunos foi um ato de cuidado decorrente de

pessoas que nela habitam dando-lhes atenção, garantindo-lhes as provisões e interessando-nos com o seu bem-estar. Cuidamos da aura boa que deve inundar cada cômodo, o quarto, a sala e a cozinha. Zelamos pelas relações de amizade com os vizinhos e de calor com os hóspedes. Desvelamo-nos para que a casa seja um lugar de benquerença deixando saudades quando partimos e despertando alegria quando voltamos. Alimentamos uma atitude geral de diligência pelo estado físico da casa, pelo terreno e pelo jardim. Ocupamo-nos do gato e do cachorro, dos peixes e dos pássaros que povoam nossas árvores. Tudo isso pertence à atitude do cuidado material, pessoal, social, ecológico e espiritual da casa” (BOFF, 2004, p. 33).

nossa atitude de preocupação e envolvimento afetivo com esses homens que se interessaram em fazer parte do projeto.

Ter o cuidado com uma atitude integrante do trabalho educativo, ou seja, assumir que há nesse fazer uma dimensão importante de afetividade é, muitas vezes, ser vista como romântica e ingênua. No contexto prisional, pode chegar a ser uma postura condenável e suspeita.

Ao fim do primeiro ano que lecionei em uma unidade prisional, movida pela sensibilidade características das festas de fim de ano, tive a “brilhante” ideia de fazer pequenas lembrancinhas para os alunos. Conversei com as demais professoras e professores, arrecadamos algum dinheiro e compramos alguns doces bastantes simples (bala de goma, pirulito, jujuba), com os quais montamos pequenos saquinhos. Além dos doces, confeccionamos também um cartão com uma mensagem de natal que fixamos junto ao saquinho de doces. Eu sabia que era singelo, mas havia no gesto a manifestação de nosso cuidado e carinho, que me parecia importante. Estava tão focada em minha sensibilidade para com a dor dos alunos, que não me dei conta que aquilo geraria uma enorme insatisfação entre os policiais penais. Parecia-me óbvio, naquela época, que não havia nada demais naquelas lembrancinhas, pois eram coisas que qualquer um de nós poderia facilmente comprar em nossos dia-a-dia na rua. Fiquei, por isso, inicialmente indignada com o descontentamento dos policiais penais que, na minha visão estreita, não precisavam daquelas lembrancinhas, já que não estavam presos. Só depois entendi que, no fundo, o que eles reivindicavam era também serem vistos, cuidados. E, de fato, os policiais penais precisam muito desse cuidado. Em suas rotinas de trabalho, não raras vezes, eles se deparam com as facetas mais sombrias dos seres humanos. Nas situações em que há brigas entre as pessoas que estão presas, por exemplo, são eles que devem apartá-las, e quando ocorre de alguém morrer, compete a eles a retirada do corpo, às vezes mutilado, degolado.

O episódio do saquinho de doces foi fundamental para que eu me abrisse para tentar compreender os policiais penais, perceber que eles também estão submetidos a uma série de situações degradantes e que se relacionam com as pessoas que estão presas na perspectiva de uma “inimizade ontológica¹⁹” (SOUSA, 2019). Esse exercício nunca me

¹⁹ Ao conversar com os policiais penais da Unidade Penal de Tocantinópolis sobre as atividades educativas desenvolvidas com a população carcerária, Jhenissa da Silva Sousa observou que mesmo havendo entre alguns deles sensibilidade e empatia para com as pessoas que estão presas impera na cultura prisional a impossibilidade de estabelecimento de uma relação amistosa entre eles, o que ela denominou de “inimizade ontológica”.

foi fácil e é posto à prova sempre que enfrento resistência por parte deles ao desenvolvimento de meu trabalho educativo na prisão. Porém, é um exercício fundamental para entendermos a complexidade do ser humano e a perversidade do sistema prisional.

Certa vez, eu estava conversando com um policial penal sobre a necessidade de apoio e cuidado que as pessoas que atuam no sistema prisional precisam e compartilhei com ele uma experiência que eu vivi na Fundação Casa²⁰, quando era professora de jovens em conflito com a lei no interior de São Paulo. Eu estava em meio à aula e não percebi que um dos alunos pegou o apontador e o desmontou, retirando sua lâmina. Era apenas um apontador para a turma toda, que ficava no kit que nós educadores levávamos para a sala de aula. Lembro-me de ter terminado de escrever algo na lousa e me virado para a turma quando vi o menino passando a lâmina várias vezes em seu próprio braço. O sangue começou a escorrer pelo braço e a pingar no chão. Eu saí da sala às pressas para chamar um agente socioeducativo que entrou rapidamente e conteve o menino, tirando-lhe da mão a lâmina e o retirando da sala. Após a rápida intervenção, o agente olhou para mim e disse: “Pronto, professora, pode continuar sua aula”. Mesmo, provavelmente, estando em choque, eu continuei. Não perguntaram se eu estava bem, não me ofereceram um copo d’água e eu ainda tive que me virar sozinha para conter o alvoroço que a sala ficou depois do ocorrido. Hoje o que me parece mais grave não é a falta de cuidado que vivi naquela situação, mas perceber que esse sistema nos torna insensíveis. A insensibilidade do agente para comigo não era pessoal, mas produto de um sistema que nos força a ser e nos relacionar friamente.

Nessa troca de experiências sobre situações inimagináveis que nos vemos obrigados a enfrentar, esse policial penal com quem conversava me contou que uma vez uma pessoa faccionada foi assassinada por membros de uma facção criminal rival e que seu corpo foi esquartejado, sendo parte dele colocado num pote de xepa²¹. Ao recolherem o pote viram o pedaço do corpo. Disse que essa imagem ainda vem involuntariamente em sua cabeça às vezes. Saí da conversa com a compreensão reafirmada de que ouvir relatos como esse contribuem para um olhar mais generoso para com os policiais penais, pois evidenciam que eles também estão sendo brutalizados pelo sistema prisional. É

²⁰ A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa), anteriormente chamada "Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor", é uma autarquia fundacional criada pelo Governo do Estado de São Paulo e vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania.

²¹ Comida, no linguajar dentro da prisão.

fundamental compreender que na contradição humana, os policiais penais lidam com o que há de pior e não há como passar ileso a essa experiência. Por isso, é fundamental que eles também recebam cuidados, para que não se tornem cegos e insensíveis à humanidade que existe na pessoa que está presa, mas é apagada pelo sistema prisional.

É importante não esquecer que as facções criminosas também apagam a humanidade das pessoas que a elas se filiam. Basta lembrarmos das imagens de rebeliões movidas pela guerra entre facções rivais na disputa pelo domínio das prisões, nas quais corpos são esquartejados, cabeças arrancadas e usadas como bola. Vídeos de tortura e execução de rivais capturados por outras facções são veiculados na internet e não deixam dúvida das atrocidades que podem cometer.

A história do Primeiro Comando da Capital (PCC), a maior facção criminal brasileira, nos ensina que o descaso e descuido para com a população carcerária fortalece as organizações criminosas. Para Manso e Dias (2018, p. 328), que publicaram um livro em que registram e analisam essa história, assim como o funcionamento e organização do PCC:

Muitos acreditam que a ameaça de punição, ou mesmo o extermínio e o confinamento, são as únicas formas para enfrentar o problema. As histórias deste livro mostram como, a depender da dose, essa solução provoca raiva, humilhação, alheamento e impotência, numa revolta quase suicida, que parece motivar também homens-bomba ao redor do mundo, que se explodem por causas e inimigos variados.

Dentre esses muitos que acreditam na punição e na prisão como resolução para nossos conflitos sociais, estão parte consideravam dos policiais penais e demais operadores do sistema prisional. Mudar essa mentalidade e a cultura que a produz faz parte da luta antiprisional. E, a partir das compreensões de Humberto Maturana, podemos inferir que essa mudança não ocorrerá no campo da razão. É necessário que as pessoas se tornem sensíveis às questões e problemas que envolvem a prisão. Nesse sentido, não podemos perder de vista que a inimizade entre policiais penais e as pessoas que estão presas ou entre educadoras e policiais penais, camuflam o verdadeiro problema: os espaços de privação de liberdade não cuidam de ninguém e, por isso, desumanizam a todos. Buscar culpados entre nós mesmos, ou insistir nas inimizadas é alimentar o problema.

Os que mais tempo ficam submetidos ao sistema prisional mais sofrem seus efeitos perversos. Por isso, a educação-vaga-lume, enquanto antítese da prisão, deve ter

o cuidado como atitude de preocupação e envolvimento afetivo com todas as pessoas submetidas ao sistema prisional.

9.2 (Re)conhecer nossa existência comum e interdependência: fogueirinhas e micélios

“Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou — um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.”

Eduardo Galeano

Tenho um irmão que é quinze anos mais velho do que eu e que sempre foi uma de minhas grandes referências na vida. Ele sempre gostou muito de esportes de aventura e de viajar pelo mundo. Provavelmente esses gostos fizeram com que ele tivesse entre seus livros alguns sobre histórias de aventureiros. Foi de seu acervo de livros que peguei para ler “Na natureza selvagem²²”, escrito por Jon Krakauer. Trata-se da história real de um jovem estadunidense de família abastada e com trajetória escolar exemplar que após se formar na Universidade abandona tudo.

Mudou de nome, doou os 24 mil dólares que tinha de poupança a uma instituição de caridade, abandonou seu carro e a maioria de seus pertences, queimou todo o dinheiro que tinha na carteira. Inventou então uma vida nova para si, instalando-se na margem maltrapilha de nossa sociedade, perambulando pela América do Norte em busca de experiências cruas, transcendentais. Sua família não tinha ideia de onde estava ou que fim tivera até seus restos aparecerem no Alasca (KRAKAUER, 1998, p. 9).

Não entrarei nos detalhes, mas, de modo geral, é a história de um jovem idealista insatisfeito com a sociedade em que vive, que tenta se desprender dela, chegando ao limite de viver meses sozinho na “natureza selvagem” do Alasca. É uma história envolvente, que gera em algumas pessoas admiração pelo protagonista e, em outras, raiva. Jon Krakauer, sem dúvida, está entre os que o admiram. A reconstrução da história realizada por este escritor, feita, em parte, por meio dos registros que o jovem deixou em diário, leva a crer que ele se virou e viveu bastante bem em sua aventura sozinho. Porém, já

²² O livro inspirou a produção do filme de mesmo nome (título original é *Into the Wild*), dirigido por Sean Penn e com trilha sonora exclusiva de Eddie Vedder, que chegou ao cinema em 2008.

próximo ao final da história, Jon Krakauer nos revela que o romance “Doutor Jivago”, do escritor russo Boris Pasternak, foi o último livro lido pelo jovem aventureiro, no qual ele escreveu ao lado de um trecho²³ do texto: “felicidade real quando compartilhada”. Para Krakauer (1998, p.197):

É tentador considerar essa última anotação como mais uma prova de que o longo afastamento de McCandless o havia mudado de forma significativa. Ela pode ser interpretada no sentido de que ele estivesse pronto, talvez, para abrir um pouco a armadura que usava em torno de seu coração, que após retornar à civilização pretendesse abandonar a vida de andarilho solitário, parar de fugir tanto da intimidade e tornar-se um membro da comunidade humana. Mas nunca saberemos com certeza, pois *Doutor Jivago* foi o último livro que ele leu.

A insatisfação de Chris McCandless em relação à organização da sociedade em que vivia fez com que ele “curvasse a vara” para o extremo oposto, rejeitando-a a ponto de negar a humanidade. Nessa solidão de humanos, vivendo como os outros animais, talvez ele tenha percebido que o sentido da vida humana – o que nos torna humanos – está e se dá no convívio com outros humanos. Contudo, com uma convivência na qual as relações sejam distintas das que o motivou a abandonar radicalmente a sociedade.

Para o sociólogo Norbert Elias, que se dedicou a estudar a relação entre sociedade e indivíduo, os sentidos dessas duas palavras sofreram mudanças ao longo da história da humanidade, devendo ser problematizado o entendimento equivocado atual delas que as colocam em oposição. Sustenta, assim, que a relação entre indivíduo e sociedade não está paralisada. Para ele, na sociedade contemporânea ocidental a *identidade-eu* prevalece em relação à *identidade-nós*, porém “em estágios anteriores de desenvolvimento²⁴, era bastante comum a identidade-nós ter precedência sobre a identidade-eu” (ELIAS, 1994, p.130), o que evidencia uma mudança na “balança nós-eu”. Ressalta, todavia, que “não há identidade-eu sem identidade-nós. Tudo o que varia é a ponderação dos termos na balança eu-nós, o padrão da relação eu-nós” (ELIAS, 1994, p. 152).

Para aqueles que comungam com a insatisfação de Chris McCandless em relação a sociedade atual, mas não com sua tentativa radical para resolvê-la, abandonando-a, é

²³ Trecho do livro “Doutor Jivago” que inspirou a nota do jovem aventureiro: “ e assim se concluiu que somente uma vida semelhante à vida daqueles ao nosso redor, mesclando-se a ela sem murmúrio, é vida genuína, e que uma felicidade não compartilhada não é felicidade [...] E isso era o mais perturbador de tudo”

²⁴ Norbert Elias usa o termo “desenvolvimento” para referir-se a sucessão e desenrolar das mudanças ao longo da história da humanidade, com aumento do capital social, e não como progresso no sentido de melhoria.

necessário revê-la e pensar em como transformá-la. Elias (1994, p. 165) propõe uma reflexão interessante nesse sentido, para ele: “A questão é se o desenvolvimento da humanidade, ou a forma global de vida comunitária humana, já chegou ou poderá chegar algum dia a um estágio em que prevaleça um equilíbrio mais estável da balança nós-eu”.

Ao contrário de outras espécies de animais sociais, cuja organização das sociedades pouco se altera ou se altera lentamente, as sociedades humanas estão em constante fluxo. Assim como Humberto Maturana, Norbert Elias também confere fundamental importância à linguagem na singularização da humanidade em relação às demais espécies. Destaca, sobretudo, “a disposição biológica de aprender uma linguagem que só é compreendida, como meio de comunicação, dentro de uma única sociedade humana, que é inteligível para pessoas fora dela” (ELIAS, 1994, p. 142). Tal disposição, em seu argumento, é o que possibilita tamanha diversidade entre as sociedades humanas e suas constantes mudanças.

Elias (1994) se propôs analisar a direção das mudanças nas sociedades humanas e constatou que o desenvolvimento delas, enquanto unidade de sobrevivência e proteção, as conduziu a um nível de integração cada vez maior: de agrupamentos de pouco mais de 100 pessoas até os atuais Estados-nações com milhões de pessoas. Nos agrupamentos menores as pessoas eram mais estreitamente ligadas ao grupo em que nasciam, tendo maior valor social sua identidade-nós do que a identidade-eu. Contudo, a crescente integração vem acompanhada de um processo de individualização que inverte a importância dessas identidades, pois, apesar do Estado igualar as pessoas em sua rede de normas, elas não são vistas como membros de grupos, mas tratadas como indivíduos independentes de suas relações sociais.

Ainda no argumento de Elias (1994), o Iluminismo também contribuiu para que a balança pesasse mais para a identidade-eu, uma vez que a supremacia da razão, que marca este período e pode ser traduzida na famosa frase “Penso, logo existo” de Descartes, enclausura a existência do indivíduo em seu pensamento.

Enquanto pensava, Descartes podia esquecer todas as relações-nós de sua pessoa. Podia esquecer que havia adquirido uma língua materna francesa e o latim como língua das pessoas instruídas, esquecer que todos os pensamentos que formulava, inclusive o *Cogito, ergo sum*, eram condicionados por uma tradição linguística aprendida. [...] Enquanto pensava, esquecia-se de que estava em comunicação com outras pessoas. Esquecia as outras pessoas em seus papéis de nós, vós ou eles. Elas sempre estiveram presentes *de facto* na consciência do filósofo quando ele enviou ao mundo seu triunfal “eu”. Mas o grupo a que pertencia, a sociedade a que devia a língua e o saber, desapareceram em seu pensar (ELIAS, 1994, p. 162)

Nessas sociedades onde o *nós* é ofuscado, fechamo-nos em nosso *eu* e nos distanciamos do outro. Deixamos de enxergar nossas conexões, interdependências e existência comum. Nessa cegueira, tornamo-nos mais propensos a ser insensíveis ao sofrimento alheio.

Zigman Bauman e Leonidas Donskis (2014) dialogam e argumentam que a perda da sensibilidade ao sofrimento do outro é consequência da cegueira moral presente na sociedade ocidental contemporânea: a modernidade líquida, como eles a denominam. Amparado no conceito de *banalidade do mal*, elaborado pela filósofa Hannah Arendt após acompanhar o julgamento de Eichmann²⁵, Leonidas Donskis afirma que “a destruição da vida de um estranho, sem haver a menor dúvida de que se cumpre o dever e de que se é uma pessoa moral, essa é a nova forma do mal, o formato invisível da maldade na modernidade líquida” (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 17).

A aterradora constatação de Hannah Arendt de que Eichmann, um dos homens diretamente envolvidos no comando das atrocidades nazistas, não era um monstro, como muitos supunham, mas um comum burocrata cumpridor das leis de seu tempo e contexto foi – e é – um importante alerta de que a razão não é capaz de conter a barbárie. Pelo contrário, ela pode provocá-la. A *banalidade do mal* é, assim, um produto da razão instrumental²⁶ e uma possível consequência daquilo que Max Weber chamou de *desencantamento do mundo*: o desenfeitiçar do mundo e da natureza em nome da racionalidade, a racionalização da vida que reduz o espaço das emoções.

O que se observa é que embora o desencantamento do mundo tenha conduzido nossa sociedade para interpretá-lo racionalmente, com imensos avanços tecnológicos, essa mesma racionalidade passa a sufocar nossas relações sociais, pois volta-se contra a própria humanidade. Para Zigmunt Bauman:

A não percepção dos primeiros sinais de que algo pode dar ou já está dando errado com nossa capacidade de conviver e com a viabilidade da comunidade humana, e que, se nada for feito, as coisas poderão piorar, significa que o perigo saiu de nossa vista e tem sido subestimado por tempo suficiente para desabilitar as interações humanas como fatores potenciais da autodefesa comunal – tornando-as superficiais, frágeis e fissíparas (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 22)

²⁵ Chefe da Seção de Assuntos Judeus no Departamento de Segurança de Hitler durante o regime nazista.

²⁶ Termo elaborado por Max Horkheimer (Escola de Frankfurt).

Há dois aspectos sobre os quais Zigmunt Bauman e Leonidas Donskis refletem que complexificam o entendimento sobre a produção da insensibilidade ao sofrimento do outro e que colocam em xeque a viabilidade de nossa convivência enquanto comunidade humana: a geografia simbólica do mal e a adiaforização da conduta humana.

Por *geografia simbólica do mal* entende-se:

[...] convicção de que as possibilidades do mal são inerentes não tanto a cada um de nós tomados individualmente, mas a sociedades, comunidades políticas e países [...] A nós, parece que o mal vive em outro local. Pensamos que ele não está em nós, mas à espreita em certos lugares, em determinados territórios do mundo que nos são hostis ou em que acontecem coisas que colocam em perigo toda a humanidade (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 15).

Ou seja, situamos o mal fora de nós e, por isso, negamos nossa responsabilidade sobre ele. Nessa negação, deixamos de perceber que na sociedade contemporânea o mal “se revela com mais frequência quando deixamos de reagir ao sofrimento de outra pessoa, quando nos recusamos a compreender os outros, quando somos insensíveis e evitamos o olhar ético silencioso” (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 16).

A *adiaforização da conduta humana*, por sua vez, trata-se da:

Saída temporária de nossa própria zona de sensibilidade; a capacidade de não reagir, ou de reagir como se algo estivesse acontecendo não com pessoas, mas com objetos físicos, coisas, não seres humanos. As coisas que ocorrem são desimportantes, não acontecem a nós ou conosco. (BAUMAN, DONSKIS, 2014, p. 48).

Aproximando essa discussão do contexto prisional, é possível compreender a importância da construção do discurso que nega a humanidade das pessoas que estão presas para a produção da insensibilidade da sociedade em relação às condições degradantes às quais elas estão submetidas na prisão. É necessário transformá-las na personificação do mal: o monstro, o bandido, o delinquente, o preso – tudo menos um ser humano como eu, como nós. Ou seja, a prisão é vista como um desses lugares em que encontramos o mal e os seres que lá vivem não são semelhantes a nós, então podemos ser insensíveis ao sofrimento deles.

Ao conversar com os interlocutores desta pesquisa sobre seus entendimentos e percepções sobre o que motiva essa insensibilidade para com o sofrimento da população carcerária, eles disseram ser consequência tanto do distanciamento da maior parte das pessoas com a realidade no interior das prisões, como da cultura punitivista, que faz crer que é necessário sofrer na prisão. Nesse conversar, Babaçu nos contou a seguinte história:

Eu tenho uma prosa aqui para citar a respeito disso. Não sei se cabe nesse assunto, mas eu acho que sim. Com minha família, eu estava no grupo [de *WhatsApp*], né, da família, aí aconteceu um negócio a respeito de um vídeo que apareceu lá. De um sujeito roubando e tal e as pessoas pegaram e bateram até quase matar, tal. Aí começou aqueles comentários maldosos, sabe? Porque é o seguinte, ó, eu saí em 2019, se eu não tivesse conhecido aquela pessoa que me informou, se eu não tivesse a minha professorinha mais linda do mundo que foi lá e falou pro rapaz me dar serviço, se eu não tivesse tido esse tipo de ajuda... Aí depois, eu tive mais ajuda até chegar onde estou, trabalhando nesse caminhão aqui. Então, se eu não tivesse recebido esse tipo de ajuda eu não estaria, assim, ganhando dinheiro para comer, para dormir e tomar banho e cuidar do meu bem-estar. Então, nessa hora aí, antes de julgar, porque nós não somos juízes, né, não somos pessoas lá de cima para julgar ninguém...então antes de julgar a pessoa deve pensar “será por que que ele fez isso? Será que a família deu algum suporte para ele? Será que alguém ofereceu algum trabalho para ele? Ou será que ele foi discriminado 24h por dia? Então tem tudo isso, ne. Aí meus parentes lá no grupo *desceu o sarrafo*: “que tinha que ter matado”, que não sei mais o quê, “que tem que morrer”. E aí, o que aconteceu? Eu acabei indo contra todo mundo, no fim rolou uma discussão esquisita e aí eu falei para eles: “E aí, e se tivessem me matado lá dentro da cadeia? E aí, como é? Vocês estariam estão felizes por eu ter morrido lá dentro da cadeia? E aí eu peguei... eu fiquei muito magoado com aquilo, saí fora do grupo mesmo. Depois eles vieram aqui no privado e me pediram “desculpa, perdão, é porque nos falamos sem pensar, mas de agora para frente, se você permitir que a gente te coloque no grupo de novo, nós vamos prometer que nós vamos fazer esses comentários com mais sabedoria e tal, porque nós fizemos e até esquecemos que você já foi um presidiário e nós não queremos te deixar magoado igual você ficou e saiu do grupo. Volta para nós” não sei o que e tal “deixa a gente te readicionar de novo”. Falei: “Não, tranquilo, eu volto sim, mas cuidado com as palavras pô, que vocês magoam. Vocês estavam falando do outro lá, mas eu já estive lá, e aí? [...] Vocês têm que analisar: vocês sabem? Vocês conhecem a pessoa? Sabem quem é? Então porque vocês estão falando isso aí? Aí aconteceu isso Macaúba, professora Aline e Buriti, aconteceu isso aí. Eu acho que eu eduquei um monte de gente (risos). - **BABAÇU**

Como já foi dito anteriormente, Babaçu não é natural do Tocantins e, por isso, cumpriu sua pena longe de sua família. Mas, mesmo antes de ser preso, com a vida de caminhoneiro, já passava longas temporadas longe da família. É possível que esse distanciamento tenha contribuído para que seus familiares se esqueçam de sua passagem pela prisão, já que não vivenciaram de perto esse momento junto com ele. Ou seja, terem uma pessoa na família que esteve presa não fez com que eles se sensibilizassem com as trajetórias de vida das demais pessoas que infringem as regras da sociedade.

Os interlocutores afirmam, entretanto, que há casos em que mesmo a pessoa tendo conhecido a realidade prisional permanece insensível a ela, crendo que o seu familiar que está preso é diferente das demais pessoas que compõem a população carcerária. Relativizam o aprisionamento como uma fatalidade, buscando afastar seu familiar da identidade de criminoso que aceita apenas para os demais. Mesmo nessa situação, nota-

se a necessidade de ser criado um distanciamento. Despertar essa sensibilidade requer, portanto, criar possibilidades de aproximação com a realidade prisional. Aqui há uma intervenção possível para as ações da educação-vaga-lume: buscar estabelecer caminhos para essa aproximação da sociedade extramuros com as pessoas intramuros.

Para Leonidas Donskis, o excesso de veiculação de informações e imagens de violência contribui para sua banalização, pois anestesia as pessoas, alimentando insensibilidade em relação a dor alheia. Assim, “uma ‘pessoa sadia e normal’ pode se transformar durante um tempo em idiota moral ou sádico sociopata capaz de matar lentamente outro ser humano, ou alguém que não demonstra solidariedade diante da dor de um ser humano torturado” (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 49). Exatamente o comportamento manifestado pelos familiares de Babaçu diante do vídeo de espancamento de uma pessoa desconhecida.

Nesse raciocínio, é possível perceber que a constante afirmação da prisão como única resposta possível para nossos tantos conflitos sociais a naturaliza em nosso imaginário, na mesma medida em que sua retratação apenas como lugar de selvageria nos torna cegos e insensíveis às consequências dela na vida das pessoas a ela submetida e para a sociedade como um todo. O papel da educação-vaga-lume, nesse sentido, deve ser o de produzir e veicular outras imagens e informações, que possibilitem enxergarmos as pessoas que estão presas como seres humanos complexos e contraditórios, assim como todos os demais.

Tanto a frase “falamos sem pensar”, proferida por um dos familiares de Babaçu, quanto a conclusão final do próprio Babaçu de que educou “um monte de gente” a partir da discussão e desentendimento vivido, evidenciam a importância da reflexão para o despertar da sensibilidade. Entretanto, sem dúvida, é ingênuo acreditar que esse episódio é suficiente para mudar a mentalidade desses familiares do Babaçu. O processo para que essas mudanças ocorram é mais longo e difícil, podendo inclusive ultrapassar gerações. Porém, são possíveis porque, de acordo com Elias (1994), o *habitus* – entendido como a composição social dos indivíduos – é moldado no convívio social. Ou seja, mudanças nos grupos implicam mudanças nas estruturas de personalidade das pessoas. Desse modo, para que a forma de pensar e agir das pessoas seja transformada é necessário provocar mudanças no convívio social, o que em geral não é rápido, mas possível. Um exemplo é a luta feminista pela construção de um convívio social no qual não haja hierarquização entre os sexos. Há nítidas conquistas e progressos, porém, trata-se de uma mudança vagarosa que já atravessa gerações e que ainda não atingiu plenamente seus objetivos.

De igual modo, nascemos e convivemos em sociedades cuja prisão nos é apresentada como a resolução para quase todos os nossos conflitos sociais. Sem o esforço de reflexão, em geral não nos damos conta de que nem sempre elas existiram e que, justamente por isso, podem deixar de existir futuramente. Daí, volto a dizer, a importância de *imaginar* uma sociedade sem prisões e *conversar* sobre ela, para iniciar o processo de transformação dessa realidade. Esse imaginar e conversar são fazeres da educação-vagalume.

Não podemos perder de vista que o surgimento da prisão como pena foi, em seu tempo, o resultado de um processo de “humanização”. Conforme escreve Foucault (2009, p. 72), foi justamente a crescente indignação com o caráter desumano dos suplícios que o levou a ser rechaçado como forma de castigo: “no pior dos assassinos, uma coisa pelo menos deve ser respeitada quando punimos: sua ‘humanidade’”. Nesse processo de humanização da pena “o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 2009, p. 16). Gerir essa economia, no entanto, têm se mostrado uma missão impossível. É o que explica tanto as reformas já realizadas no sistema prisional, quanto a permanência dos discursos reformadores e também dos discursos abolicionistas.

Quando submetemos uma pessoa a uma situação de privação de liberdade, é necessário mobilizar um aparato imenso e complexo, tanto para mantê-la nessa condição, quanto para que os seus demais direitos não sejam negados. A conhecida situação degradante das prisões brasileira são evidências claras de que tal intento está longe de ser alcançado. Mesmo com todas as negligências, o custo para manutenção do sistema prisional é elevadíssimo. O relatório de pesquisa, intitulado *Calculando custos prisionais: panorama nacional e avanços necessários*, elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em parceria com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), revelou que o custo médio de uma pessoa que está presa aos cofres do Brasil é atualmente de R\$1.800,00 por mês. Este valor apresenta enorme discrepância entre os estados da federação, sendo o maior deles o do Tocantins: R\$ 4.200,00 (BRASIL, 2021). Sabendo que a população carcerária brasileira atualmente é de cerca de 750 mil pessoas, é possível perceber facilmente que estamos diante de um gasto bilionário.

Conhecer e problematizar esses gastos é importante, pois, como o referido relatório evidencia:

Ter acesso à figura real de quanto (e como) se gasta com a política prisional em cada Unidade da Federação permitirá, assim, não apenas uma reflexão mais qualificada acerca da melhor maneira de alocar os recursos disponíveis, pensando as políticas públicas e ações possíveis para a população privada de liberdade, mas também pode servir de subsídio para se ponderar sobre políticas alternativas à privação de liberdade, que reduzam o uso do encarceramento como única forma de responsabilização dos indivíduos, e os altos custos implicados nesta política. Buscar outras formas de responsabilização proporcional e adequada dos indivíduos, que não necessariamente passem pela privação de liberdade, pode se mostrar uma possibilidade menos custosa ao Estado, e ainda produzir menos custos sociais a essas pessoas e à sociedade como um todo (BRASIL, 2021, p. 81).

Diante destes valores e sabendo das atuais condições das unidades prisionais, não é difícil supor que se avançarmos para a efetiva garantia de direitos humanos para a totalidade da população carcerária estaremos diante de um gasto ainda mais assombroso. Ora, mas o discurso da reforma da prisão envolve a necessidade da garantia de direitos que minimizam as degradações humanas no interior das prisões. Como fechar essa equação? A noção de oprimissão possibilita uma reflexão nesse sentido.

Como vimos, a oprimissão é a opressão característica do sistema prisional, que provoca o apagamento da humanidade da pessoa que está presa. O termo “apagamento” nos permite compreender dois aspectos importantes: (1) trata-se de um processo e não de uma retirada abrupta; e (2) algumas pessoas podem sofrer maior apagamento do que outras. Ou seja, apesar da sociedade, em geral, ver a população carcerária como uma massa homogênea de criminosos, dentro do sistema prisional essas pessoas nem sempre são vistas e tratadas do mesmo modo por seus operadores.

Quando temos a oportunidade de adentrar as prisões e conviver com suas rotinas, percebemos que há divisões e separações entre as pessoas que estão presas. Algumas delas se dão de modo objetivo, uma vez que envolvem critérios claros e implica em colocar as pessoas que estão presas em locais distintos, impedindo a convivência entre elas. Esse é o caso, por exemplo, das pessoas que cometeram violências sexuais ou possuem desafetos com outras pessoas que estão presas e, por isso, ficam em celas separadas, usualmente chamadas de seguro. Ou ainda a separação entre pessoas faccionadas de não-faccionadas ou de distintas facções criminosas.

Outras divisões, no entanto, são subjetivas. Não implicam necessariamente em separação no convívio e estão mais vinculadas a percepção/opinião que os operadores do sistema possuem em relação as pessoas que estão presas. É o caso, por exemplo, da divisão entre pessoas que estão presas que tem “bom comportamento” das que não tem. Em geral, são essas pessoas tidas como de “bom comportamento” que são escolhidas para

trabalhar no chamado intramuros, cuidando da manutenção da unidade prisional. São elas também as que mais participam dos projetos educativos desenvolvidos nas unidades prisionais.

Como o sistema prisional não dá conta de garantir os direitos humanos à totalidade da população carcerária, essas divisões acabam sendo usadas como critérios para definir a quem os poucos direitos disponíveis serão garantidos. É claro que são as pessoas faccionadas ou as que não possuem “bom comportamento” que ficam de fora do acesso aos poucos direitos oferecidos. Forja-se, assim, para algumas delas a identidade de bandidos não-humanos e para outras a de quase-humanos. São essas falsas identidades que possibilitam a distribuição desigual dos direitos. Não-humanos não precisam gozar de nenhum direito humano, pois não têm direito a eles. Quase-humanos recebem apenas quantias diminutas desses direitos, já que não são plenamente humanos. É assim que a equação entre manutenção da prisão e garantia de direito tem sido “fechada”. É assim que uns ficam mais submetidos aos processos de oprimição do que outros. É assim que se produz apagamentos da humanidade em intensidades distintas.

A humanidade não deixou de ser desrespeitada, como se esperou com o fim dos suplícios e surgimento da prisão como pena. A diferença é que o suplício feria a humanidade do condenado em praça pública e, na prisão, a oprimição apaga a humanidade da pessoa de modo velado. Persiste, nos distintos modos de punição, a negação e destruição da humanidade.

Colocar luz no apagamento da humanidade que as prisões impõem às pessoas que estão presas, por meio dos procedimentos que lhe são próprios, nos permite ver que a garantia de direitos humanos e a manutenção do sistema prisional apenas são compatíveis dividindo a população carcerária entre não-humanos e quase-humanos. É por isso que a defesa pelos direitos da pessoa que está presa precisa estar acompanhada da reivindicação por políticas de desencarceramento. Além disso, a responsabilidade pelo ato infracional precisa ser equilibrada entre sociedade e indivíduo.

Certa vez, diante de um caso de um jovem de 19 anos que era usuário de drogas e havia sido preso por tentar invadir uma casa para roubar um botijão de gás, um policial penal argumentou que o que faltou a esse jovem foi limites e disciplina. Além de simplista, nessa compreensão o único culpado e responsável é o indivíduo. Perde-se todas as relações, os problemas sociais, a história, o contexto. Trata-se de uma opinião condizente com a proeminência da identidade-eu de nossa sociedade contemporânea.

Contudo, como vimos, é necessário equilibrar a balança “nós-eu”. Isso – é necessário frisar – não é negar a identidade-eu, ou as responsabilidades do indivíduo sobre suas escolhas e atos. O objetivo é encontrar um equilíbrio.

Para Maffesoli (2008) estamos em meio a uma grande mudança, da qual a saturação do indivíduo é parte. Se ele estiver certo, podemos aos poucos cultivar terrenos para plantar outros paradigmas. Talvez possamos fortalecer o argumento abolicionista de que não há crimes, mas situações-problemas; justamente porque não se trata de uma ação individual isolada, mas de uma ação coletiva, como defendeu Becker (2008) em seu estudo sobre o desvio.

