

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

VICTÓRIA MELLO FERNANDES

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
POSSIBILIDADES A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL

PORTO ALEGRE
2020

Victória Mello Fernandes

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
POSSIBILIDADES A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Ciências Sociais 2020 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a obtenção de título superior.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Claudia Godinho

PORTO ALEGRE

2020

Victória Mello Fernandes

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
POSSIBILIDADES A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Ciências Sociais 2020 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a obtenção de título superior.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Claudia Godinho

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Claudia Godinho (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profª Drª Aline Lemos Cunha Della Libera
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof Dr Pablo Quintero
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

PORTO ALEGRE
2020

Dedico este trabalho a todas as pessoas privadas de liberdade e a todos os sujeitos que resistem, de diferentes formas, à colonialidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha vó, Terezinha Mello, por todo o apoio, em todas as suas formas, desprendido por toda a minha vida. Seu amor e sua força são constituintes de quem eu sou, e seu ser é inspiração para minha vida.

A minha mãe, Simone Mello, pelo apoio e o amor incondicional que me incentiva a continuar a lutar por aquilo que anseio. É meu exemplo de força e resistência na vida.

A minha namorada, Laura Antunes, pelo apoio, pelo amor, por acreditar em mim e por ser minha companheira de vida em todos os momentos.

Aos meus amigos, que cultivo desde Santana do Livramento e hoje estão em todos cantos do mundo. A todos e todas, à cumplicidade, o carinho, os choros e risadas. Vocês criam as possibilidades do mundo ser mais bonito e mais leve.

À Prof. Dra. Ana Godinho, minha orientadora, que me guiou e auxiliou em todas as etapas de construção desta pesquisa. Agradeço sua dedicação, seus conselhos e pela leveza de ser sua orientanda.

Ao Prof. Caleb Alves, coorientador do trabalho, que me escutou, me auxiliou a construir a pesquisa e me ajudou a pensar sobre o que a além dos que os olhos veem rapidamente.

Agradeço às oportunidades que tive durante a graduação, principalmente, no Programa de Extensão Justiça com as Próprias Mãos: manualidades e direitos humanos das mulheres, coordenado pela Prof. Dra. Aline Cunha, em que pude viver uma experiência inesquecível de aproximação das vidas, da academia e das diferentes formas de conhecimento. E, à Pra. Dra. Maria Clara Fischer, por possibilitar que experienciasse a pesquisa científica, mas também outras aproximações teóricas e humanas. Agradeço a todas as pessoas com quem compartilhei esses momentos, colegas, mestrandos e doutorandos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul ensino e pelo crescimento que vivi nesses anos. Desejo que todos os brasileiros e brasileiras possam ocupar uma vaga na universidade pública e possam experimentar os conhecimentos em todas suas formas, o que é direito de todos e todas.

A todos professores que contribuíram para minha formação, a todos funcionários terceirizados e técnicos pelos auxílios e por serem base para funcionamento da universidade.

À impermanência e o contínuo movimento da vida, que permitiu que eu seja mais um ator nas inúmeras redes, que esteja aqui, que construa relações significativas e que nós sejamos parte constituinte e imprescindível espaço-tempo ao nosso redor.

RESUMO

A presente pesquisa como objetivo analisar como, na educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, é possível pensar as narrativas autobiográficas como parte constituinte de uma prática educacional viva e dialógica. A narrativa utilizada foi Diário de um Detento (2016), escrita por Jocenir a respeito de sua experiência de privação de liberdade no sistema prisional paulista nos anos 1990. Para refletir sobre as suas potencialidades na educação, este estudo baseia-se o pensamento decolonial, em que a valorização de histórias e saberes deslegitimados socialmente é essencial para estabelecer resistências à colonialidade. Os conceitos de colonialidade e decolonialidade são centrais na produção deste trabalho, uma vez que o Brasil é uma ex-colônia europeia e ainda vive as consequências da colonização e a face da modernidade-colonialidade, como práticas e discursos opressivos. Para a construir a análise, foi necessário relembrar a história e as mudanças de paradigmas acerca da privação de liberdade e do sujeito privado de liberdade, e as “políticas e práticas educacionais” destinadas aos jovens e adultos privados de liberdade, desde o Brasil colônia. Os achados do estudo indicam que as narrativas autobiográficas possibilitam a superação das visões assistencialistas e estigmatizantes, bem como promovem o reconhecimento e a humanização dos sujeitos em privação de liberdade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Colonialidade; Privação de Liberdade; Narrativas Autobiográficas.

RESUMÉN

La investigación analiza cómo, en la educación de jóvenes y adultos en situación de privación de libertad, es posible pensar en las narrativas autobiográficas como parte constitutiva de una práctica educativa viva y dialógica. La narrativa utilizada fue el Diario de un preso de Jocenir (2016), sobre su experiencia de privación de libertad en el sistema penitenciario paulista en la década de 1990. Para reflexionar sobre su potencial educativo, este estudio se basa en el pensamiento descolonial, en el que la valorización de las historias y saberes subalternizados es fundamental para resistir la colonialidad. central para la producción de esta obra, ya que Brasil es una ex colonia y experimenta los efectos de la colonización y el rostro de la colonialidad. Era necesario recordar la historia y los cambios de paradigmas sobre las penas y el sujeto privado de libertad, y las “políticas” y prácticas educativas desde el Brasil colonial. Los hallazgos del estudio indican que las narrativas permiten la superación de visiones asistencialistas y estigmatizantes, además de promover el reconocimiento y la humanización de sujetos privados de libertad.

Palabras-clave: Educación Popular; Educación de Jóvenes y Adultos; Privación de Libertad; Colonialidad; Narrativas autobiográficas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 BREVE HISTÓRICO DAS PUNIÇÕES	15
2.1 Sistema prisional brasileiro contemporâneo	19
3 A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS OFICIAIS E NÃO-OFICIAIS	25
3.1 Ausências e intencionalidades da educação brasileira	27
3.2 Os contextos socio-históricos da educação de jovens e adultos e da educação em prisões no Brasil.....	30
4 O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE	41
5 POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	48
6 DIÁRIO DE UM DETENTO: O LIVRO. HISTÓRIA DE JOCENIR E HISTÓRIAS DO CÁRCERE	52
6.1 A história da criminalização e do aprisionamento de Jocenir	54
6.2 O espaço-tempo das prisões	56
6.3 Relações de poder e a violência.....	59
6.4 Manter-se vivo, matar o tempo – o trabalho e a escrita.....	67
6.5 As relações de afeto na prisão	71
6.6 O processo de liberdade e as memórias do aprisionamento	74
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
8 REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma investigação sobre a possibilidade da abordagem decolonial de uma narrativa autobiográfica elaborada por um egresso no sistema prisional brasileiro. Este enfoque teve como motivação inicial identificar a possibilidade de prática docente na educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade que seja desenvolvida de forma dialógica, bem como apoiada no pensamento decolonial, trabalhando as narrativas autobiográficas de pessoas privadas de liberdade.

Com base nessas definições, o objetivo deste estudo é refletir sobre possibilidades e potencialidades da narrativa autobiográfica como produção de um saber decolonial por sujeitos historicamente silenciados na sociedade brasileira pela modernidade-colonialidade, em suas formas mais violentas. Entendo que, desse modo, contribuo para investigação de fazeres educacionais que não corroborem para esse projeto. Como no ideário da Educação Popular, compreendo que os sujeitos da educação façam parte da criação em sala de aula; em que os contextos dos sujeitos sejam base para a construção dos temas; e que a experiência docente-discente seja, mesmo que “pequena”, parte da cisão decolonial.

A investigação é fruto de inquietações suscitadas através de leituras e de pesquisas acerca das prisões, instituição de controle não só corporal, mas também de subjetividades. Em confluência com esses questionamentos, a licenciatura em Ciências Sociais permitiu o contato com teorias e práticas, tanto no âmbito educacional quanto no âmbito das Ciências Sociais. Nesses contatos pude conhecer e estudar teorias que despertaram mais inquietações sobre possibilidades diferentes das já estabelecidas sobre questões que o senso comum já respondera de forma universalista e totalitária, por exemplo, a necessidade da punição e do encarceramento. Tendo em vista a prisão enquanto um espaço-tempo paralelo ao movimento da sociedade “fora” dela – sociedade neoliberal individualista e “libertária” - ainda que em uma relação de causa e efeito dialógica, no Brasil, assim como em muitos outros países, mostra-se como dispositivo (Foucault, 1978) desumano.

A relevância desta pesquisa se mostra, também, através da perspectiva decolonial, como contribuição teórica e prática para a docência na EJA em contexto de privação de liberdade. Quijano (2005) discorre sobre a colonialidade como processo que está acontecendo e sua manifestação se dá por meio da colonialidade de poder, do saber, do ser e da natureza. Essas esferas de dominação acontecem no sul do globo, onde antes existira o colonialismo. Sendo o Brasil um país latino-americano, insere-se neste contexto em que a dominação pela da

colonialidade continua, e também se manifesta na academia e na educação - tendo em vista a origem colonialista da educação brasileira.

No campo educacional, a educação de jovens e adultos foi constituída de forma controversa, sendo perpassada pelas contradições sociais, políticas e econômicas do Brasil. Desde seu estabelecimento não formal até ser incluída nas legislações de forma democrática passaram-se séculos, sendo seu primeiro marco legislativo em 1878, no decreto 7.031, em que são criadas as primeiras classes noturnas para adultos do sexo masculino, no município da Corte. Hoje, a EJA é uma modalidade educativa estabelecida na Constituição Federal de 88 e afirmada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Portanto, a EJA como conhecemos é recente e luta para sua legitimação na esfera social, para além de um lugar de caridade e assistencialismo - imaginário constituído a partir do caráter voluntário ou do deslocamento de função de docentes durante a história educacional brasileira, como explicitarei no corpo do trabalho.

Na minha experiência como estagiária docente, a EJA se mostrou como o encontro de diferentes vidas e histórias sobre o que vivemos, ainda que encontremos diversos empecilhos estatais e sociais que estão no caminho da consolidação da educação de jovens e adultos. Durante o estágio docente na EJA no Ensino Médio, exploramos potencial dialógico e vivo da educação. Não quero dizer que durante estágios na educação regular isso não aconteceu, porém, para a minha trajetória, a EJA se constituiu como um ponto crucial de envolvimento e escolha para a minha prática futura de investigação e de trabalho empírico.

Nessa experiência primeira procurei me basear em uma educação popular, viva e dialógica, em que é imprescindível trabalhar, também, com o caráter colonialista do conhecimento científico e seu papel, a partir do etnocentrismo, e sua tentativa de apagar e subjugar outros conhecimentos, como abordado na primeira parte. Para construir uma nova experiência educador-educando, foi necessário trabalhar a história do conhecimento ocidental, bem como sua descentralização, que não anulasse suas contribuições, mas também o questionasse. Afinal, as Ciências Sociais são fruto dele, mas também podem ser o rompimento desse *ethos* colonizador. Por isso, a educação por si só não é viva e libertadora, mas é através da criticidade não esvaziada, o que considero que é papel do educador - a constante reflexão de si, de sua prática e de sua disciplina - que se pode construí-la.

Ainda a respeito de meu interesse pelo tema dessa pesquisa, no ano de 2019, vivenciei a experiência do projeto e do programa Justiça com as próprias mãos: manualidades e direitos humanos das mulheres e Grupos de Artesanato com Mulheres: Sabonetes Artesanais e Ecofeminismo. Neste período, aprofundei estudos acerca da Educação Popular e Educação de

Jovens e Adultos, do ecofeminismo, do cárcere e de situações de vulnerabilidade. Nesse projeto tive os primeiros contatos com a educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade, em uma ação na Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) Porto Alegre que trabalha com a remição de pena pela leitura. Com isto, pude vivenciar em campo, ainda que não em uma instituição de privação de liberdade tradicional, que os sujeitos que ali estavam possuem sua trajetória marcada por esses espaços-tempo.

Pensar na prática docente dentro da Instituição prisional requer entender as especificidades prisionais, bem como dos sujeitos da educação em contexto de privação de liberdade, para além de uma educação monolítica e unilateral, os sentidos da educação na prisão. Portanto, argumento que é imprescindível ter a perspectiva decolonial como base a uma prática docente e, neste caso, num contexto de privação de liberdade ela se faz mais necessária, devido ao contexto prisional brasileiro.

Esta investigação se situa no contexto brasileiro em que a população carcerária é a terceira maior do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China. Além disso, as pessoas privadas de liberdade, segundo dados do Infopen (2017), são em sua maioria negras ou pardas e com baixa escolaridade. Nos dados é possível perceber que há uma prática sócio-histórica ainda não superada, a racialização, desde a escravização, estabeleceu uma ordem social em que algumas pessoas - marcadas por raça e classe - são encarceradas, enquanto outras - pessoas que cometem crimes de “colarinho branco” - não o são na mesma medida. Ademais, os crimes mais cometidos são de tráfico, roubo e furto. O que corrobora a análise relativa à renda e à classe social dessas pessoas. O *Relatório das Desigualdades – Raça, Gênero e Classe* (2017) trabalha com análises do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para cruzar dados de renda, raça e etnia, e gênero, o que reafirma quem são os sujeitos encarcerados. Tendo como referência tais dados e estudos relacionados a eles, é possível perceber relações coloniais ainda dispostas na sociedade contemporânea.

Nos capítulos a seguir, trabalharei com análises sócio-históricas acerca das punições e da instituição prisão, principalmente no contexto brasileiro, baseando-me em conceitos e leituras do pensamento decolonial, da educação no Brasil, desde o processo violento da colonização não só territorial, mas também corporal, epistemológica, educacional, até os dias atuais, tendo como foco a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Procuo também, em leituras da decolonialidade, junto à Educação Popular, investigar sobre a potencialidade das narrativas autobiográficas na experiência educador-educando, visando uma educação não monolítica, não bancária e não colonizadora, que trabalhe com as narrativas autobiográficas produzidas pelos sujeitos privados de liberdade.

No decorrer do trabalho, discuto as possibilidades de trabalhar com a decolonialidade aliada à Educação Popular baseada em Paulo Freire a partir de Catherine Walsh e João Colares de Mota Neto. Como recurso pedagógico e didático para a construção da experiência não só em sala de aula, mas visando contribuir para a investigação das emergências, as narrativas autobiográficas são exploradas ao longo do texto. O trabalho se baseia, também, para conceituar a punição e a Instituição prisão, nos processos impostos descritos por Foucault e Goffman, e a prisão mais recentemente como dispositivo do Estado Penal de Wacquant.