Substituir os termos e ideias de crime, comportamento criminoso e atos criminalizáveis por situações-problema permite um outro olhar para a realidade. Segundo Hulsman (1997, p. 207), “a introdução do conceito de ‘situação problemática’ é uma estratégia para levantar questões”, que se inicia por indagar quem acha que a situação é problemática. Essa abordagem libera a diversidade de pessoas que se sentem afetadas, assim como a de convidados a interferir na situação-problema. As intervenções tornam-se mais diversas, podendo concentrar-se em indenizações e/prevenção e “ser dirigidas a situações num nível, micro, meso ou macro” (HULSMAN, 1997, p. 208).

No contrabalançar da responsabilidade do indivíduo e a sociedade, retomar a teoria da rotulação, entendida como uma teoria interacionista do desvio, pode contribuir, uma vez que ela “insiste que consideremos todas as pessoas envolvidas em qualquer episódio de pretense desvio. Quando o fazemos, descobrimos que essas atividades exigem a cooperação aberta ou tácita de muitas pessoas para ocorrer de tal maneira” (BECKER, 2008, p. 185). Não é muito difícil compreender essa relação quando pensamos, por exemplo, no tráfico de drogas. O ato de um indivíduo em traficar não está isolado, pelo contrário. Por ser uma relação comercial, ainda que ilegal, pressupõe a priori a relação entre vendedor e consumidor. Porém, há muitas outras. Existe uma complexa rede de pessoas envolvidas no caminho que as drogas percorrem, desde sua produção até o consumidor. E essa rede não se limita aos diretamente envolvidos, há também uma enorme quantidade de pessoas que indiretamente permitem esse fluxo ilegal por meio da corrupção. Culpamos o indivíduo e tentamos combater o tráfico mirando apenas nos “pequenos” e “grandes” traficantes. Deixamos, muitas vezes, de nos perguntar: é possível eliminar o desejo humano em usar substâncias que alteram sua consciência?

Se nos abrímos para as histórias e contextos, passamos a enxergar essas relações e torna-se possível compreender também que o que faz um ato ser desviante ou não é

como as outras pessoas reagem a ele (BECKER, 2008). A partir de minhas experiências, os exemplos mais claros para compreender esse argumento são as violências sexuais. Há muitas situações que vivi e histórias que ouvi que servem de elucidação. Apresento três.

A primeira delas ocorreu num determinado evento em uma unidade prisional em que atuei, no qual tive a oportunidade de conhecer a mãe de um de meus alunos que estava preso por ter cometido violência sexual contra uma menina menor de idade. A mãe era uma senhora de idade avançada, creio que acima dos 85 anos, que precisava de ajuda para caminhar. Talvez justamente por conta da idade e pela aparência frágil, ninguém se incomodou com o fato dela chegar reclamando e quase exigindo para ver seu filho em tom ríspido. Na tentativa de acalmá-la, me aproximei para dizer a ela que em breve seu filho, junto com os demais alunos, seria trazido. Foi então que ouvi ela dizer algo como: “é um absurdo meu filho estar preso, se essas meninas se oferecem para ele, ele vai fazer o que? Tem que comer mesmo!” Não sei precisar o que me desconcertou, se o meu espanto moralista ao ver uma senhora daquela idade usando um linguajar tido como vulgar, ou se o fato dela pensar assim. Fui pega de surpresa, não estava preparada para aquilo e não consegui dizer nada.

Não quero, em hipótese alguma, deslocar a culpa do filho para mãe. Isso não seria justo e tampouco mudaria a lógica de pensamento focada no indivíduo. A relação neste caso passa, sem dúvida, pela forma como essa mãe educou seu filho, mas se insere numa cultura em que muitas pessoas reproduzem discursos como o dessa mãe e que vão moldando no convívio social a conduta das pessoas. Além disso, se for verdade que essa menina se “ofereceu” em troca de dinheiro, há toda uma outra trama de pessoas envolvidas no fato dessa menina precisar ou ser estimulada a se vender. Olhando só o indivíduo e sua culpa, deixamos de ver a trama de corresponsáveis. O problema maior dessa cegueira é que ela não nos permite enfrentar a situação em toda sua complexidade.

A segunda situação foi quando estava auxiliando um sobrevivente da prisão a se inscrever num processo seletivo. A inscrição pedia uma série de informações pessoais que ele foi me falando enquanto eu a preenchia no computador. Quando eu perguntei o nome de seu pai ele respondeu que não tinha. A resposta me intrigou, porque eu havia conhecido o pai dele. Provavelmente o estranhamento ficou evidente em meu rosto, pois em seguida ele explicou que tinha pai, mas que não havia sido registrado por ele. A explicação me satisfez, não era algo tão incomum de acontecer. Mas ele continuou: “é complicado... é que meu pai casou com a minha irmã e largou a minha mãe, aí minha mãe de raiva não deixou ele me registrar”. Espantei-me inicialmente com a possibilidade do

incesto, mas se tratava da enteada que, na época, tinha 13 anos. Eles seguem casados até hoje.

Ainda que não tenhamos seguido conversando sobre esse assunto, continuei e continuo pensando sobre essa história e sobre outras similares em que a realidade escancara sua complexidade e diversidade. Histórias essas que nos ajudam a compreender o argumento de Hulsman (1997, p.195) de que “aqueles que são registrados oficialmente como ‘criminosos’ constituem apenas uma pequena parte dos envolvidos em eventos que permitem a criminalização”, assim como que a “punição é uma forma específica de interação humana entre o “punidor” e o “punido”, que pressupõe um acordo. Se o punido não reconhece a autoridade do punidor, não compreenderá a ação como punição, mas sim violência ilegítima (HULSMAN, 1997, p.189).

Como explicar e convencer as pessoas que se envolver sexualmente com meninas ou meninos menores de idade é considerado um desvio, quando em seus meios isso pode ser aceitável? Esse caso relatado, em específico, se fosse levado ao conhecimento da justiça, teria sido tratado como crime. Como não foi, eles se casaram. Foi um erro não tratar esse caso como um crime? A questão é delicada porque, a depender de como é colocada, pode favorecer a manutenção de violências sexuais contra crianças e adolescentes. De todo modo, nos ajuda a compreender que o crime não é dado a priori. Além disso, nos permite conjecturar que se todas as situações “criminalizáveis” fossem levadas ao sistema de justiça talvez quase todos nós acabaríamos sendo punidos e, eventualmente, presos.

A terceira situação foi numa conversa com um pequeno grupo de alunos. Numa dessas conversas que acontecem entre uma atividade e outra, quando a atividade ainda não iniciou ou já foi finalizada, ou enquanto se aguarda todos chegarem. Eles compartilharam comigo um debate ocorrido entre pessoas que estavam presas por crimes sexuais em que elas problematizavam a severidade de suas penas em relação a outros crimes. Nesse debate, alguém afirmou não entender porque muitas vezes são imputadas penas maiores para aqueles que “dão a vida” do que para os que “tiram a vida”. A frase, e o que ela significa, me indignou. De fato, é por meio do ato sexual que pode ter origem uma nova vida. Mas como era possível aproximarem a violência sexual da geração da vida? Como não percebiam que a violência sexual tem muito mais a ver com morte do que com vida? Eles estavam ali na prisão, há anos sendo punidos por esses atos e a punição não estava lhes servindo para compreender seus equívocos.

Como mulher, não é difícil converter essa indignação em ódio, porque dói saber que há quem pense assim. Só que o ódio impede o diálogo e nos separa. Odiar o indivíduo não resolve o problema, porque ele não está sozinho nesse pensamento e nas atitudes dele decorrentes. Há que se entender o que produz esse pensamento. O desafio é outro: fazê-los compreender a gravidade de seus atos, do quanto sua conduta implica em sofrimento para outra pessoa, no intuito de efetivamente promover uma responsabilização que conduza a mudanças de mentalidade e posturas. Nesse caso relatado, é necessário inserir a problemática na cultura patriarcal e machista.

Essas e outras situações que vivenciei me fazem concordar com o argumento abolicionista de que o sistema penal “privilegia o ato isolado e nega a diversidade na vida social, preocupando-se com o violentador. Desconsidera a interação entre as pessoas e se esquece do violentado” (SILVA, 1997, p.216). Fazem-me perceber também que a experiência do aprisionamento por si só, por mais dolorosa e desumana que seja, pouco contribui para que estas pessoas compreendam a gravidade de seus atos. O que observo nas prisões é a tendência dos homens permanecerem em suas mentalidades, sentindo-se às vezes até injustiçados, quando não há nenhuma intervenção educativa. Homens que, no interior das celas, reforçam entre eles suas crenças que, muitas vezes, os conduziram às práticas criminosas que cometeram.

Definitivamente, a prisão não resolve nossas situações-problema. Por isso, a educação-vaga-lume deve ter a coragem e ousadia para mergulhar na problematização dessas situações, buscando analisar suas raízes e conexões. Deve contribuir, assim, para a revisão de condutas e desvios, num contexto mais amplo de relações que ocorrem a partir do estabelecimento de normas e regras socialmente construídas.

Fazer esse mergulho nos leva a retomar o papel e importância da comunidade, agora na resolução dos conflitos. Diferente da cultura ocidental, o povo Dagara compreende o conflito como uma dádiva que nos ajuda a avançar, pois por meio deles “ganhamos conhecimento de nós mesmos e descobrimos novas situações para pôr em prática nossos dons” (SOMÉ, 2007, p.119). Isso não quer dizer, de modo algum, que o conflito deve ser nutrido. O conflito é uma dificuldade que traz uma mensagem e, por isso, deve ser ouvido. Diante de um conflito, o povo Dagara não sai em busca dos culpados para condená-los. A comunidade se reúne para compreenderem juntos a mensagem e, assim, resolverem o conflito como um processo de aprendizagem.

Compartilhei com os interlocutores desta pesquisa as leituras e reflexões que estava fazendo sobre compreender o desvio como uma ação coletiva e pensar o papel da

comunidade no processo que conduz as pessoas a cometerem o ato infracional. Perguntei, então, como eles avaliavam essas reflexões a partir de suas experiências. Babaçu e Macaúba concordaram de imediato, ilustrando o argumento a partir de suas trajetórias de vida.

Às vezes, quando a gente está, assim, rodeado de pessoas que querem o bem da gente e tal, isso deixa a gente mais forte, realmente. Quando eu fui preso eu estava num momento que tinha me afastado das pessoas.[...] Tudo começou no período que eu me envolvi no movimento estudantil, e aí a gente estava começando a passar por um movimento de polarização política a nível nacional e isso estava influenciando nas relações menores. Naquela ascensão do Bolsonaro e todo mundo falando do Bolsonaro em 2018. Todo mundo não, muita gente começando a falar isso. E aí como eu estava envolvido em questões políticas, e tudo é político, e eu não estava percebendo com clareza... e estava tudo muito inflamado também, né, aí algumas opiniões que fossem diferentes e que fossem me demandar energia para eu poder administrar essas diferenças e tal... aí eu fui evitando, sabe, fui me afastando. Assim, eu acho que a questão política foi o que deu nome a esse afastamento. Mas eu já estava há um ano e pouco fora de casa, e na mudança esse vazio de relações [...]. Com relação a esse rolê do conflito, eu super concordo. Eu acho que o corpo biológico tem uma função assim também, parecida. Porque, tipo assim, a febre é um alerta do corpo de que alguma coisa não está bem. E se a gente não se atentar àquela febre que o corpo está dando sinal e a gente não procurar saber o que que é. Isso pode alavancar em várias outras coisas e tal, e aí o corpo sucumbir. Eu super concordo que o conflito tem essa carga divina de ensinamento, a dádiva do ensinamento. E no período que eu estava mal, nesse período que eu comecei a me afastar das pessoas, foi quando eu comecei a me sentir, assim, deslocado. E, sim, eu procurei, eu falei com a minha avó, eu falei com a minha mãe, eu falei que eu estava pensando em trancar o curso de Ciências Sociais, passar um semestre lá [na cidade em que sua avó mora].[...] Também assim, em parte eu não sabia o que estava acontecendo, não sabia explicar ao certo o que estava acontecendo na minha vida. Aí quando eu me abri, assim, para minha avó e minha mãe, elas acharam que era essa questão mesmo da mudança [de vir morar em outra cidade sozinho para fazer faculdade], falaram para eu me dar um tempo, refletir. Aí foi quando eu saí, eu abri mão do Centro Acadêmico. Aí eu achei que dando uma pausa nessas questões políticas ia melhorar, né. Só que essa pausa aconteceu e paralelo com esse rolê de eu ter ido me afastando aos poucos do movimento estudantil eu foi me aproximando da [pessoa com quem fui preso]. Teve essa questão de eu falar com minha mãe e minha avó, mas elas não estavam preparadas, elas não estavam acompanhando com clareza tudo que estava acontecendo. Na verdade, porque nem eu estava acompanhando isso, sabe. – **MACAÚBA**

Isso aí é mais pura verdade mesmo, assim, a gente tem a culpa, igual você disse, mas é uma ação coletiva mesmo. Aconteceu assim, vou começar lá de onde começou mesmo, tá? Para que você fique bem informada. Começou assim, eu comprei um caminhão, tal, dei um azar, perdi meu caminhão, beleza. Fiquei sem nada. O dinheiro que eu tinha eu empreguei nele e me levaram ele, tá bom. Então eu fui trabalhar de empregado, trabalhei dois anos, aí saí, fui mandado embora porque o homem vendeu o caminhão. Aí logo em seguida me separei da esposa, fiquei meio desatorado, meio doido da cabeça, tal, e aí não arrumava serviço. E eu com meus filhos, até hoje, pra mim eles são os meus nenenzinhos, certo. Eu mato e morro por causa deles. Aí, o que é que acontece? Aquele pouquinho que eu ganhava, eu levava pra eles e ficava sem. Eu dava para eles. Até que eu arrumei um serviço na fazenda, tal, trabalhei três meses e fui mandado embora porque o homem vendeu o gado todinho, ficou sem nem uma cabeça de gado dentro da fazenda. Fiquei desempregado de novo. Aí, eu não tenho coragem Aline de sair...sabe, de

sair assim pedindo ajuda. Eu tenho muita vergonha. [...] Aí isso faz com que a gente, às vezes, aja errado. O único que eu confiei de pedir ajuda, foi o início desse acontecimento aí [ser preso]. Eu cheguei nele e falei: “ô fulano, tal, rapaz eu tô precisando demais, você podia ver se você arrumava um serviço lá na empresa que você trabalha, pelo menos de borracheiro pra mim, porque eu preciso demais, minha carteira [de motorista] vai vencer e eu não tenho dinheiro”. Aí ele falou: “Ô Babaçu, lá não tá pegando ninguém não. Só que eu tenho um negócio aí. Um cara aí que eu posso te apresentar, ele tem uns negócios aí, você se vira aí e conversa com ele. Ele precisa de gente direto para fazer umas viagens”. Entendeu? Aí, quer dizer, começou o grupo, né. Aí me apresentou, eu fui e fiz a viagem e deu errado. Eu estava desesperado e aconteceu isso aí.

– **BABAÇU**

Buriti, por sua vez, a princípio discordou, mas no transcorrer da conversa acabou concordou em partes com as reflexões que compartilhei com eles em nosso grupo do *WhatsApp*.

A gente vendo por esse ponto de vista, que o crime é algo... algo quando se torna praticado... não só o autor do delito como a sociedade em si tem uma parcela de culpa, eu acredito que isso é expandir o fazer meu, pessoal, com os outros. E eu acredito, pra mim, que não é justo. No meu ponto de vista não é justo culpar alguém lá de fora, pelos meus atos, pelas minhas ações. Porque o ser humano, mesmo sem o devido conhecimento e a percepção real das coisas, ele tem uma certa noção do que é certo ou errado. Isso lhe é ensinado desde cedo, né. Eu acredito que a única coisa que a sociedade, em si, deveria fazer, era não julgar tanto o feito de alguém, né, a prática delituosa de alguém. Porque ela não sabe o que levou aquele ser humano a cometer tal delito[...]. Eu acho que é isso, eu vou dar uma olhadinha aqui e depois lhe mando mais alguma coisa, se me vier à cabeça – **BURITI**

Buriti, na sua fala você trouxe um elemento. Você falou assim, que todas as pessoas são educadas. E a educação não é um processo que envolve o outro? Digo, a gente se educa sozinho? Então, eu acho que aí já tem um elemento para a gente pensar a responsabilidade da sociedade. Por exemplo, muitas pessoas que vão presas, elas têm uma trajetória de abandono escolar, elas têm uma trajetória de falta de assistência social, de suporte, então... não estou dizendo que a pessoa não tem culpa, mas será mesmo que a sociedade está totalmente isenta de responsabilidade? [...] Mas enfim, estou aqui pensando... pensando junto com você. Você sabe que eu tenho uma perspectiva de entender mais que sim, eu concordo mais com essa ideia de que todo ato infracional ele tem uma relação com o contexto e as relações com outras pessoas. [...] Me parece, no argumento dessa ideia do desvio como ação coletiva, que se a gente quer resolver na raiz os problemas, e não só responsabilizar e culpar o indivíduo pelo seu ato em si, a gente precisa rever a estrutura da sociedade, os nossos valores, as nossas crenças, que muitas vezes a gente nem percebe que a gente tem. E elas estão tão postas como a regra que a gente nem questiona. Enfim, estou dando uma causada aqui para você pensar (risos). – **Aline**.

Realmente, você sabe instigar um assunto. Você sabe explorar o conteúdo. Analisando a sua fala, eu não diria que a sociedade tem culpa. Eu diria que a estrutura montada e a linha de pensamento que foi criada ao longo do tempo em volta dessa sociedade, sim, ela tem sua parcela de culpa. Porque a estrutura da sociedade foi criada numa concepção machista, no poder e numa concepção que nos leva a pensar que porque temos podemos ser. Podemos ser mais porque temos mais. [...] Essa sociedade consumista na qual nós somos inseridos, essa sociedade que menospreza e nos dividi em classes, ela nos prende e nos leva,

às vezes, a cometer atos involuntariamente. Atos que você não tem a certeza do grau de complexidade que esse ato vai lhe levar, né. Só depois do ato feito, que vem a cobrança por essa mesma sociedade que nos levou a cometer esse ato, é que você vai perceber que sua percepção estava errada. É... eu concordo em algumas partes com você – **BURITI**.

Diferente da cultura Dagara, cuja identidade-nós possui maior expressão, na cultura ocidental a identidade-eu está cada vez mais proeminente. É verdade que as pessoas da cultura ocidental estão cada vez mais conectadas, porém suas interações e relações são estabelecidas através de “redes” e não a partir de comunidades. A diferença, conforme Bauman e Donskis (2014, p.22 -23), é que “ ao contrário das comunidades, as redes são constituídas individualmente, e como tal remodeladas ou desfeitas, e se baseiam na vontade do indivíduo de persistir como seu único, embora volátil, alicerce”. Tornamo-nos, assim, mais propícios a nos ausentar do compromisso com o outro e bem coletivo. Afastamo-nos da compreensão da função de uma comunidade e deixamos de saber como ser comunidade. Desaprendemos a enxergar o outro. Mesmo quando o vemos e percebemos seu sofrimento, hesitamos, pois, adentrar as questões do outro passa a ser visto como intromissão, ao invés de cuidado. O outro, fechado em si, também hesita em pedir ajuda.

Nas histórias de Macaúba e Babaçu vemos o enfraquecimento dos laços sociais contribuindo para que ocorram seus atos infracionais. É interessante notar que, em ambos os casos, houve a junção de aspectos micro e macrosociais. Em Macaúba, havia uma angústia pelo distanciamento físico das relações de base (família), que se acentuou com a crescente polarização política, a qual mina o diálogo e promove fissura nas relações. Mesmo ele tendo compartilhado suas angústias com os familiares mais próximos, não foi suficiente para frear o isolamento em que ele estava adentrando. Já com Babaçu, foi a junção de sucessivas experiências com falta de dinheiro e desemprego, atrelada a ruptura de uma importante relação pessoal e sua dificuldade em pedir ajuda. Em ambos os casos não há uma comunidade que enxergue os primeiros sinais de que suas vidas não estão bem e que os ajude a não se perder pelo caminho. Tampouco eles se sentem pertencentes a uma comunidade a qual podem recorrer para pensar junto com eles os problemas que enfrentam. São *seus* problemas e não problemas da comunidade.

A conversa com Buriti e sua discordância inicial é interessante, pois permite problematizar a tensão entre sociedade e indivíduo que apresentamos no início desta seção. Ele faz uma distinção entre “sociedade” e “estrutura da sociedade”, sendo que para

a primeira ele não acha justo atribuir responsabilidade em relação às ações do indivíduo, enquanto que a segunda considera que tem uma parcela nessa responsabilidade. O que Buriti chama de “sociedade” pode ser entendido como o a soma de diversos indivíduos, porém não há formação de uma unidade, prevalecendo suas individualidades. Nessa lógica, não é justo que o ato de um indivíduo seja atribuído a outro ou outros indivíduos da sociedade. O termo “estrutura da sociedade”, por sua vez, funde esses indivíduos numa unidade em que não é mais possível vê-los separadamente. Aí sim, para essa fusão, é possível atribuir responsabilidade. Talvez essa confusão de entendimento do que é a sociedade seja um dos fatores que contribui para que tantas pessoas se recusem a aceitar a parcela de responsabilidade da sociedade em relação aos atos infracionais.

Os três casos mostram como é difícil para nós, inseridos num grupo social cuja identidade-eu prevalece, pensar e agir em comunidade. Retomar o valor da comunidade e, conseqüentemente, da identidade-nós, nos impele a pensar sobre dois aspectos: os limites do eu e as conexões entre nós.

Partindo da reflexão filosófica da formação do sujeito, Judith Butler nos ajuda a pensar os limites do eu. De acordo com sua argumentação, somos divididos, infundados, incoerentes, ou seja, opacos para nós mesmos desde o princípio. Adentramos no mundo como quem entra numa conversa em curso. Esse mundo já tem normas, valores e linguagem. Fazer um relato de nós mesmos implica, necessariamente, recorrer àquilo que existe antes de nós, mas que nos constitui. Nossa história será, então, sempre irrecuperável por completo e nosso relato de nós mesmos parcial e dependente da interpelação do outro. O sujeito é, portanto, concebido como um ser relacional. Desse modo, podemos concluir, como sugere Butler (2017, p. 32), que “se somos formados no contexto de relações que para nós se tornam parcialmente irrecuperáveis, então essa opacidade parece estar embutida na formação e é consequência de nossa condição de seres formados em relações de dependência”.

A referida filósofa critica a concepção do sujeito ético transparente e racional por considerá-lo impossível, uma vez que nega a especificidade do que é ser humano, que é ser relacional. Ora, mas então poderíamos nos perguntar se nessa concepção na qual o sujeito está limitado no conhecimento de si, ele não poderia fazer o que quisesse, ignorando suas obrigações para com os outros. Para Butler (2017, p. 61), o reconhecimento dos limites do próprio conhecimento pode, ao contrário, possibilitar um novo sentido de ética, já que “terei de ser perdoado por aquilo que não posso conhecer totalmente e terei obrigação semelhante de perdoar os outros, que também são constituídos com uma

opacidade parcial em relação a si mesmos”. Nessa concepção, conclui Butler (2017, p. 171):

Talvez seja ainda mais importante reconhecer que a ética requer que nos arrisquemos precisamente nos momentos de desconhecimento, quando aquilo que nos forma diverge do que está diante de nós, quando nossa disposição para nos desfazer em relação aos outros constitui nossa chance de nos tornarmos humanos. Sermos desfeitos pelo outro é uma necessidade primária, uma angústia, sem dúvida, mas é também uma oportunidade de sermos interpelado, reivindicados, vinculados ao que não somos, mas também de sermos movidos, impelidos a agir, interpelarmos a nós mesmos em outro lugar e, assim, abandonarmos o “eu” autossuficiente como um tipo de posse. Se falamos e tentamos fazer um relato de nós mesmos a partir desse lugar, não seremos irresponsáveis, ou, se o formos, certamente seremos perdoados.

Aceitar os limites do eu e compreender nossa condição relacional implica, por extensão, aceitar também a conexão entre nós. Como vimos, essa conexão foi sendo negada conforme a identidade-eu se sobrepôs à identidade-nós. A ilusão da independência do “eu” se fortaleceu com a crença, amparada em argumentos científicos, de que os seres vivos são, por natureza, competitivos. Temos percebido, com cada vez com mais clareza, que não é bem assim. As questões ambientais, em especial as mudanças climáticas, têm nos mostrado esse equívoco.

Apesar dos crescentes debates sobre os problemas ambientais e do quanto eles evidenciam o esgotamento do paradigma que sustenta a sociedade ocidental, ainda estamos fendidos e distantes de uma compressão de união e existência comum.

Segundo Elias (1994), o último estágio de integração da identidade-nós da sociedade humana é a humanidade. Essa integração, em termos de agrupamento social, está em curso. No entanto, a identificação dos seres humanos como seres humanos, independente da filiação a determinados subgrupos humano, tem ocorrido em ritmo muito mais lento. O problema dessa identidade, na perspectiva deste autor, é que ela exclui o inimigo do qual a unidade de sobrevivência deve nos proteger. Se deixamos de ter um inimigo comum, qual o sentido para nos unir e reconhecer como pertencentes ao mesmo grupo? A resposta a essa pergunta exige abandonar o paradigma da competição, que nos divide, porque sustenta que estamos todos disputando os recursos da natureza.

A partir de um recorte analítico distinto do de Norberto Elias, Bruno Latour elabora uma noção de integração mais amplas que a humanidade: os terrestres. De acordo com Latour (2020), a problematização da sociedade ocidental deve ser feita tendo como

eixo central as mudanças climáticas. Considera necessário conectarmos três fenômenos: desregulamentações governamentais, explosão da desigualdade social e o negacionismo climático. Argumenta que após a constatação de que o sonho do progresso, defendido pela Modernidade, colapsou – uma vez que um único planeta seria incompatível para tornar viável o plano de modernização de todos os países do mundo – não há mais razão para ser solidário.

Se não é mais possível um sonho comum de “progresso” para todos, então que ele seja mantido ao máximo apenas para as elites (classe dirigente) até sejam liquidadas todas as nossas possibilidades de existência neste planeta. Nessa lógica, não há mais necessidade de regulamentações, pelo contrário, elas são empecilhos à apropriação máxima dos frutos do “progresso” para esse seleto grupo. Não havendo mais preocupação com a distribuição das conquistas do “progresso”, a desigualdade social pode explodir sem que tampouco seja motivo de preocupação. O esforço concentra-se apenas em negar que exista uma mudança climática em curso e que ela esteja atrelada a esse “progresso” do qual essa elite ainda usufrui.

Diante desse cenário trágico, Latour (2020) defende que nós, que não pertencemos a elite, precisamos aterrar em algum lugar. Propõe que mudemos de direção. Não se trata mais de ir para frente (progresso/Global) ou dar passos para trás (retroceder/Local). Trata-se de abandonar o horizonte da Modernidade e rumar para o Terrestre. Segundo ele,

O Terrestre delineia literalmente um outro mundo, que é tão diferente da “natureza” quanto daquilo que chamávamos de “mundo humano” ou “sociedade”. Os três são, de certa forma, políticos, mas não levam à mesma ocupação do solo, a mesma ‘apropriação de terra’ (LATOUR, 2020, p. 99).

A ruptura com essa histórica dicotomia entre os seres humanos e a natureza favorece a união entre as lutas sociais com as ambientais, que ainda não conseguiram se fundir plenamente. Nesse paradigma os seres humanos não são mais os únicos atores. O Terrestre não é um pano de fundo, mas um ator político que responde/reage ao que lhe acontece. Seria necessário, portanto, migrar de um “sistema de produção”, no qual os seres humanos são exploradores de recursos, para um “sistema de geração”, no qual a vida é gerada por e para todos os terrestres, em dependência mútua.

Por mais que o paradigma proposto por Latour (2020) seja ainda uma abstração, ele encontra grande correlação com o paradigma indígena do Bem Viver²⁷. Como ensina

²⁷ No Equador é expresso como “Bom Viver” (Sumak Kawsay) e na Bolívia como “Viver Bem” (Suma Qamaña).

Krenak (2020c, p. 17), no Bem Viver “a gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para nós todos”. Trata-se de um outro paradigma de convivência cósmica, que rechaça o ideal de desenvolvimento da sociedade ocidental.

Oriundo dos saberes ancestrais dos povos andinos, o Bem Viver segue existindo tanto como ideal de vida como prática social de seus povos de origem, que foi sendo transmitido e recriado na clandestinidade, por meio da oralidade (BURGOS; OLIVEIRA, 2020). Completamente diferente da ideia ocidental de bem-estar, o Bem Viver não diz respeito a “melhores” condições de vida material, mas sim a cuidar e criar a vida como um fazer coletivo. Sustenta-se numa visão holística que não separa os seres entre bióticos e abiótico. Entende que existe um mundo tecido em redes, que inclui o território no qual o ser humano convive, e que é necessário, cotidiana e periodicamente, conversar e estabelecer acordos entre os seres (BURGOS; OLIVEIRA, 2020, p.13).

Na filosofia Bantu, também está viva a compreensão da conexão entre os seres. O conceito de Ubuntu carrega esse ensinamento de que “eu sou porque nós somos”. Ou seja, constituímos-nos com os outros. Não posso ser se nego aos outros que sejam. A partilha é a única forma pela qual a vida existe, sendo por isso pré-requisito para a sobrevivência de todos. E esses “outros”, como enfatiza Achille Mbembe em entrevista à Iman Rappeti durante a Festa Literária das Periferias (FLUP/edição 2020), envolve todo o universo, a preocupação com a vida de todas as espécies.

Outros paradigmas já existem e resistem! Talvez seja hora de aprender com eles.

Para Mbembe (2021), temos que aprender a nos reorganizar, não podemos permanecer num modelo econômico que resulta na destruição da biosfera, a humanidade não pode seguir destruindo tudo ao seu redor. Esse novo paradigma precisa ser construído com base no cuidado e na preocupação em relação a todos os humanos e não humanos.

E o que tem a prisão a ver com essa reconexão entre humanos e não humanos?

Apesar de ser formada em biologia, foi apenas quando conheci o trabalho de pesquisa de Virna Camacho Cabral²⁸ que me atentei para o deserto que são as prisões em termos de vida. Eventualmente, nas áreas externas pode haver algum tipo de área verde ou jardim. Em seu interior, no entanto, as únicas vidas são as que estão em processo de apagamento.

²⁸ “Degradação humana e ambiental na perspectiva de pessoas em situação de prisão” - O trabalho ainda não foi publicado.

De modo inusitado, Virna propôs uma análise combinada entre degradação ambiental e humana, a partir do diálogo com pessoas que estavam presas em João Pessoa/PB. Nessas conversas, ela adentra as histórias de vida e reflexões dessas pessoas, tendo como subsídio imagens previamente selecionadas. Constatou, após as análises, que as trajetórias de vida dessas pessoas estão intimamente associadas, simultaneamente, a experiências de degradação humana e ambiental e que a prisão reforça essas degradações.

Virna me ajudou a perceber que, se somos natureza/terrestres, ser privado do contato com ela também contribui para nossa desumanização, nosso apagamento. Exatamente como relatou Buriti.

Você sabe, eu acho que todos aqueles me conhecem sabem, eu sou meio “bicho do mato”, né. E como todo bicho, o que ele mais aprecia é a liberdade. A natureza pra mim é fundamental. Adoro os rios, adoro as águas. Adoro o vento... Quando me senti preso, me senti um passarinho quando alguém lhe tira de seu habitat e lhe prende em uma gaiola. Ele perde o canto, ele perde o direito de voar. Então eu perdi, em parte, o significado da vida pelo ato de estar preso. [...] A expectativa de ver o sol, uma ou duas vezes na semana, era imensurável, algo inexplicável para o preso aquele momento de sentir a natureza, no mínimo dela, no esplendor do sol. Adoro ver o sol, o raiar do dia, sentir o calor do sol sob o meu corpo fazendo transpirar e o suor escorrendo por todo o meu rosto. É complicado viver sem ele. É complicado viver sem ouvir o canto das aves. É complicado não ter o prazer de ver a revoada dos passarinhos e nem ouvi-los quando eles passam por perto. Para mim foi o que mais me castigou lá dentro. – **BURITI**

Em outra ocasião, Buriti já havia me falado que estar fechado numa cela foi para ele uma experiência de morte. Mas eu não tinha entendido o sentido mais profundo dessa experiência. Foi ao conversarmos sobre o que significou ficar preso num espaço restrito em relação à diversidade de vida que pude compreender melhor o que ele havia me dito.

O seu relato desloca o castigo para uma noção até então bem pouco pensada e debatida no campo da educação na (e para além da) prisão. Esses outros paradigmas – que rompem com a dicotomia entre humanos e natureza – e o relato de Buriti, nos colocam diante de outros problemas. Não se trata mais apenas da segregação social, como usualmente as prisões são vistas. Qual o impacto desse apartamento em relação aquilo que nos constitui para a sobrevivência durante o aprisionamento? Esses impactos se estendem às práticas educativas que propomos na (e para além das) prisões? Como resistir a essa mutilação.

Se, por um lado, esses paradigmas complexificam as análises sobre a experiência do encarceramento, por outro, reforçam o questionamento da manutenção do sistema prisional. O Bem Viver como um con(viver) bem, sem que uns estejam melhores do que

outros ou vivendo à custa dos outros (BURGOS; OLIVEIRA, 2020) não parece ser possível com a manutenção das prisões. Esses paradigmas são, portanto, aliados de uma educação que se quer antiprisional.

Abandonar o paradigma que faz com que incidamos sobre a natureza como predadores em disputa, nos permite enxergar a partir da cooperação e interdependência. Passamos a aprender *com* natureza ao invés de querer dominá-la.

Apesar de ainda estarmos atolados nessa relação competitiva, há mudanças acontecendo. A própria ciência, que outrora serviu para sustentar o paradigma da competição, consegue nos fazer enxergar hoje fenômenos de conexão que éramos incapazes de ver anteriormente apenas com nossos olhos biológicos. Um exemplo é a descoberta científica de conexão entre seres vivos que ocorre através dos micélios²⁹.

Cientistas descobriram que diversas espécies de plantas utilizam as redes subterrâneas que formam os micélios para se equilibrarem no viver. A associação entre fungos e plantas, denominada micorrizas, já era conhecida. Entretanto, a nova descoberta revela que a conexão é muito mais profunda do que imaginávamos. Os micélios atuam como uma espécie de “internet natural” possibilitando a comunicação entre diversas plantas. Por meio deles, as plantas mais velhas podem fornecer nutrientes para as mais jovens, as que estão doentes ou morrendo podem distribuir seus nutrientes para serem aproveitados pelas outras, sinais químicos podem ser lançados como alertas para ativação do mecanismo de defesa, algumas lançam ainda toxinas para impedir o crescimento de outras plantas no perímetro próximo a ela evitando que seu desenvolvimento seja comprometido.

A descoberta nos mostra que organismos aparentemente isolados podem estar diretamente conectados com outros sem que percebamos, numa relação de intrínseca interdependência. Essas novas descobertas e esses novos olhares podem nos ajudar a perceber o equívoco de limitar a compreensão das espécies como entidades completamente separadas e competitivas entre si.