A respeito das bases metodológicas adotadas, devido ao escopo do tema e as limitações físicas advindas da pandemia do COVID-19, optou-se por uma análise documental, bibliográfica e de conteúdo, de carácter qualitativo. A escolha do tema de pesquisa, bem como dos sujeitos de pesquisa a serem investigados, foi determinante para definir o tipo de pesquisa e os métodos que utilizaria. A pesquisa qualitativa proporciona uma análise de dados quantitativos e qualitativos, com a intenção de desenvolver sobre o tema, baseado no conteúdo já existente e em novas fontes que podem ser utilizadas para análise.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21-22)

No primeiro momento de pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica, no banco de teses e dissertações CAPES, Google Acadêmico, na plataforma Scielo e Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para conhecer o estado de pesquisa científica acerca da educação de jovens e adultos no Brasil, principalmente no campo da licenciatura em Ciências Sociais. No campo do bacharelado em Ciências Sociais, percebe-se grande produção acerca da instituição prisão, principalmente, na Sociologia da violência e Antropologia do direito. Por meio da revisão bibliográfica, foi possível encontrar, no campo das Ciências Sociais, análises da instituição prisão, de subjetividades dos sujeitos privados de liberdade, mas quando buscava pelo campo educacional - EJA, as produções eram da área da Educação, tendo apenas dois trabalhos acerca do ensino de Sociologia na educação de jovens e adultos, no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Para encontrar trabalhos das Ciências Sociais que fossem ligados ao tema utilizei descritores como: ensino de sociologia na EJA em contexto de privação de liberdade; sociologia e EJA em contexto de privação de liberdade; sociologia da violência; sociologia criminal;

antropologia do direito. Quando procurei sobre ensino de Sociologia em contexto de privação de liberdade e/ou descritor semelhante, no Banco de Teses e Dissertações da Capes não foi encontrado nenhum resultado. Portanto, por meio de investigações da Sociologia e da Antropologia acerca de espaços de privação de liberdade, pude ter uma revisão de produções, bem como possibilidades de referências para o trabalho a seguir.

Baseando-se no pequeno número de produções sobre educação neste contexto, busquei em outras áreas, principalmente na Pedagogia e em Pesquisa em Educação, entender o que estava sendo produzido, bem como as principais questões levantadas sobre a educação e escolarização em prisões.

Na segunda etapa, busquei o referencial teórico e analítico que seria utilizado para construir as relações foco de análise para o trabalho e definir conceitualmente o problema de pesquisa. Durante esse momento, após identificar as temáticas principais do trabalho, defini os autores que seriam utilizados para conceituar: a) a instituição prisional, as relações intersubjetivas e os processos que ocorrem dentro do espaço-tempo prisional; b) a educação e processos educacionais; c) os padrões e as relações de poder que constituem e atravessam as instituições e a educação brasileira.

Aqui o conhecimento não resulta da intuição, mas da investigação de teorias, científicas. O desenvolvimento de teorias envolve um processo para a expressão e testagem explícita das relações, que é baseado no uso de métodos de pesquisa (como revisão sistemática da literatura ou uma pesquisa de levantamento). (FLICK, 2013, p. 17)

Na terceira parte, após as leituras dos referenciais, iniciei a busca pela contextualização do tema através da leitura de documentos oficiais brasileiros, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Lei de Execução Penal de 1984. Além desses documentos, utilizei relatórios e dados quantitativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), pesquisas científicas, reportagens de jornais e revistas online, acerca da prisão e da educação de jovens e adultos.

Após as etapas de leitura, investigação em jornais, documentários e pesquisas científicas, iniciei o processo de escrita da parte teórica do trabalho. Esse processo foi dividido em capítulos referentes aos diferentes temas: o primeiro capítulo trata das punições e da instituição prisional do Brasil; o segundo é um histórico da educação de jovens e adultos (em situação de liberdade); o quarto trabalha com a situação e paradigmas atuais da educação de

jovens e adultos em situação de privação de liberdade; o quinto indica possibilidades, a partir do pensamento decolonial, para a educação.

Em seguida, foi definido qual livro/narrativa integraria a pesquisa. O livro foi interpretado não só como objeto de análise, mas também como base teórica referencial para a construção da pesquisa. É necessário salientar que foi a partir de uma perspectiva decolonial que se deu a leitura e incorporação do livro ao texto, interpretando as narrativas como formas outras de escrita que tensionam a hegemônica moderna, como explicitado no capítulo cinco.

Após ter contato com três obras, o livro de Jocenir foi escolhido. As razões dessa escolha podem ser definidas por: a) por ser uma narrativa autobiográfica; b) pelo alcance midiático que o livro e a trajetória de Jocenir tiveram, devido a sua relação com Mano Brown; c) por inspirar e fazer parte de uma das músicas mais tocadas no Brasil; d) por ter um tamanho intermediário para uma análise coerente, consistente e possível, dentro do espaço temporal de construção do trabalho de conclusão de curso.

O contato com o livro de Jocenir iniciou com uma primeira leitura com marcações das temáticas mais recorrentes no texto. Em seguida, após uma pesquisa acerca do autor, foi feita uma segunda leitura contextualizada, para identificar os temas a serem analisados no meu trabalho. A tematização foi realizada a partir da triangulação dos dados do sistema prisional com a teoria e o texto literário escolhido para o estudo. Desse modo, foi possível identificar os temas centrais da narrativa de Jocenir.

Durante a construção da análise do livro, foi necessário dividir o procedimento em tematização, busca teórica sobre os temas, e análise dos temas, das relações descritas e das linguagens de escrita e de comunicação. Podendo ser definida como análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN 1977, p.31)

Para trabalhar com questões referentes a teoria da literatura foi necessário fazer uma pesquisa de bibliografia teórica, para possibilitar uma melhor análise de aspectos referentes a forma, uso da linguagem, e construção de texto narrativo autobiográfico. Logo, dei início ao processo de escrita realizando, primeiramente, uma descrição antecedente a análise, o que foi modificado para uma descrição analítica, e a constante triangulação entre o livro, os conceitos e as temáticas definidas na etapa anterior.

A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens. Tratar-se-ia, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens. É conveniente, no entanto, precisar de imediato que em muitos casos a análise, como já foi referido, não se limita ao conteúdo, embora tome em consideração o continente. (BARDIN, 1977, p.34)

A análise do conteúdo do texto literário foi constantemente contextualizada, a narrativa junto à análise da realidade do sistema prisional brasileiro no tempo em que Jocenir escreveu, nos anos 1990 – em que ocorreu o Massacre do Carandiru, o espaço-tempo em que ele viveu a experiência de privação de liberdade no sistema prisional de São Paulo. Em suma, a análise de conteúdo não se restringe ao material linguístico do livro, mas abrange aspectos do contexto histórico, das relações sociais e das interações humanas que criaram as condições de produção do texto em estudo.

No processo de análise, surgiram novas temáticas, relações que passaram despercebidas na etapa anterior, o que demandou uma nova leitura de algumas partes do livro, bem como busca por novos referenciais, sendo algumas incluídas no trabalho. Acredito que é impossível esgotar uma obra, sempre haverá novas formas de análise, temáticas a serem descobertas e percebidas, assim como outras leituras possíveis.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por graças a eles. (BARDIN, 1977, p.39)

A seguir apresento o *corpus* do trabalho. Nos capítulos seguintes trabalharei com análises sócio-históricas acerca das punições e da instituição prisão, principalmente no contexto brasileiro, baseando-me em conceitos e leituras do pensamento decolonial, da educação no Brasil, desde o processo violento da colonização não só territorial, mas também corporal, epistemológica, educacional, até os dias atuais, tendo como escopo a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Procuro também, em leituras da decolonialidade junto à Educação Popular, investigar sobre a potencialidade das narrativas autobiográficas na experiência educador-educando, visando uma educação não monolítica, não bancária e não colonizadora, que trabalhe com diversas produções dos sujeitos privados de liberdade.

2 BREVE HISTÓRICO DAS PUNIÇÕES

Para possibilitar uma melhor compreensão sobre as questões de punição e aprisionamento, é necessário compreender as mudanças nas suas formas de aplicação, as localizações geográficas de desenvolvimento das punições, e os interesses relacionados a sua utilização dentro de contextos políticos, econômicos e sociais. A proposta desse capítulo consiste em realizar um histórico geral das punições até a forma atual do aprisionamento, levando em conta suas transformações e aplicações na sociedade ocidental.

A punição pela privação de liberdade nem sempre foi a primeira alternativa. Inicialmente, os mecanismos de punição eram desenvolvidos através de suplícios públicos, do pelourinho, em que os condenados pediam perdão público, eram assassinados e torturados publicamente. Estes tipos de punição demandavam um público, bem como um espetáculo, o que fazia parte desta economia de punição e exemplificação dela para o resto da população. Ao mesmo tempo, podia gerar reações como piedade por parte dos espectadores e “inversão” de ponto de vista do papel do criminoso.

No final do século XVIII e começo do XIX, a despeito de algumas grandes fogueiras, a melancólica festa de punição vai-se extinguindo. Nessa transformação, misturam-se dois processos. Não tiveram nem a mesma cronologia nem as mesmas razões de ser. De um lado, a supressão do espetáculo punitivo. O cerimonial da pena vai sendo obliterado e passa a ser apenas um novo ato de procedimento ou de administração. (FOUCAULT, 1987, p.13)

Outra forma de punição aplicada eram as cadeias, em que os condenados eram arrastados a trabalhos forçados, sendo também uma cena pública, o que já não era mais necessário para aqueles que coordenavam as penas. Por isso, a punição vai se tornando mais velada e parte de um mecanismo institucional, com técnica e precisão. Ao mesmo tempo, surgem as primeiras casas de detenção, com a intenção da docilização e controle dos corpos, as quais têm regulamentos estruturados a partir da utilização do tempo, para que se escape da ociosidade, considerada um perigo pelos gestores destes estabelecimentos de privação de liberdade. Tais acontecimentos são descritos na genealogia realizada por Foucault em *Vigiar e Punir*, e se passam na Europa, França e Inglaterra principalmente, e há muitas semelhanças nos processos que aconteceram nos países colonizados, mas também diferenças na transformação e aplicação das penas. Um exemplo de interação forçada é que, muitas vezes, as pessoas que cometiam crimes eram mandadas às colônias para servirem à metrópole.

No caso do Brasil colonial, as prisões, em um primeiro momento, não foram as únicas alternativas. Os locais eram improvisados e, na maioria das vezes, utilizado para os que aguardavam o julgamento. Não havia, ainda, um conjunto unitário, como instituição prisional. Como nos aponta Carla Akotirene: Embora não merecesse atenção central por parte das autoridades coloniais, a desorganização, insegurança e falta de higiene presentes nesta época fossem tão absurdas como as da atualidade, havia uma diferença crucial na relação delito/cárcere: a prisão não era absoluta. As mesmas serviam apenas como lugares improvisados, para a detenção de suspeitos à espera de julgamentos, ou ainda para condenados que aguardavam a execução da sentença. Tanto que o castigo e o controle social da colonialidade não tinham obsessão por esse espaço de privação de liberdade. (BORGES, 2018. p.27)

Além das estruturas coloniais de detenção, no início do século XIX há uma grande repressão aos ex-escravizados que conquistaram a liberdade e ao mesmo tempo não foram amparados pelo Estado Nacional.

A famosa Lei da Abolição, como se pode perceber, não prevê nenhuma política de reconhecimento, integração e reparação da população negra. Ademais, as próprias instituições que se encontraram inertes frente à situação de privações pelas quais passavam os homens negros e suas famílias, na verdade acionaram uma série de mecanismos discriminatórios aprofundando essa dinâmica (SOUZA, JUSTIFICANDO, 2017).

De acordo com Souza (2017), o Estado brasileiro não se responsabilizou com os acontecimentos pós-abolição, a não ser por medidas de descriminalização e de criminalização das pessoas que conquistaram suas liberdades, de forma institucional e não institucional. É possível afirmar que tal medida abolicionista serviu mais a interesses econômicos exteriores e interiores do que de fato à liberdade para os ex-escravizados, pois o desamparo econômico e habitacional deixaram muitas pessoas sem condições de prosperar na sociedade brasileira, sendo necessário recorrer a trabalhos informais e desumanos que beiravam a uma nova forma de escravização.

Com o surgimento das casas de detenção vemos uma estruturação semelhante ao da prisão atual, porém, com ideários diferentes. Neste ideário se fala na função da prisão como ressocializadora do preso, para que, quando saía, possa trabalhar e esteja pronto para viver em sociedade. Isso fazia parte do primeiro discurso, mas as condições e relações do cárcere mostram-se totalmente contrárias, desde à premissa de punição ao crime.

A consolidação da prisão se deu durante a modernidade, na Europa e nos Estados Unidos para depois ser disseminada, e a crença nesta alternativa também se consolidou. Para tal, desenvolveram-se mecanismos de controle dentro do mecanismo maior, desde a estrutura física até processos de mortificação do eu (Goffman, 1974). Estrutura-se então um complexo aparato de controle e vigilância social que busca a punição e uma “reorganização” do eu por meio do

trabalho, da religião e do regramento, bem como a constante intimidação, demonstração de violência e violação de si por parte dos agentes da instituição.

Um aspecto legal dessa perda permanente pode ser encontrado no conceito de “morte civil”: os presos podem enfrentar, não apenas uma perda temporária dos direitos de dispor do dinheiro e assinar cheques, opor-se a processos de divórcio ou adoção, e votar, mas ainda podem ter alguns desses direitos permanentemente negados. Portanto, o internado descobre que perdeu alguns dos papéis em virtude da barreira que o separa do mundo externo. Geralmente, o processo de admissão também leva a outros processos de perda e mortificação. Muito frequentemente verificamos que a equipe dirigente emprega o que denominamos processos de admissão: obter uma história de vida tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto a regras, designar um local para o internados. (GOFFMAN, 1974, p. 27-28)

Para Goffman, a prisão é uma instituição composta por rituais de ingresso e de permanência - mesmo que involuntária - nesse lugar, pois requer que sejam realizados processos para que haja a “efetividade” de finalidade prisional. O autor mostra as consequências dessas ações para os sujeitos privados da liberdade, bem como a dificuldade em que essas pessoas podem se encontrar após a estadia na instituição.

Para analisar essas técnicas e tecnologias de controle das instituições e do estado moderno, Foucault trabalha com políticas de governo baseadas na biopolítica, controle da vida e da morte, que se constitui através dos usos do biopoder tendo em vista interesses políticos:

Biopoder é uma tecnologia de poder, um modo exercer várias técnicas em uma única tecnologia. Ele permite o controle de populações inteiras. Em uma era onde o poder deve ser justificado racionalmente, o biopoder é utilizado pela ênfase na proteção de vida, na regulação do corpo, na proteção de outras tecnologias. Os biopoderes se ocuparão então da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade, dos costumes, na medida em que essas se tornaram preocupações políticas. (FERNANDES E RESMINI, [s.d], UFRGS)

Fernandes e Resmini sintetizam o que é o biopoder, constituinte da biopolítica, fator chave das práticas de controle e de dominação, principalmente em instituições de privação de liberdade na sociedade atual. Percebe-se que mesmo em um disfarce de liberdade e autossuficiência, há instituições e seus dispositivos que continuam a definir trajetórias de vidas, social e economicamente, das populações, principalmente do sul do globo, onde há maior dependência, tanto interna quanto externa, ao país. De outra forma, ainda que semelhante, Mbembe (2018) disserta sobre a necropolítica, a capacidade da tecnologia da morte, em que além do controle de aspectos referentes à vida e à morte, atribuem-se condições de vida semelhantes a mundos da morte aos seres humanos:

A noção de necropolítica e de necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos da morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de mortos-vivos. (MBEMBE, 2018. p 71)

Enquanto dispositivo, Foucault define como os mecanismos utilizados pelas instituições para controle dos corpos funcionam, nesse caso o cárcere, pois nele tem-se o controle através das atividades, do tempo, do alimento, mas mais do que isso, como em *Vigiar e Punir* é dissertado, sobre a “alma”:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (...) O homem de que nos falamos e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo (FOUCAULT, 2010, p. 31-32).

Identifica-se que a alma está inserida em uma tecnologia política de controle e de poder, necessária para a manutenção dessas instituições, logo da sociedade contemporânea como a conhecemos.

Mais recente, nos anos 70, são relatadas mudanças significativas em direção ao que temos hoje como sistema prisional relacionadas à lei e criminalização. O desenvolvimento de um Estado Penal (Wacquant, 2016), nos Estados Unidos, em que o estado de bem estar social é diminuído, políticas sociais reduzidas, e substituído pelos ideais de flexibilização, em que há diminuição da idade penal e endurecimento das políticas penais, faz com que aumente a criminalização das pessoas a partir de uma política de tolerância zero ao delito e criminalização de práticas que até então não eram crimes.

As mudanças da política penal e as permutações de política social que em geral são mantidas em separado, tanto na visão governamental quanto na visão acadêmica. Pois essas duas políticas são mutuamente imbricadas: elas têm como alvo as mesmas populações apreendidas nas fendas e valas da estrutura socioespacial polarizada; elas empregam as mesmas técnicas (arquivos processuais, vigilância, difamação e sanções graduais) e obedecem à mesma filosofia moral do individualismo behaviorista; e os objetivos panópticos e disciplinares da primeira tendem a contaminar a última. (WACQUANT, 2014, p. 146-147)

Neste ponto, observa-se que as pessoas mais criminalizadas são negras e de classe baixa, portanto é inegável afirmar que o sistema penal se estrutura em bases racistas e elitistas a serviço de uma capitalização das elites. Este último item, inclusive, fez-se presente em toda história da criminalização e das prisões. No âmbito de políticas sociais e econômicas, como as delimitadas por Wacquant, é possível perceber no Brasil, por exemplo: PL 171/93 – Redução da maioria penal; PEC 55/2016 teto de despesas; reforma da previdência e reforma trabalhista. A PL 171/93 demonstra o desejo de que controle e punição seja aplicado em adolescentes em conflito com a lei também, ignorando a situação das prisões brasileiras - superlotação, desumanização, falta de recursos etc. - e negando a possibilidade de os jovens terem outras oportunidades educacionais e de crescimento físico e psicológico saudável.

De forma concomitante às criminalizações e às punições, há a construção de imaginários sociais que estigmatizam corpos e classes sociais como criminosas, que disseminam e alimentam o medo, que constroem e são construídos pelo senso-comum acerca da necessidade de punir e aprisionar. É possível perceber isso em programas televisivos, por exemplo, que são dedicados exclusivamente a investigar crimes, a mostrar pessoas sendo procuradas e presas. Além disso, há a estigmatização das pessoas que cometem crimes e delitos por meio de adjetivos como delinquente e vagabundo; de forma mais cruel, a repetição de discursos que incitam a punição, a prisão; em último caso a justiça com as próprias mãos e políticas de morte para as pessoas, como em discursos como “bandido bom é bandido morto”.

2.1 Sistema prisional brasileiro contemporâneo

O Brasil está inserido no sistema social e econômico neoliberalismo que estimulou estratégias e comportamentos subjetivos necessários à sua manutenção, bem como o estado de bem estar social. Vê-se o estabelecimento, a partir dos anos 80 e 90, de uma mudança no paradigma do trabalho, do que é ser sujeito dentro desse modelo, das práticas de segurança, das políticas sociais e econômicas.

Nesse novo paradigma estamos frente à liberdade de mercado, da flexibilização das relações trabalhistas, do *ethos* social individualizado e, para isso, o modo pelo qual nos subjetivamos retroalimenta a adesão às crenças econômicas neoliberais, operando também para que o funcionamento dessa máquina não seja ameaçado. Dessa forma, deparamo-nos com uma contradição: como é possível afirmar a individualidade e a liberdade neoliberal em uma sociedade em que existem instituições que aprisionam e despersonificam em massa indivíduos específicos?

Como não seria a prisão a pena por excelência numa sociedade em que a liberdade é um bem que pertence a todos da mesma maneira e ao qual cada um está ligado por um sentimento “universal e constante”? Sua perda tem, portanto, o mesmo preço para todos; melhor que a multa, ela é o castigo “igualitário”. (FOUCAULT, 2014, p.224)

De forma a demonstrar as contradições entre discursos e práticas de Estado, é possível perceber a necessidade da existência desses espaços e dispositivos para a existência da sociedade como a conhecemos, porque a biopolítica - utilização de tecnologias de controle da vida e da morte, o biopoder - é imprescindível para permitir a governamentalidade (Foucault, 1979) das instituições.

O conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. (FOUCAULT, 1978, p.3)

Neste trecho, Foucault explica essa tecnologia de poder, em que o corpo, a vida, e a morte são postas como possibilidades de uso e de manipulação por dispositivos de controle e manipulação do indivíduo e da sociedade, de acordo com as necessidades e interesses de poder.

Para falar do sistema carcerário brasileiro, é necessário entender o funcionamento das leis, assim como quais são essas. O documento mais importante do Brasil é a Constituição Federal de 1988, a qual tem poder superior a ser invocado pelos legisladores e pela sociedade em geral. Fala-se em constituição cidadã, a primeira do Brasil a estender direitos a todos os cidadãos e estabelecer como dever do estado fornecer meios para sobreviver, morar, escolarizar-se com dignidade e sem discriminação por classe, raça ou gênero. Porém, há intersecções que atravessam a constituição como o Código Penal de 1940, ainda que modificado muitas vezes, tem sua origem em um momento não democrático, em que as elites eram privilegiadas em todos os âmbitos sociais.

Outro documento importante é a Lei 7210 de Execução Penal de 1984, em que são estruturados os direitos da pessoa em privação ou restrição de liberdade, os deveres do estado para essa pessoa e a sua família, bem como a sociedade como agente fundamental dessa relação. Este documento, contraditório entre o que a lei promove e o que o sistema penal efetivamente apresenta de condições para a pessoa privada de liberdade, fornece ao estado o poder sobre a liberdade dos cidadãos, pode-se ancorar para reivindicar direitos básicos dos seres humanos, que são na maioria das vezes violados dentro do cárcere: Artigo 1º: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (LEI DE EXECUÇÃO PENAL, 1984).

O sistema penal, ao contrário do que é descrito na Lei de Execução Penal, é um lugar hostil, desumanizante, insalubre, violento e violador de todos os direitos que estão estabelecidos na Constituição de 88, como pode ser visto em documentos como o Relatório Azul (2017). O ideário de ressocialização a partir de reclusão nunca de fato aconteceu. O que se vê é a segregação entre a população que não viola contratos - ou não é foco das políticas de biopoder - e a população que os quebrou, muitas vezes o estado age sem se ter a certeza da violação do contrato social da lei, tendo em vista que 33% dos presos estão em prisão provisória (DEPEN, 2020). O cárcere é um mecanismo que reforça a estratificação social, o racismo e corrobora para uma sociedade violenta, tendo em vista que há 70% de reincidência (RELATÓRIO AZUL, 2017).

Além disso, devido às condições aterrorizantes dentro das prisões, torna-se insustentável a vida neste ambiente, desde a falta de suprimentos básicos, de acesso à higiene, e a um espaço que abrigue todas as pessoas que estão trancadas no sistema penal. No Brasil, há uma necessidade de filiação a facções para manter-se vivo e em condições minimamente humanas. Vê-se isso nas falas autobiográficas do Pastor Adeir, no documentário *O prisioneiro da grade de ferro*, de Paulo Sacramento (2004):

É, eu não faço apologia ao crime, mas, antes de existir o PCC os presos sofreram muito, porque eram quadrilhas rivais, existia muita extorsão, estupro, mortes banais. Mas, quando eu conheci em 88 no partido, eu como pastor, comecei a observar o meio de se trabalhar e vi que a cadeia mudou (...) após a rebelião fizemos um culto no prédio ali fora, o apoio deles, o apoio deles tem me ajudado então se faz necessário fazer uma facção, um partido (...) e aqui tem o primeiro comando que tem se saído muito bem através dessa rebelião não quero fazer apologia, mas acredito que houve uma movimentação, chamou atenção para dentro do presídio, casa de detenção que é um celeiro um depósito de pessoas.

As situações degradantes em que as pessoas são sujeitas nas instituições de privação de liberdade requerem a luta imanente por bens materiais e dignidade mínima, para que possam existir e, depois, pensar em reconhecimento de outrem. O que não deveria ser uma pauta de luta, uma vez que é assegurado constitucionalmente como direitos básicos do cidadão, como nas teorias de justiça liberal, documentos em que são acordadas bases para uma via democrática de acesso à justiça social.

As prisões brasileiras são marcadas por rebeliões, chacinas realizadas por agentes da polícia, mortes criminosas, mortes por adoecimento devido às condições sanitárias das prisões e muitas outras formas de violência contra a dignidade humana. O Massacre do Carandiru (1992) foi, talvez, a mais conhecida chacina realizada dentro da prisão, em que a polícia militar do estado de São Paulo, por causa de uma desavença durante um jogo de futebol, assassinou

111 presos. Mais recente, no ano de 2019, presas do presídio feminino de Ananindeua no Pará, relataram torturas sistemáticas. Um grupo de representantes da Ordem de Advogados do Brasil (OAB) e do Ministério Público Federal (MPF) do Pará visitou o local e falaram sobre os acontecimentos:

Algumas delas permaneceram nuas na frente de agentes federais homens. Muitas também teriam apanhado de cassetetes. As que desmaiaram teriam sido arrastadas e acordadas com spray de pimenta na cara — algumas chegaram a perder a visão, segundo relataram. As mulheres também teriam sido obrigadas a sentar, nuas ou de peças íntimas, sobre um formigueiro em um dos pavilhões. Em outras ocasiões, foram agredidas com choques elétricos, tiveram que sentar sobre urina e fezes de rato e foram chamadas de "porcas" e "sujas" pelos agentes. Muitas estavam com hematomas e cuspiendo sangue durante a visita das entidades. (BETIM, EL PAÍS, 2019)

Na reportagem, são evidenciados relatos de tortura e desrespeito aos direitos humanos básicos. Por se tratar de um presídio feminino, vê-se a intersecção de opressões, além da situação das pessoas presas no Brasil, é possível perceber que o gênero atravessa as formas de controle dos corpos, sendo utilizado como dominação e forma de violentar esses sujeitos. Fora a violência de gênero, o racismo está estreitamente ligado às ações violentas dentro da prisão, principalmente por 62% das mulheres encarceradas serem negras (Infopen Mulheres 2017).

A combinação destrutiva entre racismo e misoginia, por mais que tenha sido combatida pelos movimentos sociais, pelas bolsas de estudo e pela arte nas últimas três décadas, mantém todas as suas terríveis consequências nas prisões femininas. A presença relativamente incontestada do abuso sexual nessas instituições é apenas um de muitos exemplos dessa natureza. (DAVIS, 2018, p.89)

Dentro das instituições carcerárias, o fato de a maioria dos homens e mulheres são negros e negras ressalta a inexorável ligação entre racismo e encarceramento. Além disso, nos presídios femininos deparamo-nos com uma outra realidade justificada pelas opressões diferentes sofridas por mulheres, e dentro das próprias mulheres há opressões que apenas mulheres negras e indígenas são vítimas. Historicamente, tratamentos para as mulheres brancas, negras e indígenas são diferentes: apenas as mulheres brancas tinham penas direcionadas ao papel de gênero.

Essa punição pública feminilizada, no entanto não afetava todas as mulheres da mesma maneira. Quando cumpriam pena em reformatórios, as mulheres negras e nativas americanas muitas vezes eram separadas das brancas. Além disso, elas tendiam a ser desproporcionalmente condenadas a cumprir pena em prisões masculinas. (DAVIS, 2018, p. 77)

Neste trecho, Davis retrata o cenário estadunidense, porém devido a semelhança dos sistemas prisionais brasileiro e norte-americano e a história de colonização e escravização dos dois países, é possível fazer aproximações dos contextos e acontecimentos prisionais.

No sistema prisional brasileiro essa estreita ligação entre criminalização/aprisionamento e racismo é consequência de um processo colonizador que perdura até hoje por meio da colonialidade de poder. Através de classificações racializadas foi possível estabelecer e justificar as relações de dominação entre o colonizador e o colonizado.

Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial. (QUIJANO, 2005, p.203)

Esse modo de classificação não foi superado, mesmo em países em que a maioria da população é negra e do sul do globo, continua-se perpetuando tais estruturas e a dependência de categorias da modernidade/colonialidade, como a colonialidade de poder e do ser, sem acabar com essa face do domínio moderno, nem libertando de fato a população brasileira. Neto sintetiza a leitura de Mignolo acerca da modernidade e sua interação com os países que foram colonizados:

A modernidade é uma hidra de três cabeças, que simbolizam, cada qual: i) a retórica salvacionista, desenvolvimentista e a promessa do progresso, esta é a única face visível da modernidade; ii) a colonialidade, que é um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade; iii) a decolonialidade, que é uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento mobilizada por aqueles que reagem a violência imperial. (MIGNOLO, 2005 apud NETO, 2016, p. 18)

Esse *modus operandi* permanece estruturado ainda que não em seu discurso abertamente, mas é percebido por meio das instituições, das políticas públicas, da dependência econômica interna e externa do Estado brasileiro, da estratificação social, do silenciamento de outros sujeitos que não o sujeito da modernidade, e, principalmente, no caso deste estudo, da instituição prisão pelo aprisionamento e exclusão social desses sujeitos.

Na instituição prisão por meio das políticas criminais, percebe-se que há uma “lacuna”, causada pelo descaso e omissão dos agentes do judiciário, das penitenciárias, das políticas e da sociedade, que permite que aconteçam violações dos direitos humanos dentro dessas instituições.

O complexo industrial-prisonal, portanto, é muito mais do que a soma de todas as cadeias e prisões do país. É um conjunto de relações simbólicas entre comunidades correlacionais, corporações transnacionais, conglomerados de mídia, sindicatos de guardas e projetos legislativos e judiciais. Se é verdade que o significado contemporâneo da punição é formado por meio dessas relações, então as estratégias abolicionistas mais eficazes precisam contestar essas relações e propor alternativas que as desmontem. (DAVIS, 2018, p.115)

A necessidade de aprisionar como punição é um dos questionamentos trazidos por Davis, sendo ela um empecilho para a superação de estruturas racistas e segregatórias. Podemos perceber que o aprisionamento está mais ligado com a governamentalidade (FOUCAULT, 1979) e projetos políticos e econômicos da sociedade capitalista do que com o discurso “ressocializador” sobre as prisões. Enquanto houver a legitimação da privação e restrição de liberdade, bem como a omissão diante das violências que ocorrem nessas instituições, haverá a perpetuação das contradições da modernidade/colonialidade em seus níveis mais letais e violentos, produtos da necropolítica (MBEMBE, 2018).

3 A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS OFICIAIS E NÃO-OFFICIAIS

Neste capítulo abordo como as relações sociais provenientes das relações coloniais e hoje baseadas na colonialidade de poder aparecem nas trajetórias oficiais e não oficiais da educação e escolarização de jovens e adultos e a educação nos espaços de privação de liberdade no Brasil.

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación / dominación / conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de la existencia social: 1)el trabajo y sus productos; 2)en dependencia del anterior, la naturaliza y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluyendo el conocimiento; 5)la autoridad y sus instrumentos de coerción en particular, para asegurar la reproducción de es patrón en relaciones sociales y regular sus cambios. (QUIJANO, 2005)

Como Aníbal Quijano descreve, as práticas de poder verticalizadas, no colonialismo e na colonialidade, seguem similares e ressoam nas malhas sociais indissociavelmente, e, de tal forma, constituem o que são as relações sociais hierarquizadas, atravessadas por diferentes tipos de opressões nos diferentes corpos e nas diferentes esferas, sendo o conhecimento uma das formas de subalternização.