Mudarmos de paradigma e fundirmo-nos aos demais seres não significa abdicar da humanidade. A questão não está em homogeneizar todos os seres negando sua imensa diversidade e singularidades, mas compreender sua conexão e interdependência advinda de pertencerem a algo comum. A humanidade e toda a sua diversidade cultura não

²⁹ Conjunto de hifas (filamentos microscópicos que formam uma das partes do corpo dos fungos).

desaparecem num paradigma pautado na cooperação. No âmbito das sociedades humanas, a cooperação pode ser um eixo central para equilibrar a balança “nós-eu”.

Para que essa ruptura paradigmática aconteça e recuperemos a harmonia que não destrói, explora e abusa “é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão” (MATURANA, 2002, p. 34). Essa ideia colapsa qualquer possibilidade de permanência das prisões. Um lugar de produção do apagamento da humanidade da pessoa e que a exclui daquilo que a constitui, não pode existir numa lógica de reconhecimento mútuo de nossa existência comum.

Se as possibilidades de uma “natureza selvagem” estão cada vez mais escassas e ameaçadas, não é mais uma opção buscar refúgio nela negando a sociedade humana, como fez o aventureiro Chris McCandless. Resta-nos encarar nossa sociedade, lutar para transformá-la. Um caminho possível, é reconhecer nossa existência comum enquanto humanidade pertencente à natureza/Terrestre, sem negar nossas singularidades: somos um mar de fogueirinhas, mas não existem duas fogueiras iguais.

9.3 Distanciar-se da identidade única, nutrir sensibilidades e pertencimentos

*“E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo diante
da chacina*

111 presos indefesos

Mas presos são quase todos pretos

Ou quase pretos

Ou quase brancos quase pretos de tão pobres

E pobres são como podres

E todos sabem como se tratam os pretos”

Caetano Veloso e Gilberto Gil

“O perigo de uma história única³⁰” é o título da primeira palestra proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie no TED Talk, em 2009, cujo texto foi posteriormente adaptado para livro. Com um pouco mais de 18 minutos, é um dos vídeos mais acessados da plataforma, com mais de 30 milhões de visualizações desde sua publicação. Recorrendo a histórias e situações por ela mesma vivenciada, Adichie argumenta, com humor crítico, o quão danoso é nos limitarmos a conhecer uma única história sobre algo, alguém ou algum lugar. Nada é puramente positivo ou negativo. Por isso, a história única distorce a realidade, não dá conta de expressar sua complexidade. Cria estereótipos que, mesmo se não forem mentiras, são sempre meias verdades, porque são incompletas. Eis a consequência e perigo da história única: “ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos”.

Podemos transpor essa reflexão para pensarmos as identidades das pessoas e concluiremos que há também perigo na identidade única.

Quando perguntei aos interlocutores desta pesquisa se eles sofreram algum tipo de discriminação ao longo de sua vida, Babaçu, um homem cis, branco e heterossexual, falou que apenas por ser pobre. Buriti, um homem cis, negro (preto) e heterossexual, disse que algumas pessoas já fizeram piadas de mau gosto por conta de sua cor. Porém, afirmou inicialmente que, para ele, o principal racista é o negro que não gosta de ser negro. Já Macaúba, homem cis, negro (pardo) e bissexual, disse ter sofrido preconceito tanto por sua orientação sexual quando por sua cor, porém, mencionou primeiro a orientação sexual com bullying sofrido desde a época da escola. Com a questão de sua cor, só compreendeu que sofria racismo quando mais crescido. Najá, por sua vez, um homem cis, negro (pardo)

³⁰ É possível acessar o vídeo em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

e heterossexual, disse que só se lembra de ter se sentido discriminado uma única vez. E a discriminação veio de um familiar de outra pessoa que estava presa na mesma unidade penal onde ele cumpriu sua pena. Disse que se sofreu outras situações de discriminação não consegue recordar ou passaram despercebidas por ele.

Gênero, classe, pertencimento étnico-racial e a orientação sexual dizem respeito a algumas das identidades que ocupamos. Nossas identidades podem ser posições que assumimos e com as quais nos identificamos (WOORWARD, 2014). Posso, por exemplo, me identificar e assumir a identidade de vegana, por acreditar nos preceitos que envolvem essa concepção de alimentação. Porém, as identidades são também posições que somos obrigados a assumir (HALL, 2014). É o caso de nossas nacionalidades ou etnias, que são atribuídas a nós em função de nossos locais de nascimento, origem e cultura, independente de nossa escolha. A questão, no entanto, não é tão simples.

A partir dos Estudos Culturais, uma possibilidade de compreensão da identidade é pela perspectiva da representação relacional, marcada pela diferença e por meios simbólicos, portanto é tanto uma construção social quanto simbólica (WOODWARD, 2014), ativamente produzida e sujeita a relações de poder (SILVA, 2014). A produção da identidade depende da diferença, que pode ser negativa ou positiva. A diferença é negativa quando implica na exclusão e marginalização e positiva quando promove a multiplicidade enriquecedora. No sistema de pensamento ocidental, contudo, predomina o dualismo no qual a diferença é expressa em termos de oposição binárias, em que um é sempre superior ao outro: cultura/natureza; mente/corpo; razão/emoção; homem/mulher; branco/negro. Por essa razão, Silva (2014) enfatiza que a identidade e diferença não devem ser meramente celebradas, mas problematizadas, especialmente em relação aos binarismos em torno dos quais elas se organizam e que as hierarquizam. Podemos ser diferentes sem sermos opostos? Que tipos de relações estamos estabelecendo a partir de nossas diferenças e identidades?

É necessário, portanto, compreender a identidade como uma questão política. Ou seja, de acordo com Hall (2014, p.109), devemos situar o conceito de identidade não como essencialista, mas como um conceito estratégico e posicional que:

têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nos podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2014, p. 109).

Essas problematizações nos permitem refletir sobre as implicações da passagem pela prisão para as identidades das pessoas que estão presas e das que sobreviveram a esta instituição. Ao adentrar a prisão a pessoa, condenada ou não, passa a ser vista e denominada como “preso” ou “presidiário”. Após cumprir sua pena e retornar ao convívio com a sociedade extramuros, leva consigo o rótulo de “ex-presidiário”. Ou seja, uma situação temporária que vivenciam é fixada em suas identidades. Não por acaso é comum ouvir de sobrevivente da prisão a frase: “a gente sai da cadeia, mas a cadeia não sai da gente”.

A diferença em dizer que uma pessoa “é presa” ao invés de “está presa” não é nada sutil: converte, perigosamente, uma situação em identidade. Diz respeito à produção de mecanismos de dominação e, por isso, tampouco pode ser lida como ingênua. Para que um grupo possa forjar para si próprio a identidade de “cidadãos de bem” é necessário criar o seu diferente, que na lógica binária hierárquica ocidental é o seu oposto inferior: o bandido, criminoso, delinquente, preso e/ou ex-presidiário. Um não existe sem o outro. Essa diferença hierárquica é fundamental para legitimar a segregação, discriminação e relação de domínio e submissão que caracterizam a prisão. São identidades fundamentais para dar sustentação a esta instituição, sem as quais sua manutenção seria mais facilmente posta em xeque.

Apesar do chamamento nominal estar previsto como direito no artigo 41 da Lei de Execução Penal, a própria lei se refere a estas pessoas como “presos”. Na rotina carcerária, mesmo quando os operadores do sistema tratam individualmente as pessoas pelos seus nomes pessoais, genericamente elas são tratadas como “presos” ou termos similares. A forma como nos referimos às pessoas que estão presas pode parecer uma questão menor. Não é. Quais representações a palavra “preso” evoca? Quando pensamos, por exemplo, num médico é a figura de um ser humano que é evocada. A palavra “médico” não dá margem para pensarmos em algo que não seja humano. Imaginar um “preso”, no entanto, pode nos remeter ao animal selvagem, que precisa ser controlado pois representa uma ameaça. Ora, a linguagem influencia nossas ações. Ao suprimir ou reduzir a humanidade na forma como denominamos estas pessoas, deixamos de enxergá-las por inteiro, o que contribui para que sejamos insensíveis a sua desumanização.

Por estarem constantemente submetidas a um sistema que os tratam como “presos” não é raro ouvir esse termo ser usado entre as próprias pessoas que compõem a população carcerária. Talvez por isso o posicionamento crítico de Najá me chamou atenção. Desde que o conheci, nos primórdios do projeto na Unidade Penal de

Tocantinópolis, ele já se posicionava criticamente em relação à essa identidade que lhe era imposta por estar preso.

Nós não somos presos, nós estamos presos. Nós somos seres humanos. **NAJÁ** (em gravação de vídeo sobre o projeto de extensão enquanto estava em cumprimento de pena de privação de liberdade).

Esse negócio de dizer que a pessoa é presa é um equívoco muito grande. Porque se eu fosse um preso, agora eu estaria sendo um preso. Mas agora eu não sou mais. Graças ao meu Senhor bom Deus. Eu estava. Então, a pessoa que está lá está em cumprimento de pena, está preso, né. Só que as pessoas tentam colocar na cabeça dele que ele é um preso. E não é. É um ser humano. – **NAJÁ** (em conversa após recebimento de alvará de soltura).

Durante e após seu aprisionamento Najá se mostrou crítico à imposição da identidade de “preso” atribuída a ele e às demais pessoas que compõe a população carcerária. Apesar de ser tratado como preso, por mais de cinco anos, jamais aceitou para si essa identidade. Sua fala revela que não se trata apenas de uma denominação, mas um processo que almeja fazer com que essa identidade seja aceita e internalizada. Negá-la, ainda que em silêncio, em meio à obediência necessária da resposta submissa e condicionada do “sim, senhor”, é uma significativa forma de resistência. Daí que pensar criticamente tais termos que designam a população carcerária como seres não-humanos ou menos-humanos e impedir sua naturalização seja um exercício fundamental para a educação-vaga-lume. Nesse sentido, há dois conceitos que contribuem para essa reflexão crítica: (1) *estigma*, de Erving Goffman; e (2) *imagens de controle*, de Patrícia Hill Collins.

Segundo Goffman (2012), a sociedade produz a ideia de sujeitos “normais” e “anormais”, sendo que os primeiros são aqueles que atendem as expectativas sociais e os segundos não. Nesse contexto, o *estigma* é a marca da anormalidade, podendo estar explícito no corpo, ser considerado um desvio de caráter ou estar associado a aspectos étnico-raciais e religiosos. Nos três casos o *estigma* reduz a complexidade do sujeito a essa marca específica que destoa da normalidade. Ao ter sua potência e possibilidade de existir reduzida, a pessoa estigmatizada se torna um ser humano incompleto. E a impossibilidade de ser visto como um ser humano completo implica em sua exclusão na participação da vida em sociedade.

Não importa a complexidade de quem são e os múltiplos atributos que possuem, o fato de estarem (ou terem estado) presos os definem e limitam. Esse *estigma* se sobrepõem a tudo o que são ou podem ser e os marca como inferiores. A consequência

inevitável é o aumento na dificuldade de retornarem ao convívio na sociedade extramuros e construírem melhores condições de vida. O caso de Babaçu ilustra bem essa condição:

Eu poderia agora estar num caminhão novo, zerado, puxando um baú aí, igual serviço que eu gosto de fazer que é puxar baú. Só que meu nome, por eu ter sido preso e tal, meu nome não serve. Eu não tenho nome para chegar na Lojas Americanas e carregar uma carreta, entendeu, num Carrefour. Eu não tenho esse nome pra isso, sabe. Por que? Porque não envolve só o patrão, tem o patrão, tem a transportadora. Se fosse só esses dois seriam bom, mas aí entre os dois tem uma tal de seguradora, que é quem assegura a carga. Aí essa seguradora faz o levantamento da vida da gente, eles querem saber se a gente deve, tem Serasa, tem isso tem aquilo outro, se deve no banco, se deve pensão alimentícia, se tem processo em andamento, igual eu, por exemplo. Aí, nenhum desses quesitos aí passa no cadastro dela, entendeu. E como é ela que segura a carga, como é ela que está sendo responsável pela carga é ela que manda. Aí ela fala: “não, esse cadastro aqui eu não aprovo, esse eu não aprovo, esse eu não aprovo”. Aí o que está sobrando para um Babaçu hoje? É essa madeirinha mesmo pra puxar, sendo que eu sou um profissional igual esses outros que vocês cruzam aí na estrada. Eu conheço muito, eu conheço o Brasil inteiro, eu conheço é tudo de caminhão, mas a seguradora me tira essa chance de voltar a respirar, a ficar tranquilo, a ver meus filhos com mais frequência. Tipo, porque eu podia fazer um São Paulo – Belém, aí eu passava lá dois vezes por mês. Mas eu não posso. Então a seguradora não deixa e não adiante eu recorrer na justiça também. Adianta como? Se eu arrumar um advogado. Mas pra isso eu preciso ter dinheiro para pagar o advogado. E com o que eu ganho por semana você acha que eu vou ter dinheiro? Quando é que eu vou dar conta de pagar o honorário de um advogado? Eu nunca vou conseguir isso. - **BABAÇU**

Os primeiros serviços que Babaçu conseguiu logo que saiu da prisão foram para trabalhar como borracheiro. Este é um trabalho que ele sabe desempenhar, mas que exige grande esforço físico. Por isso, ele se empenhou para juntar dinheiro para pagar a renovação de sua carteira de motorista. Assim, poderia trabalhar com algo que, além de gostar mais, lhe exigiria menos força de seu corpo. Após conseguir renová-la não demorou muito para Babaçu arrumar um trabalho como motorista. Segundo ele, há uma grande demanda por motoristas de caminhão. Porém, como ele conta em seu relato, não consegue trabalhos com grandes empresas, envolvendo longas viagens, o que lhe seria mais rentável. O trabalho que consegue é para viagens curtas de empresas pequenas.

Tem sido uma experiência desgastante porque Babaçu recebe por viagem e o caminhão que dirige é antigo e tem dado muitos problemas mecânicos. Com isso, uma viagem que ele faria em poucos dias acaba tendo diversas interrupções para conserto do caminhão e levando muito mais tempo para ser concluída. Além da perda de tempo que poderia ser sendo usado para realizar outras viagens, ele ainda tem o gasto com alimentação de todos esses dias que fica na estrada. Como o recebimento é por viagem, esses imprevistos comprometem sua renda. Houve situações, inclusive, que o dinheiro

que recebeu pela viagem acabou sendo gasto inteiramente na própria viagem. Não foram poucos os áudios que ele enviou em nosso grupo de *WhatsApp* em que foi possível perceber seu desânimo, mesclado à sua alegria característica.

Como a passagem pela prisão é um *estigma* de desvio moral, não é necessariamente evidente. Em geral, depende de ser revelado. Essa possibilidade de esconder, ainda que temporariamente, a marca pejorativa, é que permitiu a Babaçu algumas chances de emprego. A cada troca de emprego, acompanhei o processo pelo qual ele ia aos poucos “preparando o terreno” para contar sobre seu passado a quem lhe empregava. Ele tentava primeiro ganhar a confiança, fazer amizade e mostrar a qualidade de seu serviço. Mas enquanto não revelava seu antecedente criminal, mantinha-se apreensivo. De acordo com Goffman (2014, p. 23), “o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”. Essa situação não diz respeito apenas a inserção no mercado de trabalho, ocorre também nas relações pessoais.

Numa das primeiras disciplinas cursadas no curso de graduação que Buriti ingressou no final de 2021, o professor solicitou aos alunos que escrevessem sobre suas trajetórias de vida, relatando como chegaram à Universidade. Buriti ficou sem saber se deveria ou não escrever sobre sua passagem pela prisão. Na dúvida, me telefonou para perguntar minha opinião. Sua reaproximação com os estudos e o contato com a Universidade ocorreram durante seu aprisionamento, ele deveria revelar isso ao professor e aos colegas de turma? Era justamente por saber que sua passagem pela prisão é uma marca pejorativa que Buriti não sabia se ela deveria ser revelada. As pessoas mudariam a forma de tratá-lo ao tomarem conhecimento de seu *estigma*?

Quando Buriti compartilhou comigo sua inquietação, respondi que essa era uma decisão que competia unicamente a ele. O que eu poderia fazer era tentar ajudá-lo a ponderar os prós e contras de cada uma das possibilidades. Foi o que fiz. Após nossa conversa, ele decidiu revelar inicialmente ao professor da disciplina e perguntar a opinião dele também. No fim, Buriti optou por escrever o texto sem falar sobre sua passagem na prisão.

Em nossas conversas por meio do grupo no *WhatsApp*, Macaúba e Babaçu também relataram experiências em que ficaram sem saber se revelavam ou não essa parte estigmatizada de suas histórias para amigos que haviam feito após saírem da prisão. Exatamente como descreve Goffman (2014), a informação sobre o *estigma* é manipulada de modo a ser mantida em segredo, sendo revelada apenas para um pequeno grupo de

peessoas consideradas confiáveis. Isso ocorre porque as pessoas mais próximas e íntimas não se afetam (ou se afetam menos) com a existência do *estigma*. A revelação para pessoas mais distantes depende sempre de uma avaliação dos riscos.

O *estigma* é um fardo tão pesado que ser tratado como normal é motivo de surpresa, alegria e autoconfiança, como fica evidente no relato de Babaçu.

Esse cara é muito gente boa, demais mesmo. Ele é mineiro, não é por causa disso não, eu só estou falando que ele é mineiro. Nós damos certo demais, ele é muito meu amigo. Esse réveillon ele deixou eu lá na casa dele. Olha, pra você vê! Sabendo do meu passado, ele me deixou na casa dele so-zi-nho! Ele viajou e falou: “Não Babaçu, você não vai ficar no caminhão aqui no mato não. Vamos embora lá pra casa, pega tua bolsa aí, tua mochila, que você vai pra casa. Não, rapaz, você tem casa, se eu tenho casa você tem casa”. Aí eu fiquei na casa dele lá. Eu achei, nossa, eu fiquei lisonjeado demais. Eu me achei, sabe, assim... eu me achei gente, né, eu me senti uma pessoa normal, sabe? A confiança dele comigo me ajudou, me levantou, meu ego subiu lá em cima por causa disso. Porque a gente fica sempre com aquele trauma: que as pessoas desconfiam, né. Aí ele vem com essa surpresa: “Não Babaçu, você vai ficar na minha casa”. E eu fiquei sozinho dentro da casa dele. – **BABAÇU**

O relato de Babaçu permite perceber o quão danoso é o efeito do *estigma* para a autoestima, produzindo sentimento de inferioridade. No caso específico do *estigma* decorrente da passagem da prisão, este perpetua a inferioridade produzida durante o aprisionamento.

A análise da experiência do encarceramento como um *estigma* é fundamental para compreender os enormes desafios do retorno à sociedade extramuros e os limites da educação na (e para além da) prisão. Ora, nada do que for feito dentro do contexto prisional, por melhor que seja, impedirá a produção dessa marca indelével que os inferiorizará e os colocará sob suspeita eternamente. O esforço da educação-vaga-lume, nesse sentido, é contribuir para denunciar essa contradição. Mas também pensar, junto com as pessoas que estão presas, em estratégias para lidarem com essa marca que levarão consigo ao saírem da prisão, de modo a minimizar seus danos.

Se, por um lado, o conceito de *estigma* nos permite analisar o impacto danoso da construção da identidade de “preso” e “ex-presidiário” para a trajetória de vida dos indivíduos e as relações que estabelecem com os outros, o conceito de *imagens de controle*, por sua vez, permite analisá-la enquanto estratégia de dominação.

De acordo com a análise de Winnie Bueno (2020) do conceito formulado por Patrícia Hill Collins, as *imagens de controle* são as justificativas ideológicas que

sustentam os regimes de dominação, como o patriarcado, o colonialismo, o racismo e o sexismo. Segundo ela, “o pensamento binário é parte central da estrutura organizativa das imagens de controle” (BUENO, 2020, p. 80), pois nessa lógica de oposição um se firma como o normal e o outro como anormal, que é objetificado, podendo ser manipulado e controlado.

O conceito de *imagens de controle* é formulado por Patrícia Hill Collins a partir da análise das experiências de opressão a que estão submetidas as mulheres negras na cultura ocidental, em especial nos EUA. Ela discute algumas dessas imagens e demonstra como elas operam justificando os processos de dominação. Um exemplo é a figura da *mammy*:

A *mammy* é a trabalhadora doméstica, negra ou liberta, obediente e fiel à família branca à qual serve com amor e zelo. Frequentemente é retratada enquanto uma mulher negra gorda, de pele retinta, que não tem um companheiro e nem ao menos uma sexualidade. A *mammy* é solitária, não tem uma história própria, o que facilita uma série de narrativas mitificadas criadas pelos grupos dominantes. A *mammy*, sem família, sem parceiro sexual, sem afeto, tem tempo suficiente para cuidar da casa e das crianças dos brancos em troca do afeto limitado dessas crianças. O objetivo por trás dessa imagem de controle é manter as mulheres negras submissas ao trabalho doméstico e ensinar seus filhos a apresentarem o mesmo comportamento, o que também é articulado a partir de imagens de controle destinadas às crianças negras (BUENO, 2020, p. 22 – 23).

A *mammy* também fez parte do imaginário brasileiro. É, por exemplo, a personagem Tia Nastácia da obra “Sítio do Pica-pau amarelo” do escritor Monteiro Lobato. Mas essa não é a única *imagem de controle* sobre as mulheres negras evidenciadas por Patrícia Hill Collins, Bueno (2020) apresenta e discute outras: a matriarca, a *welfare mother*, a *welfare queen* e a *black lady*. Algumas *imagens de controle* coexistem com outras, havendo também situações em que uma pode ser substituída por outra. O fato é que as *imagens de controle* são dinâmicas, sofrendo alterações de acordo com as demandas para manutenção do domínio, bem como para controle das resistências a ele. Essa dinâmica é dialética, permitindo tanto que as *imagens de controle* possam ser apropriadas e reinventadas pelo grupo a elas submetidas, quanto venham a surgir da distorção de categorias que pertenciam anteriormente à resistência.

Considerando as prisões como um sistema de dominação, é possível buscar uma aproximação com o conceito de *imagens de controle* para compreender seu papel no funcionamento desse regime de opressão. Quais seriam então as imagens de controle das pessoas que vivenciam e sobrevivem ao aprisionamento? Essa pergunta, sem dúvida,

demanda um estudo aprofundado. Limito-me, nesta tese, a apresentar três possíveis *imagens de controle* que identifico a partir de minhas experiências no contexto prisional e do diálogo com os interlocutores desta pesquisa, no intuito de evidenciar a potência dessa aproximação analítica no imaginar e fazer de uma educação que se quer antiprisional.

As duas primeiras *imagens de controle* propostas para reflexão dizem respeito às pessoas que estão presas e a terceira àquelas que sobreviveram a prisão.

A primeira *imagem de controle* é a do **bicho bruto**, expressão utilizada por Babaçu para explicar como se sentem em decorrência da forma como são tratados dentro da prisão. O **bicho bruto** é o animal selvagem. Não pode ficar solto, pois é perigoso. Seu lugar é a jaula. No entanto, não está completamente perdido. A esperança reside na possibilidade de que pode ser amansado, domado. Para tal, é necessária uma rigorosa disciplina.

Essa *imagem de controle* das pessoas que estão presas como **bicho bruto** justifica a necessidade de serem mantidas presas e apartadas, inclusive com as grades na sala de aula que problematizamos anteriormente. Elas nunca são confiáveis, a qualquer momento podem revelar sua essência selvagem e nos atacar. É necessário sempre estar vigilante e mantê-las contidas através de grades ou algemas. Essa imagem também justifica a execução dos procedimentos de segurança, que submetem as pessoas que estão presas a rigorosas disciplinas, muitas vezes desumanizantes. Para evitar qualquer tipo de ataque devem andar sempre de cabeça baixa e com as mãos para trás. Sempre que alguém for entrar na carceragem devem ficar sentadas enfileiradas viradas para a parede e com as mãos na cabeça. Eventualmente, pode lhes ser exigido retirar a roupa. Tudo isso dentro do considerado necessário para manter a segurança rotineira. Em casos de “desordem” está autorizado o uso progressivo da força para contê-las.

A imagem de controle do **bicho bruto** explica a concepção behaviorista de educação empregada pelo sistema prisional. Se o bicho não é um ser racional, não faz sentido educá-lo de outra forma que não através do condicionamento de seu comportamento por meio de reforços positivos e negativos. Não há porque acreditar em reflexão e diálogo, muito menos em horizontalidade na relação.

A segunda *imagem de controle* é a do **monstro**. Este é a aberração, é a encarnação da violência, da barbárie. Não há nada nele que mereça ser preservado. Nada em sua história é digno de consideração. Não havendo salvação possível, seu destino é o isolamento eterno ou a eliminação. É o que justifica a existência de frases como “bandido

bom é bandido morto”. Foi o caso do Lázaro Barbosa de Sousa, acusado de matar quatro pessoas de uma mesma família e estuprar uma delas, em junho de 2021. Acusações que fizeram com que ele fosse caçado ferozmente, sob clamor popular. Ele era um monstro e, como tal, precisava ser eliminado o quanto antes.

É a *imagem de controle* do **monstro** que justifica o extermínio de uma vida sem que lhe seja garantido um julgamento, que justifica os abusos de poder e as violências dentro das prisões, que justifica que 111 pessoas indefesas sejam mortas pelo Estado no extinto “Carandiru”. Tudo isso, senão com o consentimento, com certeza sem que a revolta tome conta da população brasileira.

A terceira *imagem de controle* é a do **indigno**. Trata-se de uma imagem que fixa as pessoas que saíram da prisão à condição de eternos devedores. Mesmo após cumprirem suas penas, seguem sendo condenadas pela sociedade extramuros como não merecedores de oportunidades em vista de seus atos passados. É essa *imagem de controle* que justifica, por exemplo, que uma empresa se considere no direito de não empregar alguém que possui antecedentes criminais. Ela permite também que os que empregam essas pessoas se vejam como benfeitores superiores, que tem misericórdia, compaixão, prestando quase que um favor ao empregá-las. Nessa relação distorcida, os empregadores sentem-se no direito de explorar essa mão de obra, que vale menos porque é indigna do trabalho.

Diversas vezes que Babaçu decidiu por sair de um emprego em determinadas borracharias foi por se sentir explorado e por temer “se meter em confusão” para exigir seus direitos. Numa situação, após uma semana de trabalho, seu empregador decidiu lhe pagar menos do que o acordado. Babaçu ficou furioso, mas preferiu sair da borracharia e perder parte de seu dinheiro a discutir com o patrão. Em outra situação, um caminhoneiro que teve os pneus de seu caminhão trocados por Babaçu acusou a borracharia por um dano posterior nas rodas. O dono da borracharia tentou transferir a culpa para Babaçu, no intuito de fazer com que ele arcasse com os custos. Babaçu, após analisar as fotos das rodas danificadas e valendo-se de sua experiência como motorista e borracheiro, argumentou que o dano não teve relação com a troca do pneu que ele havia feito. Conseguiu não ter que arcar com esses gastos, mas se sentiu injustiçado pela tentativa de seu patrão em responsabilizá-lo e não quis mais trabalhar nesta borracharia.

Ao conversarmos sobre essa questão, Macaúba ponderou que fica nas pessoas que sobreviveram à prisão uma sensação de que não serão plenamente aceitas no convívio. Com isso, desenvolvem uma espécie de sentimento de gratidão por aqueles que os aceitam e, sobretudo, empregam. Esse sentimento, no entanto, pode se misturar com uma

certa permissividade à exploração. Ou seja, a desumanização que outrora era provocada pelo sistema prisional, por meio da oprimição, assumi outra configuração fora da prisão na tensão entre acolhimento e exclusão que enfrentam na sociedade extramuros. Fora da prisão, a *imagem de controle* de **indignos** permite que a exploração dessas pessoas se apresente como disposição altruísta da sociedade extramuros em acolhê-los, legitimando, na verdade, a perpetuação da condição de seres inferiores que podem ser dominados e explorados.

Todas essas *imagens de controle* comprometem e limitam diretamente as possibilidades de sobrevivência das pessoas que cometeram crimes e tem por finalidade justificar os mecanismos de dominação. São imagens que legitimam a produção da morte dos que são considerados indesejados e perigosos: as vidas matáveis, no argumento de Mallart e Godoi (2017). Mas não incidem apenas sobre as pessoas que estão ou estiveram presas, atuam em todos nós, fazendo-nos coniventes a esse sistema de opressão e eliminação.

Nesse cenário perverso, Collins (2016, p. 106) explicita que “aguentar os ataques frequentes de imagens controladoras requer uma força interior considerável”. Por isso, a existência de espaços seguros é fundamental para nutrir as forças e alimentar a resistência. Os espaços seguros são locais de rearticulação de mudanças, a partir da construção de subjetividades e definição de suas próprias narrativas, que possibilite articular identidades novas e distintas, inscritas na retomada da humanidade (BUENO, 2020). Nestes espaços, diferentes estratégias de resistência e enfrentamento às *imagens de controle* podem ser elaboradas, possibilitando articular narrativas próprias, independentes e autodefinidas.

Desse exercício de aproximação entre o conceito de *imagens de controle* e a prisão enquanto sistema de dominação, emerge a questão: é possível criar um espaço seguro dentro da prisão no qual essas *imagens de controle* da pessoa que vivencia e sobrevive ao aprisionamento sejam desafiadas, contribuindo para a resistência em sua humanidade?

Esses três conceitos brevemente apresentados – identidade, estigma e imagens de controle – mobilizam questões distintas para analisar a dialética entre formação e negação do sujeito. Constituem-se como conceitos importantes para problematizar os mecanismos que legitimam o apagamento da humanidade das pessoas que vivenciam e sobrevivem ao aprisionamento e, por isso, devem permear a *práxis* educativa na (e para além da) prisão. Porém, a compreensão do apagamento da humanidade imposto às pessoas que vivenciam o aprisionamento exige também não perder de vista quem são essas pessoas que

historicamente compõem a população carcerária. Nesse aspecto, Scheerer (1997, p. 231) lembra que:

Nos velhos tempos, quando a lei penal estava sendo inventada, ela era, ao menos na Europa Central, um instrumento de ação repressiva que tinha sido inventado apenas para escravos. Cidadãos livres – de acordo com o consenso geral – não deveriam ser tratados daquela maneira. Eles poderiam perder sua vida, mas não sua liberdade.

Trata-se, em sua origem, de um sistema elaborado para controlar um grupo específico: os subalternos. As sociedades mudam, alterações são feitas no sistema punitivo e a prisão passa por reformas. Contudo, o público a ser vigiado e punido é sempre o mesmo.

No caso específico do Brasil, essa diferenciação entre os modos de controle e punição das pessoas tem relação direta com a história da escravização da população negra, que é até hoje o alvo predileto do controle e da punição. Por isso, para Ronilso Pacheco da Silva (2017), a reflexão sobre a situação do sistema penitenciário brasileiro estará fadada ao fracasso se não for feita em conjunto com o debate sobre racismo. Um aspecto é indissociável do outro porque:

No sistema penitenciário brasileiro estão corpos negros. São negros que estão morrendo e matando, são negros que têm suas cabeças decapitadas por outras mãos negras. Todas as vezes que vemos alguns corpos brancos na barbárie desumana do caos penitenciário, lembremos que estamos vendo corpos brancos em uma instituição criada para corpos negros (SILVA, 2017, p. 68).

O alerta do referido autor me faz lembrar de uma unidade prisional de segurança mínima em que atuei como professora. Era uma unidade diferenciada, na qual as pessoas cumpriam suas penas de privação de liberdade em condições mais dignas do que a maioria das prisões do Brasil. Não eram superlotadas e todas pessoas que estavam presas tinham garantido o direito ao trabalho e estudos escolares. Para cumprir pena nessa unidade, entretanto, era necessário ser selecionado por meio de entrevista com o diretor de disciplina da unidade penal. Isso explica porque nessa unidade tive um maior percentual de alunos brancos do que em outras unidades que conheci e atuei. Não é acaso. É claro que há pessoas brancas presas, mas elas são minoritárias dentro do sistema prisional e sempre gozam de privilégios, inclusive dentro desse sistema. Além de serem preteridas para cumprirem pena em unidades diferenciadas e mais dignas, também são as mais propícias a trabalharem no intramuros ou ocuparem as poucas vagas de trabalho e estudo em unidades em que elas são limitadas.

Pelo mesmo viés, Juliana Borges (2020) enfatiza que a maior parte da população carcerária brasileira ser composta por pessoas negras não significa que elas cometem mais crimes, mas sim que o processo de criminalização recai predominantemente sobre esse grupo de pessoas. A associação fundamental entre encarceramento e racismo, no caso brasileiro, encontra respaldo no fato de que a primeira Lei Criminal brasileira, de 1830, “já estabelecia regime diferenciado de penalização entre brancos e negros, mesmo no caso de negros libertos” (BORGES, 2020, p. 20 – 21). Com a Lei do Ventre Livre, em 1871, os filhos das escravizadas passaram a formar um contingente de crianças desamparadas, condenadas a lutar sozinhas pela sobrevivência nas ruas. Não por acaso, como ironiza Silva (2017), dois anos após a abolição da escravidão, o Código Penal de 1890 criminalizava, dentre outras coisas, a capoeira. Posteriormente, na Primeira República, a lei da vadiagem, de 1941, continuou favorecendo o aprisionamento de pobres e negros, já que os vadios eram sobretudo os ex-escravizados abandonados à própria sorte, condenados a uma liberdade sem apoio algum. Considerando essa nossa história, que culmina na realidade que enfrentamos hoje, Borges (2020, p. 24) conclui que:

As prisões são máscaras contemporâneas não apenas porque pouco ou nada falamos sobre elas, mas principalmente porque não questionamos seu papel na sociedade. Não se trata de um dispositivo eficaz nem sequer para os que insistem em sua defesa. As prisões são máscaras contemporâneas porque o sistema continua marginalizando, excluindo, silenciando e mantendo cativos uma maioria de pessoas que, em verdade, têm suas vidas marcadas por negação de direitos. Estamos fazendo das prisões uma política pública. Esse é o problema.

Em raciocínio similar, no entanto partindo da situação, contexto e história das pessoas negras nos EUA, Michelle Alexander (2017) faz uma análise que funde o racismo com o encarceramento em massa. Em seu argumento, o encarceramento em massa é “um novo sistema de castas encoberto pelo manto da neutralidade racial” (ALEXANDER, 2017, p. 309). Trata-se, portanto, da nova faceta do sistema de controle racial e social que visa perpetuar a segregação, que teve seus primórdios na escravidão, se converteu posteriormente no sistema “Jim Crow³¹” e atualmente se manifesta a partir do encarceramento em massa. Ela inverte, assim, a compreensão tradicional: o sistema de justiça passa a ser visto como produto do racismo. Essa inversão permite compreender,

³¹ “São chamadas ‘Jim Crow’ as leis que oficializaram o sistema de segregação racial vigente entre 1876 e 1965 nos estados do Sul dos Estados Unidos. [...] O nome ‘Jim Crow’ refere-se à canção ‘Jump Jim Crow’, interpretada por Thomas Rice. Nas apresentações, Rice – um homem branco – utilizava o *blackface* (isto é, maquiava o rosto afim de se passar por negro) para caracterizar-se como ‘Jim Crow’, um homem negro de pouca inteligência, preguiçoso e desonesto” (ALMEIDA; DOVOGLIO, 2017, p. 09).

como salienta Ana Luiza Pinheiro Flauzina (2017, p. 15), que “a consolidação de formas de operar tão brutais dos sistemas de justiça criminal só se justifica pela existência de uma perspectiva que exclui a dor negra do horizonte ético”. Dito de outro modo, as tamanhas violências que constituem o *modus operandi* de nosso sistema de “justiça” decorrem justamente do fato desse sistema estar direcionado a corpos “de segunda classe”, corpos não plenamente humanos, corpos negros.