A colonialidade do ser e do saber são constituintes e justificativas das relações modernas-colonialistas há a construção do outro, como objeto do sujeito moderno. O outro é escravizado, explorado, destituído de ação e criação, em uma tentativa de apagamento de sua história e de diferentes histórias que não a universal que é proposta pela modernidade:

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (...) Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação definitiva do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva (FANON apud CASTRO, 2018, p.41)

Fanon, em seu livro *Peles Negras Máscaras Brancas*, sintetiza as interações subjetivas entre os sujeitos violentados pela colonização e a existência de si nesse mundo, tendo como efeito um não reconhecimento de si e de seu corpo. O autor designa o nome de “zona de não-

ser” para caracterizar o espaço material e imaterial que é atribuído às pessoas negras colonizadas.

A colonialidade de saber está inteiramente relacionada ao ser colonizado e aos padrões de poder dominantes:

En este sentido, se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto. (...) Así, pues, la colonialidad del saber se puede considerar como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder y, por tanto, es un aspecto constitutivo (no derivativo o accidental) de la colonialidad. (RESTREPO Y ROJAS, 2010, p.136)

Eduardo Restrepo e Axel Rojas desenvolvem como se dá a articulação da colonialidade de saber e do ser, mostrando que, em sua face oculta, a modernidade desprende seus mecanismos para borrar as histórias, os saberes, os conhecimentos e os sujeitos que desviam de seu programa utilizando discursos que descaracterizam o conteúdo e classificando-os como mítico, folclórico, subalterno. O discurso e as práticas monolíticas justificam a universalidade do conhecimento, escondendo a pluralidade existente para que seja possível perpetuar as opressões que sustentam a existência desse sistema-mundo.

As faces ocultas da modernidade são visíveis nas práticas educacionais brasileiras, mas também nos discursos que se pretendem democráticos, mas que na prática destoam de suas intenções. Quando se pensa na educação em uma sociedade democrática, ela é definida como direito dos cidadãos e está assegurada em documentos oficiais do país, bem como os deveres que estão definidos nestes contratos sociais que, uma vez quebrados, dentro de uma sociedade que tem a condenação e o castigo como resposta ao ato, são passíveis da punição, seja ela qual for, desde que respeite os direitos humanos, mesmo que seja apenas seu discurso. Como está descrito no Artigo 205, referente ao direito à educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No decorrer da história da educação e da escolarização brasileira, há inúmeras falhas do Estado em cumprir seu papel, pensando nos momentos democráticos e no ideário de seu discurso. Em outros momentos, não democráticos, há explicitamente a segregação e a exclusão de alguns grupos sociais. Tendo em vista as bases colonialistas do Brasil, esses grupos são aqueles que foram escravizados, violentados e oprimidos.

Estes aspectos serão analisados a partir do pensamento decolonial nas três seções desse capítulo. Na primeira parte, são trazidos os questionamentos que conduziram o capítulo, em seguida um histórico das políticas educacionais para a escolarização e educação de jovens e adultos e em prisões.

3.1 Ausências e intencionalidades da educação brasileira

Nas trajetórias de estabelecimento e de transformações da educação no Brasil há um hiato entre o direito à educação e a sua importância para o desenvolvimento humano e social do país, expresso em discursos e documentos oficiais, e por outro lado a efetiva garantia ao acesso à educação para a população brasileira. Além disso, empecilhos estruturais e institucionais para a universalização do acesso à educação acentuam as contradições sociais, assim como a possível quebra dos contratos.

Se, por exemplo, para conseguir sobreviver em uma sociedade como a nossa é preciso trabalhar, acumular dinheiro e ter bens, e, para o suposto trabalho, requerer-se escolarização mínima ou domínio de algumas técnicas, como todos os cidadãos terão a mesma oportunidade de conseguir alcançar tal posição?

Outro ponto incerto baseado nesses contratos entre sociedade e Estado é quando inexitem ou existem de forma precária políticas públicas e sociais para que as pessoas consigam acessar o direito à educação universal, o que gera uma diferença entre as trajetórias dos indivíduos e o que a sociedade espera de retorno. Esta lacuna estaria localizada na segunda socialização, que Berger e Luckmann descrevem como:

“a interiorização dos submundos institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade de divisão de trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento”. (BERGER E LUCKMANN, 1978, p.185)

Esta “falha” na socialização, tratando-se do contexto brasileiro, está relacionada não só ao estado de direito contemporâneo, mas também aos processos sócio-históricos que forjaram a sociedade brasileira, a sua divisão de trabalho, e a distribuição material e imaterial, uma vez que, além da falta de acesso à escolarização e à educação, há também enormes fragilidades ao programa educacional que é desenvolvido em escolas e universidades, pois demonstram o engessamento e a unilateralidade das práticas educacionais baseadas em um programa moderno-colonial.

Neste contexto, de constante violação e ausência de processos educativos essenciais, as instituições servem à manutenção da colonialidade. Portanto, a discussão sobre o direito à educação nessas instituições, escolas regulares e escolas nas prisões, não pode prescindir do debate à ruptura da colonialidade de poder, do saber, do ser e da natureza.

Para além das dificuldades de atingir uma qualidade de vida mínima através do trabalho, da educação e da escolarização, há outro problema: o caráter ideológico, e oculto, que esse trabalho e essa educação carregam. A colonialidade está refletida em todas as esferas da sociedade, influenciando políticas, modos de produção material e imaterial, modos de vida e inclusive subjetividades, dessa forma, tentando impedir a libertação popular dos países colonizados. Por isso, a necessidade de definir qual a intencionalidade e qual educação está sendo buscada e desejada na prática docente, sem pressupor neutralidade, mas, no caso do trabalho que realizo, um ideário popular, dialógico, vivo e decolonial.

A aposta no conceito de decolonialidade, em relação com a educação popular, deve-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir. (NETO, 2016, p.18)

A educação ocidental como conhecemos é, em si, complexa e colonizadora, principalmente se avaliarmos a partir de seu estabelecimento no Brasil. Inicialmente, antes da categoria “EJA”, pensava-se a educação como alfabetização de meninos analfabetos, não de adultos, independentemente se suas vidas requeriam tal ação, como as missões jesuíticas:

Os brasileiros têm pouco conhecimento da religião cristã, a não ser recitar padrenossos e ouvir missas (...) como não teremos quem lhes ensine a verdade e o único caminho para a salvação, eles vão sendo esquecidos e tornam às suas antigas superstições e idolatrias. Com os adultos pouco fruto é de se esperar e como são estúpidos e desinteressados são pouco religiosos. (CONSELHO POLÍTICO DE PERNAMBUCO, 1636)

Percebe-se que a escolarização era colonizadora, além de religiosa, etnocêntrica -

uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência (ROCHA, 1998, p.5)

e no plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade (IDEM, 1998, p.5) sociocêntrica.

Com o estabelecimento e construção do Brasil colônia os paradigmas sobre escolarização e educação vão se modificando, tendo em vista as mudanças sociais e políticas, bem como expressas em documentos legais. Tais construções e modificações são ressoantes nos sujeitos, nas práticas e na concepção de educação de jovens e adultos até os dias de hoje. Restrepo e Rojas fazem a diferenciação entre etnocentrismo e sociocentrismo, constituintes desta modernidade-colonialidade em que o Brasil está submetido:

Un punto de partida es la distinción entre las nociones de etnocentrismo y sociocentrismo que, respectivamente, han elaborado antropólogos y sociólogos. El etnocentrismo es cuando se considera que los modos de vida y concepciones asociados a la formación cultural propia son intrínsecamente superiores a los de otras formaciones culturales. Los antropólogos han evidenciado lo extendido del etnocentrismo entre las más variadas formaciones culturales; algunos grupos incluso se refieren a sí mismos como ‘los humanos’, versus los otros que no son siquiera humanos. El sociocentrismo, por su parte, supone una descalificación y el rechazo de las costumbres e ideologías de sectores sociales distintos a los que se pertenece por considerarlos desacertados o de mal gusto. Los clasismos, el arribismo y el populismo son las más comunes expresiones de sociocentrismo. En el etnocentrismo y el sociocentrismo, entonces, la diferencia tanto cultural como social es significativa de inferioridad. (RESTREPO Y ROJAS, 2010, p.135)

Essas são práticas que constituíram, e seguem constituindo, todas as esferas da vida social em países do sul, esses colonizados, ressoando na educação devido à colonialidade de poder e de saber. Os conhecimentos e saberes legitimados pelas instituições são filtrados a partir desse ponto de vista, bem como apenas alguns são reconhecidos como tal.

Olhando para Europa e Estados Unidos, centros do conhecimento moderno, não acontece o mesmo, suas produções são, em sua maioria, parte do cânone universal científico e exemplos para o resto do planeta.

La “ego-política del conocimiento” de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del “Ego” no situado. La ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual y el sujeto que habla están siempre desconectadas. Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un mito sobre un conocimiento universal fidedigno que cubre, es decir, disfraza a quien habla así como su ubicación epistémica geopolítica y cuerpo-política en las estructuras del poder/ conocimiento [...] (GROSFOGUEL apud RESTREPO E ROJAS, 2010, p.140)

Como Grosfoguel disserta, além da legitimação quase que intrínseca das ciências ocidentais, há também a ausência do sujeito que fala. Através de uma objetividade impecável, há apenas alguém (sujeito do conhecimento) que fala de nenhum lugar (principalmente Europa e Estados Unidos) para todos os lugares, para todas as pessoas, buscando esconder qualquer subjetividade. Na América Latina, também vemos o mesmo caminho seguido pelas ciências

sociais, para serem legitimadas, como Walsh questiona essas ações em *¿Son posibles ciencias sociales culturales otras?*

En América Latina, como en otras partes del mundo, el campo de las ciencias sociales ha sido parte de las tendencias neoliberales, imperiales y globalizantes del capitalismo y de la modernidad. Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. (WALSH, 2007, p. 103)

Portanto, percebemos que desde as produções e pesquisas científicas, projetos políticos e econômicos, sistemas sociais e políticas públicas até a prática educativa estamos inseridos nesse sistema que segrega, seleciona e decide arbitrariamente a favor da colonialidade e da continuação dessa dependência sul-norte.

No caso da EJA em contexto de privação ou restrição de liberdade não é diferente, as mesmas malhas sociais estão dispostas para os sujeitos, mas de forma mais complexa devido aos correlatos do sujeito desviante - desvio é definido por Becker (2008), como uma ação que infringe a uma regra socialmente aceita, o qual surge na interação entre quem quebra a norma e os outros sujeitos - e é punido dentro dessa sociedade, que além de sentir todas as violências da colonialidade, sente, talvez, em seu maior grau, encarcerado por razões, muitas vezes, provocadas pela própria modernidade-colonialidade.

3.2 Os contextos socio-históricos da educação de jovens e adultos e da educação em prisões no Brasil

Neste subcapítulo busco retomar o histórico das políticas direcionadas à educação de jovens e adultos e à educação em prisões, levando em conta que estas não estavam relacionadas oficialmente até o século XXI. Busco reconhecer e evidenciar os vácuos deixados pelo Estado e pelas políticas públicas destinadas aos sujeitos, além da intencionalidade de traçar linhas entre acontecimentos históricos educacionais, educação popular e o pensamento decolonial.

No Brasil, a primeira forma educacional ocidental, estabelecida pelos Jesuítas através da catequização, desenvolveu suas práticas de controle com o discurso de tentativa de salvação das almas e os principais sujeitos que eram destinados a essas práticas eram as crianças:

Essas ideias eram compartilhadas pelos jesuítas. No trabalho da Companhia de Jesus, as crianças também eram tomadas como base da ação educativa, pois, por meio do trabalho com elas, era possível formar uma geração católica inteiramente nova. Além

disso, os meninos índios poderiam funcionar como agentes multiplicadores junto aos adultos com quem conviviam, considerados inconstantes e já tomados por vícios e “paixões bárbaras”. (DAHER apud DI PIERRO E GALVÃO, 2002, p. 33)

No trecho é possível perceber a função da ação educativa, seu escopo, e as formas unilaterais como era desenvolvida. Para falar dessa prática é imprescindível localizá-la temporalmente, tendo seu início por volta de 1550, logo após o início da colonização do chamado Brasil. Sua função não seria outra, a não ser servir ao colonizador europeu por meio de outras práticas de poder, não só a coerção física e escravização corporal, mesmo que nenhuma delas seja indissociável ou menos cruel. A seguir, o Brasil vai se construindo por discursos e práticas que dependem e justificam a existência de estruturas racializadas para justificar a mão de obra escravizada, do patriarcado para manter a dominação dos homens sobre os corpos das mulheres, e capitalista que sustenta as relações políticas, econômicas e sociais entre a colônia e a metrópole.

A partir de 1808, no Período Imperial, foram criados os primeiros cursos superiores no Brasil, Escolas para Serralheiros, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, entre outras instituições escolares. Mas, talvez, mais importante que isso, em 1824, na Constituição Imperial, assegurou-se instrução primária a todos os cidadãos, que usava o método Lancasteriano desenvolvido por Joseph Lancaster (1778-1838). Tal método utiliza da monitoria de alunos que seriam os “melhores” em relação a outros, sendo uma prática economicamente rentável, porém reprodutiva de métodos de aprendizagem. Podemos relacioná-lo com um voluntarismo recorrentemente associado à docência.

Desde o início, os modelos educacionais estavam baseados em experiências anteriores já propostas em países europeus, principalmente pela ligação colônia-metrópole, o que ignorava as características da sociedade interna, suas demandas e suas especificidades. Isto se insere também no que era considerado modelo educacional, não no sentido que hoje trabalhamos através da Lei de Diretrizes e Bases e da Constituição Federal, dentro de instituições de privação de liberdade. Tanto as instituições quanto a educação e “intencionalidade de educar” nas instituições são inspirações de modelos europeus.

O estabelecimento penal contemporâneo no Brasil resultou da adaptação de sistemas penitenciários que se desenvolveram nos Estados Unidos e Europa no final dos séculos XVII e as primeiras décadas do XIX, passando pelo sistema celular e auburniano com a execução da pena de prisão com o trabalho sob confinamento silencioso para chegar ao atual sistema progressivo. (VASQUEZ, 2008, p.19)

Vasquez trabalha com essa transição entre as punições anteriores, como pelourinho e torturas como espetáculo, para essa nova forma de punir mais humana. No Brasil, surgem as primeiras Casas de Detenção em 1834, a partir da Carta Régia de 1769, como “progresso” em direção aos direitos humanos.

A construção foi considerada um marco histórico pelos membros da Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional, pois para eles, esse foi um passo fundamental para tornar o novo império um “mundo civilizado”. Embora o Brasil tenha recebido fortes influências europeias sobre a forma de punir, devemos igualmente levar em conta nessa época a vigência da escravidão, que veio alterar profundamente a implantação dos métodos punitivos, ou seja, associaram-se de modo indivisível nos regimentos penais prisão, suplícios e trabalho forçado até o final do século XIX. (DUARTE e PEREIRA, 2018, p. 346)

Em confluência com essa transição nas formas de punição, delimita-se a necessidade educacional dentro dessas novas instituições, considerando a ociosidade de tempo um perigo que precisava ser ocupada, através do trabalho e da educação, dentro das casas de detenção. O decreto 678 de julho de 1850 traz em documentos legais a menção a educação em lugares de privação de liberdade:

Art. 119. Ao Capellão da Casa de Correccão, além do que lhe fica encarregado pelos Art. 95, 97 e 99, incumbe o seguinte: 1º Ajudar o Director na educação moral dos presos, e concorrer quanto em si couber para a sua correccão e reforma. 2º Visitar os presos, exhortando-os ao trabalho, e bom comportamento, ao menos huma vez por semana, e no meio della, além do dia de guarda que possa haver. (BRASIL, 1850)

No decreto é possível perceber o significado de educação nesse marco temporal, assim como a quem é designado esse trabalho de educar. A educação nesse momento é delimitada ao âmbito moral e reformatório, sem nenhuma ligação com saberes escolares e saberes da experiência dos sujeitos, algo que hoje é previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Outro fator é quem é o educador nesse momento, o capelão, um líder religioso, permanecendo então um caráter religioso na educação, bem como catequizador quando pensamos em uma educação moral e reformatória dirigida por um capelão.

Referente à educação de adultos não encarcerados, o primeiro marco institucional e público é datado a partir do decreto 7.031, em 1878, quando foram criadas classes noturnas, para homens adultos analfabetos, não tendo relação com os sujeitos privados de liberdade. Anos depois, em 1881, a Lei Saraiva proíbe o voto de analfabetos, o que é um mecanismo legal de exclusão das pessoas não alfabetizadas de exercer direitos, fazendo parte da intencionalidade do fazer político nesse momento, Tal medida era descabida frente a uma população majoritariamente analfabeta.

O analfabetismo, assim, estava presente, embora de maneira diferente, em todas as camadas e grupos sociais: entre homens e mulheres brancos, proprietários de terras, homens e mulheres escravos e libertos. Não temos dados precisos para a época, mas o primeiro censo demográfico brasileiro, realizado em 1872, apontava que o índice de analfabetismo no país era de 80,2% entre homens e 88,5% entre as mulheres (DI PIERRO E GALVÃO, 2002, p.34).

A partir do primeiro censo, é possível perceber certa incoerência na criação desta lei, pois, como seriam escolhidos pela população, representantes, mas com apenas 20% de participação total? Há uma indissociabilidade entre essas políticas segregatórias e o ideal de Estado que havia, era um país escravocrata e pensado para poucos, as elites brancas e europeias. Portanto, a incoerência é a tradução de projetos políticos e econômicos, se pensarmos a realidade brasileira, desde o Brasil Colônia, Império até a República.

Nesta mesma segunda parte do século XIX, um dos meios de alfabetização era a partir do código criminal e da Constituição do Império, em que jovens e adultos de camadas populares aprendiam a ler e escrever no turno noturno, enquanto as mulheres aprendiam técnicas domésticas, noções de higiene e deveres familiares (DI PIERRO E GALVÃO, 2007). Esses processos escolares utilizavam de meios imbricados por funções e marcadores sociais, principalmente por serem as classes populares as estigmatizadas como classes perigosas, então, o código criminal seria uma dupla educação, além de alfabetizar, poderia “civilizar” tais pessoas. Neste momento é possível perceber como vão sendo formadas as classes que são excluídas e criminalizadas socialmente no Brasil. Para as mulheres brancas, as funções de gênero em que se ensinava como ser uma boa dona de casa, limpar, arrumar, e ser uma boa mãe, mais uma vez, tenta colonizar e domesticar os sujeitos de formas diferentes.

No final do século XIX, em 1882, há um novo decreto, número 8386, relacionada à educação nas Casas de Detenção:

Art. 281. A instrucção escolar é confiada a um preceptor e dada simultaneamente aos presos, reunidos por classes na escola. Art. 282. O ensino comprehende: Leitura. Escripta. Arithmetica elementar. Noções rudimentaes de grammatica. Art. 283. A frequencia da aula é obrigatoria para os presos, sem prejuizo da disciplina do estabelecimento, e ficando salvas as dispensas concedidas pelo director. Art. 284. O preceptor pôde excluir da aula o preso que proceder de modo inconveniente, communicando ao director para a punição que a falta exigir. Art. 285. O preceptor é ajudado pelo capellão no ensino de moral, religião e regras de civilidade. (BRASIL, 1882)

Neste novo decreto, percebe-se a intuição do ensino de leitura, escrita, e matemática, modificando a educação moral para uma instrução escolar elementar, assim como a figura do

capelão é descentralizada para um preceptor como orientador das matérias escolares, enquanto o capelão ficaria centrado no ensino moral, religiosa e de “regras de civilidade”. É perceptível o caráter colonizador, tanto na escolarização quanto no ensino moral, tendo em vista quais matérias são ensinadas, qual língua é trabalhada na leitura e escrita, qual religião e qual moral são ensinadas. Através desses ensinamentos, busca-se moldar o cidadão brasileiro baseado no “ser humano universal” resultado de práticas etnocêntricas da modernidade ocidental.

Somente no século XX o Estado toma iniciativa de estatização da educação e alfabetização e, com isso, de acesso à escolarização pelas classes populares. Com o decreto 7.566, criam-se escolas nas capitais no país, com o objetivo de oferecer instrução primária e profissionalizante gratuita aos “filhos dos desfavorecidos”. Mais tarde, na década de 1930, em que a industrialização passa a ser imprescindível, a chamada Revolução de 1930 levanta a bandeira da alfabetização e do ensino técnico-profissional como meio de complexificação e desenvolvimento da indústria e do país. E, em 1932, é fundada a Cruzada Nacional de Educação, buscando combater o analfabetismo, bem como, em 1933, a bandeira paulista de alfabetização.

Ainda que fosse necessária a reivindicação por alfabetização, escolarização regular e profissionalizante, o processo pedagógico não era o tema central, nem a importância de contextualizar a educação. Vê-se isso, principalmente, quando se pensa o educador, que, muitas vezes, era um voluntário ou um educador infantil que deslocava as práticas para jovens e adultos, características que permanecer até hoje no imaginário social acerca da EJA.

Desse modo, a alfabetização não se coloca, mais uma vez, como direito, mas como “caridade”, o que acaba por legitimar o lugar secundário ocupado pelas políticas de educação de jovens e adultos na agenda pública. O analfabeto assemelha-se a uma criança que precisa de ajuda para tirá-la das trevas. Ou alguém que precisa de carta de alforria, porque o analfabetismo é visto como uma espécie de escravidão. (DI PIERRO E GALVÃO, 2002, p. 52)

Os autores se referem a atual situação da educação de jovens e adultos no Brasil, fazendo uma comparação com o passado, em que esses discursos e práticas eram mais fortes, principalmente pela maneira que o Estado não se responsabilizava por garantir todo o processo educativo. Estas políticas são marcadas pelo preconceito contra o adulto analfabeto, visto como incapaz, ignorante e responsabilizado pelo “atraso” econômico e técnico-científico do país, em comparação com os lugares de referência para o Estado brasileiro, a Europa e os Estados Unidos.

Como política nacional, a partir da década de 40, desenvolve-se e abriga-se na agenda estatal a EDA, educação de adultos, que tem como intuito a alfabetização popular e a educação profissional. Uma das figuras mais conhecidas desse processo é Anísio Teixeira:

Anísio Teixeira representa a posição dos ideais democratas liberais em defesa do industrialismo e da modernização dos sistemas educativos, mas compactua com o Estado Novo, isto vai até 1970, ou seja, os profissionais da educação em defesa dos princípios democráticos e liberais. (ARAUJO, 2005, p.70)

Anísio Teixeira é uma figura forte quando se pensa no início da estruturação da educação pública no Brasil e é, ao mesmo tempo, um representante do estado democrático e liberal, pois, defendeu a escola pública, bem como sua criação como base para o que se tem hoje e acreditava que a igualdade de oferta aproximaria a uma possibilidade de uma sociedade igualitária. O educador defendia que poderia se atingir a igualdade apenas quando houvesse uma escola igual a todos que se basearia em experiências dos sujeitos e na participação ativa dentro do ambiente educacional. Suas contribuições para a escola moderna e para o projeto político educacional são inegáveis, porém seguindo um ideário que não correspondia às diversidades sociais e culturais do povo que constitui o Brasil, uma vez que basear-se apenas em documentações legais e na possibilidade de uma educação democrática não basta para ela de fato acontecer, bem como a falta da necessidade de rompimento com estruturas de dominação internas à educação.

Nesse mesmo momento histórico, na década de 40, de intensificação da luta por educação pública, em 1947 acontece o primeiro Congresso da EDA, marcando o começo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, primeira campanha que englobava a educação de jovens, homens e mulheres, como uma categoria.

Estender a ação da escola primária a vários milhões de brasileiros, de ambos os sexos, adolescentes e adultos, que não sabiam ler; influir na conjuntura cultural do país, de tal modo que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa. (BRASIL, 1950 p.74 apud ARAUJO E COSTA, 2011, p. 4)

Esta Campanha teve uma grande e positiva atuação como enfrentamento do analfabetismo, mas também, como Araujo e Costa (2011) afirmam, seus objetivos eram entrelaçados a um discurso de segurança nacional, soberania e consolidação da Pátria, o que indica uma prática um tanto voltada a um problema do desenvolvimento, sem profundidade pedagógica.

Em seguida, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), marcado pelas políticas desenvolvimentistas para o Brasil, teve como foco a educação técnica-profissionalizante para que pudesse auxiliar no desenvolvimento interno e da indústria brasileira, o que ressoava no projeto de educação:

A Educação para o Desenvolvimento é o quinto tema básico de nosso Plano Nacional de Desenvolvimento. A formação de elites dirigentes capazes de interpretar com objetividade as peripécias de nossa luta pela conquista de um continente tropical e o processo histórico de nossa formação social, e de influir, com novas táticas, no destino dessa luta e desse processo: a educação de elites e de massas para a realização de novas tarefas, impostas por novas formas sociais e novas técnicas de vida econômica, eis o objetivo a que nos impelem as circunstâncias do momento que vivemos. A suscitação acelerada de uma inteligência numerosa e de alto padrão de cultura e objetividade, constituída de homens aptos a dirigir e criar, dentro das atividades econômicas de administração e de política, deve constituir motivo de um esforço planejado, que oriente nossa juventude para o campo das atividades de maior importância e para as profissões de que mais necessitamos. (OLIVEIRA, 1955, p.41)

Há nesse trecho, explicitamente, a intencionalidade da educação tanto para as elites quanto para “as massas”, com o intuito de um desenvolvimento para os Estados Unidos do Brasil, que cultuava padrões de racionalidade e objetividade como o ápice a ser alcançado, estas sendo categorias presentes no *ethos* da modernidade e o projeto de país que se desejava, caminhando em direção aos padrões estadunidenses e europeus.

Nas questões de educação para pessoas privadas de liberdade, nesse período que foram desenvolvidas as Normas Gerais do Regime Penitenciário, marco legal, em que se salientam os seguintes artigos ligados à educação:

Art. 1. Inciso XIII - A educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados.

Art. 22. Toda a educação dos sentenciados (art. 1º, inciso XIII), levando-se-lhes em conta os índices psico-pedagógicos (art. 9º) e orientada a sua vocação na escolha de uma profissão útil, objetivará readaptá-los ao meio social.

Parágrafo único. Nêsse sentido serão organizados os respectivos programas, de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das faculdades mentais em consonância com a saúde e fortalecimento do corpo.

Art. 23. Na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a êstes, a crença de cada qual.

Art.24. Quando pela classificação dos sentenciados (vetado) se registrar a presença de retardados mentais, dar-se-lhes-á, em curso separado, e em estabelecimentos ou pavilhão à parte, a educação compatível com as suas faculdades. (BRASIL, 1957)

Na descrição dos artigos anteriores, percebem-se novos programas remetentes à diversidade de disciplinas a serem trabalhadas, ainda que permaneça a educação civil, disciplina e ordem, agora está descrito o respeito às crenças de outrem no âmbito religioso. Ao mesmo

tempo em que se percebe tais avanços, esperados em uma democracia, há nos textos o retrato do caráter racista e salvacionista que estão enraizados no Brasil, devido à sociedade colonialista e escravocrata construída no solo brasileiro, desde o início da colonização europeia. O trecho que fala em desenvolvimento eugênico explicita parte dessa cultura e do movimento eugenista, racismo justificado pela ciência, que teve grande espaço no país e nas instituições brasileiras.

No Brasil, esse movimento pela purificação da raça tomou forma e intensificou-se nas primeiras décadas do século XX, podendo-se afirmar que foi um elemento relevante na história brasileira naquele momento. Sua influência alcançou várias esferas públicas e privadas. Através da busca em documentos da época, é possível perceber que vários deputados constituintes participavam em reuniões de entidades eugênicas, resultando daí que ideias de caráter eugenista alcançavam a esfera federal, como a inclusão de um artigo estimulando a educação eugênica na Constituição de 1934. (BOARINI e MAI, 2002 p. 131)

Como as autoras explicitam, essas ideias tiveram popularidade em algumas camadas sociais brasileiras, bem como na esfera estatal, dessa forma ressoando em políticas sociais que se pretendiam democráticas, mesmo que contrariassem a realidade do país, uma vez que o Brasil é um país da América Latina que não se constituiu com maioria branca e ou europeia muito menos em sua origem anterior a colonização.

Nos anos 60, antes da ditadura civil-militar, houve crescentes movimentações políticas entre as classes populares que reivindicavam uma educação pública que seja de fato direcionada para o “povo” plural brasileiro. Neste período, vemos a crescente figura de Freire, principalmente com o *Método Paulo Freire*, que propunha a democratização do acesso e da educação estendendo-se até a universidade - universidade popular.

Nas práticas propostas por Freire, vê-se uma nova intencionalidade no fazer educativo para além da alfabetização por metas ou necessidade de desenvolvimento da pátria, sendo baseado na contextualização e na comunicação entre os sujeitos da educação, de forma que reconheça quem são eles, tanto educadores quanto educandos, superando as estruturas excludentes da sociedade brasileira. O educador, ao pensar o processo pedagógico e na aprendizagem, principalmente na educação popular de jovens e adultos, rompe com o modelo escolástico e bancário. Não só o método freiriano, mas toda sua obra foi e continua sendo revolucionária frente aos métodos normalmente adotados no processo educativo, principalmente na EJA, como é possível perceber no decorrer da história de educação e da escolarização no Brasil.

Desta forma, a tônica da campanha de alfabetização do Brasil era eminentemente política. Interessava-nos, nas condições históricas em que estávamos, estabelecer um

vínculo absolutamente estreito entra a alfabetização e a consciência política das massas populares. Daí que, no contexto da experiência brasileiras, as relações entre a alfabetização de adultos e a produção se tenham expressado na crítica ao modo de produção capitalista, que, caracterizando o país como um todo, é preponderante nos centros urbanos, e na análise crítica das relações sociais de produção, nas áreas rurais. (FREIRE apud NETO, 2016, p.155)

A educação popular desenvolvida na prática de Freire está relacionada com diferentes aspectos sociais da vida do educando e do educador, levando em consideração o lugar onde os sujeitos da educação se encontram, como os sujeitos estão inseridos no modo de produção e os contextos políticos do país. Portanto, fazem parte de sua prática toda a realidade viva que enreda os sujeitos de forma crítica para que seja possível perceber as inter-relações entre sociedade, política, cultura, economia e a educação.

Em sua teoria e prática, Paulo Freire também trouxe à tona a Pedagogia do Oprimido, aquela da qual a prática educativa contextualizada deveria se perceber e se inspirar, tendo em vista a história colonial brasileira, as estruturas segregatórias que perduravam e perduram até hoje e o caráter ideológico dessa educação desumanizante:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar esse objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo de interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 1987, p.22)

Freire reivindica o rompimento com um programa político educacional que mantém as opressões e as posições discriminatórias pré-dispostas disfarçadas em um discurso progressista moderno. O autor percebe que tais estruturas sociais, econômicas e políticas são reproduzidas no fazer educativo, desde instituições até o que e como se aprende, servem a interesses que não correspondem às necessidades plurais do povo brasileiro, mas sim às elites, ao sistema capitalista interno e externo.