Movimentos sociais como o *Black Lives Matter* têm contribuído significativamente para colocar em evidência a importância de encararmos e enfrentarmos o racismo que legitima o extermínio da vida de tantas pessoas negras pelo Estado, sobretudo através da ação da polícia. Essa é uma discussão inadiável e a educação não pode se furtar dela, principalmente a que se promove dentro das prisões.

Apesar de já estarmos todos cansados de saber que os dados indicam que o sistema prisional encarcera, majoritariamente, jovens negros e pobres, a pergunta que ainda não ganhou devido destaque é: o que nós, do campo da educação que atuamos em prisões, fazemos com esse dado e seu significado em nossas práxis? Parece-me inevitável a compreensão de que uma educação comprometida com a superação do aprisionamento precisa estar envolvida e engajada no debate sobre as relações étnico-raciais. Entretanto, há um exercício que precisa ser feito, senão antes, concomitantemente: encarar o racismo que há em nós.

Por um tempo considerável de minha vida não me reconheci racista. Precisei ser provocada a fazer um mergulho nessa questão para me aproximar minimamente das dores vividas pelas pessoas negras e entender que quando se vive em uma sociedade racista não há possibilidade para escolher ser ou não racista. Todos somos racistas, quer queiramos ou não. Além disso, Fanon (2021, p.81) é enfático: “Uma sociedade ou é racista ou não é. Não existe graus de racismo”. Justamente por isso o racismo é um mal tão danoso que precisa ser eliminado o quanto antes.

É mais confortável crer que o racismo está fora de nós. Porém, ao não o aceitarmos como parte de nós, impossibilitamos que ele seja atingido em sua raiz. Permitimos, ainda que inconscientemente, que ele vá se reinventando e perpetuando a segregação racial. Daí a radicalidade do pensamento de Fanon (2021, p.75), que não se contentar apenas com a aceitação de que o racismo é uma chaga da humanidade, para ele “é preciso buscar incessantemente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade”.

Para pessoas brancas, como eu, encarar o racismo envolve vivenciar a “dor” que nós temos de assumir. A dor de sair de nossa zona de conforto para combatermos

ativamente o racismo. Sem esse desconfortável movimento não enxergamos que, brancos e negros, “estamos condenados a viver não apenas com o que produzimos, mas também com o que herdamos” (MBEMBE, 2021, p. 206). Enquanto nos mantivermos cegos, não nos comprometeremos verdadeiramente com a restituição, reparação e justiça que devemos às pessoas negras e que são, na análise de Mbembe (2021), elementos fundamentais para a elevação coletiva da humanidade.

Durante minha cegueira, hesitei adentrar a discussão do racismo em meus estudos relacionados à prisão, enganando-me não poder assumir esse debate por não fazer parte do meu “lugar de fala”. Iludia-me em pensar que se trata de uma temática que apenas pessoas negras tinham autoridades para falar. Não estou certa se foi apenas um equívoco de compreensão de minha parte, ou se havia também um desejo inconsciente de fugir da responsabilidade. O fato é que precisei ser forçada a me enxergar como sou para parar de fugir a essa realidade. E isso ocorreu, em grande medida, pela intervenção amorosa de Camila Rosa, uma amiga e estudiosa das relações étnico-raciais, que não hesitou em me questionar sobre a ausência desse debate nas análises e problematizações que estavam sendo feitas nesta tese em relação a educação na (e para além da) prisão.

A intervenção foi amorosa não apenas por ter sido feita com bastante delicadeza, mas principalmente por Camila ter caminhado ao meu lado no trecho inicial dessa trilha. Ela me indicou leituras, me envolveu em eventos relacionados à temática e estava sempre disposta a dialogar comigo sobre o assunto. Não me deixou em momento algum desamparada. Para começar, ela me sugeriu ler “Pele negra, máscaras brancas” de Frantz Fanon e depois participar de uma conversa on-line com Deivison Faustino, um dos principais estudiosos contemporâneos desse autor no Brasil. Li e foi uma leitura avassaladora. Foi como se Frantz Fanon me levasse para dentro do fosso a que foram arremessadas as pessoas negras pelo processo de colonização e me mostrasse como é operado, através do racismo, o apagamento de suas humanidades. Os paralelos com a oprimição são evidentes, tornando-se impossível pensar a prisão dissociada do racismo.

Depois de abrir meus olhos para essa questão, não há mais como deixar de ver que uma educação comprometida com o desencarceramento e o fim das prisões precisa ser ativamente antirracista. Afinal, como elucida Silvio Luiz de Almeida (2018, p.37), “em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade”. É o que ocorre com as prisões, que além de reforçarem o racismo por serem povoadas

majoritariamente por pessoas negras, também o camufla através do crime, por meio de uma falsa ideia de igualdade punitiva. E nós da educação estamos provocando essas questões junto a nossos alunos e alunas que estão privados de liberdade?

Enquanto negarmos ou não nos dispusermos a enxergar as prisões como um regime de segregação racial, ela permanecerá operando em prol da manutenção do racismo. O problema dessa “camuflagem” é que ela é uma forma de legitimar o ódio às pessoas negras que não é mais permitido por lei, visto que o racismo é crime. No entanto, odiar criminosos ainda é completamente aceitável, compreensivo e corriqueiro. Aliás, como ressalta Alexander (2017) e Buriti, criminosos formam o único grupo social que quase todos se sentem livres para odiar, independentemente de suas fronteiras políticas, raciais, de classe ou gênero.

Somos um país multicultural? Somos. Somos um país com diversas raças? Somos. Mas algumas dessas raças foram formadas com truculência, violência, né. Não por consentimento. Então é complicado abordar um tema, dentro de uma sociedade racista e preconceituosa, de todos iguais, como realmente somos. O ser humano é separado por classes e cada classe que o ser humano habita nela, ele tem um propósito e um modo de pensar diferente do outro. Acho que a única coisa que é homogênea, de um senso comum, entre todos as classes, é quando se fala de encarceramento. Acho que só aí tem o senso comum entre as classes que nos divide como seres – BURITI

O ódio declarado de uma pessoa a outra em decorrência de seu pertencimento étnico-racial, o denominado racismo individual, não é mais permitido (ainda que ainda ocorra). Porém, o ódio à pessoa que está presa ou com passagem pela prisão é legítimo, aceitável. Ora, quem são as pessoas que seguem sendo odiadas senão majoritariamente as negras? Muda-se apenas o motivo declarado do ódio: da cor da pele para o ato infracional cometido. Certamente, à primeira vista, a diferença pode parecer significativa, mas só se sustenta quando ignorada a relação entre a escravização das pessoas negras e a constituição do sistema de justiça brasileiro. No fim, o que está em jogo é a perpetuação do racismo enquanto mecanismo produtor da diferença e inferioridade, que permite que algumas vidas, consideradas excedentes, possam “ser desperdiçadas e dispendidas sem reservas” (MBEMBE, 2018a, p.73).

O “devir-negro” a que se refere Mbembe (2018a), como universalização do tratamento destinado ao “negro” à todas as humanidades subalternas, já atinge as pessoas que estão presas, porque o “preso” é tratado de modo análogo às pessoas negras outrora escravizadas, está submetido à constante submissão e se constitui como uma vida

“excedente”. Uma das poucas, quiçá a única, brechas para resistir insistindo em afirmar a identidade humana da pessoa que está presa no sistema prisional é o espaço educativo, a partir da atuação das educadoras e educadores, como explicita Najá:

A escola, resumindo, a aula em si, a escola ali, faz as pessoas se sentirem humanos [...]. Porque a hora que sai a identidade dele de ser humano fica lá na sala de aula, não vai pra frente. Já é tratado como preso – **NAJÁ**

Todo o aparato da instituição prisional insiste em afirmar a identidade de “preso” e a educação que se quer antiprisional faz o contrário. Há então que se refletir: qual o limite de coexistência dessas perspectivas antagônicas? É possível que não seja coincidência que ao mesmo tempo em que se amplia o debate sobre a garantia de acesso da população carcerária à educação, em paralelo, são acrescidas grades nos espaços educativos dentro das prisões. As grades adentram os espaços educativos para que a identidade de “preso” não seja esquecida nem por um instante, para impor limites à intervenção educativa no *modus operandi* das prisões. Na necessária conciliação entre segurança e educação, o que deve ser inegociável para que a educação não se converta em instrumento de dominação? Quais princípios não se pode abrir mão para que a educação permaneça alinhada à luta antiprisional?

Em meio a essa teia complexa de questões que envolvem o debate identitário no contexto prisional, dois aspectos não podem ser perdidos de vista. Por um lado, é necessário inserir as prisões no debate étnico-racial para situar essa instituição como uma nova forma de segregação racial e uma manifestação do “devir-negro” no mundo. Por outro, não podemos esquecer que ninguém se limita a uma identidade única, uma vez que “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (WOODWARD, 2014, p. 31). Essa pluralidade de identidades que nos constituem pode, inclusive, estar em conflito.

É nessa complexa teia de identidades que uma mesma pessoa vista como criminosa pode ser também um pai ou mãe afetuosa, um habilidoso cozinheiro ou uma excelente cantora, ou ter sido uma criança violentada e negligenciada. Para o criminologista Nils Christie (2013, p.20), que se considera um minimalista ao invés de abolicionista penal, “o crime não existe. Existem somente atos, aos quais frequentemente são atribuídos diferentes significados em cenários sociais diferentes”. Partindo desse entendimento, ele nos provoca a pensar:

“Mas as pessoas são os seus atos? Em caso positivo, quais partes dos seus atos as definem? Roubar é a maior característica de um ladrão, ou matar a de alguém que já matou? Algumas pessoas estão próximas de ser seus atos. Ghandi e Jesus supostamente pertencem a esse tipo de pessoas. Mas podemos comumente ver que as pessoas são multidimensionais” (CHRISTIE, 2013, p. 82)

Maturana e Ximena (2009, p.85) também consideram que os seres vivos são multidimensionais e que a existência de cada um de nós ocorre “a todo momento na realização mais ou menos independente de muitas identidades diferentes que se entrecruzam em nossa corporalidade”. Reconhecermos plurais é fundamental para libertar determinados grupos de identidades únicas que lhe são impostas e que limitam seu viver.

Além disso, o hibridismo resultante do contato de diferentes identidades “coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas” (SILVA, 2014, p. 87). Ou seja, a hibridização afeta o poder determinante das identidades, evidenciando sua artificialidade. Possibilita que as identidades sejam vistas como construções sociais e não características inerentes e imutáveis próprias das pessoas. Se a identidade não é uma questão de “ser” e sim de “tornar-se”, está constantemente em aberto e em permanente movimento. Nessa abertura e movimento, uma pessoa que cometeu um crime não se limita a ser criminosa.

Nesse ponto, podemos retomar a reflexão de Butler (2017) sobre a impossibilidade de fazermos um relato completo de nós por sermos opacos para nós mesmos. Para ela, “suspender a exigência da identidade pessoal, ou, mais especificamente, da coerência completa, parece contrariar certa violência ética, que exige que manifestemos e sustentemos nossa identidade pessoal o tempo todo e requer que os outros façam o mesmo” (BUTLER, 2017, p. 60). Permitir que o “relato de si” do outro seja uma resposta em aberto para uma pergunta que permanece e perdura é, na perspectiva desta autora, uma forma de deixar o outro viver. Tem a ver com compreender que nenhuma pessoa cabe numa única identidade, sempre transborda, pois, além de múltipla, está em movimento, se deslocando no tempo: fomos, somos e podemos vir a ser. Está aberta a criação e invenção de si. Por isso, enclausurar as pessoas que estão presas em seus crimes é uma forma de impedi-las de viver.

Esse é um dos perigos de qualquer identidade única: limitar o viver.

A princípio pode parecer paradoxal falar em nos distanciar da identidade única, já que na seção anterior a defesa foi pelo reconhecimento de nossa existência comum. Não

é. O reconhecimento de nossa identidade comum enquanto seres humanos refere-se a nos percebermos como pertencentes a essa *identidade-nós* mais ampla. Porém, sem perder de vista que há outras *identidades-nós* das quais fazemos parte, além de nossas, também múltiplas, *identidades-eu*. Eis o desafio para equilibrar a balança “nós-eu”: reconhecer a nossa existência comum, sem perdermos de vista aquilo que nos singulariza.

Para Mbembe (2021), reimaginar a comunidade global tem relação direta com o combate ao racismo, pois exige a ruptura com as fronteiras herdadas do colonialismo, a partir de uma mudança paradigmática que nos permita deslocar da hostilidade para a hospitalidade. Para isso, há que se trazer de volta para o centro a ideia da comunidade, nos comprometendo com o incomum, que é comum, entendido como ubuntu.

Essa mudança paradigmática é desafiadora porque exige transformarmos nossa forma de ser e pensar acostumada a nos diferenciar para legitimar o processo de exclusão e opressão ao invés de possibilitar nosso enriquecimento pela diversidade. Mudanças dessa magnitude não são realizadas em curto prazo e sem empreender grandes esforços.

No que concerne ao contexto prisional, Christie (2013), a partir de sua longa experiência e estudos em diversos países, elucida que a “distância social é uma das condições para o uso maciço do sistema penal” (CHRISTIE, 2013, p. 90), pois “Entre pessoas que se conhecem, é menos natural aplicar as categorias criminais” (CHRISTIE, 2013, p. 107), justamente porque não é fácil infringir dor e sofrimento ao outro quando não se consegue deixar de considera-lo como um ser humano.

Depois que comecei a falar sobre minha experiência como educadora em contextos prisionais, inúmeras vezes me deparei com indagações sobre minha habilidade para conviver com pessoas que cometeram atos deploráveis. Como consigo conviver, e inclusive gostar, de pessoas que cometeram atos violentos? Diante do meu verdadeiro sentimento de afeto por essas pessoas, eu mesma me fiz essa pergunta diversas vezes.

Felizmente, ao longo de minha trajetória no contexto prisional, tive a oportunidade de conhecer diversas pessoas da família de meus alunos, sobretudo mulheres: mães e esposas. Sem dúvida, foi com elas que comecei a entender que quando conhecemos a multidimensionalidade de uma pessoa, não aceitamos que ela seja reduzida a uma identidade única. Por isso, a resposta para minha pergunta vai ao encontro do argumento de Nils Christie. Na convivência com pessoas que estão presas entendi que quando nos abrimos para conhecer o indivíduo, descobrimos que não existem monstros, nem mesmo por trás dos atos mais bárbaros. Há sempre um ser humano contraditório e inconcluso,

exatamente como qualquer um de nós. E, justamente por isso, percebi que há sempre algo em comum entre eles e eu, algo que nos une.

Talvez seja essa semelhança na diferença nossa possibilidade de união, para enfrentar os mecanismos de opressão que fazem da diferença instrumento para inferiorização e consequente dominação.

Essa aproximação é, no entanto, um grande desafio, pois nas sociedades modernas em vivemos estamos, cada vez mais, entre desconhecidos, o que favorece que consideremos atos indesejados como crimes (CHRISTIE, 2013). Por estarmos mais distantes uns dos outros e de formas alternativas para a resolução de nossos conflitos, somos conduzidos à “judicialização da vida”. O aumento da criminalidade e, consequentemente, da população carcerária é, nessa lógica, reflexo de decisões políticas que aumentam a quantidade e tipos de atos que são considerados como crime.

Para além das políticas de descriminalização e desencarceramento, faz parte da luta antiprisional a reaproximação entre os seres humanos. Nesse sentido, “um processo penal humanizado busca conhecer o indivíduo submetido a julgamento e, ao conhecê-lo, certamente haverá de engendrar punições mais comedidas (NASCIMENTO, 2013, p. 13). No interior das prisões, por sua vez, a humanização não pode limitar-se a luta por garantia de direitos, é necessário também que seja reivindicado o estabelecimento de relações humanas. É preciso estar vigilante e refletir criticamente sobre os discursos de humanização das prisões.

A reaproximação entre os seres humanos é um desafio porque vai contra a forma de ser e pensar que estamos acostumados, que nos separa, distingue e hierarquiza, que nos autoriza a julgar e excluir. Não por acaso estudos apontam que nações mais punitivas são mais diversas, enquanto que nações mais homogêneas são mais compassivas, mais indulgentes (ALEXANDER, 2017). Fomos ensinados a ver o diferente como inimigo. Somos ensinados a competir ao invés de colaborar. Aprendemos a desprezar aqueles que consideramos inferiores. Essa forma de ser e pensar é danosa, pois produz sofrimento e dor.

Ao conversamos sobre esse assunto, Najá me contou uma situação que vivenciou em decorrência de seu aprisionamento que o fez sentir profundamente excluído. Para além da experiência em si, vale destacar que a exclusão é uma ferida que pode custar a cicatrizar ou manter-se aberta por longo período.

Essa parte de se sentir excluído é uma sensação muito ruim. [...] Então, quanto a se sentir excluído, eu não me recordo de muitas vezes, mas as vezes que eu me recordo, eu sinto uma mágoa por dentro, um aperto no coração. [...] sempre que eu lembro, eu peço muito a Deus para tirar essa mágoa de mim, porque para desabafar melhor eu teria que perguntar: por que? Mas eu não consigo perguntar, porque eu tenho receio de onde vai chegar esse assunto. **NAJÁ**

A fala de Najá ilustra também o quão difícil é encarar a experiência de exclusão vivida, falar sobre ela, elaborá-la de algum modo para superá-la e livrar-se da mágoa. A experiência individual de Najá, diz muito sobre o desafio de transformação da sociedade para um paradigma da hospitalidade. Como iniciar a ruptura com as formas de ser e pensar que tem maculado a história da humanidade com tamanhas violências?

Bauman e Donskis (2014, p. 19) apontam a “possibilidade de redescoberta do sentido de pertencimento como alternativa viável à fragmentação, atomização e resultante perda de sensibilidade”. Indígenas e pessoas negras têm recorrido à compreensão de pertencimento étnico-racial para se unirem e resistirem coletivamente às opressões a que estão submetidas, ressignificando a identidade que lhes foi imposta. Por serem identidades construídas como pejorativas, ambos os grupos inicialmente tentaram negá-las buscando caminhos para se “embranquecerem”. Porém, perceberam que jamais seriam vistos como brancos. Passaram, então, a se apropriar dessas identidades e ressignificá-las. Celebram, cada vez mais, o orgulho em serem índios ou negros, revivem suas histórias, suas línguas, suas ancestralidades, suas culturas, seus Deuses. Reivindicam o que lhes foi tomado, apagado, negado. Ao fazê-lo, devolvem ao mundo sua pluralidade. Talvez seja com eles que a sociedade ocidental aprenderá a mudar sua forma de ser e pensar.

O pertencimento como elemento de aproximação foi observado por Maturana (2002) em sua experiência fora de seu país de origem. Ele notou que nas terras estrangeiras, apesar das diferenças ideológicas entre seus conterrâneos, eles poderiam todos ser democratas, simplesmente por serem chilenos. Ou seja, estando no Chile eles deixavam de enxergar esse pertencimento comum que os unia e se perdiam em suas diferentes posições políticas, tornando-se intolerantes uns aos outros. Porém, em outro país, sendo vistos todos como forasteiros, a identidade compartilhada de chilenos os aproximava e unia.

Essas experiências ajudam a compreender o quanto que pertencimento e exclusão não são dados por si só, tem a ver com os critérios que são considerados e, muitas vezes,

com a intenção de separar ou unir. A ampliação do pertencimento tem, portanto, relação com a busca ou produção do que possuímos em comum.

Ao tomarmos o pertencimento como caminho para nutrir sensibilidades que possibilitem reimaginar a comunidade global, enquanto convivência na qual todos são aceitos e acolhidos, podemos voltar à compreensão de amor de Maturana (2002, p. 68):

os seres humanos inventamos discursos racionais que negam o amor, e assim tornamos possível a negação do outro. Não como algo circunstancial, mas como algo culturalmente legítimo, porque na espontaneidade de nossa biologia estamos basicamente abertos à aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Esta disposição biológica básica é básica em nós, porque é o fundamento de nossa história homínida.

Na aceitação que nos é própria, temos muitas “camadas” possíveis de pertencimento que estão atreladas a nossa existência multidimensional.

Recentemente, algumas amigas com as quais morei no período da faculdade começaram a ter filhos. Apesar de guardarmos uma série de vivências comuns que nos unem e aproximarmos, percebi que a experiência da maternidade as inseria em grupos e conversas nas quais eu me sentia uma alienígena. No início, elas realmente ficaram muito monotemáticas, pois a experiência de se tornarem mães foi deveras intensa. Foi um tanto natural algumas delas se aproximarem mais nesse período, inclusive porque tinham uma série de dúvidas, questões e inquietações comuns. Porém, ser mãe não é, nem nunca será, a identidade única delas. Assim, no intercruzar de diversas outras identidades e experiências eu segui me sentindo pertencente a esse grupo de amigas e continuo compartilhando novas experiências com elas.

O que quero elucidar com o exemplo da maternidade de minhas amigas é que se experiências similares nos aproximam, promover e compartilhar experiências pode, então, ser um caminho para nos unirmos.

Lembremos: existir e viver são experiências das quais todos fazemos parte! Se há algo que todos compartilhamos, uma comunidade global é possível.

9.4 Apropriar-se do tempo-espço da vida: tecer encontros e compartilhar experiências

*“O tempo fica parado
é nos que avoa nele
É como a cachoeira
A pedra fica
A água vai*

*A água limpa a pedra
a vida limpa o tempo
A pedra fica
a vida vai”*
André Abujamra

Era madrugada do dia 03 de agosto de 2021 quando recebi uma ligação do diretor da Unidade Penal de Tocantinópolis. Lembro-me do estranhamento em receber uma ligação dele naquele horário, o que me fez atender a chamada um tanto apreensiva. Ele queria me avisar do falecimento de Boaz³². Contou-me com muita delicadeza, evidenciando uma genuína preocupação em zelar para que eu fosse uma das primeiras pessoas a tomar conhecimento do ocorrido. Mesmo tendo ouvido bem, a princípio não entendi. Eu tinha ido na unidade fazia menos de uma semana e falado com Boaz. Ele estava absolutamente normal, como podia ter adoecido e morrido tão repentinamente?

Diz a sabedoria popular que “para morrer, basta estar vivo”. Ainda assim, a morte nos surpreende. E a morte de Boaz me pegou completamente de surpresa. Não consegui dizer quase nada ao diretor, apenas o agradeci por ter me colocado a par do ocorrido. Desliguei o telefone e fiquei desorientada com meus pensamentos.

A morte de Boaz parecia levar com ela uma parte da história de nossas ações educativas na Unidade Penal de Tocantinópolis. Eu me perguntava repetidamente: qual o sentido do que havíamos feito até então se a morte podia acabar subitamente com tudo em menos de uma semana? Parecia que tudo havia sido em vão...

A morte nos convoca a pensar a vida. A partida de Boaz me fez reviver nosso encontro, nossa convivência na prisão. Lembrei que ele estava lá, sentado no chão conosco, em nossas primeiras oficinas experimentais. Não faltou a um único encontro sequer do Clube dos Livres. No início ele era um tanto tímido, mas aos poucos foi confiando em nós e se posicionando cada vez mais, soltando sua voz e escrita. Tudo em

Nome fictício. Nome bíblico cujo significado é “rapidez” e “força”.

Boaz era forte: o corpo, a voz e a caligrafia. Ele tinha uma raiva dentro dele que dava para perceber que era um desafio para ele controlar. Era muito exigente consigo.

Boaz e Paulo³³ foram as primeiras pessoas em cumprimento de pena na Unidade Penal de Tocantinópolis a ingressar no Ensino Superior Ead. Paulo recebeu seu alvará de soltura pouco tempo depois de seu ingresso no curso e seguimos dando suporte apenas a Boaz, por mais de dois anos. O acompanhamento no Ensino Superior me proporcionou uma oportunidade de maior aproximação com Boaz. Conversávamos bastante em meio às discussões sobre os textos das disciplinas e o apoio tanto no uso da tecnologia como na resolução das atividades. Notava sua ansiedade diante das avaliações das disciplinas e o quanto ele se desequilibrava emocionalmente com essas pressões que impunha a si mesmo. Não foram poucas às vezes que eu e as demais extensionistas do projeto precisamos tranquilizá-lo sobre possíveis reprovações. Em duas ou três situações ele verbalizou que não queria me decepcionar, o que me fez questionar o que o motivava a estudar.

Cursar o Ensino Superior foi difícil para Boaz. Foi difícil para nós também dar o suporte que ele precisava, porque envolvia muitas dimensões. No início ele não sabia comandar o mouse, localizar as letras no teclado, usar os programas do pacote *office*, abrir uma pasta ou salvar um documento. Nada no computador lhe era conhecido. Foi um tanto desesperador. Além dos desafios tecnológicos, Boaz tinha uma escrita truncada, algumas vezes difícil de entender. E, para complicar mais, por ser um curso de Licenciatura em Matemática, em algumas matérias não conseguíamos o auxiliar a entender os conteúdos que estavam sendo estudados. Passamos por muitas situações desafiadoras juntos, mas houve também muitas outras de alegria. Com o tempo, Boaz passou a digitar cada vez mais rápido, aprendeu a usar várias ferramentas do *Word*, sua escrita foi se tornando mais coesa e coerente e foi desenvolvendo seu domínio sobre a linguagem matemática. Faltava muito ainda, sem dúvida. Provavelmente ultrapassaria um bocado o tempo considerado ideal para concluir seu curso. Ainda assim, para mim, Boaz era um exemplo vivo da potência da educação. Os progressos dele enchiam meu coração de alegria e me nutriam de esperança.

Todos os momentos compartilhados com Boaz contribuíram para que meu vínculo com ele se estreitasse a ponto de sentir uma dor profunda com a notícia de sua morte. Quando ele partiu, me senti diante de um grande vazio. Não é que Boaz fosse mais

³³ Nome fictício. Nome bíblico cujo significado é “pequeno”.

importante que os demais participantes do projeto, mas por estar tão atrelado às origens de nossas ações com leitura e escrita e ser pioneiro no Ensino Superior na unidade ele era como um símbolo daquilo que estávamos construindo juntos, a muitas mãos. E que, ao menos a meu ver, estava dando bons frutos.

Por uma estranha coincidência, dias antes do falecimento de Boaz, eu havia recebido uma carta de uma pessoa que estava presa em João Pessoa, na qual ela me falou sobre a morte. Essa pessoa participava conosco do Projeto de Extensão “Entre-nós”, sendo minha correspondente. Nesta carta, ela me contou de seu medo de morrer na prisão. Disse que temia que sua alma ficasse presa para sempre, caso morresse sem sair da prisão.

Nos dez anos de minha atuação e estudos sobre o contexto prisional, eu já havia pensado e lido sobre a pena de morte e sobre as mortes que ocorrem por violências diversas no interior da prisão. No entanto, nunca havia pensado sob as nuances subjetivas de deixar a vida estando preso.

A reflexão da carta que recebi junto da notícia do falecimento de Boaz me conduziu por um caminho imaginativo repleto de perguntas. Tentei imaginar como foram os últimos dias de Boaz na prisão. Sentiu muita dor? Teve medo? Pressentia que ia morrer? Quais foram seus últimos desejos? Quais foram suas últimas palavras? Sentiu-se só? Era impossível. Eu não tinha como saber o que ele viveu, sentiu ou pensou antes de morrer. O que eu mais queria, no fim, era saber se ele achava que tinha valido a pena viver. Mais: se ele soubesse que morreria na prisão, teria se esforçado tanto e participado ativamente de todas as ações e projetos educativos? No limite, a partida do Boaz me fez confrontar o sentido daquilo em que supostamente eu acreditava plenamente: a educação na (e para além da) prisão.

Percebendo-me perdida e tentando elaborar meu luto, escrevi um texto sobre como a vida de Boaz se encontrou com a minha e o que esse encontro me proporcionou. Escrevi para me aliviar, extrair de mim a dor, entender a perda e transformá-la em outra coisa, através das palavras. Depois de escrito, pareceu-me que o texto era um agradecimento e uma homenagem. Decidi compartilhá-lo com os policiais penais, com as demais extensionistas do projeto, com a professora da rede básica que atuava na unidade e com os irmãos de Boaz que conheci em seu velório. Era uma forma de honrar o legado de Boaz. Algumas pessoas, assim como eu, se comoveram com a morte dele e agradeceram por eu ter compartilhado o texto. Mas foi a mensagem de um dos irmãos de Boaz que me calou fundo.

Em nome do Boaz a senhora se manifestou, fez todos os esforços, lutou, conseguiu fazer do Boaz o que nós não conseguimos, que foi amansar ele. Porque ele era assim meio bravo, meio ignorante e, no final, ele estava mais manso, estava humilde. Que pena que nós não conseguimos ver o que a senhora tinha... pretendia ver dele, com o estudo terminado, formado, seguindo em frente naquilo que ele nunca ia ter condições de fazer. Ele conseguiu ir até aí, até onde ele foi, através da senhora. Eu agradeço muito, em nome da família nossa, muito mesmo, que Deus ilumine seu caminho. – **irmão do Boaz**

Depois do silêncio vieram os pensamentos. Eu pretendia ver Boaz “*formado, com o estudo terminado, seguindo em frente*”? Acredito que sim. Isso me orgulharia, com certeza. Mas era por não poder mais ver isso que senti os sentidos da educação se esvaziarem em decorrência de sua morte? Não estou certa que seja isso, ou apenas isso. Penso que esse esvaziamento que me tomou tem a ver com a percepção do tempo, de que ele “fica parado, é nós que avoa nele”.

Tempo é uma palavra-chave para se aproximar da complexidade da prisão. Ele é o definidor das penas. Se serão mais duras ou mais brandas é uma questão de quanto tempo a pessoa deverá ficar presa. No entanto, além disso, a prisão provoca alteração na percepção do tempo. Uma vez que a pessoa é inserida nessa instituição, o passado se torna nostalgia ou um período a ser esquecido, enquanto que o presente é um tormento. Resta sonhar com o futuro. Na prisão, o sentido da vida parece existir apenas no futuro, no pós-prisão.

Uma análise interessante sobre as nuances do tempo na prisão foi feita por Valquíria Michela John (2014, p.9), em sua tese de doutorado em comunicação e informação. Neste trabalho de pesquisa, a autora buscou conhecer “como o cotidiano de mulheres em situação de confinamento se (re)configura a partir da mediação da telenovela nesse novo ambiente de socialização”. Os relatos das mulheres entrevistadas foram tensionados numa análise que articula memória, tempo presente e futuros contingentes. John (2014, p.136) observou que futuro e passado são mesclados pelas mulheres submetidas à instituição prisional, produzindo um “‘borramento’ do tempo atual e uma correlação entre o antes da prisão e o depois, como se se colocassem em continuidade ‘pulassem’ o momento atual”. Sobre esse “presente contínuo”, que se manifesta como passado-futuro, a autora explica que:

se encontra em estado de distendimento porque o que as marca nesse momento é a memória sobre o ingresso na prisão e a data de saída. O que se passa entre esses dois intervalos é quase um momento nulo, de negação do tempo vivido, de deixá-lo em suspensão, não pensar sobre ele. Elas vivem então numa temporalidade complexa que praticamente ignora o presente. Este é acionado ou levado à consciência pelas ritualidades do cotidiano na prisão: a hora de levantar, das refeições, de dormir (JOHN, 2014, p. 138).

Uma outra alteração na percepção do tempo é observada pela pesquisadora Temis Gomes Presente e pelo pesquisador Valcelir Borges da Silva (2010), a partir da análise de 960 bilhetes escritos por homens presos na Casa de Prisão Provisória de Palmas, no Tocantins. Neste segundo caso, a alteração no tempo é associada às diferenças relativas à dimensão espacial da prisão, quando comparadas ao ambiente fora dela.

No ambiente extramuros, pelo fato de o espaço ser demasiadamente amplo, precisa ser fracionado em função de sua utilidade. Assim, há lugares específicos para estudar, trabalhar, dormir, etc. Em contrapartida, o tempo parece comprimido pela correria do dia-a-dia. É comum o homem ‘livre’ contemporâneo ter a sensação de que o tempo passa cada vez mais rápido e que fica cada vez mais difícil cumprir com as obrigações sociais que lhes são exigidas. No ambiente da prisão ocorre o inverso: o espaço físico fica reduzido à pequena área da cela, tornando-se, assim, aprisionado juntamente com o homem preso. É neste pequeno recorte espacial que são realizadas todas as possíveis suas ações: o estudo, o lazer, a dormida noturna, as necessidades fisiológicas e até mesmo as atividades mais íntimas. Enquanto isso, o tempo parece passar bem mais devagar, torna-se esvaziado de ações que façam sentido para ele (PARENTE, SILVA, 2010, p. 07).

Os dois trabalhos anteriormente citados evidenciam a prisão como um espaço-tempo em que a vida cotidiana se reconfigura, impactando sobretudo na percepção do presente, que é negado e alargado. Isso explica o tormento: vive-se um espaço-tempo que preferem crer não existir e fazer efetivamente parte de suas vidas e, simultaneamente, esse “não-tempo” parece não ter fim. Enquanto isso, tal como a água na cachoeira, “a vida vai”. No caso de Boaz, a vida se foi por completo.

Essa correlação entre a ausência da vida e alteração na percepção do tempo, perpassa o segundo vídeo de um conjunto de peças audiovisuais intituladas “Autorretrato”, produzidas pela poeta argentina Liliana Cabrera (uma sobrevivente da prisão) e disponíveis em seu canal “Bancáme y Punto” no Youtube. As produções, de caráter biográfico, costuram narrativa com imagens e músicas. Num determinado momento, em meio a imagens em movimento no interior de uma casa, a narração na voz de Liliana Cabrera diz:

Há pouco li sobre a síndrome do membro fantasma. Ao momento de uma amputação se sente as sensações no membro que já não está. Assim sucede com o tempo de fora, da vida que se perdeu. Os tempos de dentro e de fora correm paralelos, como se tentasse, por todas as maneiras, segurar essa vida que já não está (CABRERA, 2022, tradução livre).

Diante da finitude da vida e do paradoxo do tempo na prisão, que é uma espécie de “ausência infinita do tempo” que coloca a vida em suspensão e cria um tempo-vida paralelo, pergunto-me: há possibilidade para que as pessoas que estão presas se apropriem do tempo-espaco de suas vidas na prisão? Nesta pergunta habita um dos sentidos de uma educação-vaga-lume. E é para esse sentido que a partida de Boaz me despertou.

A fala de Babaçu me leva a crer que sim, é possível a apropriação do tempo-espaco da vida na prisão, ainda que nas brechas, nos intervalos, nos momentos de exceção.