Nesse mesmo momento, há algumas ações ligadas à educação em prisões, principalmente ligado a nomes como Salete Van der Poel, pioneira na educação popular em prisões. Em sua prática, aproximava-se de Paulo Freire, estabelecendo um fazer educativo horizontal e geolocalizado., isto é, segundo Restrepo e Rojas: “La geo-política del conocimiento insiste en que el conocimiento está marcado geo-históricamente, esto es, marcado por el locus de enunciación desde el cual es producido” (2010, p.141). Além disso, trabalhando com elementos e aspectos do contexto prisional para desenvolver a alfabetização dos jovens e adultos aprisionados, por exemplo, com palavras geradoras e com a prática escrita usando elementos autobiográficos.

Com o golpe militar de 64, todas as iniciativas progressistas e democráticas da educação começaram a ser barradas e extinguidas para dar espaço, novamente, a um projeto educacional totalizador e segregador. Além das políticas ligadas à educação, a ditadura civil militar brasileira se mostrou como um programa à serviço da colonialidade com, por exemplo: políticas de extermínio indígena e camponês; repressão e criminalização de populações mais pobres, de pessoas negras, de mulheres, e principalmente de movimentos sociais que reivindicavam os direitos básicos para todos. É possível ver isso, para além de trabalhos acadêmicos, nas memórias e nos testemunhos das pessoas que sobreviveram a esse período, em filmes, em livros e, principalmente, em âmbitos institucionais, como no *Relatório Comissão Nacional da Verdade* (2014). Este relatório descreve e revela as ações de tortura, os assassinatos, os sequestros, as invasões de território indígena, quilombolas e sem-terra, por parte do Estado brasileiro. Devido a todos esses acontecimentos, é imprescindível questionar qual a intencionalidade da construção de uma sociedade assim, bem como qual o papel da educação nesse período, que não está isolado em si, mas é inter-relacionado com o passado e com os acontecimentos futuros do Brasil.

Em relação à política educacional de jovens e adultos, em 1967 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou até a abertura democrática no meio da década de 80. O MOBRAL caracterizava-se pelo voluntariado no papel de educador, pela influência de editoras privadas, pela educação e por conhecimentos epistemicamente colonizados, pelo caráter cívico ligado à ditadura militar beneficiando as elites nacionais e internacionais, tendo em vista que as ditaduras latino-americanas estavam interligadas a uma agenda estadunidense capitalista.

A ineficiência do Mobral foi comprovada através dos resultados do Censo de 1980, que revelaram o aumento de 540 mil pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais no decênio 1970-1980. Nessa época, os críticos já diagnosticavam que a entidade estava alfabetizando poucas pessoas em relação às metas propostas. Além disso, as taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo eram muito altas. Apenas 15% dos alunos do Mobral chegavam ao fim do curso de alfabetização, e o percentual que regredia ao estágio anterior era sempre alto, qualquer que fosse o método de estimativa. Os outros problemas apontados pelos críticos se referiam à inadequação dos métodos de alfabetização adotados. A United Nations Educational, Social and Cultural Organization (UNESCO) — órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) responsável por projetos ligados à educação e à cultura — amparada na avaliação de um número significativo de experiências levadas a efeito em diversos países, recomendava que os programas de alfabetização deveriam ser funcionais, isto é, estar vinculados à vida produtiva dos educandos. Recomendava, ainda, que a duração mínima desses programas fosse de oito meses e, depois desse período, deveriam ser desenvolvidos programas de continuação do processo educativo. No entanto, os cursos de alfabetização promovidos pelo Mobral tinham, em princípio, a duração de três meses, posteriormente aumentados para cinco meses. Além disso, a adoção de programas de continuação do processo de alfabetização foi tardia e nem

sempre os cursos de educação integrada atingiam a população recém-alfabetizada (CUNHA E XAVIER, *s.d.*, FGV).

Essa falha do método MOBREAL deve-se ao desmantelamento da educação pública durante a ditadura, bem como a tentativa de apagamento e exclusão de métodos como o de Freire por serem subversivos - denominavam-se assim projetos que enxergavam a população brasileira para além das elites e que buscavam romper com estruturas verticais. Porém, como seu fracasso foi inegável, este fazer educativo não poderia permanecer legítimo em uma sociedade democrática. Com a abertura de 1985, a pessoa analfabeta volta a ter o direito a votar, ainda que com caráter facultativo, e estrutura MOBREAL é assimilada à Fundação Educar com o decreto 91.980.

Na década de 80, há a elaboração da Lei de Execução Penal em 1984, da nova Constituição brasileira em 88 e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira. Estes são marcos legais que garantem o direito ao acesso à educação e a permanência do estudante, de qualquer modalidade educativa, na escola ou no espaço em que se encontra, pensando nas pessoas privadas de liberdade.

Em relação à educação de jovens e adultos, há uma grande conquista, por transpô-la como uma modalidade, tendo suas especificidades e responsabilizando o Estado para satisfazê-las. Esses documentos foram também marcos histórico em relação à cidadania e ao acesso a direitos universais plurais, ainda que sejam escritos baseados em categorias ocidentais e haja imensa dificuldade em se assegurar muitos dos direitos descritos. Isso principalmente para as ditas “minorias” (que nada tem de minoria) e em situação de vulnerabilidade – como pessoas não brancas, LGBTTQI+, mulheres, pessoas com deficiência, de classes sociais baixas, pessoas privadas de liberdade, pessoas em situação de rua e sem terras. Portanto, é impossível falar em democracia e sociedade igualitária mesmo que plural, onde perduram estruturas colonialistas que permitem a existência de tantas formas de violência, de opressão, de invisibilização e de desigualdade.

4 O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

A educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade é regulamentada, principalmente, a partir de três documentos: Lei de Execução Penal de 1984, Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Educacional de 1996. Além desses documentos, o Plano Nacional de Educação (2011) e as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013) estabelecem como meta a plena implantação da educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade e as intencionalidades da educação no contexto, levando em conta os sujeitos e os ambientes em que estão inseridos.

A Lei de Execução Penal define a oferta de assistência educacional como obrigatória para todas as pessoas privadas de liberdade no artigo 17 “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (Lei de Execução Penal, 1984), e afirma a obrigatoriedade da oferta do primeiro grau, bem como a obediência à constituição que determina a universalização do ensino médio (regular ou supletivo).

A Constituição Federal em seu artigo 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e no artigo 206 as bases dos princípios de oferta:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

E, na Lei de Diretrizes e Bases, a Educação de Jovens e Adultos é definida como uma modalidade com suas especificidades relacionadas aos sujeitos a qual é direcionada, valorizando suas trajetórias, vidas e seus trabalhos e oferecendo o acesso e a permanência a na escola. O inciso 1 do artigo 37:

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

Além desses documentos, a educação como direito humano é pautada em diversos outros documentos e tratados. Pode-se pensar, por exemplo, primeiramente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que afirma a todos os seres humanos o direito à educação gratuita; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966),

que também define a educação como direito de todos, educação básica como obrigatória e educação superior acessível a todos; V Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia 1997), que definiu uma agenda para o futuro da educação de adultos, afirmando-a como direito e trazendo em pauta a população carcerária e a necessidade de informar sobre seus direitos, estabelecer programas de ensino e valorizar iniciativas educacionais dentro e fora da prisão (IRELAND, 2010).

No campo das políticas públicas brasileiras que propiciam e garantem a efetivação dos acordos, em 2005 a partir do Ministério da Educação e sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade adere a sua agenda, nas temáticas de diversidade e inclusão social, a educação em prisões. Em 2006, com apoio da UNESCO, foi desenvolvido o Projeto Educando para a Liberdade que criou um grupo de trabalho responsável por discutir estratégias de fortalecimento da educação em prisões e contou com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça e pesquisadores da área (JULIÃO et al, 2018).

Em 2011, a partir da Lei 12433/11 foi criado o Programa Nacional de Segurança Pública que coordena a remição de parte da pena pelo trabalho e pelo estudo. Ainda em 2011, o Decreto 7626/2011 promulgou o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional que tem como finalidade definir as diretrizes do plano que busca ampliar e garantir a oferta educacional no sistema prisional. Em 2011, definiu-se também a inclusão no Plano de Ações Articuladas, que é ligado ao Plano de Desenvolvimento à Educação, de políticas de apoio à educação em prisões; e as Diretrizes Básicas para a Arquitetura Prisional que “determina previsão de módulos educativos, laborais, de esporte e de lazer na construção de novas unidades penais” (JULIÃO et al, 2018 p. 67). Em 2015, incluiu-se a Lei 13.163 que afirma a implantação do ensino médio regular e supletivo de formação geral e profissional em espaços de privação de liberdade (JULIÃO et al, 2018).

Apoiada nos documentos anteriores, a educação em prisões é afirmada como direito básico dos cidadãos brasileiros e como meio de ressocialização da pessoa presa. Ainda assim, há enorme dificuldade em realizar sua efetivação no Brasil. Os dados do Infopen mais atualizados mostram a situação da educação e dos sujeitos encarcerados: 51% das pessoas privadas de liberdade têm o ensino fundamental incompleto e 15% tem o ensino médio incompleto. Nas instituições, 88% das pessoas presas não frequentam atividades educacionais e 98% não frequentam outras atividades como remição de pena pela leitura ou pelo esporte (Infopen, 2017). O trabalho continua sendo a atividade mais frequentada nas prisões, mesmo que apenas 17,54% da população carcerária ocupe esses postos.

Para pensar os entraves do estabelecimento da educação nas prisões é preciso questionar não só os documentos oficiais, mas também os sentidos da educação. A partir da década de 90 intensificou-se a produção e investigação científica sobre o tema, que levam em conta o contexto prisional hostil que é oferecido pelo Estado brasileiro.

A instituição prisão é por si contrária a uma educação dialógica que valorize os sujeitos, suas experiências e suas produções, “a educação busca expandir os horizontes físicos, éticos e intelectuais, contribuindo para o pleno desenvolvimento e a libertação do ser humano” (IRELAND, 2011, p.20). Alguns dos aspectos que dificultam e complexificam as relações educacionais: a superlotação dos presídios é uma das razões pelas quais as vagas escolares oferecidas são menores do que o número real de presos; os maus-tratos, torturas e condições desumanas frequentes nas instituições contam sobre o ambiente em que se está inserido; e a relação da sociedade com o sujeito que comete um crime e é preso explicam o estigma carregado e o tratamento recebido. Por todos esses motivos, a educação na prisão enfrenta muitos desafios para que atinja mais pessoas e para que faça sentido.

Ao privar uma pessoa da sua liberdade, encarcerando-a, pretende-se retirá-la da convivência social normal, retendo-a num espaço criado exclusivamente para mantê-la afastada do resto da sociedade. Quando se priva uma pessoa da sua liberdade, o processo de “compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois” se torna mais problemático. Existem filtros que complexificam uma compreensão da realidade externa que resulta num processo de fragmentação das interrelações entre o mundo externo e o mundo interno do preso. (IRELAND, 2011, p. 20)

Ireland propõe uma investigação acerca dessas características do sistema prisional que atravessam a educação neste contexto. O autor explicita as dificuldades, mas também lembra a importância de pensar além de uma escolarização formal, pensar em processos educativos que acontecem na escola e fora dela, bem como as necessidades dos sujeitos privados de liberdade.

Onofre (2011), no mesmo sentido, expõe os saberes aprendidos dentro da prisão, são comportamentos desde o código de conduta da instituição e dos presos até um vocabulário próprio de comunicação entre eles. Em seu trabalho, a autora busca também mapear e entender os significados e sentidos da escola para os jovens e adultos presos. As respostas recolhidas pela pesquisadora foram: ocupar o tempo, ocupar a mente com coisas boas, aprender a ler e escrever sozinho, melhorar as condições de vidas e fazer relações de amizade com outros presos e com os (as) professores (as). É na escola, também, que os presos podem interagir de forma mais livre, retirando as máscaras que aprendem a ter na prisão, sendo uma possibilidade diferente de socialização a partir de outros referenciais que contribuam para às identidades e para recuperar a cidadania suspensa (ONOFRE, 2011).

Julião (2016) expõe algumas considerações gerais sobre os sentidos da educação nas prisões para os sujeitos encarcerados,

A educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade. Essa posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e dissuasão e que, portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. Outros apenados, ao contrário, rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo e castrador, que os querem alienados. (JULIÃO, 2016, p.33-34)

Nos dois estudos, de Onofre e Julião, é possível perceber semelhanças entre os sentidos, a integração social, a possibilidade de adquirir conhecimentos, e as oportunidades possíveis. Julião traz também o caráter repressivo contido na percepção de alguns presos sobre a escola. Nesse sentido, as intencionalidades da educação são questionadas, principalmente pelo contexto em que está inserida. A educação pode ser apenas escolarização e reprodução de sentidos, a mesma escola que aparece extramuros, ou pode se diferenciar e tensionar as próprias estruturas em que está estabelecida. Onofre (2011), no mesmo estudo, propõe a reflexão sobre qual escola se está construindo.

Há que se propor, no entanto, uma escola onde possam exercitar em suas interações diárias, valores, atitudes e condutas condizentes com os direitos humanos que, até então, podem lhes ter sido negadas, mas que, como sujeitos de direitos, devem aprender como trabalhar para sua própria libertação. Nesse sentido, a educação deixa de ser um momento de distração (ocupar o tempo), para se tornar uma oportunidade real de melhorar sua conduta e hábitos, em favor de uma futura (re)integração social positiva. (ONOFRE, 2011, p. 291)

Para além da ocupação de tempo, da possibilidade de melhorar as condições de vida, da possibilidade de socialização, das trocas de saberes e conhecimentos, a educação é um direito humano básico, por isso a necessidade primeira de sua existência, independente de quem sejam os sujeitos. Essa modalidade, a educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade, ou não, é por si um direito ao acesso à educação que por motivos sociais, econômicos e históricos foi negado, sendo de suma importância garantir o direito universal.

Àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, ou seja, é destinada àqueles que, devido às desigualdades socioeconômicas geradas pela sociedade capitalista contemporânea, foram privados, dentre outros direitos fundamentais, do direito à educação. (RUMMERT apud JUNIOR et al, 2019, p. 26)

Os autores ressaltam o fato de que, independentemente do lugar em que os sujeitos estejam, a EJA é atravessada por problemas estruturais anteriores à pessoa cometer um crime e quebrar contratos sociais, e a ligação estreita entre o modo de produção/sistema econômico e à restrição de direitos humanos básicos.

Pensando na pessoa privada de liberdade especificamente, eles possuem uma história de vida complexa, diferentes habilidades e dificuldades, e isso deve ser levado em conta no próprio processo de aprendizagem. Daí a importância de se mapear as condições específicas de pertinência cultural dos sujeitos, seus conhecimentos tácitos, historicizando a compreensão do desenvolvimento desses sujeitos. (PESSOA et al, 2019, p.78)

A hostilidade do sistema prisional e da educação tradicional, produzidas pelo sistema moderno-colonial, devem ser superadas se o que se visa é uma educação horizontal, significativa, dialógica e viva. Como já mencionado, a LDB define a EJA como uma modalidade com especificidades, uma delas é a necessidade de valorizar e interrelacionar as trajetórias escolares e não escolares junto à construção da educação pelos sujeitos. Por isso, é preciso conhecer os sujeitos, entender que as demandas atravessam o currículo e o plano pedagógico da escola. “Faz necessário valorizar o movimento prática-teoria-prática, além de considerar o tempo necessário para uma formação de qualidade e a aceleração dos processos, tanto os de formação dos professores como os de aprendizagem dos alunos” (PESSOA et al, 2019, p.78). Caso contrário, continuaríamos a assistir o fracasso da escola e da educação aliados, tendo em vista os dados educacionais brasileiros, a estruturas institucionais prisionais desumanas e a reincidência criminal.

A prática educacional que não respeita e nem valoriza o saber da experiência de seus educandos reproduz a mesma lógica opressiva dos sistemas que oprimem os marginalizados, conforme destacam os estudos de Dussel e Freire. Para estes autores, uma educação que se faz bancária contribui para a desumanização dos educandos, uma vez que os impede de sua autonomia e os ajusta, não permitindo que desenvolvam a consciência crítica. (ONOFRE, 2011, p. 293)

Na prática educacional desconexa com as vidas dos sujeitos da educação, a motivação e a intencionalidade do processo educativo são esvaziados de sentido ao mesmo tempo em que serve ao projeto da colonialidade de dominação dos sujeitos e dos saberes. A colonialidade de poder atua sobre os sujeitos pela punição através da privação de liberdade e pela colonialidade dos saberes construídos unilateralmente pela escola, na tentativa de apagamento de outros saberes.

No hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede por el contrario, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria. (FREIRE apud WALSH, 2009, p.17)

Freire explicita o caráter político em que a prática educacional se forja e carrega na relação com o outro, não é possível negá-lo quando se analisa o funcionamento das estruturas e a ação dos sujeitos nas relações em questão. As políticas de educação e sua expressão demonstram sua ineficiência. Nestas contradições os sujeitos são afetados juntamente a seu presente e seu futuro em liberdade (ou não) também.

O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, caráter de preocupação iniludível. Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão que os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 2019, p.40)

Nessas políticas, há a possibilidade da humanização ou da desumanização. Nesse sentido, é preciso levar em conta a realidade (prisional) brasileira, a colonialidade de poder e a necropolítica (MBEMBE, 2017) envolvidas, logo é possível constatar qual possibilidade se aproxima desse sistema.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2019, p.40)

É nesse anseio de ser livre, “a liberdade é a única força que move o preso” (GADOTTI, 1993, p. 134), que se encontra o tensionamento e a possibilidade da construção da educação (de jovens e adultos) que estão em espaços de privação de liberdade ou não.

Nas considerações feitas neste capítulo, é possível perceber três eixos principais que desafiam a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: o que é assegurado em documentos e em políticas públicas como direito humano; o que é de fato implantado e assegurado; e os sentidos da educação neste contexto. A efetivação de oferta dos direitos básicos assegurados é o primeiro percalço da trajetória, tendo suas dificuldades geradas na intencionalidade de projeto de sociedade em que está inserido, além disso, as dificuldades

são impostas e expressas também pela própria instituição prisional e seu caráter desumanizante. E, por último, a importância da reflexão na prática docente sobre a construção das relações e dos processos educacionais na EJA em prisões.

5 POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Neste capítulo, busco explorar a educação nos contextos de privação de liberdade trabalhada através de uma abordagem dialógica e viva que valorize as histórias e trajetórias dos educandos como parte do processo educativo. Por se tratar do contexto prisional brasileiro e de sujeitos aprisionados, acredito ser imprescindível a abordagem decolonial para explicitar e confrontar estruturas da modernidade-colonialidade que agem em toda a sociedade e, na educação, através da colonialidade de saber.

O conceito da colonialidade se situa como agente que perpassa toda a estrutura prisional, e na educação em prisões não é diferente. Na ação da educação nesse contexto efervesce a necessidade de pensá-la para não servir apenas aos discursos hegemônicos que a descrevem com o propósito de ocupação do ócio ou de ressocialização, mas ser afirmada como direito básico de todos em primeiro lugar, sendo elaborado pelo próprio Estado brasileiro em seus documentos oficiais, como já citado ao longo do trabalho. Percebe-se que a contradição está forjada na própria instituição de contratos estabelecidos o pode demonstrar o que Mignolo explicitava, o estado-nação servindo como membro da colonialidade.

No ambiente prisional, como já discutido ao longo do trabalho, as vidas que são aprisionadas não o são de forma aleatória, mas sim marcadas principalmente por cor e classe. Mais do que encarceradas, são silenciadas de forma última. Ao levar em conta os dados sobre educação e escolarização dos sujeitos aprisionados, deparamo-nos com uma grande maioria de pessoas que sequer completaram o ensino fundamental. Isso mostra não só os dados sobre prisões, mas também sobre a situação da escolarização e educação da sociedade “fora” das grades.

Nestas políticas de biopoder constituintes da modernidade, há outro mecanismo essencial para seu funcionamento, a colonização dos saberes, no caso deste estudo, no fazer educacional. Nas inúmeras tentativas de resistência de diversos sujeitos, a educação popular decolonial é um dos caminhos que possibilita esse enfrentamento, para isso o fazer educacional precisa se colocar contra a hegemonia de saberes eurocentrados e colonialistas, bases das desigualdades sociais no Brasil. Uma dessas formas de enfrentamento é traduzida pela prática freiriana que destaca a importância da educação plural, contextualizada e em que os sujeitos da educação possam utilizar suas vidas como base da construção e interrelação dos saberes

A educação dialógica se relaciona com a história dos sujeitos e do país em que se insere, assim não há como negar a relação entre o passado escravagista do Brasil, o racismo e o aprisionamento. Uma das abordagens mais importantes para uma nova leitura e escrita de

histórias oficiais são as histórias contatadas e escritas por aqueles que as vivem. No pensamento decolonial, procura-se reivindicar vozes e escutar trajetórias que são silenciadas por um sistema mundo moderno-colonialista e a educação pode ser algo além da reprodução desse sistema.

Essa via alternativa para a concepção de novas histórias e novas práticas sociais são produções outras criadas e experienciadas por pessoas que não as já canonizadas na literatura, na sociologia e na história oficial, em sua maioria homens brancos.

A sociologia das ausências e a sociologia das emergências de Boaventura de Sousa Santos discutem o que foi subtraído do que é classificado oficial e válido, de modo a refletir que essa ausência é intencional da modernidade e da razão produzida por ela e que a retroalimenta.

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2002, p. 346).

Tal interpretação aliada ao pensamento decolonial sugere que possibilidades diferentes de existência, que não as hegemônicas, são possíveis, possibilidades que superem a lógica moderna-colonialista que sustenta opressões de raça, de classe, de sexo, e que permite a existência de instituições como a prisional ou da escolarização e da educação apenas como reprodução da colonialidade.

A sociologia das emergências desprende seu empenho para ampliar as possibilidades dos diferentes saberes, práticas, sujeitos existentes o que além de ampliar a compreensão do presente, para além da lógica universalista amplia as possibilidades de futuros.

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta. (SANTOS, 2002, p. 256)

O autor fala desse futuro com diferentes possibilidades a serem exploradas, que são construídas através desse trabalho de investigação, pesquisa e criação não só para o presente, mas também orientando o futuro. É nesse aspecto que a educação pode ser uma aliada, sendo uma das vias a ser explorada e experienciada pelos diversos sujeitos para a criação do novo - saberes, conhecimentos e práticas.

O paradigma outro, discutido por Mignolo vai ao encontro às proposições de Boaventura Santos, reivindicando essa diversidade que foi forçadamente posta de lado dando lugar ao paradigma da modernidade.

El paradigma otro es diverso, no tiene um autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es el conector, lo que comparten quienes han vivido o aprendido em el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorância – por quien puede hablar de derechos humanos y de convivialidad – de como se siente em el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de los habitantes del planeta, que, en esse momento, tienen que reaprender a ser. (MIGNOLO, 2003, p.20)

É por meio desse paradigma que Mignolo concebe as ligações entre as vítimas da violência colonial, suas características em comum e as potencialidades que outros sujeitos, outras práticas, outros saberes e conhecimentos possuem para contribuir para a descolonização dos países e dos sujeitos.

Ao encontro do pensamento e da prática decolonial, a educacional dialógica e viva, a escrita e a leitura podem ser aliadas, como uma das possibilidades de expressar, relatar, contar e criar sobre si, sua realidade, sobre o mundo em que se vive. A escrita pode ter inimagináveis formas que expressam universos que existem ou não, sendo nesses aspectos que se encontram suas potencialidades.

A educação e a escolarização dentro das prisões não podem ignorar o contexto ou se deslocar, principalmente porque a escola está dentro da Instituição. Para isso, visando discutir a educação “entre as grades”, busco utilizar o pensamento decolonial e a escrita como uma das possibilidades vivas para a educação para as pessoas privadas de liberdade.

Há múltiplas potencialidades na escrita e na criação não só escrita, como na música, rap, slam etc., trabalhar com temas que fazem parte do processo de escolarização, com a escrita formal, com normas e até mesmo sua subversão, mas, além disso, utilizar do contexto em que estão inseridos para criar, contar e descrever algo que tenha sentido para si. O contexto da escola na prisão não tem como escapar, por ser o lugar onde os educandos vivem, passam seus dias, interagem e socialização, por conta da arquitetura prisional, da violência e violação que ocorre dentro da instituição, pela divisão entre o mundo preso e o mundo livre.

Conceição Evaristo, doutora em letras e escritora brasileira, é a referência quando se trabalha com o conceito - e a prática - das escrevivências, em que através de seus escritos e produções, mulheres negras exprimem sentimentos, conhecimentos e saberes advindos principalmente da experiência e da vivência de ser um sujeito marcado socialmente na sociedade racista, classista e misógina. De forma semelhante, relativo à intencionalidade de

investigação, as narrativas são trabalhadas nesta investigação, como tensionamento de estruturas educacionais colonialistas.

Através das escrituras - contos, poesias, romances, manifestações artísticas - exprime-se não só a subjetividade individual, mas de um grupo que é marcado pelo racismo, pela tentativa de silenciamento e pela opressão: “O que a história, tô falando história ciência, não nos oferece, a literatura pode oferecer” (EVARISTO, 2020). Nessa fala, concedida a uma entrevista para o canal Leituras Brasileira, pode ser percebido que é a literatura não está apenas como ficção, mas como escritura, reivindicando espaço e a escrita da história que foi apagada, e da ciência moderna-colonial, que justifica tal modo de operação do sistema-mundo.

Patricia Hill Collins aborda a necessidade de sujeitos negros e de sujeitos classificados como “de fora” adentrarem o ambiente acadêmico e de produção de conhecimento formal para relembrem e ressaltarem aspectos da realidade que são invisibilizados pelas abordagens ortodoxas e hegemônicas da ciência. Para Collins, acontece a disputa do conceito de ciência “normal”, na qual se realiza e se mantém uma produção do pensamento dominante a partir dos “*insider*”, sujeitos que estão na mesma posição social - os herdeiros (BORDIEU, PASSERON, 2014) - que definem o que é considerado ou não produção científica. Os “*outsiders*”, que não são herdeiros desse paradigma e não estão adequados ao ambiente, desnaturalizam e percebem que os fatos considerados significativos, são “eleitos” significativos, apontam as omissões e destroem o paradigma produzindo mudanças.

Com base nestas reflexões, no capítulo a seguir trago a narrativa autobiográfica de um homem privado de liberdade que narrou suas vivências como detento no sistema prisional de São Paulo.

6 DIÁRIO DE UM DETENTO: O LIVRO. HISTÓRIA DE JOCENIR E HISTÓRIAS DO CÁRCERE

Escolhi o livro *Diário de um Detento* para explorar as potencialidades da narrativa na reconstrução das histórias propositalmente apagadas pela colonialidade e a sua utilização e construção na educação de jovens e adultos para uma prática pedagógica viva e dialógica que confronte a colonialidade de saber.

O livro de Jocenir Prado é um testemunho de suas vivências dentro da Instituição prisão, em que conta acontecimentos que fazem parte da instituição e da privação de liberdade, das ações dos sujeitos envolvidos nessas relações, e das próprias memórias e sentimentos do autor. Este tipo de escrita é chamada de escrita de testemunho ou narrativa de testemunho, em que a objetividade e a subjetividade se misturam na escrita. Neste ponto é importante ressaltar que esta dualidade, moderna, que propõe uma divisão marcada entre objetivo e subjetivo é apenas uma perspectiva, a qual é recorrentemente questionada. “O testemunho quer-se idôneo, quer-se verídico, pois aspira a certo grau de objetividade. Como tal, casa memória individual com história” (BOSI, 1995, p. 309) ao mesmo tempo “o testemunho também se sabe obra de uma testemunha, que é sempre foco singular. Logo, o testemunho é subjetivo e, por esse lado, se aparenta com a narrativa literária em primeira pessoa” (BOSI, 1995, p. 310).

Na história da literatura há diversos testemunhos do cárcere, desde Graciliano Ramos, Primo Levi, Antonio Gramsci até Fernando Gabeira, mas o que diferencia, principalmente, é que esses escritores citados foram presos políticos, o que dá outro significado a sua prisão. Jocenir não foi um preso político, foi condenado por recepção de carga roubada, ainda que em seu relato afirme ser inocente. A maioria da população carcerária brasileira não é considerada presa política e carrega o estigma, uma forma de categorizar o sujeito pela lente de atributos “normais” e “positivos” para quem o julga (GOFFMAN, 1988), do preso e da prisão para o resto de suas vidas, além da população “comum” carcerária brasileira carregar marcas sociais anteriores à prisão, como raça e classe. Segundo Chies, o que une os presos como um grupo específico é:

A condição comum e objetiva de sequestrados, bem como a imputação do estigma e rótulo de desviantes criminais e a origem social em semelhantes estratos, face aos critérios da seletividade sociojurídica criminal e punitiva, são principais, senão únicos, elementos que, a priori, unem e reúnem os apenados no ambiente prisional, os conduzindo e os compelindo a dinâmicas de interação como um grupo (2006, p. 103).

A escrita sobre a prisão e sobre as vivências da prisão são singulares, mas também são compartilhadas, como, por exemplo, Jocenir conta em seu texto que enquanto escrevia cartas para algum preso, pensava em sua situação, sua família. Além dessas cartas e dos sentimentos similares, as condições da prisão são colocadas a todos os presos. É nesta vivência compartilhada que a escrita se torna mais do que literatura, mas encontra a possibilidade de construir e reconstruir narrativas oficiais e modificar práticas sociais excludentes.

Livros escritos por ex-detentos ou detentos não são comumente famosos, e também são escassos. Este livro ficou conhecido no país, principalmente, por servir de base para o que viria a ser a música *Diário de um detento* dos Racionais MC's. Racionais MC's é um grupo de rap paulista muito famoso, que iniciou sua carreira em 1989. Em suas letras, a denúncia do racismo, da realidade das periferias brasileiras, das violências e dos problemas que envolvem a população brasileira está presente. Possivelmente por isso, Jocenir inseriu trechos da música ao longo do livro, intercalado com o texto. A cada capítulo, há trechos escritos por Jocenir e Mano Brown que são partes da música *Diário de um detento*, e, de forma poética, compõem o livro e se encaixam aos capítulos. Esses trechos são relacionados à vida da pessoa privada de liberdade dentro e fora da prisão, tendo tanto temas como o olhar da “sociedade livre” quanto o próprio tratamento recebido pelo preso.