Eu acho que você nunca vai ver nem ouvir ninguém falar isso, é só eu mesmo com as minhas loucuras, mas eu fui... você acredita que, apesar de tudo, eu fui feliz lá [na prisão]? (risos). Eu aprendi o que eu não sabia, lá eu aprendi muita coisa. Eu aprendi viver, aprendi a ser mais maduro, eu aprendi coisas dentro de uma sala de aula, né. Eu aprendi muito mesmo na sala de aula. Eu aprendi a ler mais sabe, escrever... porque eu lia, mas muito ruinzinho. Mas lá parece que a minha mente abriu mais, eu aprendi mais. Hoje eu leio sem ficar caguejando muito e tal. Então isso daí me deixou muito feliz, entendeu. E eu acho que aquele negócio de você colocar a gente para cima, sabe? Subir a gente... sei lá.... deixar a gente lá em cima no conceito, sabe. Aquilo dali ajuda demais a gente e a gente sai de lá com outros pensamentos, com pensamentos mais férteis. E aqui [fora] é menos porque... deixa eu te explicar, porque aqui eu sou menos. Aqui eu continuo longe dos meus filhos, aqui eu passo noites de sono, eu passo fome aqui fora, porque às vezes eu falo “vou almoçar em tal lugar”, aí quando está faltando 20km pra eu chegar naquele lugar, pra mim almoçar que já é meio dia, por exemplo, estoura um pneu. Aí eu tenho trocar esse pneu, porque eu ando muito pesado, eu tenho que trocar esse pneu, não posso andar só com um, tenho que andar com os dois cheios. Aí eu paro para trocar, aí eu perco o almoço. É por isso que eu estou te falando que aqui às vezes eu passo fome, eu passo noite sem dormir, é... se eu não dormir... às vezes eu vou pelejando até 2h, 3h da manhã para ver se eu chego e o caminhão dando problema... aí eu descrenço... para 2h, 3h da manhã, quando é 5h30 eu tô acordado para mim arrochar o nó de novo. Então aqui é mais... vou te falar, essa vida aqui é mais sofrida do que lá. Lá tem aqueles momentos lá de pimenta na cara, tiro de borracha, né. Mas sei lá... não tô dizendo que eu quero ir para lá não!!! Pelo amor de Deus, me ajuda! – **BABAÇU**

Em alguns momentos de nossas conversas, Babaçu expressou sentimentos dúbios em relação ao tempo que esteve preso. Apesar de considerar o tempo de seu aprisionamento o pior momento de sua vida e constantemente enfatizar que não deseja voltar a uma prisão em hipótese alguma, não foram raras as vezes que ele se remeteu a essa época de sua vida com carinho e saudade. A mescla sentimental ocorre porque foi

na prisão que ele conheceu pessoas pelas quais guarda um enorme carinho e também onde pode participar de práticas educativas das quais gostava e nas quais se sentia bem. Babaçu estudava no Ensino Fundamental todos os dias, de segunda à sexta, pela manhã e aos sábados à tarde participava do Clube dos Livres. Nunca faltou. Essas atividades, que ocorriam no espaço educativo fora da cela, preencheram uma parcela considerável de seu tempo na prisão, dando sentido ao presente que ali viveu e do qual sente saudades ao recordar.

Os sentimentos de Babaçu mudaram, mas não deixam de ser dúbios fora da prisão. Hoje vive a alegria da liberdade extramuros isenta das oprimições, ao mesmo tempo que precisa lidar com as angústias e desafios de sobreviver às adversidades que encontra fora da prisão. Mesmo sendo capaz de enxergar aspectos positivos e negativos nesses dois distintos momentos de sua vida, é taxativo: nada o faz querer voltar à prisão.

Para estabelecer um paralelo com o misto de sentimentos que a memória do aprisionamento provoca em Babaçu, volto ao vídeo de Liliana Cabrera, no momento em que ela diz:

Hoje que estou fora, a sensação de membro amputado, ou membro fantasma, também inclui essa parte de minha vida, que já não está. A prisão te vomita à liberdade, como antes te vomitaram para dentro dela. Hoje as músicas me trazem nostalgia das companheiras que conheci lá. Só preciso fechar os olhos e escutar (CABRERA, 2022, tradução livre).

Tanto Babaçu quanto Liliana nos falam da vida que conseguiram nutrir em meio as oprimições do sistema prisional. Ambos, ao menos em parte, conseguiram se apropriar do tempo-espaço de suas vidas enquanto estavam privados de sua liberdade. Hoje, ao voltarem a vista para esse tempo outrora presente que é agora parte do passado, encontram elementos dos quais sentem saudade, que valeram ser vividos. A saudade obviamente não é da prisão, mas do que nela conseguiram transformar em resistência para se manterem sentindo vivos e humanos.

O se apropriar do tempo-espaço da vida na prisão tem a ver, então, com o presente que se vive enquanto a pena de privação de liberdade é cumprida. É a busca por dar-lhe um sentido que possibilite a esse tempo ser aceito ao invés de negado, que faça com que ele dure sem se prolongar demasiado. Se, como escreveram Maturana e Ximena (2019, p. 71), “O humano ocorre no efêmero”, é nesse passageiro, temporário, provisório e fugaz que a educação-vaga-lume se encontra para tentar contribuir na reconexão do tempo-espaço presente com a vida. Nessa reconexão, a morte deixa de impactar sobre o sentido da educação, porque ela não é capaz de apagar o que existiu. Seu poder está limitado a

impedir a continuidade da existência do indivíduo, seu futuro. Sem dúvida, uma educação focada no futuro se esvazia diante da morte, mas uma educação que ocupa o efêmero tem seu sentido produzido e vivido desde o instante-já, no presente. É importante ressaltar, entretanto, que não se trata de se alienar do futuro.

Em suas reflexões sobre a necessidade de combate ao racismo, Frantz Fanon elucida que todo problema humano exige ser pensado a partir de seu tempo, de modo que o futuro seja construído no presente. Entende, assim, que:

Esse futuro não é cósmico, é do meu século, do meu país, da minha existência. De modo algum pretendo preparar o mundo que me sucederá. Pertencço irredutivelmente a minha época. E é para ela que devo viver. O futuro deve ser uma construção sustentável do homem existente. Esta edificação se liga ao presente, na medida em que coloca-o como algo a ser superado” (FANON, 2008, p. 29)

Ou seja, na forma como vivemos o presente o futuro se define. Uma sociedade sem racismo não existirá no futuro se não nos comprometermos no presente com sua construção. Por isso, negar o presente é alienar-se de nossa responsabilidade para com o futuro. Eis mais uma contradição da prisão: almeja-se para as pessoas que estão presas um melhor retorno futuro à sociedade extramuros, submetendo-as a condições que as levam a negar o tempo presente. Se negam o presente, como irão se comprometer com o futuro?

Além do tempo, há a dimensão espacial. O isolamento na cela impõe privações de estímulos sensoriais e cognitivos, para além das limitações ao movimento do corpo. São locais áridos e estéreis em muitos sentidos. Na maior parte das unidades prisionais que adentrei a impressão é de serem similares aos campos de concentração nazistas que vemos em filmes: tudo é monocromático, cinza. Em algumas delas, às vezes, na parte administrativa ou externa é possível ver mais cores, plantas e vida. Em geral, o espaço físico no interior dessas instituições é mais um fator de negação da vida. Nesse sentido, cuidar para que os locais onde as práticas educativas se desenvolvem dentro das prisões sejam aconchegantes não é um detalhe ou uma preocupação menor. Se o objetivo é contribuir para resistir ao apagamento, esse cuidado é imprescindível.

Numa de nossas conversas, Macaúba falou sobre um lugar dentro da unidade, na área intramuros, em que gostava de estar: embaixo do pé de manga.

Eu gostava muito daquele pé de manga, era muito legal. Assim, era um lugar de convivência, acabava sendo. E era um espaço de convivência em que convivia todo mundo ali. Todo mundo era todo mundo debaixo do pé de manga. Às vezes estava o diretor da unidade, às vezes um policial que ia comer, tinha nós presos, tinha as cozinheiras, tinha o pessoal da limpeza, tinha os agentes contratados, concursados, as meninas do projeto... então, eu acho assim, todo mundo passou debaixo desse pé de manga. Todo mundo, assim, de todos os níveis hierárquicos de dentro da cadeia passou por baixo desse pé de manga. E eu acho que talvez ele seja muito parecido com a sala de aula. Talvez. Eu tive muita conversa lá com o Seu Fulano, conversando sobre os textos das aulas, sobre os livros do Clube de Leitura. Era um espaço também... muito significativo. Eu acho que por conta desse rolê de natureza ser muito forte. – **MACAÚBA**

Diferente de Babaçu e Buriti que cumpriram o tempo de suas penas no regime fechado completamente dentro da carceragem, Macaúba e Najá passaram a atuar na manutenção da unidade na área intramuros. Nesse estar *entre* – fora da carceragem e dentro dos muros – tinham maior mobilidade e contato com a natureza. No fundo da unidade havia um pé de manga com uma grande copa que proporcionava uma generosa sombra. Como disse Macaúba, praticamente todo mundo que se relaciona de alguma forma com a unidade já havia estado embaixo daquela árvore em algum ou alguns momentos. Ela acolhia a todos igualmente, sem exceção. Ninguém era melhor ou pior para o pé de manga. Era comum ver alguém descansado no aconchego de sua sombra no intervalo após o almoço. Eu mesma tive a oportunidade de algumas vezes “puxar” uma cadeira e sentar ali para conversar com alguém. Um dia, por conta da impossibilidade de usar a sala de aula, levei meu notebook e foi embaixo desse pé de manga que dei o suporte para que os estudantes do Ensino Superior pudessem fazer suas atividades. Impossível não lembrar do livro “À sombra de uma mangueira” de Paulo Freire, no qual ele diz:

Eu usava a amenidade das sombras para estudar, para brincar, para conversar com meu irmão Temístocles sobre nós mesmos, sobre nosso amanhã, sobre a saudade de nosso pai falecido; para curtir, mergulhado em mim mesmo, na falta da namorada que partira. Sombra e luminosidade, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de mim. Sem eles, sobrevivo mais do que existo (FREIRE, 2013, p.26).

Ainda que apenas para os que estavam no intramuros, o pé de manga era um lugar de acolhida, de sentir-se vivo. Infelizmente, sob o argumento polivalente da necessidade

de garantir a segurança, ele foi cortado em 2021. Restou-me sentir a dor de ver o deserto que o fundo da unidade se transformou.

Diante desse contexto onde o tempo e o espaço são insistentemente de negação da vida, como a retomada do tempo-espaço da vida pode ser possível? Não há fórmulas ou receitas. É possível, contudo, destacar dois elementos vinculados à essa apropriação do tempo-espaço da vida na prisão que são iluminados pela trajetória de Boaz e dos interlocutores desta pesquisa e pelas reflexões de Babaçu e Liliana anteriormente apresentadas, assim como pelo que pode um pé de manga. São eles: o encontro e a experiência.

Começo pelo encontro. Trata-se de uma palavra utilizada em diversos contextos. Ora remete à ideia de junção (ir ao encontro), ora a de confronto (ir de encontro). Em todos os casos, o encontro propicia a aproximação entre os corpos, que podem ser humanos ou de qualquer outra natureza. Há muitos encontros no sentido de confronto na prisão, que provocam o *ser-menos*. São, inclusive e como vimos, os que mais ocorrem nestes contextos. Estes, no entanto, não promovem a apropriação do tempo-espaço da vida na prisão, pelo contrário, produzem sua negação. O encontro a que me refiro nesta tese como potência para apropriação do tempo-espaço da vida é análogo ao encontro entre rios, que se fundem e se transformam em um rio maior. São encontros da pessoa que está presa com algo ou alguém que contribui para seu fortalecimento, seu crescimento, para que possa *ser-mais*. Babaçu, Buriti, Macaúba, Najá e Boaz se encontraram com os livros, com a escrita, com os demais participantes das ações educativas na prisão, com as educadoras e educadores, com o pé de manga. Boaz se encontrou também com o computador. Liliana se encontrou com as colegas de cela, com a poesia.

Mesmo quando o encontro é com algo, há sempre um alguém que vem junto, seja mediando o encontro ou participando conjuntamente dele. O contato com os livros no Clube dos Livres, por exemplo, fazia parte de uma grande roda de conversa, na qual diversas pessoas se encontravam para compartilhar suas leituras sobre a mesma obra literária lida. O encontro de Boaz com o computador, por sua vez, era mediado pelo auxílio de extensionistas participantes do projeto. Há, pois, sempre relações entre pessoas sendo estabelecidas para que tais encontros se tornem possíveis.

Ao analisar criticamente os fundamentos do sistema prisional, Vânia Conselheiro Sequeira (2006, p. 668) observou que “Na prisão, há uma apropriação da vida da pessoa; ela é *raptada* da sua rede de relações e colocada sob o Outro sem limites, como se fosse para um lugar sem lei. [...] estamos sob uma lógica penal vingativa, com objetivo de

destruir esse outro à margem da sociedade”. Ou seja, as pessoas que estão presas são retiradas de suas redes de relações e inseridas num contexto no qual as relações passam a ser estabelecidas a partir, sobretudo, da oprimissão.

A lógica de apartar as pessoas que estão presas de relações que lhes são positivas e/ou importantes se associa à compreensão de Foucault (2009, p. 223) de que “o isolamento dos condenados garante que se possa exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total”. Daí que o encontro, enquanto possibilidade de (re)estabelecimento de relações a partir de um convívio outro que não o característico da prisão, possa se constituir como possibilidade de resistência na vida nesse tempo-presente que se desenrola pelo período de cumprimento da pena de privação de liberdade.

Numa perspectiva ampla de compreensão do educar, Maturana (2002, p. 29) argumenta que este:

[...] se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, o tempo todo e de maneira recíproca.

Tal compressão explica porque a prisão é popularmente definida como “escola do crime” ou como um lugar em que “as pessoas saem piores do que entraram”. Se no espaço de convivência da prisão prevalece relações pautadas na oprimissão, o modo de viver congruente a ele não poderá ser diferente da desumanização. Ali as pessoas se educam para o ódio. Porém, associada à ideia de Foucault que o isolamento limita as influências sobre o indivíduo, essa compreensão explica também porque a construção de outros espaços de convivência dentro da prisão – tal como os espaços destinados às práticas educativas ou na sombra de uma mangueira – às vezes passam a ser vistos como ameaças à ordem na prisão. Nestes outros espaços de convivência, as pessoas que estão presas encontram pessoas com as quais estabelecem relações distintas das usuais na prisão. Relações estas que, inevitavelmente, exercerão influências sobre elas e implicarão em transformações nem sempre desejadas pela lógica de submissão que exige a prisão.

Inevitavelmente, qualquer tentativa de reverter o *status quo* da dinâmica prisional é um movimento contracorrente, uma resistência. Daí a razão de se pensar a educação que combate essa lógica à semelhança do vaga-lume, que se acende e se apaga em meio à escuridão. E, por isso, a necessidade de reconhecer as pessoas que passaram por essa instituição como verdadeiras sobreviventes.

A dimensão da forma como as relações eram estabelecidas entre as pessoas, propiciando um outro tipo de interação e a valorização da conversa, foi o ponto de maior destaque quando conversei com os interlocutores desta pesquisa sobre o que lhes fazia gostar das ações educativas na unidade penal, em especial no projeto de leitura. Babaçu, num momento de angústia posterior, voltou a me falar sobre a importância dessas relações e conversas em sua vida e como, às vezes, era difícil ficar sem elas em seu viver pós-prisão.

Ó professora, é o seguinte, é um negócio que bate de vez em quando em mim, sabe. Aquela viagem lá, tô do jeito que... a coisa não vai, não rende. E aí eu comecei a pensar a vida e... Sabe, a gente faz as coisas tudo certo, para dar certo, e as coisas parece que não encaminham, não alinham, sabe. E aí foi me batendo aquela angústia, aquele desespero e eu fiquei meio mal, meio não, fiquei muito mal aquele dia, sabe. Falei, vou ver se a Aline está on-line, vou mandar um áudio pra ela. Às vezes ela me fala alguma coisa que me conforte. Só de eu mandar aquele áudio pra ti, aquela confiança que eu tenho em ti, você acredita que já me deu aquela melhorada? Eu ainda rodei até uma hora da manhã, aí não aguentei mais não, aí eu dormi. E... acontece isso aí: muito trabalho, pouco dinheiro e falta de conversar com as pessoas. Eu tô ficando muito lá sozinho no mato, aí bate aquela saudade dos filhos, dos amigos e... aí meu Deus, desculpa aí o tamanho do áudio, mas é que eu preciso desabafar com alguém. E você é esse alguém, você é a pessoa da minha confiança. - **BABAÇU**

O que me chamou atenção na fala de Babaçu é a falta que ele diz sentir de conversar com as pessoas. É verdade que em sua vida de caminhoneiro, ele passa muito tempo sozinho. No entanto, rodando pelas estradas e entre os carregamentos e descarregamentos das cargas que faz, Babaçu encontra muitas pessoas, conversa com elas. A falta que sente não diz respeito a uma conversa qualquer. Ele se refere a uma forma de conversar específica, que se difere das demais.

A diferença também ganha destaque na fala de Macaúba, ao comparar sua vivência escolar fora da prisão com o projeto de leitura e escrita que fez parte na Unidade Penal de Tocantinópolis.

A maior parte das pessoas que vão presa desistiram... em algum momento desistiram da escola. [...] Mas muitas vezes elas saem, não porque não quer, não gosta, não valoriza. É porque em algum momento a educação fora [da prisão] ela é dolorosa e a gente não vê a causa dessa desistência. E aí, a educação na prisão não é só uma reprodução do que é lá fora, porque o Projeto, todo esse rolê que a gente vive, não é igual acontece fora. Porque não foi assim que eu aprendi, sabe? O aprendizado que eu tive foi muito doloroso. [...] Tipo assim, as cadeiras lá, o professor, o conteúdo, a forma como é administrado tudo é muito... é tipo assim, um procedimento padrão. O procedimento padrão da escola é muito inflexível e ele não pensa as multiplicidades dos alunos. É mais ou menos isso. A relação é muito formal, muito padrão. E todo padrão exclui muita

coisa, porque o que não é padrão, que está fora do padrão, não é aceito. E eu acho que esse é o diferencial do Projeto, porque o Projeto não tinha padrão, ele foi sendo construído com as pessoas. A gente foi pensando junto, tanto tu que administrava, administra esse rolê, organiza, e sempre ouvindo quem participa, a opinião de todo mundo. Foi um rolê construído para todos e por todos. E eu acho que a educação formal, secular, a escola de maneira geral, ela não é assim aberta dessa forma. É uma coisa mais “aprisionante”, às vezes. E é nesse sentido que é doloroso. - **MACAÚBA**

Em grande medida, o que fazíamos no Clube dos Livres era conversar. Essa conversa tinha como disparador a leitura de um livro, mas não havia fórmula ou caminho. O que havia de mais rígido era a necessidade de escrita da resenha para que a remição de pena fosse viabilizada. Entretanto, nas rodas de conversa estávamos relativamente soltos. Nunca sabíamos a priori que conversas seriam provocadas a partir da leitura de cada livro. Estávamos reunidos para ouvir, falar e pensar juntos sobre as mais diversas questões que poderíamos extrair da leitura de uma obra literária. Nesses encontros havia abertura para o acaso, a incerteza, o incontornável, o imprevisível.

As diferenças que Babaçu e Macaúba se referem, conduzem ao segundo elemento vinculado à apropriação do tempo-espço da vida na prisão: a experiência.

Com relação ao encontro, busquei evidenciar que ele potencialmente propicia a apropriação do tempo-espço da vida quando resulta na aproximação com coisas ou pessoas que destoam da lógica prisional, possibilitando relações e convivências outras que não as características da prisão. Não é, no entanto, o encontro em si que propicia essa apropriação, mas o que se desdobra a partir dele. Ou seja, a experiência.

Assim como o encontro, a palavra experiência também pode ser usada em diversos contextos e expressar situações distintas. Para o filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1979, p.152), “Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. [...] A simples atividade não constitui experiência”. Ou seja, a experiência é composta de um aspecto ativo e outro passivo que, juntos, propiciam a descoberta da relação entre as coisas e possibilitam sua significação vital. Entende, assim, que “toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por natureza educativa. Só quando lançada em um molde e tornada rotineira é que perde seu valor educativo” (DEWEY, 1979, p. 6). Experiência, educação e vida estão, para este autor, intrinsecamente relacionadas. Nesse sentido, a educação é a própria vida e não um modo de se preparar para ela, e se desenvolve a partir das experiências.

O “procedimento padrão” a que se referiu Macaúba é um exemplo da perda do valor educativo das práticas sociais vividas por ele na escola, justamente porque a rotina e o procedimento são opostos ao pensamento enquanto ação reflexiva de elaboração da experiência. No entanto, ainda de acordo com Dewey (1979), as experiências devem ser metodologicamente guiadas pelo pensamento lógico para que possam ter validade cognitiva.

Numa perspectiva mais aberta à incerteza, o filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larrosa (2020, p. 26) defende que a experiência não pode ser produzida, ela é algo que nos acontece e sobre a qual não temos controle. É “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Ocorre não com quem é ativo ou passivo, mas sim com quem está aberto, é receptivo. Por isso, em sua compreensão, “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘expõe’” (LARROSA, 2020, p. 26), o que é cada vez mais difícil num mundo tomado pelo excesso de informação, opinião e trabalho, assim como pela falta de tempo.

Quando não entendemos o que nos acontece, vivemos a vida como se ela não fosse nossa. Nesse viver vazio de sentido não há experiência. E sem experiência e o saber que dela deriva não é possível nos apropriarmos de nossa própria vida (LARROSA, 2020). Eis aqui um ponto de convergência entre o pensamento de Dewey (1979) e Larrosa (2020): a necessidade de que a experiência seja elaborada.

Em compreensão similar, Maturana e Ximena (2009, p. 65) consideram a experiência como:

o que dizemos que acontece conosco quando somos conscientes de que o que acontece conosco acontece como um suceder de nosso viver que distinguimos no viver no *linguajear*. Como a descrição da experiência não pode substituir o vivido, a descrição somente pode colocá-la no âmbito do olhar reflexivo e assim constitui-la como elemento do mundo humano que é o mundo que surge no *linguajear*.

O *linguajear* é entendido como o modo de viver e conviver tipicamente humano, que ocorre no fluir relacional da convivência. Trata-se de um fluxo de interações que ocorre nas coordenações de ações, fazendo da linguagem um fenômeno biológico relacional e não mera representação simbólica. O entrelaçamento do *linguajear* com o emocionar é o conversar. E é nesse conversar que a experiência é refletida, elaborada e transmitida.

Seja por meio do pensamento reflexivo (DEWEY, 1979), do relato (LARROSA, 2020) ou do *linguajear* (MATURANA; XIMENA, 2009), esses autores e autora sustentam

que a experiência precisa ser elaborada para dar sentido ao vivido e a própria vida. Para isso, ganha destaque a troca, o compartilhar e a conversa. Afinal, como compreende a Pesquisa Narrativa, as “experiências são histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27). Daí o caráter transformador da experiência.

Assim como Babaçu não sente falta de qualquer conversa, tampouco é qualquer conversa que contribui para a elaboração da experiência. Trata-se de uma conversa horizontal, na qual todos se sentem do mesmo tamanho e que não tem o propósito de informar ou ensinar, mas pensar e elaborar sentidos junto. Conversas nas quais as experiências são refletidas e elaboradas coletivamente, constituindo-se como uma prática social vitalmente compartilhada. Uma conversa com o patrão, na qual não se pode falar tudo o que se pensa ou sente, não é uma conversa horizontal. Não é desse tipo de conversa a que Babaçu disse sentir falta.

A conversa a que se referiu Babaçu, que promove a elaboração das experiências, são cada vez mais raras porque as possibilidades de encontros como abertura ao outro, nos quais todos sejam do mesmo tamanho no conversar, ocorrem cada vez menos. As pessoas continuam se reunindo, de modo virtual ou presencial, mas nem sempre ocorre um encontro como a junção das águas de dois rios. A própria escola, como destacou Macaúba, é muitas vezes um lugar de desencontro entre as pessoas. Locais em que muitos se sentem perdidos, outros se evadem.

Para Krenak (2020c, p.19), a educação na sociedade ocidental tem se preocupado em formar técnicos, o que não é mais suficiente para enfrentar os desafios atuais. Na perspectiva deste intelectual indígena, é necessário “formar seres humanos para habitar uma Terra viva”. Em problematização similar, Larrosa (2020) afirma que os dois principais modos de pensar a educação estão esgotados, tanto o par ciência/técnica da perspectiva positivista, quanto o par teoria/prática dos críticos que defendem a práxis reflexiva. Isso não anula, no entender dele, o valor ou contribuições de cada uma dessas formas de se pensar a educação, mas evidencia que não são mais suficientes, sendo necessárias outras formas de pensá-la. Ele sugere o par experiência/sentido e explica: “falar a partir da experiência e para a experiência consiste, exclusivamente, em dizer algo a alguém, como igual, e não como aluno, não como alguém a quem é preciso explicar alguma coisa ou convencer de alguma coisa” (LARROSA, 2020, p. 121).

Se ensinar deixar de ser o objetivo e a experiência tampouco pode ser controlada, o que restará à educação? Para pensar essa questão, recorro ao documentário “Crip Camp: revolução pela inclusão”, dirigido por Nicole Newnham e James Lebrecht, que retrata a luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiências. Tudo começa com um acampamento de férias nos EUA, entre os anos 50 e 70. Ali, o objetivo era que essas pessoas que passavam a maior parte de suas vidas trancafiadas, escondidas, sozinhas e dependentes, experimentassem outras formas de viver... livres. Em meio ao lazer, jogos, brincadeiras e descontração, os campistas tinham que cuidar uns dos outros, além de se organizarem para dar conta da limpeza dos espaços e cuidar da refeição para eles mesmos. Esses momentos todos eram permeados por muitas conversas. Ao compartilharem suas vivências, iam não só estabelecendo vínculos de amizade como se reconhecendo uns nos outros e nos desafios comuns que enfrentavam em decorrência das deficiências que possuíam. Foram percebendo, juntos, que podiam e mereciam mais do que a vida limitada a que estavam sendo condenados. Desse encontro no acampamento nasce o desejo comum por melhores condições de vida, que se transforma em luta pelo reconhecimento da necessidade de inclusão e garantia de direitos. De campistas tornam-se ativistas.

Ora, ninguém poderia imaginar que nesse agrupamento de pessoas para compartilhar as férias teria início uma revolução que mudaria os rumos da vida das pessoas com deficiências e das legislações de acessibilidade. Essa é a imprevisibilidade da experiência. Por isso, pensar a educação a partir dela exige abertura à incerteza. Nessa ausência de controle, retomo a pergunta: o que resta à educação? Parece-me que exatamente o que os donos do acampamento fizeram: tecer encontros, que possam vir a se configurar como experiência e/ou oportunizar a elaboração de experiências. Um tecer tal como uma aranha tece sua teia, que é uma aposta paciente. Ela não sabe qual ou se algum inseto será agarrado por sua teia e, mesmo assim, ela a tece.

Aproxime-me do simbolismo da aranha em decorrência de uma experiência pessoal recente. Em dezembro de 2021 fui picada por uma aranha marrom que provocou uma reação alérgica intensa em meu corpo. Precisei ir algumas vezes ao hospital e em uma delas passei muito mal durante a aplicação de vários remédios em minha veia. Num determinado momento, em meio a pensamentos confusos e sem compreender o que estava acontecendo com meu corpo, senti um frio profundo que parecia vir de dentro de mim. Achei que ia morrer. Não sei se fisiologicamente quase morri. Acredito que não. Mas a sensação que vivi foi de chegar perto da morte. Saí dessa experiência bastante tocada, sobretudo porque 2021 foi um ano duro, em que senti minhas luzes apagarem por períodos

prolongados em diversos momentos. Aos poucos fui compartilhando a experiência com algumas amigas e amigos e foi um deles, Moisés, que me instigou a procurar saber sobre o simbolismo da aranha em outras culturas, para ampliar as possibilidades de elaboração dessa experiência que vivi. Foi nessa busca que descobri duas divindades relacionadas à aranha: *Iktomi Wakan* (aranha sagrada), do povo Lakota, originários da América do Norte; e *Kwaku Anansi* (primeira aranha), do povo Axânti, originários do oeste africano.

Para os Lakotas, no processo de criação do mundo, coube a *Iktomi Wakan* “a tarefa de encontrar o Povo dos Bípedes-humanos e traçar o caminho para que eles emergissem do ventre da Terra e a povoassem” (TORRES, 2008, p. 152, tradução livre). Assim, ele traçou o caminho para o surgimento deste povo com seu fio invisível e prateado. Depois de trazê-los a superfície da Terra, vendo que eles tinham medo e queriam retornar ao ventre da Terra, *Iktomi* fechou a entrada do caminho com uma teia e uma pedra gigante. Só é permitido esse retorno na cerimônia sagrada de *Onikaghe* – ritual conhecido como “Tenda do suor” ou “Tenda de vapor” – ou quando o corpo deixa de respirar e é enterrado. *Iktomi* fez, portanto, a morte como condição necessária da existência. É dono e protetor do caminho sombrio, intermediário entre o mundo subterrâneo e o dos seres sagrados terrestres (TORRES, 2008). Contam ainda que:

Entre os que surgiram do caminho do fio invisível e prateado, *Iktomi Wakan* escolheu os anômalos para fazê-los olhar para o caminho da Beleza Negra e contagiá-los com a virtude *Heyoka*, com a virtude *Witko*, a virtude da "loucura sagrada". [...] *Heyoka* é a linha de fuga pelo lado esquerdo, pelo "caminho oposto". Ele é o anormal do rebanho, o transgressor das normas e das leis. Ele é aquele que não copia nenhum modelo. Ele é quem desenha seu próprio mapa de existência. [...] *Heyoka* investiga e experimenta todas as possibilidades proibidas (TORRES, 2008, p. 153, tradução livre)

Nas interpretações das histórias atribuídas à *Iktomi*, ele é visto tanto como um mensageiro da sabedoria quanto um enganador e trapaceiro, por isso não é fácil o ler numa perspectiva maniqueísta, já que comporta o bem e o mal. Parece, de certa forma, uma mescla entre sabedoria e loucura. Está associado à arte de existir em liberdade, fora das normas e modelos de vida social e cultural, vinculando-se à transgressão, astúcia, inteligência, sedução e travessuras. *Iktomi Wakan* é imprevisível.

Já para os Axântis, no início não haviam histórias para serem contadas, pois elas estavam guardadas por *Nyame* (Deus do céu) e ninguém tinha acesso a elas. Foi *Kwaku Anansi* quem pediu permissão para acessá-las, o que foi condicionado à realização de um desafio: capturar quatro criaturas inatingíveis. Apesar do desafio parecer impossível de

ser realizado, *Anansi* pede ajuda à mulher, *Aso*, e com os conselhos dela consegue capturar as quatro criaturas. *Nyame* se surpreende com o feito e concede todas as histórias à *Anansi* (D'AGUIAR, 2007).

Além dessa, há outras histórias de *Anansi* transmitidas pela tradição oral, nas quais ele usa sua sabedoria, astúcia e artimanhas para atingir seus objetivos. Nem sempre ele se dá bem com sua esperteza, rompendo-se assim com a dicotomia entre certo e errado e evidenciando que os atos e escolhas trazem consequências diversas (BADOE, 2006).

Ambas as narrativas associam a aranha ao desvelamento do mundo: *Iktomi* leva os seres humanos à superfície da terra, *Anansi* leva aos seres humanos as histórias. Pensar a educação como tecer encontros é imbuir as educadoras e educadores de *Iktomi Wakan* e *Kwaku Anansi*. Ou seja, ser quem provoca, instaura a dúvida, instigada a questionar à vida em todos os sentidos, quem nos encoraja a sair de nossas zonas de conforto para seguir pelo caminho sombrio que conduz à superfície, a um mundo novo; quem conta e estimula a contação de histórias/experiências.

Tecer encontros como teias pegajosas, armadilhas para que as pessoas sejam devoradas, desmontadas, estremecidas. Redes que intentam fisgar as pessoas, criar contextos em que elas potencialmente possam viver, compartilhar ou elaborar experiências que as toquem, sensibilizem, transformem, que as façam se reinventar ou renascer. Cientes, sempre, que nem todos cairão nas teias que nos propomos a construir.

Olhar para os encontros ocorridos na Unidade Penal da Tocantinópolis a luz da experiência, me faz ver que muito do que se desdobrou das ações educativas lá desenvolvidas não foram inicialmente imaginadas. E, sem dúvida, a participação nelas não tocou todas as pessoas que dela participaram do mesmo modo. É provável, inclusive, que alguns nem tenham sido tocados ou provocados e que participaram das ações educativas apenas para sair da cela, passar o tempo ou obter a remição de pena.

Mesmo quando eu vi que as ações estavam se configurando como experiências para alguns dos participantes, ainda assim me equivoquei na compreensão de seus sentidos. Enquanto, por exemplo, eu achava que o grande sentido da escrita coletiva de um livro era a experiência de escrever e colocar nossas trajetórias de vida num papel através das palavras, um dos participantes do projeto disse: “eu nunca imaginei ter meu nome escrito num livro”. Eu já tinha artigos publicados e participação em livros anteriores. Ter meu nome escrito num livro não me parecia o mais significativo da experiência de termos escrito um livro juntos a partir da história de nossas ações educativas. Eram outros aspectos que ganhavam sentido para mim. Para ele, o seu nome

no livro era o mais significativo, o que o marcou e sobre o que falava com orgulho. Boaz também me disse uma vez que nunca imaginou que cursaria o Ensino Superior. Para ambos, ver algo que parecia ou acreditavam ser impossível se tornar possível lhes tocou, configurou-se como experiência.

Se à educação escapa o controle sobre as experiências, ela não pode ser pensada a partir da lógica produtivista nem ter como foco principal os resultados. Tem mais a ver com o efêmero, com a apropriação da vida no tempo-espaço presente em que estamos, com aquilo que nos toca, nos estremece, nos transforma. Nesse sentido, retomo a mensagem do irmão de Boaz, no que ela me calou fundo: Boaz se transformou em uma pessoa menos bruta, mais sensível. Não era só eu que havia percebido sua transformação. E se alguém além de mim também a havia notado, é porque ela não era ilusão ou fantasia minha. Diante dessa realidade, como eu poderia desacreditar do sentido da educação na (e para além) da prisão?

Nesse ponto, a reflexão de Butler (2017, p. 64) é novamente pertinente. Ela sugere que “Talvez somente pela experiência do outro, sob condição de termos suspenso o juízo, tornamo-nos finalmente capazes de uma reflexão ética sobre a humanidade do outro, mesmo quando o outro busca aniquilar a humanidade”. Essa hipótese explica a potência de compartilhar experiências para a “produção” da sensibilidade. É nesse falar, ouvir, pensar junto que reconhecemos a humanidade do outro e a nossa, nos tornamos mais sensíveis ao outro e a nós mesmos. E esse processo diz respeito à uma educação comprometida com a construção do futuro não enquanto promessa, mas fruto do que fazemos, vivemos e construímos em nosso presente.

A pergunta chave para a educação como experiência e/ou elaboração da experiência talvez seja: como tecer encontros? Essa é uma pergunta de infinitas respostas.

Apesar de todas as minhas esperanças e apostas na educação-vaga-lume, que emergem das experiências que vivi e ouvi, há uma inquietação relacionada a esse espaço-tempo em que ela acontece que não posso deixar de incluir no exercício de imaginar de uma educação antiprisional. Trata-se do paradoxo de, muitas vezes, ser mais viável para um adulto retomar os estudos dentro do que fora da prisão. A fala de Babaçu elucida bem essa problemática.

Tem que ser preso para aprender (risos). A senhora vê, eu saí de lá e nunca mais estudei. Não tive mais tempo para estudar, se eu estivesse lá eu tinha terminado. Estava fazendo até um Ensino Superior aí já. Mas está bom, está bom demais aqui sem estudar, viu (risos). Ah, eu prefiro aqui sem estudar do que lá estudando. Deus me livre, chega! – **BABAÇU**

Olha, eu aqui de fora, sabe, se eu conseguisse professora, arrumar um serviço no qual eu pudesse dividir o tempo ali com o estudo, sabe. Trabalhar e conseguir... é... terminar, né, o Ensino Médio e fazer alguma coisa depois, eu queria demais. Eu viciiei no negócio de estudar, eu fiquei viciado nisso aí. Sobre leitura... eu gosto demais. Leitura para mim é tudo hoje, sabe. E aqui é meio que... apesar da gente estar livre e tal, é um sofrimento contínuo, sabe. É muita responsabilidade pra gente estar aqui. - **BABAÇU**

No processo de construção de minha dissertação de mestrado, observei a prisão como um tempo-espço fértil para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos e retomada da formação escolar. É claro que, como já vimos, a oferta educativa atinge um percentual ínfimo das pessoas que estão presas. Entretanto, para aquelas que essa educação chega é, muitas vezes, o momento mais propício para se dedicarem a ela. Para algumas pessoas, só quando elas estão presas é possível encontrar a possibilidade e o tempo para se dedicarem aos estudos.

No final das contas, a vida é uma batalha muito grande, de modo que estudar ainda é para poucos. Falamos e defendemos a democratização da educação, mas para que ela se concretize efetivamente é necessário tempo e na maior parte das vezes quem está na labuta diária pela vida não há esse tempo disponível. Por isso, a fala de Babaçu, apesar do riso, carrega uma crítica que deveria nos ferir feito navalha, fazendo-nos indagar radicalmente sobre o modelo de sociedade em que vivemos. Não podemos nos furtar do questionamento: que sociedade estamos construindo quando alguns de seus cidadãos somente conseguem tempo para dedicarem-se a criação/formação/invenção de si enquanto estão presos?

9.5 Encontrar a terceira margem do rio na busca pela supravivência

“Incontáveis serpentes duplas estão dentro de cada ser vivo, imersas no ambiente líquido de cada célula. A água dentro de cada célula tem a mesma composição da água do mar. Duas serpentes luminescentes dançam numa porção de água do mar e viajam desde o princípio dos tempos por dentro de nossos corpos. A vida é transformação. O futuro é ancestral.”

Cadernos Selvagem – Flecha 1

Numa aula de matemática, ainda na escola, ouvi a intrigante frase: “o infinito está contido no finito”. “Que absurdo”, pensei eu. Mas logo veio a explicação do professor: pegue, por exemplo, a distância finita de 10 cm de um ponto a outro e a divida em duas partes iguais. Em seguida, pegue uma dessas metades finitas de 5cm e a divida novamente em outras duas partes iguais. Repita o procedimento infinitamente e perceberá que o infinito está contido no finito. Ora, não há como negar que há lógica nesse aparente absurdo. E é esse “absurdo lógico” que tece e sustenta esse último horizonte para imaginar a educação-vaga-lume.

Muito antes de mim, parece-me que João Guimarães Rosa compreendeu a potência do infinito estar contido no finito para pensar a vida. Essa, acredito eu, é uma das leituras possíveis de seu famoso conto “A terceira margem do rio”. A história, cujo narrador é o filho, conta sobre a decisão de um pai em ir viver no rio. Ele manda construir uma canoa com lugar apenas para o remador e quando ela fica pronta ele se vai sem explicação alguma, para nunca mais voltar. A história é misteriosa e aberta a múltiplas interpretações, sem dúvida. Aqui, interessa a metáfora da terceira margem como esse “lugar” a ser definido (inventado, construído) que fica no *entre* de lugares pré-definidos.

Pensemos num rio. Há duas margens que o limitam. Um barco que navega nele deixa seu rastro, compondo sua terceira margem. A terceira margem é definida, então, pela condução do barqueiro. Quantas terceiras margens comporta um rio? Infinitas. Ou seja, dentro do espaço finito entre as duas margens que limitam um rio, há infinitas possibilidades de traçado para uma terceira margem. Essa é a potência de vida daqueles que se lançam ao rio para encontrar/criar sua terceira margem, ao invés de simplesmente atravessá-lo, cruzá-lo.

Imaginemos que uma das margens que limitam o rio da vida de alguém que está ou esteve preso é sua condição de ser visto como “preso” e a outra como “ex-presidiário”.

Essas duas margens estão pré-definidas e são condicionadas pela passagem pela prisão. São margens que limitam o viver.

A psicóloga Vânia Conselheiro Siqueira (2006, p. 669), que atendeu homens que estavam presos por cerca de quatro anos, faz uma problematização similar em relação aos limites que a passagem pela prisão impõe às pessoas. Partindo de um caso específico de um destes tantos homens que conheceu ao longo de sua atuação no sistema prisional, e que traduz a realidade de tantas outras pessoas que estão presas, ela afirma que aquele sujeito aprisionado:

[...] parece estrangeiro porque está numa terra que não é dele, mas de tal modo encarnada nele que, quando sair da prisão e voltar ao suposto lugar de origem, também não será como os que lá ficaram. Não faz parte da *malandragem* da cadeia e nem da *boa sociedade*, vive num lugar entre lá e cá. Deveríamos pensar no lugar sem lugar em que ele é colocado; estar incluído pela exclusão, pertencendo sem pertencer.

Problematização muito parecida pode ser extraída da fala de Najá a respeito desse suposto “retorno” à sociedade depois de deixarem a prisão.

A pessoa que está presa não volta exatamente para a sociedade, ele volta para a rua. – **NAJÁ**

Najá distingue “sociedade” de “rua” para enfatizar que as pessoas que saem da prisão passam a habitar o mesmo espaço físico e geográfico que as demais pessoas que não estão ou foram presas: a “rua”. No entanto, estar na “rua” não é sinônimo de estar na “sociedade”. A frase de Najá traduz, assim, essa condição contraditória de pertencer não pertencendo.

Por isso, essa associação perpétua com a prisão limita a vida de quem passa por essa instituição. Deixar a prisão é ser lançado à condição eterna de “ex-presidiário”, que impede o pertencimento à “sociedade”, apesar de estar na “rua”. O destino daquele que deixa a margem de “preso” é cruzar o rio rumo a sua margem oposta, tornando-se “ex-presidiário”. Mas e se, de repente, essa pessoa resolvesse construir sua canoa para viver no rio, traçando nele uma terceira margem, distintas destas duas que o limita? A educação-vaga-lume estimularia essa decisão e se juntaria nesse esforço, seria uma entusiasta e aliada. A potência desse apoio e fazer junto emerge na reflexão de Buriti ao falar de sua participação em ações educativas na prisão.

As atividades educacionais na prisão, elas nos fazem voltar a estar inserido em um convívio social que a gente foi privado dele, por causa da prisão em si. E nos faz refletir sobre tudo o que a gente deixou de fazer aqui fora por causa de outras coisas, né? Porque quando você está naquele espaço, naquele espaço da sala de aula, você reflete e analisa com mais atenção as coisas. Dá um senso crítico maior das situações vivenciadas aqui fora. Uns analisam de um jeito, outros de outro. Uns voltam a cometer aquilo que fez, outros não, né. Mas esse eu acho que é o papel da educação: é nos dar direcionamento, para que a gente constitua uma vida melhor, com mais dignidade, com mais oportunidade. – **BURITI**

Para que a educação possa contribuir no direcionamento para uma vida melhor, mais digna e com mais oportunidades é preciso que sejam construídas boas canoas. Como construí-las? Esse é o desafio a ser assumido pelas educadoras e educadores, junto com cada uma das pessoas que compõem a população carcerária.

Construir canoas que possibilitam o viver no rio, tem a ver com a supravivência a que se referem os professores Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino. Para eles, o processo de colonização e a cultura da dominação produziram, e seguem produzindo, seres descartáveis: as “sobra viventes”, das quais algumas:

[...] conseguem virar sobreviventes. Outras, nem isso. Os sobreviventes podem virar “supraviventes”: aqueles capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de ser apenas reativos ao outro e ir além, afirmando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência (SIMAS; RUFINO, 2020, s/p)

Os supraviventes são, pois, aqueles que resistem à “morte social que é expulsão fora da humanidade” (MBEMBE, 2018, p.27). São aqueles que conseguem construir suas canoas para definirem e viverem na terceira margem no rio. Para isso, é necessário o encantamento, enquanto afirmação da vida (SIMAS; RUFINO, 2020). Há que se desobedecer e transgredir a lógica que nos aprisiona num senso produtivista e utilitário e inventar outros modos de existir e praticar o saber, mais plurais, descentralizados e eternamente inacabados.

Os atos de autodefinição e autoavaliação, que Collins (2016) aponta como estratégia de resistência às imagens de controle a que estão submetidas as mulheres negras, são exemplos dessa resistência na vida por meio da desobediência e transgressão. Ora, se as normas, as regras e padrões querem lhe desumanizar e controlar, como resistir a elas senão pela subversão? Resistir à objetificação, a essa “morte social”, exige

criatividade que, para Collins (2016, p.112), “é uma esfera de liberdade, uma esfera que ajuda a lidar com a vida cotidiana e a transcendê-la”.

O conceito de *autopoiesis*, criando pelos biólogos Francisco Varela e Humberto Maturana também possibilita reflexões sobre a tensão entre a produção da morte e a resistência e afirmação na vida. No argumento deles, estamos vivos enquanto há *autopoiesis*, que pode ser entendida como a constante criação de si. Ou seja, todo ser vivo é um sistema fechado que se autoproduz e que está em transformação constante, governando a si próprio. Quando esse processo cessa tem-se a morte. Esse conceito, intrinsecamente ligado à biologia, tem sido empregado em diversas áreas do conhecimento e contribuído para reflexões variadas, inclusive relacionadas a organização social. Nesse sentido, Humberto Mariotti (1999, s/p) compreende que “se o modo de ser do indivíduo é determinado por sua organização, que é autopoietica, não deveriam existir indivíduos descartáveis, seja em relação à espécie, à sociedade, à humanidade ou a qualquer outra instância, por mais transcendental que a consideremos”. Justamente porque nenhum sistema autopoietico descarta seus componentes vivos. Ou seja, uma sociedade que descarta indivíduos vivos e é regida por uma política de morte “é automutiladora e portanto patológica” (MARIOTTI, 1999, s/p).

Tal patologia, segundo o referido autor, decorre da cultura patriarcal dominante, fundamentada no pensamento linear, que estimula o imediatismo e valoriza a competição predatória, assim como a guerra. Nessa cultura doentia, criticada também por Mbembe (2018b, p. 20), a existência do Outro é percebida como uma “ameaça mortal ou perigo absoluto”, de modo que sua eliminação biofísica representa ganho na segurança. Apenas nessa cultura é que a prisão enquanto lugar de apagamento da humanidade, ou seja, limitação da *autopoiesis* e produção da morte social, se justifica.

Por mais trágica e injusta que possa ser a realidade, se juntarmos todas essas ideias que têm sido pensadas e construídas por distintas pessoas – a canoa e a terceira margem do rio, a sobrevivência, o encantamento, a criatividade na autodeterminação e autoavaliação, a *autopoiesis* – com a compreensão freiriana de que a história não é destino dado e que a vocação humana é *ser-mais*, provavelmente chegaremos a uma conclusão similar à que escreveu Fanon (2008, p. 189), de que:

Há, de um lado e do outro do mundo, homens que procuram. Não sou prisioneiro da História. Não devo procurar nela o sentido do meu destino. Devo lembrar, a todo instante, que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente.

É claro que mudar essa realidade demanda esforços enormes, além de tempo. Nenhuma das pessoas que li e cujos textos estudei para escrever esta tese me ofereceu argumento que me permitisse criar algum tipo de ilusão. Pelo contrário, todas expressam clareza e consciência de que a transformação não virá sem um profundo engajamento para que ela aconteça.

Maturana (2002, p.61), por exemplo, explica que “é por causa da incorporação do modo de viver que não é fácil mudar, pois as pessoas já ‘viveram de um determinado modo’ quando a questão da mudança se coloca”. Por isso, em geral, somos resistentes a mudar, sobretudo quando se trata de mudanças de entendimento, de pensamento e de valores.

Ao falar sobre a necessidade de enfrentar o racismo, o machismo e a homofobia, hook (2020, p. 97) é enfática dizendo que “Simplesmente assumir responsabilidade não significa que possamos impedir que atos discriminatórios ocorram”. Porém, ao fazê-lo, percebemos que “[...] diante de barreiras, ainda temos a capacidade de inventar nossa vida, de moldar nosso destino de formas que ampliem nosso bem-estar ao máximo” (HOOKS, 2020, p. 97).

Acreditando e defendendo o Bem Viver como oportunidade viável para construção coletiva de uma nova forma de vida, Alberto Acosta (2016, p. 239), por sua vez, compreende que superar as visões dominantes demandará tempo e que “teremos de fazê-lo durante a caminhada, reaprendendo e aprendendo a aprender simultaneamente”.

De certa forma, todos vinculam à transformação da realidade à nossa capacidade de imaginar outros mundos possíveis. E talvez seja esse o primeiro passo, justamente porque “O que não podemos imaginar não pode vir a ser” (HOOKS, 2020, p. 55). A imaginação coloca em exercício um segundo elemento imprescindível para a transformação da realidade: a capacidade de inventar. Esta, por sua vez, exige saber pensar.

Nesse ponto, convém recorrer aos ensinamentos de um educador popular latino-americano, considerado pelo filósofo Walter Omar Kohan um mestre inventor: o venezuelano Simón Rodríguez, por um período de sua vida também conhecido e chamado de Samuel Robinson. Para ele, a aprendizagem fundamental, que possibilitará todas as demais, é aprender a pensar. Aprendemos a pensar pensando, sentindo e inventado. Ele subverte, desse modo, a dicotomia entre razão e emoção e defende que “pensar é ter sensibilidade intelectual” (KOHAN, 2015, p. 75). Não pode ser reduzida ao dominar de

habilidades ou técnicas. Tem a ver com “ser sensível a uma terra e ao seu povo” (KOHAN, 2015, p. 77). Por isso, para ele, a educação não se faz na imitação ou reprodução. É invenção.

E de invenção também se trata a própria vida, já que esta consiste, na visão deste educador popular, na contínua jornada de aprender a viver, se descobrir nesse caminhar. Nessa lógica, aos que se colocam no mundo como educadoras ou educadores, compete ajudar os outros a se descobrirem, fazer “nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas” (KOHAN, 2015, p. 88).

Quem pensa, cria, inventa e, conseqüentemente, transforma e revoluciona o mundo ao seu redor. Para criar e inventar, partimos do que já existe, dando-lhe outra forma. Daí a afirmação de Ailton Krenak da vida ser transformação e o futuro ser ancestral. Para criar a si próprio é imprescindível saber do que se é constituído, conhecer a própria história e a história dos outros, entender nossa ancestralidade e conexões. Esse reconhecimento nos torna sensíveis a nós mesmos e aos outros. Descobrir e inventar a nós mesmos depende de pensarmos nossa existência, nosso contexto, nossa terra, nossas escolhas, nossos caminhos, nossos encontros e desencontros, nossos acertos e equívocos. É assim que se constrói uma boa canoa. Mas não há canoa, por mais bem construída que seja, que navegue pelo rio da vida sem o esforço permanente do navegador ou navegadora.

De certa forma, os interlocutores desta pesquisa começaram a construir suas canoas enquanto ainda estavam presos. As ações educativas em que lá participaram os ajudaram nessa construção. São canoas inacabadas e, às vezes, parecem que eles vão afundar. Mesmo quando aparentam ter encontrado uma terceira margem para habitar, eventualmente sente-se cansados de remar. Escapar aos julgamentos e determinações exige esforços constantes. Porém, se entregarem-se à correnteza podem acabar encalhando novamente da margem da qual saíram ou na oposta, em que tampouco querem estar.

Nestes mais de dois anos que acompanhei a vida de Babaçu após sair da prisão, perdi a conta de quantas vezes ele mudou de emprego, namorada e humor. Talvez seja da essência dele ser inquieto, errante, de altos e baixos, um ser em constante transformação. Numa de nossas conversas, ele assim se definiu:

Eu sou um cara que só tomou na cabeça, desde que nasceu até hoje. Mas, apesar de tudo, eu sou um cara feliz, batalhador, trabalhador, insistente... Negócio não vai, não está indo, estou pelejando, nadando contra a maré sempre, e esperançoso, né. Esperança de que vai chegar uma hora que a maré vai virar ao meu favor e eu não vou precisar de remar tanto, fazer tanta força, fazer tanto esforço. É essa aí a minha esperança. Eu sou esse camarada aí, sempre remando, sempre me esforçando cada dia mais para ver se ameniza um pouco o sofrimento, a angústia. Eu sou esse cara, apesar de feliz, alegre assim, eu sou muito angustiado, né. Mas nada me desanima não! Eu tô desse jeito, tô do mesmo jeitinho que você me conheceu. Tô aqui fora, mas estou igual a como tu me conheceu lá dentro [da prisão]. Parece que lá eu era até mais feliz um pouquinho (risos). Porque lá eu sorria mais, aqui eu sou um pouco mais, sabe, um pouco mais triste. Eu me acho aqui fora um pouco mais triste do que lá dentro do Sistema (prisional). Mas nada que me faça pensar eu voltar para lá, Deus me livre! Quero viver aqui, desse jeito. – **Babaçu**

Eu não seria capaz de defini-lo melhor. O Babaçu é assim, essa beleza de contradição humana. Ele é capaz de em um dia enviar um áudio falando de suas angústias, das dificuldades que enfrenta, dos desafios de viver e no dia seguinte outro contagiante de alegria. Em ambos seus sentimentos são sempre verdadeiros. Babaçu teima em ser feliz, apesar da dureza que encontra na vida. E essa sua teimosia é, para mim, fonte de inspiração, possibilidade de resistência.

Em vários momentos de nossas conversas, fica bastante evidente o quanto que o encontro com as educadoras no período em que esteve preso foi arrebatador na vida de Babaçu. É sempre a esses momentos no espaço educativo a que ele se refere quando recorda o “tempo da prisão” com saudosismo e carinho. Ele chegou a me dizer, certa vez, que o que mais gostou no projeto foi a possibilidade de conhecer “outro tipo de gente”. Lembro desta frase ter me provocado um misto de sensações quando a escutei pela primeira vez. Por um lado, me fez sentir parte desse grupo especial, diferente. Por outro, remetia à ideia de que uns são melhores que outros, que algumas pessoas são mais interessantes que outras, o que me incomodava.

Hoje, após me aprofundar na análise das experiências educativas na prisão e ter caminhado nas reflexões e leituras, entendo que Babaçu estivesse se remetendo a percepção de que nem toda educação é libertadora, nem toda educadora ou educador provoca à vontade em saber. Isso não quer dizer que uns são melhores ou piores do que outros enquanto seres humanos, mas que se apresentam no mundo de forma desigual porque o mundo ainda é injusto e nem todos foram igualmente provocados a pensar e inventar a si e ao mundo. Muitos seguem imitando e reproduzindo as opressões. E era

isso que Babaçu tinha experimentado e gostado: o encontro com pessoas que o motivaram a pensar e inventar.

O acompanhamento que pude fazer da vida pós-prisão de Buriti não foi menos intenso. Além das dificuldades materiais, as turbulências na vida dele se dão também no aspecto fisiológico. Não bastasse ser um sobrevivente das doze facadas e da passagem pela prisão, Buriti enfrentou muitas dores no corpo nestes mais de dois anos que o acompanhei. No caso dele, o que perdi a conta foi da quantidade de vezes que ele precisou ir ao posto de saúde ou hospital para tomar remédio para amenizar suas dores na região do abdômen. Foi uma verdadeira saga.

Buriti me explicou que após a cirurgia que precisou fazer em decorrência das facadas que sofreu, o processo de cicatrização culminou em aderências intestinais. Afirma que após esse episódio, as dores passaram a sempre estar com ele. No entanto, tais dores foram se intensificando depois que ele deixou a prisão e ele precisou fazer exames caríssimos para tentar descobrir o que as estavam causando. Um único destes exames custou quase R\$1.000,00 e foi pago por um político da cidade em que Buriti mora. O conjunto de outros exames que precisou fazer depois, somados, davam cerca de R\$700,00. Por um considerável período os médicos estavam resistentes a submetê-lo a uma outra cirurgia. Em março de 2022 Babaçu chegou a ficar onze dias internado. Retornou a sua casa para poucos dias depois ter de voltar ao hospital por não suportar as dores. Só então foi submetido à cirurgia, novamente devido à intervenção de um político da cidade.

Em grande medida em decorrência a essas dores que sente devido à primeira operação, Buriti não conseguiu se firmar em nenhum trabalho, já que todos lhe exigiam esforços físicos. Ele segue vivendo com muito pouco e contando com o apoio de familiares, amigos e políticos, como ele mesmo explica em tom bem-humorado, que lhe é próprio.

Depois dessa operação danou pra doer, nunca mais trabalhei. Tô parado, tô com uns quatro meses em casa, sem fazer nada. Ainda bem que tem pai e mãe ainda, senão eu tava na rodoviária com um saquinho do lado pedindo esmola (risos). O trem está puxado... - **BURITI**

A vida de Buriti é um exemplo da importância da família, da comunidade. Não fossem as outras pessoas, quais as condições de sobrevivência que ele teria? Como

conseguiria valores tão altos para pagar exames médicos não estando em condições de trabalhar devido às dores que sentia?

Apesar de ser uma situação e realidade ruim, Buriti tem conseguido extrair dela algo positivo. Com o tempo disponível por não trabalhar, tem se dedicado ao curso de Ensino Superior. Mensagens do tipo “Estou em aula agora, depois falo com você” tornaram-se constantes no meu diálogo pelo *WhatsApp* com Buriti. Certa vez, enquanto trocávamos mensagens de áudio, notei ao fundo uma música e perguntei onde ele estava. Eis sua resposta:

Agora eu tô trabalhando num bar, vendendo cachaça (risos). Aí tem que ter uma musiquinha. Aí no tempo que não tem ninguém eu vou dando uma lida, né? Tô lendo aqui um texto de Paulo Freire...é... “Pedagogia do Oprimido”. Eu tenho que fazer um trabalho, eu acho que é bem uns três. É um trem danado que está me deixando doidinho. Eu já era louco, agora que eu estou assustado mesmo. Mas eu acredito que nós vamos conseguir. Aí tem que fazer umas entrevistas, trabalho com a comunidade. Fazer umas três entrevistas aí, se eu não estou enganado. Transcrever essas entrevistas, botar em arquivo, meu Deus do Céu! Uns trens que eu nem sei que diacho é. Professora veio com um negócio, um tal de Word, para eu usar no celular. Eu disse: “Professora, eu nem sei que diacho é isso” (risos). Eu disse: “Nem sei que trem é isso, eu sou ruim nesse negócio de internet, não sei que diacho é isso não”. Vou tentar descobrir que diacho é isso”. [...] Pois é, mas eu não sei baixar esses trens no celular não, Aline. E eu não tenho computador não, minha filha. Se eu tivesse um notebookzinho seria mais fácil, mas eu não tenho não. E nem dinheiro para comprar um. Hoje eu tô vendendo almoço para comprar a janta. Mas vamos levando a vida. – **BURITI**

A primeira frase de Buriti revela um aspecto bastante peculiar de sua vida. Ele é alcóolatra e, como já afirmou algumas vezes, sofreu muito na vida por conta da cachaça. Isso explica o riso após me contar que estava trabalhando num bar, justamente vendendo a tal da cachaça. É, no mínimo, irônico mesmo.

Convivi com algumas pessoas alcóolatrás em minha vida por elas terem sido convidadas por minha mãe para morarem em nossa casa. A forma como cada uma lida com a retirada do álcool em sua vida tem uma dimensão pessoal, específica. Mas, em geral, buscam se afastar de coisas, contextos e pessoas que são associadas ao consumo do álcool. Por isso, observei com bastante curiosidade essa capacidade de Buriti permanecer sempre muito próximo ao álcool sem ter tido nenhuma recaída até então. E não foi só nesse trabalho no bar, houve diversas outras situações em que ele estava entre pessoas bebendo sem que ele bebesse. Quando conversamos sobre isso, ele se mostrou muito consciente do mal que o álcool lhe fez e determinado a não mais sucumbir a ele. Fico me

questionando se sua personalidade autêntica e irreverente contribui para que ele consiga estar sendo tão determinado. Porque o alcoolismo é, sem dúvida, um fator que pode dificultar o viver pós-prisão.

A mensagem de Buriti me conduz a muitas outras reflexões. O que Paulo Freire sentiria e pensaria se alguém lhe contasse que num bar qualquer desse “Brasil profundo” há um homem negro, alcoólatra livre do álcool, sobrevivente da prisão, lendo e pensando sobre sua “Pedagogia do Oprimido”? Poderia ele ter previsto ou sonhado com essa potente imagem?

E o que dizer da leveza e bom-humor com que Buriti enfrenta os desafios tecnológicos? A verdade é que quanto mais me aprofundo e aproximo das trajetórias de vida dessas pessoas que comigo constroem o conhecimento nesta tese, mais me dou conta da complexidade da transformação do mundo. Se não bastasse as facadas, as dores decorrentes da cirurgia, o aprisionamento, a dificuldade para trabalhar, ainda há os desafios tecnológicos para dificultar sua possibilidade de se dedicar aos estudos.

Apesar de rir com ele da situação, da forma como ele me conta sua história, sinto também uma dor de indignação. Quem poderia permanecer se sentindo no direito de condenar seus erros e fracassos, conhecendo toda sua trajetória? Retomo, portanto, o argumento de Adichie (2009) relativo à importância de conhecermos as histórias das pessoas, dessas muitas histórias que compõem a vida de cada pessoa. Como ela afirma, “As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”. Conhecer as histórias das pessoas que vivenciaram o aprisionamento pode ser, assim, uma forma de contribuir na construção de suas canoas; uma forma de não aceitar que elas sejam lançadas e abandonadas à margem oposta do rio; um aprender a suspender o juízo e não permitir que elas sejam apagadas.

Eu perguntei uma vez ao Buriti quem era, afinal, o Buriti na visão dele. Assim ele me respondeu:

(riso) Essa é boa! Cada dia você me aparece com uma... Eu, Buriti, sou um cara simples. Meio ranzinza, às vezes. Sou franco ao dizer que às vezes sou meio ranzinza. Mas um cara simples, humilde, de bem com a vida. Sou daquele tipo de ser humano que não gosta de ficar levando desaforo para casa. Não gosto de deixar para depois aquilo que eu posso fazer agora. Tenho um jeito meio tosco, pareço meio ruim, mas quem me conhece acaba percebendo que é só casca, no fundo eu sou uma manteiga derretida, um cara que chora assistindo “O pequeno príncipe” (risos). Pelo amor de Deus, um negão do meu tamanho! Até hoje sou contrariado com aquela cena. Mas é quem eu sou. A gente não muda a nossa essência. A gente

constrói paradigmas para ela, mas mudar não. Esse sou eu, Buriti. Não sei se respondi a sua pergunta, mas tentei. - **BURITI**

É impossível esquecer o dia a que se refere Babaçu, pois todos rimos muito e sempre nos divertimos quando relembramos desse episódio. Nós havíamos lido coletivamente o livro “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry. Era ainda o primeiro semestre de desenvolvimento do Clube dos Livres. Resolvemos exibir também a animação de mesmo nome, do diretor Mark Osborne, para que os participantes vissem uma releitura da obra literária lida. Para nossa surpresa, um pouco antes do filme encerrar, Buriti se levanta e entra no banheiro. Quando retorna, vemos em seu rosto que ele havia chorando. Ele e todos nós que estávamos ali reunidos não nos contivemos e começamos a rir juntos. A imagem de Buriti chorando por conta daquele filme destoava de sua presença que aparentava uma certa “dureza”. Foi naquele dia que, pela primeira vez, enxerguei a delicadeza de seu ser, a qual depois me foi ficando cada vez mais evidente, impossível de não ser percebida.

A forma como Buriti começa e termina essa mensagem também diz muito dele: alguém que gosta de ser provocado a pensar o que ainda não havia pensando e que não fuge ou se esquia dessas provocações. Essa é, talvez, a contradição nele que mais me encanta: gostar de pensar a vida, conversar, debater, polemizar e, ao mesmo tempo, dizer que não gosta de estar no meio de muita gente.

As reviravoltas também estiveram presentes na trajetória de vida de Macaúba após ele ter deixado a prisão em Tocantinópolis. Uma delas pegou a todos de surpresa, inclusive a ele mesmo: seu segundo aprisionamento.

Macaúba recebeu seu alvará de soltura da unidade penal de Tocantinópolis por ter progredido de regime e não por ter completado o cumprimento de sua pena. Por isso, dentre outras obrigações que ele ainda deve ao sistema de justiça, está a necessidade de comparecer mensalmente ao fórum da comarca a qual seu processo esteja atrelado. Como sua família é de outra cidade, logo que deixou a unidade prisional entrou com pedido para transferência de seu processo criminal para a comarca onde passaria a residir com sua avó. O problema foi que no meio desse trâmite os fóruns suspenderam o atendimento presencial em virtude da pandemia de Covid-19. Essa suspensão durou mais de um ano e logo que os atendimentos presenciais foram retomados, Macaúba apresentou-se à nova comarca. Foi com seu avô, para uma ida que pensou ser apenas para assinar os

documentos, mas chegando lá descobriu que havia um mandado de prisão em seu nome. Foi algemado e encaminhado à unidade prisional.

A confusão se deu porque na comarca de Tocantinópolis não há unidade prisional para cumprimento de regime semiaberto, o que faz com que o juiz autorize o cumprimento da pena em meio aberto. Porém, na cidade em que Macaúba foi morar há esse tipo de unidade e o entendimento do juiz de lá foi que ele deveria se apresentar nessa unidade para cumprir sua pena. Como o fórum estava fechado e tampouco lhe foi enviada alguma intimação, Macaúba não tomou conhecimento dessa decisão. Ficou, sem saber, mais de um ano como foragido.

Foi a partir de seu “sumiço” no *WhatsApp* que comecei a me preocupar. Mande então uma mensagem no número de celular do ateliê em que ele trabalhava e sua sócia me informou que ele havia sido preso novamente. Era meado de maio de 2021. Mesmo ele estando matriculado no curso de Ensino Superior e trabalhando num negócio próprio, ficou dois meses preso até conseguir ser liberado. No mesmo dia que de lá saiu, me mandou mensagem. Sua voz tinha um tom de cansaço, apesar de dizer que estava de volta à “ativa”, para retomar outra vez sua vida interrompida pela prisão. Era uma mensagem bem ao estilo Macaúba, essa pessoa que “levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”³⁴ sempre.

Combinamos uma conversa pelo *Google Meet* alguns dias depois e pudemos conversar com mais tempo sobre a situação por ele vivida. Algo que indignou tanto ele quanto eu, foi o fato de que para conseguir sair da prisão o vínculo empregatício foi decisivo, não tendo praticamente valor algum seu envolvimento com o Ensino Superior.

Aqui [na cidade onde moro] eu senti uma dificuldade pra resolver os babados do processo [criminal] com educação como razão... quando foi pra sair no semiaberto aqui, eu precisei de uma carta de emprego também. Minha matrícula na universidade não serviu como razão pra me liberarem. Parece uma desvalorização da educação como meio de reinserção [social]. – **MACAÚBA**

Além de seu vínculo com o curso Superior não se apresentar como motivo para que fosse liberado, o tempo que ficou preso até que sua situação se resolvesse fez com que ele reprovasse em todas as disciplinas que estava matriculado. Imagine: ele foi ao fórum achando que só ia assinar um papel e só retornou para sua casa dois meses depois. Ele não sabia que estava vivendo uma situação irregular, não imaginava que sua dinâmica

³⁴ Trecho da música “Volta por cima” de Paulo Vanzolini.

de vida ia ser abruptamente interrompida. Os compromissos com as disciplinas não puderam ser cumpridos, assim como algumas entregas de seu serviço. Assim, alguns aspectos de sua vida que estavam sendo reconstruídos foram novamente desestabilizados. Temi uma possível – e compreensível – indignação, mas Macaúba encarrou seu segundo aprisionamento como outra vivência para extrair aprendizagens. Sua resiliência é admirável.

Com a nota do ENEM que prestou enquanto estava ainda em seu primeiro aprisionamento, Macaúba se inscreveu para a primeira turma de Direito da UFTN e foi aprovado. Ele já estava matriculado e gostando do curso de Arquitetura que cursava na UFT e não pretendia abandoná-lo. Segundo ele, se inscreveu nesse outro curso “só para ter o gosto de ter sido aprovado em Direito”.

Após sair de seu segundo aprisionamento, em julho de 2021, Macaúba retomou o curso de Arquitetura no mês seguinte, quando o segundo semestre letivo foi retomado, ainda no formato remoto devido à pandemia de Covid-19. Mais uma vez Macaúba reorganizou a sua vida. Solicitou uma nova transferência de seu processo criminal, agora para a cidade onde estava cursando arquitetura, e se mudou para lá em novembro de 2021. Ficou nesta nova cidade por apenas três meses morando com uma amiga. Porém, foi se sentindo angustiado por várias questões, inclusive pela transferência de seu processo não ter se efetivada. Estava com várias disciplinas do curso atrasadas, não acompanhando mais a turma com a qual ingressou no curso, se sentindo sozinho e com dificuldades de viver na nova cidade. Achou melhor retornar para junto de sua família e assim o fez em fevereiro de 2022.

Macaúba me contou que a prisão segue ecoando dentre dele, interferindo nas análises das diversas e novas situações por ele vividas. Nesse ecoar, ele aproxima nossas reflexões sobre o apagamento que o sistema prisional impõe e o que fazer para resistir a ela para pensar sua vida pós-prisão, que segue, vez ou outra, sendo apagada.

Aí, quando eu saio aqui para fora, é... conversando contigo, entendendo o rolê do projeto, eu entendi que a possibilidade de não apagamento não foi uma coisa assim, tipo, aleatória. Foi a possibilidade de ter um projeto que mantivesse essa resistência... que ajudasse a manter resistente esse não apagamento. Aí, quando eu estava lá [nessa nova cidade], querendo cursar Arquitetura e as coisas não dando certo para eu cursar, por exemplo, o processo [criminal] não ter sido transferido, todas as essas coisas... Aí eu percebi que se eu fosse investir numa coisa, é... nesse rolê... poderia ser o rolê de invés de ser essa resistência de não deixar apagar alguma coisa dentro de mim, ela poderia ser o motivo desse apagamento. Por isso que eu vim [para minha cidade de origem] e fui entrando em outras batalhas. – **MACAÚBA**

A fala de Macaúba coloca em evidência que resistir ao apagamento demanda esforços, não é algo que vem por casualidade. Apagamento e resistência são, ambas, ações provocadas a partir de intenções previamente definidas. Estão relacionadas às ideologias, aos projetos de sociedade que cremos dever existir e que atuamos para construir. O apagamento está atrelado à cultura que herdamos do colonialismo, que nos divide e hierarquiza para legitimar a dominação de uns sobre outros. É a cultura ainda dominante. A resistência, por sua vez, é um campo em aberto, sendo construído para enfrentar essa cultura de dominação e propor outros modos de convivência.

Ao final de sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (2011a, p. 252) escreveu: “Todo o nosso esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação”. Ainda que possamos inserir o contexto prisional nessa discussão ampla da relação entre opressores e oprimidos proposta por Paulo Freire, o contexto prisional, como vimos, tem algumas especificidades que fazem com que nele a opressão ganhe outros contornos. O discurso da prioridade da segurança, do combate ao crime organizado e da guerra às drogas são alguns dos elementos chave para se efetivar a oprimição. Há uma teoria da ação “oprimissora” e seus argumentos tem convencido grande parte da sociedade de que a oprimição é mais do que justificável: é necessária.

Pergunto-me, no entanto: temos uma teoria da ação libertadora que considere essas especificidades do contexto prisional, que enxergue a população carcerária como povo oprimido? Essa questão tem sido suscitada pela criminologia crítica e os abolicionismos penais. Mas, e nós, que fazemos parte do campo da educação, que adentramos o sistema prisional como educadoras e educadores, que interagimos e dialogamos com essa população que está presa, quais debates temos feito a esse respeito? Como temos nos posicionado diante da oprimição? Temos uma teoria para justificar nossa ação educativa antiprisional?

O caminho proposto nesta tese é esse: reinventar a educação popular juntamente com o imaginar de uma educação antiprisional para, assim, fundamentar a teoria de nossas ações que visam resistir à oprimição e contribuir para a construção de outros mundos possíveis, nos quais as prisões não estejam presentes. É um caminho a ser construído coletivamente, na comunhão entre os que Freire (2011a) denominou “liderança revolucionária”, que na especificidade do contexto prisional inclui as educadoras e

educadores, e o povo, que é a população carcerária. Ou seja, mais uma vez nos deparamos com a importância do coletivo, da comunidade, do encontro e da relação com o outro para operar a transformação da realidade no que tange o contexto prisional: tanto para que possa haver cada vez menos pessoas habitando as duas margens que limitam o rio de suas vidas, quanto para que elas consigam construir suas canoas para encontrar e viver em uma terceira margem, dentre as infinitas que podem haver.

De acordo com o sociólogo Marcos Rolim (2018), dentre os cinco³⁵ elementos mais comuns nos depoimentos sobre a motivação para a desistência criminal de pessoas que estavam engajadas em práticas delituosas está o encontro com alguém que nelas acreditaram, enxergaram seus potenciais e valores e os ajudaram de alguma forma. Apesar de nenhum dos interlocutores desta pesquisa se enquadrar na definição de desistente do crime, uma vez que não são pessoas com trajetórias de engajamento num padrão criminal, nas narrativas dos quatro os encontros com o outro e as interações dela decorrentes são elementos que exercem enorme influência na definição de suas trajetórias de vida.

Babaçu, apesar de não ter família na cidade, encontrou muitas pessoas que o acolheram e o ajudaram em muitos sentidos. Buriti conta com o suporte da família, já que sua condição de saúde tem impossibilitado que trabalhe para se sustentar. Macaúba também teve o suporte da família e de amigas após sair da prisão. Com uma dessas amigas abriu seu primeiro negócio após sair da prisão: uma papelaria que produzia enfeites para festas. E apesar de eu ter conversado menos com Najá, uma vez que ele está há menos tempo fora da prisão, também é bastante recorrente em sua narrativa e trajetória a presença de encontros com pessoas que o apoiam e valorizam. Logo que saiu da prisão, inclusive, ficou na casa de um velho amigo até conseguir se reorganizar e decidir por onde retomar a vida “na rua”.

Najá cometeu um homicídio estando bêbado. Ele conta que as provas levam a crer que foi ele o responsável, mas que ele não se lembra. Por Tocantinópolis ser uma cidade pequena, ele teme algum tipo de represália da família da vítima que ao vê-lo solto andando pela cidade, pode se incomodar e se sentir injustiçada. Por isso, Najá ficou bastante receoso em permanecer na cidade e circulava nela o mínimo possível. Ele me

³⁵ Além da ação daqueles que acreditam no sujeito, os outros quatro elementos comuns nas narrativas de redenção dos desistentes do crime são: a noção de um eu verdadeiro, que é diferente daquele que cometeu os crimes; a existência de alguma influência externa ruim, responsabilizada pelo comportamento condenável; a noção de uma aprendizagem a partir do sofrimento decorrente do envolvimento com o crime; e a projeção de um futuro melhor longe do crime.

visitou em minha casa algumas vezes, mas nunca se estendeu mais do que o horário estabelecido pelo sistema de justiça para estar fora do endereço informado em seu processo criminal, que é a casa desse seu velho amigo. Apesar do enorme receio em sair da comarca a qual seu processo criminal está atrelado, no final do ano de 2021 Najá foi para uma cidade vizinha, onde vive sua mãe. Aos poucos foi reestabelecendo contato com as pessoas e, por intermédio de um familiar, conseguiu um emprego na capital do Tocantins, onde mora sua filha. Deu entrada na solicitação de transferência de seu processo criminal para a nova cidade e em fevereiro de 2022 se mudou para lá.

Deus me concedeu a benção de ser inúmeras vezes, posso dizer, inúmeras vezes, graças à Deus... (suspiro) ... por incrível que pareça, já é a décima segunda vez que eu me emprego, apesar de eu ter passado num só lugar cinco anos e ter passado cinco anos num só lugar sem estar empregado [na prisão]. Ou seja, já dá para imaginar que eu não estou muito novinho, né? Então, todas as vezes que cheguei num desses ambientes diferentes, tipo agora [no novo emprego], eu tenho a sorte das pessoas me acolherem de uma forma que eu já me sinto pertencente daquele meio, daquele meio social, da forma como as pessoas recebem a gente, da forma como eu me sinto pertencente, por exemplo, da sua vida, da sua família, me sinto pertencente. - **NAJÁ**

Como apontei em seção anterior, desde quando conheci Najá notei nele uma compreensão muito clara de sua identidade humana, de modo que havia nele uma indignação em ser tratado como preso. Quando iniciamos as ações extensionistas na unidade penal ele já estava em cumprimento de pena e o conheci já atuando no intramuros. Ele era considerado um “preso de bom comportamento” e, com isso, sua habilidade de soldador pode ser aproveitada e foi muito utilizada na manutenção da unidade penal no período em que ele esteve preso.

Mesmo respeitando todas as normas e agindo como é o esperado e exigido de uma pessoa que está presa, Najá nunca perdeu seu olhar crítico. Desde nossas conversas na prisão, mas também nas que tivemos fora dela, observei com atenção seus discursos e opiniões. Notei, por exemplo, que ele nunca usa a palavra ressocialização. Sempre que ele fala da importância das pessoas serem acolhidas no convívio social, ele se remeta à socialização. Ao falar especificamente sobre as ações educativas desenvolvidas na unidade penal, sempre colocou ênfase na forma como as relações e interações são estabelecidas e não tanto no que aprendeu a partir dos conteúdos das aulas ou das obras literárias lidas. Ele assim se define:

Eu sou essa pessoa que você conhece já conhece mesmo. Meu intuito principal, como você mesmo sabe, você mesmo já pode perceber, é ser o máximo possível transparente. Nem sempre a gente consegue, por mais que tente. Mas eu procuro ser eu mesmo, e encarar a vida como ela é, e relatar os fatos como eles são. Porque, como já diz o sábio, né, as coisas não são do jeito que a gente quer, elas são do jeito que são. Então... e a gente não pode mudar isso. Mas eu sou grato por Deus ter colocado pessoas que nem você na minha vida, que me fazem me sentir bem, me sentir amado, me sentir admirado, mesmo eu também não sabendo o motivo, né. Mas eu agradeço a Deus pelas pessoas acharem que eu mereço algum tipo de admiração. – **NAJÁ**

A importância da interação e contato com pessoas que reconhecem o seu valor é muito marcante na narrativa de Najá. E, por isso, na sua experiência de aprisionamento as educadoras foram peças fundamentais para que ele pudesse ser tratado como nunca deixou de se ver, sentir e reconhecer: um ser humano.

No artigo em que discute o conceito de desistência criminal a partir de diferentes contribuições teorias criminológicas e estudos, Rolim (2018, p. 830) afirma que “as teorias mais recentes sobre desistência sublinham que o processo envolve transformação cognitiva e mudanças de identidade em que os indivíduos passam a se conceber como cidadãos comuns”. A prisão, no entanto, está na contramão desse processo, uma vez que é regida pela omissão que apaga a humanidade das pessoas que estão presas, o que reafirma, mais uma vez, a impossibilidade de sua existência no mundo mais justo que imaginamos.

Por isso, inserida nessa transformação cultural mais ampla do mundo, está o desafio de abolir a justiça criminal, que exige o enfrentamento ao punitivismo. Para Hulsman (1997, p.212) “somos capazes de abolir a justiça criminal em nós mesmos, de usar outra linguagem para que possamos perceber e mobilizar outros recursos para lidar com situações-problema”. Ao fazê-lo, acabamos por provocar e convidar outras pessoas para se juntarem a nós.

Refletir sobre a pertinência da punição, em seus mais diversos usos e níveis, nos aproxima da problematização de Maturana (2002, p. 32): “como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e tratá-los como oportunidades legítimas de mudança, porque fui castigado por equivocar-me?”. A punição cria uma ojeriza ao erro, de modo que somos estimulados a nos envergonhar de nossos próprios erros e a condenar os erros dos demais. Por vezes, o negamos. Não somos educados para aprendemos a extrair dessas situações em que nos equivocamos aprendizagens que nos permitam ser melhor. Daí a pertinência da provocação de Passeti (1997, p.288), inclusive

no reinventar a Educação Popular: “Quem sabe o abolicionismo não seja a necessidade atual para oxigenar nosso saber sobre educação?”

Quanto mais converso com os interlocutores desta pesquisa e reflito com eles sobre as vivências que compartilhamos na prisão durante esses momentos considerados educativos, mais evidente fica que estávamos construindo canoas, inventando – ainda sem saber – possibilidades para uma educação-vaga-lume. A nossa potência estava, e continua, no conversar. Um conversar que, como argumenta Maturana e Ximena (2009), nos torna humanos, nos caracteriza enquanto espécie. Nesse conversar, que funde o *linguajar* com o *emocionar*, podemos fazer perguntas a nós mesmos e elaborar conjuntamente respostas para explicar o nosso viver.

Em certa medida, com esta pesquisa reconfiguramos nossa prática de conversar sobre as obras literárias lidas e começamos a conversar sobre as nossas experiências vividas na prisão. Nesse conversar elaboramos compreensões sobre o valor e potência do que vivemos e, não por acaso, nasceu em nós o desejo de retomar nossos encontros de leitura. Provocados principalmente por Macaúba, que queria levar para fora da prisão a experiência do Clube dos Livres, convidamos alguns amigos para nos encontrarmos mensalmente para conversar sobre uma obra literária lida em comum. Começamos em março de 2022 nossos encontros *on-line*. O grupo é formado por uma rede de amigos e amigas nossos que, a priori, não tinham nenhum vínculo com o projeto na prisão. Alguns nem estavam atentos ou envolvidos com a temática prisional. Porém, aos poucos estão sendo convidados a pensá-la conosco. Não porque o objetivo desse grupo seja debater a prisão e suas problemáticas, mas porque ela fez parte de nossas trajetórias de vida e, inevitavelmente, as experiências nela vividas emergem em nosso conversar. Assim, vamos aos poucos convidando e envolvendo mais pessoas para conhecer, conversar e se afeiçoar por pessoas que estiveram na prisão.

Agora, também fora da prisão, seguimos conversando... seguimos construindo canoas.

10. “VAI DAR CERTO”, VAMOS GARGALHAR!

“[...] que a esperança repouse sobre aqueles que vivem apaixonadamente sob condições do deserto e que podem agir com coragem: pois o que eles fazem, é político”.

Ursula Ludz

Quando pergunto a mim mesma o que fez com que eu me envolvesse tanto com o contexto prisional, a resposta é: os humanos que estão presos. E o aspecto que mais me motiva a estar com essas pessoas é a contradição evidente que vejo nelas. Aprendo muito sobre a humanidade a partir de minha relação com elas. Entendo que todos nós, humanos, somos seres contraditórios. Alguns se preocupam e buscam ser coerentes, mas é bastante difícil viver sem se contradizer em nada. Acontece que no convívio extramuros as pessoas se relacionam, muitas vezes, sem conhecer de antemão as contradições umas das outras. Em geral, é ao longo da convivência que tais contradições vão sendo reveladas e, com elas, é comum surgirem desentendimentos e até decepções. Quando adentramos a prisão, no entanto, mesmo sem ainda conhecer as pessoas que lá estão presas, já sabemos que lidaremos com pessoas que, em sua maioria, cometeram atos reprováveis pelas leis de nossa sociedade. Elas podem omitir o tipo de crime de que foram acusadas ou condenadas, mas o fato de estarem ali as colocam sob suspeita.

Por fazermos parte de uma cultura maniqueísta que insiste em simplificar o mundo em duas partes opostas, observo com fascínio a humanidade dessas pessoas que estão presas. Elas são retratadas quase como o símbolo do mal, o que não se sustenta quando as conhecemos “de perto”. É por isso que a contradição fica tão evidente. São sim pessoas que cometeram erros, em alguns poucos casos erros atrozes, mas permanecem sendo capazes de gestos sensíveis, generosos e bondosos.

Maturana (2002, p. 35), que defende que o amor é a aceitação do outro como legítimo no convívio, sem julgamentos, escreveu:

Jesus era um grande biólogo. Quando ele fala de viver no reino de Deus, fala de viver na harmonia que traz consigo o conhecimento e o respeito pelo mundo natural que nos sustenta, e que permite viver nele sem abusá-lo nem destruí-lo. Para isso devemos abandonar o discurso patriarcal da luta e da guerra, e nos entregarmos ao viver matrístico do conhecimento da natureza, do respeito e da colaboração na criação de um mundo que admita o erro e possa corrigi-lo.

Esse mundo em que estamos é construído a partir de ideias e valores que podem ser mudados. E uma das mudanças fundamentais diz respeito à lógica punitivista que rechaça nossos erros ao invés de admiti-los, o que dificulta que possamos aprender a corrigi-los. O relato de Najá evidencia o quanto a mentalidade da sociedade em que vivemos ainda é de intolerância para com o erro.

Vez ou outra a gente escuta uma besteira: “preso tem é que ficar preso, se quisesse estudar estava é na rua” – **NAJÁ**

O que está implícito na fala que Najá vez ou outra escuta é que quem está preso deve ser punido ao invés de ter acesso ao direito à educação. Nessa perspectiva, o erro é inadmissível, não podendo ser acolhido como oportunidade de aprendizagem. Mudar essa mentalidade requer grandes esforços, que inclui repensar a prisão. Na atualidade, a oprimissão é a nova faceta da desumanização, antes decorrente das dores físicas infligidas ao corpo. No fim, o que desumaniza, desde sempre, é a punição, justamente porque nos aliena do erro, da possibilidade de aprender com ele.

Em grande medida, a oportunidade de ver de modo tão evidente a contradição humana nas pessoas que estão presas alimenta, na contramão do discurso de ódio, meu desejo por aprender a amá-las. Essa aprendizagem só é possível se estivermos abertos a suspender o juízo, o que nem sempre conseguimos pela mera vontade. Temos que nos desafiar, exercitar e estar vigilantes para não cairmos na prática de julgar e condenar as ações das pessoas. Na distância é mais fácil julgar, porque tendemos a conhecer menos o contexto e a trajetória de vida daqueles que julgamos. Por isso, para quem almeja aprender a suspender o juízo, há que se aproximar para conhecer melhor.

Nesta tese busquei trazer algumas dessas trajetórias de vida com as quais tenho aprendido a suspender o juízo.

Justamente por enxergar a nós todos como seres contraditórios, a inquietação que me persegue e motiva desde que iniciei minhas experiências educativas na prisão é compreender o que pode a educação nesses contextos prisionais. No mestrado busquei investigar essa questão por meio da voz de homens presos sobre suas experiências escolares. Nesse primeiro intento, compreendi que os processos educativos mais significativos em suas trajetórias escolares eram aqueles que se aproximavam dos

princípios da Educação Popular. Essas práticas libertadoras eram, contudo, gotículas em meio a um mar de modelos e práticas tradicionais.

A pergunta seguiu me inquietando porque, a partir de minhas interações com as pessoas que estão presas e experiências educativas em prisões, eu acreditava cada vez mais haver nesses encontros e nesse fazer uma potência imensa. E me perguntava: seria apenas fé ou ilusão de minha parte?

Ingressei no doutorado exatamente com esse mesmo problema de pesquisa: o que pode a educação na prisão? Agora não mais tão fechada à perspectiva da educação escolar. Conforme fui caminhando na construção do conhecimento junto com os interlocutores desta pesquisa, os limites para essa educação foram ficando cada vez mais iluminados. Eles eram uma escuridão extensa, enquanto a educação era um pequeno lampejo de luz. Eu buscava a potência, mas o que me apareciam eram os limites!

Perceber que os limites são gigantes e aceitá-los me aproximou do descrédito dos abolicionistas penais mais radicais, que não acreditam ser possível fazer nenhum reparo na prisão. Inevitavelmente, passei a me questionar: para quê educar na prisão? E a resposta eu encontrei no tempo. Na lembrança de que há vida ali, neste tempo. E que a vida não espera.

Compreendi então a importância de conhecermos nossos limites para enxergarmos com mais nitidez as brechas neles existentes, nas quais podemos encontrar as potências para a educação-vaga-lume. Nesse processo, os interlocutores desta pesquisa me mostraram que a oprimição – o apagamento de suas humanidades – é o mal maior que a prisão provoca em suas vidas. Foi assim que compreendi, junto com eles, que a potência da educação-vaga-lume emerge quando ela consegue servir de resistência a esse processo de apagamento.

Não há fórmulas ou métodos para se promover a educação-vaga-lume. Até porque há uma grande variedade de dinâmicas e rotinas nos diferentes estabelecimentos penais do país. Ela tem mais a ver com uma postura e princípios educacionais do que metodologias e didáticas, ainda que esses elementos também devam ser considerados em seu fazer. Analisando e conversando sobre nossas experiências com práticas educativas na prisão, vislumbramos e apresentamos na seção “Nutrir Bioluminescências” cinco horizontes para se promover uma educação antiprisional. Trata-se de campos de visibilidade limitados por nossos olhares, por isso não se esgotam no que aqui propusemos e registramos. A educação-vaga-lume é um exercício imaginativo que organizamos a partir de discussões de diversas áreas do conhecimento que, ao nosso ver,

convergem para pensarmos o papel da educação na construção de outros mundos possíveis, sem prisões. Mundos estes em que sejamos capazes de lidar com nossos erros e conflitos sociais por outros meios que não a punição e nos quais nossa bioluminescência seja alimentada e nutrida, ao invés de apagada.

A construção desta tese me permitiu enxergar a urgência de pensar a educação-vaga-lume como postura em prol da luta antiprisional. Partindo de nossas experiências, eu e os interlocutores desta pesquisa, sugerimos alguns caminhos para aprendermos a adentrar essa luta, encará-la e assumi-la. Trata-se, contudo, de um enfrentamento que requer muitas frentes de atuação e estou ciente que o que trouxemos aqui são fagulhas. Como tal, não dão conta de sozinhas incendiar esse sistema. Sem elas, tampouco, o fogo se alastra.

Num contexto histórico-social marcado por retrocessos, em que discursos de ódio se intensificaram, escrevi esta tese numa imersão reflexiva que me conduziu a uma aposta no amor como caminho de união e construção de outra realidade social possível, sem prisões. Argumentei em defesa do engajamento da educação nessa construção, que se inicia no imaginar e conversar.

Pensando em meio a angústias e utopias, elaborar esta tese foi uma experiência de descontrole. Algo até então inimaginável para aquilo que eu entendia como produção de conhecimento científico. Aprendi, no entanto, que nas pesquisas narrativas, “o pesquisador entra na paisagem e participa de uma vida profissional em andamento” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.114). Assim o fiz.

Por não ter desenvolvido trabalhos anteriores a partir da Pesquisa Narrativa, acredito que não teria sido capaz de entender sozinha a composição de sentidos dessas tantas experiências educativas em contexto prisional analisadas nesta tese. Por isso, construir este trabalho amparado também no princípio do *fazer com* da Pesquisa Participante foi imprescindível para que eu conseguisse seguir. Eu sou a pessoa que escreveu esta tese. Isso não é pouco, eu sei. Assim como sei que quem escreve, mesmo que a partir de um entendimento coletivo, imprime a sua marca ao texto. Mas não fui eu, sozinha, que analisei as experiências e organizei esse conhecimento oriundo da experiência. Ter Buriti, Babaçu, Macaúba e Najá pensando e refletindo junto comigo me deu confiança e força para trilhar por um caminho que me era desconhecido.

Aventurar-me nesta pesquisa me possibilitou relacionar o viver com o estudo sobre o viver e a partir dela pude perceber vivamente que “aprendemos sobre educação pensando a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em Educação” (CLANDININ;

CONNELLY, 2015, p. 24). Justamente porque “Narrativa é vida, aprendizagem e ficção” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 43).

Depois de uma longa e árdua jornada, repleta de altos e baixos, encontros e desencontros, esperança e desesperança, vida e morte, luzes e escuridão, acender-me e apagar-me, tudo misturado e intercalado, chego a um fim. Na verdade, está mais para uma pausa ou interrupção do que para um término ou conclusão. Cada um dos horizontes que apresentamos para pensar a educação-vaga-lume são convites a seguir caminhando. E, possivelmente, há outros horizontes que nós não enxergamos e que poderão vir a ser pensados e imaginados a partir de outras experiências.

O que importa, afinal, é que não estou mais aonde estive. Caminhei, avancei e aprendi. Essa travessia não me permite mais ser a mesma de quando comecei. Entreguei-me à aventura de me aprofundar em experiências vividas por mim e pelos interlocutores desta pesquisa. Estou encharcada. O próprio pesquisar foi um grande encontro e uma experiência arrebatadora. Não saio, em hipótese alguma, ilesa.

Clandinin e Connelly (2015, p.193) afirmam que pesquisadoras e pesquisadores narrativos “tendem a ser menos seguros deles mesmos, menos claros do que eles têm a dizer depois de investirem eles mesmos, intensamente ao longo do tempo em suas pesquisas, do que eles eram antes de fazer a pesquisa”. Isso ocorre porque conforme desenvolvem suas pesquisas percebem que “precisam escrever sobre pessoas, lugares e coisas ‘em transformação’ mais do que ‘estáticos’”. Foi exatamente assim comigo. Ingressei no doutorado em 2019, com as ações educativas extensionistas na Unidade Penal de Tocantinópolis a pleno vapor. Em 2020 eclodiu a pandemia de Covid-19 e o distanciamento se impôs. Perdemos força, desanimamos, mas seguimos tentando nos reinventar. Em 2021, com o projeto de troca de cartas, nos reanimamos, mas não o bastante para vencer o cansaço imposto pela vida cada vez mais virtual. Ainda em meados de 2021, mudou-se a direção da unidade e perdemos o alinhamento ideológico que tínhamos com a gestão anterior. Paralelo ao que acontecia e vivenciava na unidade penal, acompanhava a vida dos interlocutores desta pesquisa, sobreviventes da prisão, em suas aventuras e desventuras repletas de desafios. Tenho hoje menos convicções do que tinha.

Posso dizer que o desenvolvimento desta tese foi repleto de atravessamentos e que a morte, em seus vários sentidos, se fez muito presente. Vivi nessa jornada alguns lutos, como a partida de Boaz e o enfraquecimento do projeto na Unidade Penal de Tocantinópolis. Além disso, foi um trabalho que se construiu num momento social e histórico atípico e complexo. Perdemos mais de 659 mil pessoas por conta da pandemia

de Covid-19 e enfrentamos um distanciamento social que se prolonga por mais de dois anos.

Em meio a essa dura realidade, senti nas minhas entranhas o vaga-lume que há em mim. Quando ele acendia eu me contagiava de alegria e esperança, que nutriam minhas forças. Porém, quando ele se apagava, deixava-me face a face com um infinito breu, que me desorientava e desanimava. Nesse intenso viver assombrado pela escuridão, sofrer foi inevitável.

Ao pensar a partir de outros tempos sombrios, a filósofa judia Hannah Arendt (2021, p.178) vale-se da metáfora do deserto e do oásis. Para ela, “o deserto é o mundo em cujas condições nós nos movemos”. Enfatiza, no entanto, que não somos oriundos da terra não cultivada em que vivemos e, por isso, temos condições de fazer do deserto um mundo humano. Para isso, precisamos ser capazes de não nos acostumarmos ou adaptarmos ao deserto, o que significa não perder a capacidade de sofrer. Se não sofrermos diante de uma realidade desértica, o que nos motivará a nos engajar por cultivar essa terra para transformá-la? Daí sua afirmação de que: “Só aqueles que nas condições do deserto podem suportar [*endure*] a paixão pela vida, é que são capazes de reunir em si aquela coragem que está na raiz de todo agir – e também daquilo que leva o homem a tornar-se um ser atuante (ARENDT, 2021, p. 179).

Escrevi essa tese com paixão, mas não foram poucos os momentos que temi por fazê-lo. Duvidei algumas vezes do propósito do conhecimento que estava me propondo a construir e tive que voltar a me convencer de seu sentido, argumentar para mim mesma sua pertinência. Por vezes, sobretudo quando o sofrimento era mais angustiante, cogitei aceitar o deserto. Às vezes, quanto mais imersa na solidão me senti, mais me pareceu ser esse o caminho inevitável, que todos trilham. Não é. E esse é o perigo do isolamento: contribui para que nos tornemos insensíveis, aceitemos o deserto.

Ora, como suportar a paixão pela vida em meio ao deserto? Encontrando oásis, que “são fontes vivas que nos capacitam a viver no deserto sem nos reconciliarmos com ele” (ARENDT, 2021, p. 180). No contexto prisional, a oprimissão faz parte do deserto e educação-vaga-lume é oásis. Durante essa pesquisa, aprofundar nas experiências e compreender o funcionamento da oprimissão foi como enxergar com mais nitidez o deserto. Tanto os interlocutores desta pesquisa quanto as pessoas que se fizeram minha comunidade responsiva foram imprescindíveis para que eu não me perdesse nas dúvidas e angústias. Conversar com essas pessoas me acendia, elas foram meu oásis.

Paulo Freire (2011b), que pensou a educação libertadora como estratégia para transformar o deserto, afirmou que a Pedagogia do Oprimido se faz necessária enquanto existir um regime de opressão. De modo análogo, uma educação-vaga-lume se faz necessária enquanto existir um regime de oprimissão. Emaranhada nos procedimentos e disciplina característicos da rotina prisional, a oprimissão é o cerne que sustenta a prisão. Não é possível livrar-se dela e manter a prisão. Ou seja, a eliminação de uma acabaria por fazer findar a segunda. No limite, a educação-vaga-lume é uma luta pelo fim das prisões, daí que ela comece no imaginar de uma educação antiprisional.

No entanto, os vaga-lumes não irão iluminar o mundo, ainda que a junção de muitos deles possa vir a formar um clarão. Mas sua simples existência, apesar de diminuta, não nos deixa esquecer que a luz existe. Essa talvez seja sua função, que é a função de uma educação-vaga-lume: nos fazer lembrar, não nos deixar apagar, resistir à perda de sensibilidade, nos (re)encantar na e pela vida e não permitir que nos reconciliemos com o deserto.

Por isso, ao tecer esta tese alinhavando os limites e as potências da promoção de uma educação na (e para além da) prisão, argumentei que à semelhança de um vaga-lume essa educação se acende e apaga, produzindo encantamento em meio à escuridão. Por ironia, no transcorrer do desenvolvimento da pesquisa fui vivenciando o enfraquecimento das ações extensionistas na Unidade Penal de Tocantinópolis. Primeiro com a impossibilidade da continuidade das atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19 e depois em decorrência da mudança de gestão. Fui assim me distanciando da potência e percebendo os limites se imporem com cada vez mais força.

Aprendi, na prática, que construir um projeto educativo verdadeiramente transformador na prisão, que reinvente de algum modo esse lugar de morte, exige a participação e esforços de muitas pessoas e instituições. Não se constrói com facilidade. Lamentavelmente, a pandemia de Covid-19 e o necessário isolamento que ela impôs suspendeu todas as ações educativas e a presença de educadoras no interior das prisões. Houve retrocessos imensos. Educadoras e extensionistas de diversos estados do país com quem conversei ao longo dos últimos dois anos me contaram de suas dificuldades em adaptar as atividades ao formato remoto e, posteriormente, de retomarem as ações presencialmente. Assim como em Tocantinópolis, algumas unidades também passaram por mudanças na gestão, o que muitas vezes impacta na continuidade dos projetos. Afinal, a gestão é responsável pela segurança e nada é feito sem o consentimento dela. Além

disso, se ela não acreditar verdadeiramente no trabalho, sempre existirão inúmeras formas de dificultar sua realização, levando todos ao desgaste, desprazer e cansaço.

No fim, é como uma peça feita em crochê. Sua construção demanda atenção, cuidado e muito tempo para que o fio percorra os caminhos necessários para formação de cada um de seus pontos. Para desfazê-la, no entanto, basta um rápido e despreocupado puxar do fio.

A realidade de enfraquecimento ou término de alguns projetos educativos, tal como o que desenvolvíamos na Unidade Penal de Tocantinópolis não significa, entretanto, que a oferta educativa diminuiu. Pelo contrário, em alguns casos com o formato remoto foi possível ampliá-las. O discurso da educação como estratégia para humanização das prisões continua. Por isso, é cada vez mais urgente que nos perguntemos: *qual* educação desenvolver na prisão? Nessa mesma toada, vale retomar a provocação de Bauman e Donskis (2014, p. 59): “Estariamos testemunhando a morte do conceito humboldtiano de educação como cultivo da humanidade em nós mesmos e como um despertar, em nós, do potencial que temos de moldar o mundo à nossa volta?”.

Nesta tese defendi a educação-vaga-lume como a educação a ser desenvolvida no intuito de promover ações educativas no interior das prisões que não reforcem ou compactuem com o sistema prisional. Essa não é uma tarefa fácil. Onde fica o ponto que separa a potência do limite da educação na (e para além da) prisão? Qual o momento de inflexão em que, muitas vezes sem que notemos, deixamos de atuar contra o sistema e passamos a alimentá-lo? Nós, educadoras e educadores, precisamos fazer essas (e talvez outras) perguntas a nós mesmas.

A mudança no cenário da Unidade Penal de Tocantinópolis, juntamente com a contexto histórico, social e político na qual essa tese foi construída, me fizeram confrontar essas questões. Nesse refletir, lembrei-me do documentário “Entre a luz e a sombra”, dirigido por Luciana Burlamaqui. Por meio de imagens coletadas ao longo de sete anos de acompanhamento da trajetória da dupla de rappers, Dexter e Afro-X, da atriz Sophia Bisilliat e do juiz Octaviano Barros Filho que acreditava na possibilidade de transformar o sistema prisional, vemos a ascensão e a derrocada de um sonho.

Por mais de vinte anos Sophia Bisilliat adentra e transita no interior do Presídio do Carandiru, em São Paulo, atuando voluntariamente como uma espécie de “caça talentos”. Além da dupla de rappers que ficou famosa, o escritor Luiz Alberto Mendes foi outro talento encontrado por Sophia, dentre tantos outros casos de menor repercussão. Ela também organizou cursos na área da música e artes plásticas, teatro e literatura e

conseguiu reformar enfermarias e todas as escolas desse presídio. Nessa empreitada, em muito movida pelas influências e contatos que possuía na área das artes, foi fundamental o apoio desse juiz que sonhava e se empenhava para ser um juiz humano.

Conforme a dupla de rappers foi ganhando notoriedade e problematizando em suas letras de música e entrevistas as injustiças do sistema prisional, a legalidade das saídas para realização de shows passou a ser cada vez mais questionadas. No entanto, a grande virada veio em fevereiro de 2001 quando ocorreram rebeliões sincronizadas em 29 presídios do estado de São Paulo. O episódio ficou conhecido como megarrebeliões e revelou a existência do Primeiro Comando da Capital (PCC), hoje a maior facção criminosa do país. Como resposta, uma série de medidas foram adotadas pelo governo estadual, incluindo a interiorização das prisões e a desativação do Presídio do Carandiru.

O juiz esclarece no documentário que após essa resposta violenta do PCC às condições degradantes em que viviam (e ainda vivem) as pessoas no interior das prisões, tudo mudou e a forma de tratar os presos endureceu ainda mais, enfraquecendo as ações alternativas que visavam investir na formação humana por meio da educação e das artes. Ele lamenta, mas não culpa o PCC. Valendo-se da metáfora da luz e sombra, explica que estas pessoas foram postas à sombra e que a forma que elas encontraram de mostrar que existem é trazendo a sombra para o resto da sociedade. O ideal, claro, seria que elas conseguissem ser vistas por meio de suas luzes. Mas talvez, penso eu, elas já estivessem apagadas demais para enxergarem e unirem-se a partir de suas bioluminescências.

Dexter e Afro-X sofreram o impacto das mudanças devido a impossibilidade de continuarem com as saídas para realização dos shows. No entanto, apesar de não se constituírem mais como a dupla 509-E, hoje não estando presos, ambos têm seus trabalhos reconhecidos e seguem sendo referências no rap nacional. A tristeza, para quem acredita na transformação que essas pessoas estavam provocando no (e a partir do) sistema prisional, é chegar ao final do documentário e ouvir as falas de desesperança de Sophia e Octaviano. No interior do Carandiru, já desativado, Sophia desabafa: “Caiu a minha ficha, sabe? Eu vou até quando fazer isso? [...] Mas assim, uma pena solta no vento... não dá. Já deu (suspiro)”. E Octaviano, em conversa com a diretora do documentário, afirma: “Eu não acredito mais em justiça, sistema, no tribunal... em nada disso. A minha ilusão foi embora. Destruíram um sonho. O sonho era ser juiz humano, ser um juiz... gente. Conseguiram acabar. Chega, não quero mais mexer com nada. O sonho acabou”.

No Tocantins, a fuga em 2018 no presídio de Araguaína que fez uma professora de refém, também impactou e vem impactando no desenvolvimento das ações educativas

nas unidades penais. Soma-se a esse trágico episódio o discurso de avanço e perigo das fações criminosas no estado. Evidenciam cada vez mais o bandido, e enxergamos cada vez menos o humano. Em 2022, a Unidade Penal de Tocantinópolis passou a ter grades nas salas de aula, assim como outras unidades do estado já vinham adotando. O regime disciplinar está mais rígido e o armamento é mais ostensivo.

Encerro essa tese concomitantemente com minha possível saída enquanto educadora e extensionista da Unidade Penal de Tocantinópolis. Conforme fui me dando conta que a continuidade do projeto nos moldes em que ele foi construído era cada vez mais inviável, senti minhas luzes se apagarem. Temi a escuridão e me vi na mesma desesperança de Sophia e Octaviano. A sensação de fracasso é um peso difícil de suportar.

Ser esperançosa é, pois, uma decisão política que exige esforço, não pode ser reduzida a um mero traço de personalidade. Enxergar o deserto em que se vive e persistir na esperança é um tremendo ato de coragem, do qual muitas vezes temos uma imensa vontade de fugir. Justamente porque, como bem alertou Arendt (2021), estar consciente de sua existência implica em sofrimento. E, às vezes, o que queremos é simplesmente deixar de sofrer. No entanto, como sabiamente escreveu Freire (2011a, p. 113-114), “A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre homens – o que é impraticável numa situação de agressão”.

Nessa eterna busca, caminhamos entre avanços e retrocessos. É necessário, portanto, aprender até onde ir, quanto ficar e quando o melhor é se retirar. Nessa aprendizagem, concordo com Valente (2018, p. 70) que:

Rememorar o passado de lutas derrotadas e aprender com as contradições das lutas presentes talvez seja a melhor forma de evitar que as resistências reais sejam transformadas em “instrumento da classe dominante” e que os novos consensos e “racionalidades” em torno do punitivismo mantenham as portas abertas para o genocídio politicamente organizado seguir sua marcha.

Após essa reflexão, volto à problematização: qual o ponto de inflexão a partir do qual deixamos de atuar contra o sistema prisional e de promover uma educação-vagalume? Certamente não há uma resposta objetiva e universal para essa pergunta. Porém, partindo das experiências analisadas neste trabalho e valendo-me dos saberes de outras pessoas e culturas, considero que há um elemento que pode nos servir de medida: a alegria.

A primeira vez que pisei no interior de uma prisão o que me marcou foi o contraste. O imaginário que nos ronda sobre esses espaços são os piores possíveis: lugares sujos e insalubres, pessoas perigosas e mau encaradas. Contrariando todos os preconceitos, fui acolhida por pessoas que me olhavam simpaticamente com sorrisos nos rostos. Posteriormente, na convivência com elas, foram diversos os momentos em que rimos juntas, apesar do lugar e sua característica oprimissão. Sempre me perguntei como era possível adentrar um lugar de tanto sofrimento e sair dele me sentindo mais leve, alegre. Assim como relata Sophia, eu também sempre me senti bem e segura em meio à população carcerária. Essas pessoas tinham a impressionante capacidade de manter a alegria. E mais: me contagiavam com ela!

Sophia e Octaviano ao conversarem no final do documentário sobre os tempos idos, concordam que no auge de suas atuações no sistema prisional a energia era boa, mas que depois ela se tornou toda ruim, do governo à população carcerária. Por isso, deixaram de acreditar na possibilidade de haver alguma saída para transformar esse sistema.

Deleuze e Parnet (1998, p. 50), apoiados no pensamento de Espinoza, ajudam a pensar o esmorecimento da potência em virtude dos afetos tristes.

A questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar. Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir. Os poderes estabelecidos têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos.

Em religiões como Umbanda e Candomblé, é conhecida a potência do riso. A Pomba-gira, entidade espiritual destas religiões de matriz africana, é risonha e dá gargalhadas estridentes para afastar o mal e amedrontar os maus espíritos. Segundo Bruna Cardoso de Oliveira (2015, p. 196):

Nos terreiros, é comum ouvir que a gargalhada da Pomba-gira limpa, descarrega a energia acumulada abrindo caminho para o novo que vem, ou para que os caminhos de quem a procura fiquem abertos. A crença nesta competência do riso reflete a crença no próprio feminino e em seu poder. Gargalha-se e surge um novo mundo, todos nascem. E o que mais poderíamos encontrar na gargalhada senão a própria vida?

Por isso, talvez seja essa uma boa medida de atenção. Enquanto, apesar de tudo, o que promovemos na prisão nos acender de alegria, nos permitir rir e gargalhar, possivelmente estejamos nutrindo bioluminescências – nossas e dos outros. Ao contrário,

se saímos de lá apagados, entristecidos, é provável que o sistema esteja nos fazendo escravos, que estejamos sem vida.

Essa (auto)análise sobre nossas práticas educativas deve ser permanente, porque os vaga-lumes não são uma fonte constante de luz. Ser vaga-lume é ter em si a luz e a escuridão, oscilar entre acreditar e duvidar, transitar entre potência e limite, ser contradição... sermos humanos e sermos vivos. Se, diante de ferozes holofotes, nossas luzes se ofuscam demasiado e perdemos a capacidade de rir, gargalhar e produzir afetos alegres é fundamental lembrar que vaga-lumes voam e podem se deslocar. Afinal, como enfatizaram Deleuze e Parnet (1998, p. 51), “Não é fácil ser um homem livre: fugir da peste, organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação”. Esse é um exercício de vida e para toda a vida.

Nessa atenção para que não sejamos parte do sistema que desejamos combater, precisamos também da posição radical que “Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos (FREIRE, 2015, p. 51). Uma radicalidade tal que entende que “ninguém é educado em uma sociedade onde existem pessoas, mesmo que seja uma única pessoa, sem educação” (KOHAN, 2015, p. 84). A mesma radicalidade da compreensão de que “o Bem Viver será para todos e todas. Ou não será” (ACOSTA, 2016, p. 240). Ou seja, uma radicalidade que não admite a segregação e, conseqüentemente, a prisão.

A utopia é grande, eu sei, mas necessária. Dentre minhas tantas aprendizagens decorrentes do convívio com as pessoas que vivenciam o aprisionamento de suas vidas, aprendi a importância de não perder a esperança. Sem ela, sucumbimos com a tristeza.

“Vai dar certo” é uma expressão que ouvia corriqueiramente entre as pessoas que estavam presas na Unidade Penal de Tocantinópolis. Sempre que eu chegava com uma ideia ou proposta ainda bastante incerta, eles me diziam ao final da conversa: “Vai dar certo”. Quase sempre nossas conversas eram encerradas com essa expressão. Hoje a leio como um chamamento à esperança, para que tenhamos força de seguir vivamente caminhando, para que não esqueçamos que, sim, “vai dar certo”!

Deixo para Macaúba as palavras finais desta tese, pois elas encerram com a beleza da abertura que caracterizou a partilha dessa trajetória por construir conhecimentos a partir da análise de nossas experiências...

Quando a gente lembra que está se encerrando um ciclo e tal... e aí tem essa coisa do luto... mas pode ter um... assim, não acaba aqui. Apesar de acabar uma parte aqui, a gente pode construir outras e outras coisas, sabe? O grupo pode continuar. E por mais que não vai mais existir... não terá a construção de um doutorado, existe a amizade, o companheirismo, essa energia que a gente emana um para o outro quando a gente está precisando. - **Macaúba**

11. REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda, São Paulo: Autonomia literária, Elefante, 2016.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi; **The danger of a single story**. TED Ideas worth spreading, julho de 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story . Acesso em 09 de abril de 2022.

ALEXANDER, Michele. **A nova segregação**: racismo e encarceramento em massa, Tradução de Pedro Davaglio; revisão técnica e notas de Silvio Luiz de Almeida, 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8ª edição. Ed: Papyrus. 1999.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Mitologias e senso comum do abolicionismo penal no Brasil: desafios no contexto de capitalismo de “barbárie” sob a metabarbárie (o bolsonarismo). In: PIRES, Guilherme Moreira (Org.). **Abolicionismos**: vozes antipunitivistas no Brasil e contribuições libertárias. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 43 – 56.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Editoria de Ursula Ludz, tradução de Reinaldo Guarany, 15ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.11, n. 21, p. 09 – 34, jul. 1998.

BADDOE, Adwoa. **Histórias de Ananse**. Tradução de Marcelo Pen, 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2006.

BAHIANA, Ana Maria. Transformamos pobres em consumidores e não em cidadãos, diz Mujica. **BBC News Brasil**, Londres, 21 dezembro 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46624102> . Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social**: uma abordagem crítica da “Reintegração Social” do sentenciado. (Universidade de Saarland, RDF). Alemanha. Disponível em: <http://www.ceuma.br/portal/wp-content/uploads/2014/06/BIBLIOGRAFIA.pdf> . Acesso em 09 de abril de 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira Moral:** a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, 1 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BECKER, Howard. S. **Outsiders.** Tradução Maria Luiza X. de Borges, 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2008.

BERTOOGNA, Eduardo Giometti. **Projeto, construção e aplicações de câmara escura portátil para medidas de bioluminescência ultra-fraca.** 2013. Tese (doutorado em Engenharia Elétrica) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão:** causas e alternativas. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas do teatro do teatro popular.** São Paulo: Hucitec, 1979.

BORGES, Juliana. **Prisões:** espelhos de nós. São Paulo: Todavia, 2020.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra, 11ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadão.** Petrópolis, RJ: Petrópolis, 2002.

_____. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo R.; RENDÍN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª edición en portugués, revisada y ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.85 – 86.

_____; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51 - 62. jan./dez. 2007.

_____; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa Participante:** o saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Calculando custos prisionais:** panorama nacional e avanços necessários. Conselho Nacional de Justiça. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Departamento Penitenciário Nacional. Coordenação de Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi [et al.]. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/11/calculando-custos-prisionais-panorama-nacional-e-avancos-necessarios.pdf> . Acesso em: 09 de abril de 2022.

BUARQUE, Cristovam. **O que é apartação:** o apartheid social no Brasil. Coleção Primeiros Passos, Editora Brasiliense, 1993.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

BURGO, Carlos Manuel Crespo; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. Sumak Kawsay/Suma Qamaña: horizontes alternativos de sociedade e cultura a partir do imaginário dos povos indígenas andinos. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.1, p. 1-23, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/50868> . Acesso em: 09 de abril de 2022.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução Rogério Bettoni, 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CABRERA, Liliana. Autorretrato II. Youtube, 28 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TUp-7tEhxPU>. Acesso em 09 de abril de 2022.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Movimentos Sociais por uma Sociabilidade Alternativa: enfrentamentos e apostas. In: Jezine, Edineide; Almeida, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares, 2011.

_____. Reproblematizando o(s) conceito(s) de Educação Popular. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação Popular hoje**: variações sobre o tema. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 123 – 149.

CAMPOS, Aline; NASCIMENTO, Rafael Caetano do (Orgs.). **Ler e escrever na prisão**: experimentações em Tocantinópolis, São Carlos, Pedro & João Editores, 2020a.

_____; NASCIMENTO, Rafael Caetano do (Orgs.). **Andorinhas reinventam a prisão**, São Carlos, Pedro & João Editores, 2020b.

_____; ROSA, Camila Simões. Rodas de conversas em prisões. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 2, maio/jul. 2020. p. 249-267. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52394> . Acesso em: 09 de abril de 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al., **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**, João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399 – 412.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice nos país das maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**, tradução Maria Luiza X de A. Borges, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2009.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização da vulnerabilidade a “desfiliação”. **Caderno CRH**, Salvador, n.26/27, p.19-40, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664> . Acesso em 09 de abril de 2022.

CENDALES, Lola; TORRES, Fernando; TORRES, Alfonso. A semente tem sua própria dinâmica: sobre as origens e os rumos da *investigación-acción participante* (IAP): entrevista com Orlando Fals Borda. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 2 ed, Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006, p. 55 – 92.

CHRISTIE, Nils. **Uma razoável quantidade de crime**. Tradução, apresentação e notas de André Nascimento, Coleção Pensamento Criminológico, n.17, 1ª reimp. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias em pesquisa qualitativa. 2ª ed. ver., Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99 – 127, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 09 de abril de 2022.

COMTE-SPOVILLE, André. **Bom dia, angústia!** Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONCILIO, Vicente. **Teatro e prisão**: dilemas da liberdade artística. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DANAZZI, Maria Virgínia Machado. O que é socioeducação? Uma proposta de delimitação conceitual. **Rev. Adol. Confl.** n.17, p. 71-81, 2018. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/5168#:~:text=Entende%2Dse%20que%20a%20socioeduca%C3%A7%C3%A3o,ao%20desenvolvimento%20te%C3%B3rico%20da%20tem%C3%A1tica>. Acesso em 09 de abril de 2022.

D'AGUIAR, Rosa Freire. **Anansi**: o velho sábio, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Defel, 2018.

_____. **A democracia da abolição**: para além do império das prisões e da tortura. Tradução Artur Neves Teixeira, 4ª ed. Rio de Janeiro: Defel, 2020.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 09 de abril de 2022.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. Decir el acontecimiento, es possible? Seminário de Montreal, para Jacques Derrida. Trad. Julián Santos Guerrero. Madrid: Arena Libros, 2006

DEWEY, John. **Vida e educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

_____. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 4ªed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**, Organizado por Michel Schroter, Tradução de Vera Ribeiro, Revisão técnica e notas de Renato Janine Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, 1ªed., Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, Salvador; EDUFBA, 2008.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio, Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11 – 30.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro Flauzina. Apresentação. In: ALEXANDER, Michele. **A nova segregação**: racismo e encarceramento em massa, Tradução de Pedro Davaglio; revisão técnica e notas de Silvio Luiz de Almeida, 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Raquel Ramalhete (tradução). 36ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **À sombra desta mangueira**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3ª ed., Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FROMM, Erich. **A arte de amar**, Tradução de Milton Amado, Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1991.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2 ed, Aparecida, SP: Idéias&Letras, 2006, p – 93 – 122.

GADOTTI, Moacir. **A questão da Educação formal/não-formal**. institut international des droits de l enfant (ide) Droit à l 'éducation:solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse),18 au 22 octobre 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf . Acesso em 09 de abril de 2022.

_____. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confintea Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

GALLO, Sílvio. Em torno de educação menor. **Educação & Realidade**, v.27, n.02, p. 169 – 178, jul./dez. 2002.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ORG.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: livraria brasiliense editora s.a, 1980. p. 88 – 121.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed, Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt> . Acesso em 09 de abril de 2022.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103 – 133.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Tradução Janaína Marcoantonio, 30ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla, 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges, São Paulo: Elefante, 2020.

HOUAISS, Instituto Antônio (Org.). **Dicionário Houaiss conciso**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011.

HULSMAN, Louk. Temas e conceitos numa abordagem abolicionista da justiça criminal. In: PASSETTI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da. (Orgs.). **Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitivista**, São Paulo: IBCCrim, 1997. p. 189 - 213.

IANNI, Octavio. A questão nacional na América Latina. **Estudos Avançados**, v.02, n.01. jan./mar. 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RCPQ59yCw3tPnpYZqHftw7t/?lang=pt> . Acesso em 09 de abril de 2022.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. In: _____. Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.86, p.19-39. nov/2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714> . Acesso em 09 de abril de 2022.

JACKSON, Luiz Carlos. A tradição esquecida: estudo sobre a sociologia de Antonio Candido. **RBCS**, v. 16, n. 47, p. 127 – 140, out./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/NXR6hdD5M5Pzqxq8XnP86rQC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 09 de abril de 2022.

JOHN, Valquiria Michela. **Mundos possíveis e telenovela: memórias e narrativas melodramáticas de mulheres encarceradas**. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-graduação em comunicação e informação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade: Desafios para a política de reinserção social. In: EJA e Educação Prisional. **Salto para o Futuro** – TV Escola, SEED – MEC: Boletim 06, maio de 2007. p. 03 – 15.

_____. Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América Latina. Niterói, RJ: EDUFF: FAPERJ, 2020.

KARAM, Maria Lucia. Abolir as prisões: por um mundo sem grades. In: PIRES, Guilherme Moreira (Org.). **Abolicionismos: vozes antipunitivistas no Brasil e contribuições libertárias**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 33 – 40.

KOHN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante inventor**. Tradução de Hélia Freitas, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KRAKAUER, John. **Na natureza selvagem**, tradução de Pedro Maia Soares, São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

_____. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Organização de Bruno Maia. 2020c.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n.19, 2002, p.20-28.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi, 1ªed., 5ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Tradução de Marcela Vieira, posfácio e revisão técnica de Alyne Costa, 1ª ed., Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LEIS R., Raúl. As palavras são noivas que esperam: dez reflexões a compartilhar. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy D. (orgs). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p.111 – 160.

LOVISOLO, Hugo. **Educação popular**: maioridade e conciliação. Salvador: UPBA/Empresa Gráfica Bahia, 1990.

MAFFESOLI, Michel. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.36, p.5 – 9, ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4409> . Acesso em 09 de abril de 2022.

MALLART, Fábio; GODOI, Rafael. Vidas matáveis. In: MALLART, Fabio; GODOI, Rafael (Org.). **BR111**, São Paulo: Veneta, 2017. p. 21 – 33.

MANSO, Bruno Paes; DIAS, Camila Nunes. **A guerra**: a ascensão do PCC e o mundo do crime no Brasil, São Paulo: Todavia, 2018.

MARIOTTI, Humberto. Autopoiese, cultura e sociedade, 1999. Disponível em: <http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf>. Acesso em 09 de abril de 2022.

MASCARO, Alysson Leandro. Direitos humanos: uma crítica marxista, **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 101, p. 109-137, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/QFXz4jWqFYVs88Sn6FVtd7R/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 09 de abril de 2022.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes, 3ª reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____; VARELA, Francisco J. **Autopoiesis and cognition**: the organization of the living. Boston: Reidel, 1980.

_____; XIMENA, Dávila Yáñez. **Habitar o humano em seis ensaios de biologia-cultural**, Tradução de Edson Araújo Cabral, São Paulo: Palas Athena, 2009.

MAZA E., Gonzalo de la. Abrir janelas para o futuro: cinco reflexões. In: GARCIA, Pedro Benjamin (Org.). **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Remule-Dumará, 1994. p. 09 – 19.

MBEMBE, Achille. FLUP: O mundo de joelhos – Achille Mbembe entrevistado por Iman Rappeto – legendado. Youtube, 21 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3mWNaTYptB8> Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

_____. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento, São Paulo: n-1 edições, 2018a.

_____. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. Tradução de Renata Santini, São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MEJÍA, Marco Raúl. Educação e política: fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, Pedro Benjamin (Org.). **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Remule-Dumará, 1994. p. 45 – 88.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. rev. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: 2005.

NASCIMENTO, André. Apresentação à edição brasileira. In: CHRISTIE, Nils. **Uma razoável quantidade de crime**. Tradução, apresentação e notas de André Nascimento, Coleção Pensamento Criminológico, n.17, 1ª reimp. Rio de Janeiro: Revan, 2013. p. 09 – 13.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Hipóteses Sobre a Nova Exclusão Social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Cad. CRH**, Salvador, n.21. p.29-47, jul./dez. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18772/12144>. Acesso em 09 de abril de 2022.

NETO, José Francisco de Melo. Educação popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; NETO, José Francisco de Melo (Org.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999. p. 31 – 74.

OLIVEIRA, Bruna Cardoso de. A pomba-gira e a gargalhada: um estudo sobre a Comunicação e o Corpo, **Parágrafo**, v. 1, n. 3, p.191 – 197, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/pomba-gira-e-gargalhada-um-estudo-sobre-comunica%C3%A7%C3%A3o-e-o-corpo> . Acesso em 09 de abril de 2022.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. 6ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p.17 – 33.

- PALMA, Diego. O clima da pós-modernidade, a crise e a Educação Popular. In: GARCIA, Pedro Benjamin (Org.). **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Remule-Dumará, 1994. p. 21 – 44.
- PARENTE, Temis Gomes; SILVA, Valcelir Borges da. Bilhetes do cárcere: elo entre espaços. **Tempo e argumento**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p.04 – 20, jul./dez. 2020.
- PASSETI, Edson. Abolição, um acontecimento possível. In: PASSETTI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da. (Orgs.). **Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitivista**, São Paulo: IBCCrim,1997. p. 288 – 291.
- PIRES, Elize Huegel. No tempo das borboletas: dialética artística e histórica, **Letrônica** v. 3, n. 1, julho 2010, p.291 – 299. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/7064/5738> . Acesso em 09 de abril de 2022.
- POEL, Maria Salete van Der. **Alfabetização de adultos: sistema Paulo Freire: estudo de caso num presídio**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lílían do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- Reese, Renford (2019). The Prison Education Project. **International Review of Education**. Special Issue - Education in prison: A basic right and an essential tool. Vol. 65, No. 5. pp.687-709.
- RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?**, Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, Justificando, 2017.
- RIESSMAN, Catherine Kohler. Analysis of Personal Narratives, In: GUBRIUM, Jaber F.; HOLSTEIN, James A. **Handbook of Interview Research**, SAGE Publications, 2001.
- ROLIM, Marcos. Desistência do crime. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 3, set./dez. 2018, p. 829 – 847. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/C9xTHndSvfkLjB6xJ4zK8Pc/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em : 09 de abril de 2022.
- SÁ. Alvino Augusto de. **Criminologia clínica e psicologia criminal**. 2ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.
- SALES, Ivandro da Costa. Educação Popular: uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando um debate). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; NETO, José Francisco de Melo (Org.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999. p.
- SALLA, Fernando. A pesquisa na prisão: labirintos. In: **Prisões e punições: no Brasil**

contemporâneo. LOURENÇO, Luiz Claudio; GOMES, Geder Luiz Rocha. Salvador: EDUFBA, 2013. p.11 – 27.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTIAGO, Silviano. Uma revoada de vagalumes. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 32, 2017, p. 58 – 61. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/437> . Acesso em 0 de abril de 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, jun. 1997, p. 11-32.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31 – 83.

SANTOS, Silvio do. O espaço administrado da prisão e a escola como *locus* de resistência. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **O Espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 119 – 129

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____. (Org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 07 – 13.

_____. Comunidade como ética e estética da existência: uma reflexão mediada pelo conceito de identidade. *Psykhie*, v.8, n.1, p. 19-15, 1999. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/nexin/artigos/download/comunidade-como-etica-e-estetica-da-existencia.pdf> . Acesso em: 09 de abril de 2022.

SCARFÓ, Francisco José. El Derecho a la Educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derechos Humanos (EDH). **Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos)**, n. 36 - Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos, San José, Costa Rica, Jul/Dic. 2003. p. 291 – 324. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf> . Acesso em 09 de abril de 2022.

_____. Educación Pública de Adultos en las Cárceles: garantía de un derecho humano. **Revista Decisio**, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, n. 14, México, maio/ago. 2006. p. 21-25. Disponível em: https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio14_saber4.pdf Acesso em 09 de abril de 2022.

_____. **Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles.** 2011. 163p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. La Plata, 2011.

SCHEERER, Sebastian. Um desafio para o abolicionismo. In: PASSETTI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da. (Orgs.). **Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitivista**, São Paulo: IBCCrim, 1997. p. 218 – 235.

SEQUEIRA, Vania Conselheiro. Uma vida que não vale nada: prisão e abandono político-social, **Psicologia ciência e profissão**, v.26, n.4m p. 660- 671, 2006.

SHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever.** Tradução Pedro Sussekind. Porto Alegre: L&PM, 2006.

SILVA, Darlene Ribeiro da. **Prisão como espaço de atuação para pedagogos/as.** 2019. 85p. Monografia graduação (curso de pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2019.

SILVA, Haroldo Caetano da. **Ensaio sobre a pena de prisão.** Curitiba: Juruá, 2009.

SILVA, Luciana Conceição da. **Sentidos, significados e representações sociais sobre educação: a perspectiva de homens presos na unidade penal de Tocantinópolis/TO.** 2021. 95 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis, 2021.

SILVA, Ozanira da Sila e. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante: o saber da partilha.** 2 ed, Aparecida, SP: Idéias&Letras, 2006, p. 123 – 150.

SILVA, Roberto da (Org.). **Didática no cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e seu mundo**, São Paulo: Giostri Editora, 2018.

_____. Por uma política nacional de educação para os regimes de privação de liberdade. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **O Espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 81 – 118.

_____. Há perspectiva de humanização nas prisões? In: YAMAMOTO, Aline; GONÇALVEZ, Ednéia; GRACIANO, Mariângela; LAGO, Natália; ASSUMPÇÃO, Raiane (Orgs.). **Cereja discute: educação nas prisões.** Associação Alfabetização Solidária, São Paulo: AlfaSol: Cereja, 2010. p. 45 – 47.

SILVA, Roberto Batista Dias da. Abolicionismo, criatividade e satisfação. In: PASSETTI, Edson; SILVA, Roberto B. Dias da. (Orgs.). **Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal e da sociedade punitivista**, São Paulo: IBCCrim, 1997. p. 214 – 217.

SILVA, Ronilso Pacheco d. É hora de racializar o debate sobre o sistema prisional no Brasil. In: MALLART, Fabio; GODOI, Rafael (Org.). **BR111**, São Paulo: Veneta, 2017. p. 63 – 69.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73 - 102.

SILVEIRA, Padre Valdir João. História e caminhada da igreja com o povo de Deus: por liberdade e justiça social. In: VALENTE, Rodolfo de Almeida. **Luta antiprisional no mundo contemporâneo: um estudo sobre experiências de redução da população carcerária em outras nações**. São Paulo: Pastoral Carcerária, 2018. 74 p.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida**. Mórula editorial, s/a. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Encantamento.pdf> . Acesso em 09 de abril de 2022.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11 – 13.

STRECK, Danilo R.; RENDÍN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Diccionario Paulo Freire**, 2ª ed. en portugués, revisada y ampliada. Traducción Patricia Helena Gudiño, Belo Horizonte: Auténtica Editora, 2008.

SOMÉ, Sobunfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. Tradução de Deborah Weinberg, 2ª ed., São Paulo: Odysseus, 2007.

SOUSA, Jhenissa da Silva. **Educação e cadeia pública: o que dizem os agentes penitenciários?** 2019. 86 p. Monografia de graduação (curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2019.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O papel da Educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. In: EJA e Educação Prisional. **Salto para o Futuro** – TV Escola, SEED – MEC: Boletim 06, maio de 2007. p.14 – 21.

TELLES, Vera. A pobreza como condição de vida: família, trabalho e direitos entre as classes trabalhadoras urbanas. **São Paulo em Perspectiva**, v.04, n. 02, p. 37 – 45, 1990. Disponível em: http://www.cedec.org.br/files_pdf/Apobrezacomocondicaodevida.pdf . Acesso em 09 de abril de 2022.

TORRE, Willian. Iktomi Wakan. **Mopa Mopa**, v.1, n.18, 2008, p. 141-172. Disponível em: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5559> . Acesso em 09 de abril de 2022.

VALENTE, Rodolfo de Almeida. **Luta antiprisional no mundo contemporâneo**: um estudo sobre experiências de redução da população carcerária em outras nações. São Paulo: Pastoral Carcerária, 2018. 74 p.

VALLA, Victor Vincent. A crise da interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Revista Educação & Realidade**. n. 21(02). p. 177–190, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71626> . Acesso em 09 de abril de 2022.

WACQUANT, Loic. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [a onda punitivista]. Tradução Sérgio Lamarão. 3ª ed., Rio de Janeiro: Revan, 2007.

_____. **As prisões da miséria**. Tradução André Telles. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7–72.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: Educação com ênfase em Direitos Humanos. **Salto para o Futuro** – TV Escola, SEED – MEC: Ano XXIII - Boletim 24, novembro de 2013. p. 04 – 10.

12. OUTROS MOVIMENTOS DE UM MESMO CORPO

A ideia de pluriversalidade, bem como as epistemologias do Sul, o pensamento decolonial e a ascensão das cosmovisões indígenas, são exemplos de respostas à saturação epistemológica que se faz cada vez mais presente e evidente. Na análise de Maffesoli (2008, p. 9):

Há um retorno do sensível, do corpo, e da intensidade, só que de forma difusa. É mais vivido do que pensado. É uma ideia de criatividade da existência. Noção de criação da vida como obra de arte e da estetização da vida social. Estética é o compartilhamento das emoções (quaisquer que sejam). Assim temos um outro laço social em jogo.

Por mais que este movimento já esteja em curso, e talvez seja inevitável, é importante entendê-lo como um processo. Há e haverá resistências por um tempo. Por essa razão, pessoas que fazem pesquisas a partir de outras narrativas que não a – ainda – dominante entendem que “Se quisermos que nosso trabalho seja aceito e tenha influência, precisamos moldar nossos textos de forma que eles tenham uma chance para romper fronteiras, mas não as forçar para além da crença de nosso público” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 218). Foi o que me empenhei para fazer na escrita desta tese.

Estou ciente de que reivindicar outras narrativas para a construção do conhecimento científico não pode significar descaracterizá-lo. Do contrário, estaríamos propondo fazer outra coisa e não ciência. Por isso, me pareceu bastante válida a sugestão de Eulina, uma das professoras da banca de qualificação. Ela propôs que eu inserisse um quadro final da tese evidenciando todas as “partes” que constituem uma pesquisa acadêmica, uma vez que elas não estão apresentadas do modo usual neste trabalho. O quadro abaixo é o resultado desse exercício.

Elaborar e organizar o Quadro 01 foi um exercício importante para que eu pudesse enxergar o corpo científico desta tese. Compreendi que o corpo é o mesmo. A diferença ocorre apenas porque nas narrativas de pesquisa não dominantes ele se apresenta e se expressa a partir de outros movimentos.

QUADRO 01: Elementos constituintes da pesquisa científica

Título	Educação-vaga-lume: reinventar a Educação Popular, resistir à omissão e imaginar uma educação antiprisional
Problema	É possível promover uma educação na (e para além da) prisão que não reafirme o sistema prisional e resista à desumanização que ele provoca nas pessoas que estão presas?
Objetivo	Compreender – a partir de minha experiência enquanto educadora, pesquisadora e extensionista em contextos prisionais e da trajetória de vida e do diálogo com

	sobreviventes da prisão – as possibilidades e limites para promoção de uma educação na (e para além da) prisão que não reforce a existência do sistema prisional e possibilite a resistência ao apagamento da humanidade da pessoa que está presa.	
Tese	A educação na (e para além da) prisão que se alinha à luta antiprisional é uma reinvenção da Educação Popular para resistir, apesar de tudo, ao apagamento da humanidade imposto pelas opressões próprias do sistema prisional – a oprimissão. É a educação-vaga-lume.	
Revisão bibliográfica	BUSCA	ACHADOS
	Base de dados: - Plataforma Sucupira Palavras-chave: - Cadeia Pública - Prisão - Presídio - Penitenciária - Unidade Penal - Unidade Prisional Filtro: - Dissertações e teses vinculadas a departamentos programas de pós-graduação em Educação.	196 trabalhos encontrados na base de dados 126 Resumos lidos - disponíveis na própria plataforma Sucupira ou encontrados na internet a partir de sites de busca.
Embasamento teórico	TEMÁTICA	REFERÊNCIAS
	Marginalização Exclusão social	Bader Bawaia Elimar Pinheiro do Nascimento Howard Becker Loic Waquant Robert Castel
	Prisão	Alessandro Barrata Angela Davis Erving Goffman Juliana Borges Loic Waquant Michel Foucault
	Abolicionismo penal Luta antiprisional	Louk Hulsman Nils Christie Pastoral Carcerária Vera Regina Pereira de Andrade
	Educação nas prisões	Elionaldo Fernandes Julião Francisco Scarfò Marc De Maeyer Mariângela Graciano Roberto da Silva Timothy Denis Ireland
	Educação Popular	Alder Júlio Ferreira Calado Carlos Rodrigues Brandão Ernani Maria Fiori José Francisco de Melo Neto Hugo Lovisolo Paulo Freire Raúl R. Leis Victor Vicente Valla
	Direitos Humanos Educação em/para Direitos Humanos	Alysson Leandro Mascaros Boaventura de Sousa Santos Francisco Scarfò Vera Maria Candau

		Maria de Nazaré Tavares Zenaide
	Amor	bell hooks Erich Fromm Humberto Maturana Paulo Freire
	Sociedade – indivíduo	Ailton Krenak Howard S. Becker Judith Butler Norbert Elias Sobunfo Somé
	Identidade, formação e negação do sujeito	Erving Goffman Judith Butler Kathryn Woodward Patrícia Hill Collins Stuart Hall Tomaz Tadeu da Silva
	Racismo	Achille Mbembe Franz Fanon Patricia Hill Collins Sílvia Luiz de Almeida
	Educação, vida e experiência	Ailton Krenak John Dewey Jorge Larrosa Jaques Rancière
	Leitura e escrita	André Comte-Sponville Antônio Cândido Cecília Bajour Jorge Larrosa Philippe Artières Walter Omar Kohan
	Razão e emoção	Franz Fanon Humberto Maturana Michel Maffesoli
	Bem Viver	Ailton Krenak Alberto Acosta Bernardo Jefferson de Oliveira Carlos Manuel Crespo Burgo
Fundamentos teórico-metodológicos	TIPO DE PESQUISA	REFERÊNCIAS
	Pesquisa Participante	Carlos Rodrigues Brandão Danilo Streck
	Pesquisa Narrativa	Jean Clandinin Michael Connelly
	Conversa como metodologia de pesquisa	Carlos Skliar Tiago Ribeiro Rafael de Souza Carmen Sanches Sampaio
Textos de campo	Registros diversos das experiências educativas em contextos prisionais (fotos, cartas, anotações, publicações, vídeos, etc.)	
	Conversas com interlocutores (presencial e virtual, mensagem de texto e áudio no <i>WhatsApp</i>)	
	Caderno de campo	
Resultados e discussão	NOÇÕES	COMPREENSÕES
	Oprimissão	Opressão imposta pelo sistema prisional e que provoca o apagamento da humanidade nas pessoas que estão presas, atingindo também seus familiares.
	Educação-vaga-lume	Educação para resistir ao apagamento, nutrindo nossa bioluminescência. Junção de três movimentos de luta: 1. Reinventar a Educação Popular

		2. Resistir à omissão 3. Imaginar uma educação antiprisional Cinco horizontes para imaginá-la e construí-la: 1. Abrir-se ao dar, cuidar, expressar-se e escutar ou (re)construir a comunidade, conversar e amar 2. (Re)conhecer nossa existência comum e interdependência: fogueirinhas e micélios 3. Distanciar-se da identidade única, nutrir sensibilidades e pertencimentos 4. Apropriar-se do tempo-espço da vida: tecer encontros e compartilhar experiências 5. Encontrar a terceira margem do rio na busca pela sobrevivência.
Considerações finais	Após todo o percurso de análise dos limites e potência da educação na (e para além) da prisão a partir de experiências minhas e dos interlocutores desta pesquisa, bem como de suas trajetórias de vida, questiono: qual o ponto de inflexão em que, muitas vezes sem que notemos, deixamos de atuar contra o sistema e passamos a alimentá-lo? Na impossibilidade de uma resposta única e fechada, sugiro como medida a alegria. Enquanto, apesar de tudo, o que promovemos na prisão nos acender de alegria, nos permitir rir e gargalhar, possivelmente estejamos nutrindo bioluminescências – nossas e dos outros. Ao contrário, se saímos de lá apagados, entristecidos, é provável que o sistema esteja nos fazendo escravos, que estejamos sem vida.	