Como já mencionado, este livro foi escrito durante a prisão. Seu autor e protagonista é Jocenir Prado, um homem branco, que conta, a partir da primeira pessoa, sua trajetória desde o momento em que foi acusado de cometer um crime até o período que passou no sistema penitenciário brasileiro. Em sua narrativa, além de seus sentimentos pessoais sobre a sua trajetória, Jocenir relata o que presenciou, viveu e ouviu desde o momento de sua acusação até o dia em que voltou à liberdade. Ele narra as experiências dentro dos presídios pelos quais passou, desde violações de direitos humanos, violências físicas e psíquicas, abuso de poder por parte de agentes dos estabelecimentos prisionais e as experiências vivenciadas no convívio com outras pessoas privadas de liberdade.

No decorrer do livro, o relato, por meio das situações que descreve, explicita a incoerência entre o discurso democrático estatal das instituições modernas, que escondem a face da colonialidade, e as condições das prisões brasileiras explicitadas, bem como a seletividade em aplicar os direitos constitucionais e direitos humanos para todos os cidadãos brasileiros. Na primeira leitura do livro, o que se destacou foi que a democracia não adentrou aos estabelecimentos penais.

Na narrativa de Jocenir, há diversos aspectos semelhantes em todas as prisões em que o autor esteve, seja no ambiente, tratamento, relações sociais e entre as pessoas aprisionadas. Os

problemas apresentados, portanto, não se resumem a um estabelecimento prisional específico ou a um número restrito de trabalhadores. Sendo assim, torna-se questionável a legitimidade da prisão como instituição voltada não só à segregação de quem comete um crime que o impossibilita de manter o convívio na sociedade, mas também para a criação de condições de reintegração social depois de cumprida a pena.

Mas se a máscara da igualdade na Sociedade Moderna já está suficientemente desgastada em sua credibilidade, amplamente deslegitimada em sua impossível substancialidade nesse sistema societário, vez que compreendido ser a desigualdade concreta não só a regra como também um elemento estrutural da modernidade – do que, portanto, não admite exceções – em igual sentido deve se ampliar o reconhecimento da ilegitimidade da prisão (ontológica também sob esse critério – o da igualdade) como modalidade punitiva. (CHIES, 2006, p.228-229)

A seguir, trabalho com o texto escrito por Jocenir contando a sua história. Não seguirei a ordem dos capítulos do livro, mas sim dividirei em subcapítulos para a melhor análise por categorias delimitadas por mim.

Ratatatá... mais um metrô vai passar. Com gente de bem, apressada, católica. Lendo jornal, satisfeita, hipócrita. Com raiva por dentro, a caminho do Centro. Olhando pra cá, curiosos, é lógico. Não, não é não, não é zoológico. Minha vida não tem tanto valor, quanto seu celular, seu computador (p. 16).

O livro inicia com um trecho da música escrita por Mano Brown e por Jocenir, que exprime por uma figura de linguagem, a onomatopeia, os sons de tiros, ao mesmo tempo em que faz um contrapondo ao cotidiano das pessoas “de bem” que passam pelo presídio, em que estão os presos, tais quais animais exóticos, mas com nenhum valor para a sociedade.

6.1 A história da criminalização e do aprisionamento de Jocenir

A trajetória de Jocenir relata em seu livro começou em 1994. No livro, o autor conta que planejava fazer uma viagem junto a sua esposa que estava grávida. Como seu carro era pequeno, pediu emprestado a seu irmão. Seria esse o início do caminho que o levaria preso, ao marcar com seu irmão para buscar o carro, em um depósito. Jocenir foi ao lugar marcado e esperou pelo irmão. Na espera percebeu uma movimentação de carros estranha.

Ao atravessar a rua notei que algo estava acontecendo. Estava no meio de um cruzamento, carros e faróis acessos vinham em minha direção em alta velocidade

tocando buzinas. Por alguns instantes imaginei serem rapazes tirando m racha. Apertei meus passos para sair do meio da rua, chegando à calçada onde ficava a porta de entrada do galpão. Daqui para diante, só confusão. (PRADO, 2016, p. 27)

Depois de perceber a confusão, enxergou homens armados saindo dos carros, o que deu início a um tiroteio. Para sua proteção, ficou perto da parede do galpão. Nesse momento, homens armados se aproximaram dele, revistaram-no e algemaram-no. Os homens queriam respostas para o que estava acontecendo e Jocenir alegava que não sabia o que se passava. O policial que o prendeu, levou-o para dentro do depósito para que esperasse o “chefe”. Enquanto aguardava o que aconteceria com ele viu toda a situação, homens, que não sabia se eram policiais ou bandidos, roubavam o depósito. Algum tempo depois, Jocenir percebeu a situação: o tiroteio não fora ente “marginais” e policiais, mas entre a polícia e filhos de empresários da região.

Jocenir conta que foi levado para a delegacia, acreditando que as coisas estariam resolvidas, por tudo se tratar de engano, porém não foi o que aconteceu. Os policiais estavam numa operação não prevista e estavam fora de sua área de atuação, sua finalidade era prender o receptador de cargas roubadas que era Márcio, irmão de Jocenir. Para não causar problemas aos agentes da lei, fora combinado entre eles que alegariam que fizeram uma ação em flagrante, e que Jocenir foi preso por interceptação de carga roubada.

O autor negou ser receptador de cargas, principalmente porque os policiais sabiam que não era verdade. Nesse momento, Jocenir relata que sofreu ameaças se não assinasse o termo por interceptação seria acusado por tráfico, se aceitasse o trato não ficaria preso, pois seria afiançável. Jocenir aceitou prestar depoimento, e o fez. Ninguém perguntou sobre as cargas. Imediatamente, foi removido para a cadeia pública da cidade “Começaria então uma caminhada de sofrimento, terror, angústia, e também aprendizado, descoberta, amor e ódio” (PRADO, 2016, p. 36).

Nos primeiros dias na prisão, Jocenir conta que foi chamado diversas vezes até a carceragem para falar com os policiais que o prenderam. Em duas das visitas foram feitas ameaças, falavam o nome completo de sua esposa, seu endereço, e escola em que os seus filhos estudavam. Os agentes que deveriam seguir, cumprir e cobrar a lei a violam de forma criminosa. “Disse que se eu os denunciasses à corregedoria haveria consequências graves” (PRADO, 2016, p.43).

Durante o livro aparecem trechos escritos por Jocenir e por Mano Brown. O trecho abaixo demonstra através da repetição da palavra *cada* o ritmo dado às frases de forma

intencional, o tratamento estético da linguagem dá força ao texto que cria uma imagem desoladora para demonstrar a dureza da passagem da condição de liberdade à prisão.

Cada detento uma mãe, uma crença. Cada crime uma sentença. Cada sentença um motivo, uma história de lágrima, Sangue, vidas e glórias, abandono, miséria, ódio, Sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo. Misture bem essa química. Pronto: eis um novo detento. (p.37)

6.2 O espaço-tempo das prisões

As primeiras páginas do livro são alguns apontamentos gerais do que é descrito no corpo do texto. O primeiro capítulo é intitulado *Inferno*, nome dado ao espaço-tempo das prisões em que esteve delimitando essa “experiência” forçada como desumana, baseada na violência, na superlotação, na falta de direitos básicos e ignorada pelas elites e instituições públicas do país (PRADO, 2016), chegando a comparar a situação da privação da liberdade a campos de concentração nazistas.

A privação da liberdade, retirar o condenado do convívio social, não representa o maior sofrimento do homem que passa a fazer parte da realidade carcerária do país. A hipocrisia da elite, bem como das instituições públicas, não admite que esta ideia seja propagada: os distritos policiais, cadeias públicas e alguns presídios, antes de restringir a liberdade de um indivíduo, tirá-lo de circulação, são campos de concentração, senão piores, iguais aos que nazistas, usaram para massacrar judeus na 2ª Guerra Mundial. São verdadeiros depósitos de seres humanos tratados como animais. (PRADO, 2016, p 18)

Os recursos literários utilizados pelo autor permitem que os leitores se aproximem do que é por ele falado, não sendo apenas um relato, mas também uma leitura crítica, ou seja, uma análise sobre a própria experiência, atribuindo sentido ao que viveu com base em aspectos sociais, históricos e culturais que constituem esta experiência. Por tudo isso, a narrativa de Jocenir demonstra que narrar a própria experiência não se limita a registrar episódios, descrevê-los imparcialmente. Ao contrário, narrar demonstra ser uma atividade de produção de sentidos, de leitura crítica da instituição, dos sujeitos, das relações estabelecidas naquele espaço, da relação entre a prisão e o restante da sociedade.

Jocenir descreve em seu livro as percepções que possui do espaço-tempo em que estava submetido, e as condições por ele descritas são as condições das prisões brasileiras, e, como já trabalhado no primeiro capítulo, mostram a desumanização, a violência institucional, e outras características colocadas por Jocenir como uma realidade. Essa instituição requer, forçadamente, uma incorporação ao *habitus* (Bourdieu, 2007), sistema de disposições desde o espaço e o tempo a relações sociais, do sujeito preso.

A instituição carcerária, então, como *locus* e modalidade punitiva de segregação espaço-temporal, tal qual outras instituições de sequestro dos indesejáveis (ou assim classificados), encontra, nos parâmetros de uma racionalidade instrumental moderna, receptividade para sua gradual constituição legitimada, não obstante, com o tempo, exigirem-se dela redimensionamentos em suas configurações e dinâmicas/ (CHIES, 2006, p.40-41)

Ao adentrar a prisão Jocenir se depara com outro mundo, em que as convivências são baseadas em outras formas de se relacionar, com o passar do tempo, o autor percebeu as diferenças sociais do mundo em que adentrava com o mundo “fora” dali. As morais dos grupos se diferenciam, muitas vezes pelas diferentes circunstâncias em que se encontram, e no caso do cárcere as condições desumanas.

Os dias correram e eu pude perceber que entrava num outro mundo, diferente de tudo o que eu experimentava em termos de convívio humano, Era uma nova vida diante dos meus olhos, cheia de surpresas e detalhes. Entrava de corpo e alma na cadeia. Tudo aquilo que aprendi sobre moral, dignidade, respeito, autoestima, honra, amor-próprio, covardia, tinha de ser reavaliado, pois ali nada disso existia, ou existia de forma diferente. (PRADO, 2016, p.43)

Contrariando o imaginário do senso comum, Jocenir rompe com a perspectiva moralizante que vê como inexistente a possibilidade de afeto, amor e dignidade dentro da prisão, e reconhece em seus escritos uma forma diferente de existência dentro da prisão, desde valores a formas de relação. Assim, o narrador faz uma inversão de expectativa muito interessante: a frase inicia indicando um conjunto de valores que, de acordo com o estigma carregado pelos detentos, estaria ausente da prisão.

Este trecho pode sugerir ao leitor que Jocenir reproduzirá o preconceito comum em relação aos detentos, de que são cruéis e desumanos, sem respeito a quaisquer valores da sociedade. Porém, o trecho final “ou existia de forma diferente” rompe com esta possibilidade. Jocenir não cai na armadilha de reproduzir o senso comum sobre a prisão para atender às expectativas de um senso comum que estigmatiza o preso. Ele não se preocupa em agradar um leitor que não conhece a realidade da prisão. Além de romper com qualquer possibilidade de leitura preconceituosa e moralizante, o trecho anuncia o que é um dos mais importantes aspectos do livro: a existência de valores, regras e crenças próprios do sistema prisional, aos quais é indispensável dominar para sobreviver.

O microcosmo da prisão é baseado em uma moral que se difere da moral comumente estabelecida no mundo da liberdade, desde estar privado de liberdade, das relações de poder estabelecidas, dos códigos e das normas. Como Goffman (1974) investiga, a instituição prisão

é composta por um regimento próprio e detém um processo de entrada que é configurado a partir de um distanciamento com a vida fora da prisão, adentrar a prisão é conhecer e aprender uma nova forma de convivência, como apontado por Chies:

O indivíduo que ingressa no sistema prisional terá que se adaptar, necessariamente, às formas de vida daquele ambiente social, incorporando hábitos de conduta, usos, vocabulário, e os códigos existentes, engajando-se na estrutura social, identificando e assumindo seus papéis, usando os símbolos desses papéis seja nas vestimentas ou na conquista de seu espaço físico, coexistindo com os diversos grupos e lideranças. (CHIES, 2006, p.71)

Além dos processos de imersão, há a mortificação do eu, processo em que o eu subjetivo é mortificado e padronizado em relação à instituição (Goffman 1974), os códigos de conduta e as regras pelas quais os sujeitos se organizam e desenvolvem relações de poder dentro da prisão entre os presos: dívidas devem ser pagas, traições são condenadas (à violência ou à morte) e onde esturpadores são vistos como o pior tipo de preso: apanham, sangram, às vezes, até morrem.

Em suas trajetórias pelo sistema prisional brasileiro, Jocenir passou por quatro unidades prisionais na seguinte ordem: Cadeia Pública de Barueri, Cadeia Pública de Osasco, retornou à Cadeia Pública de Barueri, Casa de Detenção de São Paulo – Carandiru, e Penitenciária Dr. Paulo Luciano de Campos em Avaré.

Uma das primeiras modificações em seus hábitos seria a interação e a vivência dentro da instituição prisão e suas características próprias, as quais se diferiam da vida que o autor tinha fora da prisão. Em todas as prisões em que esteve, desde a primeira em Barueri, logo percebeu a superlotação: a capacidade era de quarenta e oito pessoas, mas havia mais de duzentos e cinquenta homens “empilhotados, amassados, espremidos, encurralados” (PRADO, 2016, p. 41). Em seu primeiro X (maneira como os presos se referiam às celas da cadeia), percebeu o ambiente: pequeno, paredes cobertas com revistas de mulheres nuas e a grande quantidade de pessoas na cela.

As condições ofertadas pelos presídios presentes no texto de Jocenir, contam que em um lugar com capacidade X há 2X de pessoas, ou mais, sendo isso inaceitável para uma vida digna, segundo o que os direitos constitucionais asseguram, dentro da prisão. A oferta de higiene é irrisória, principalmente para o grande número de pessoas presas. Essas condições estabelecidas nos presídios são recorrentes, sendo afetada pelas relações sociais ali presentes.

Outros fatores dimensionam a importância e a relação do espaço com a perspectiva sócio prisional; dentre esses, o fato da vida carcerária, não obstante isolada e

segregada da comunidade extramuros, constituir-se numa vida “em massa”, na qual os espaços de privacidade, senão inexistentes, são escassos, disputados e valorados em parâmetros não correspondentes com os da sociedade livre. (CHIES, 2006, p. 43)

Chies descreve esses dimensionamentos que fazem parte do cotidiano da pessoa privada de liberdade, uma economia própria em que as relações se dão de forma a permitir a existência dos sujeitos nesse espaço-tempo. As próprias celas, às vezes, são produtos que devem ser conquistados ou pagos aos presos, sendo um “privilégio” dentro da prisão ter uma cela em boas condições ou com bons companheiros, há a falta de bens causada pela não oferta do Estado ou pelo roubo de outros presos, “Lidar com a carência de espaço nos ambientes prisionais faz com que o próprio acesso aos lugares privilegiados de uma cela se converta num objeto de disputa, de poder e de status (CHIES, 2006, p. 44).

A relação entre o espaço-tempo da prisão e o espaço-tempo da sociedade livre está em constante interação. Jocenir em certo momento descreve estar no pátio de um presídio e perceber a movimentação da rua, da “vida livre”, a qual estava logo ali, mas para ele não era uma realidade. Os muros materiais que separam o sujeito aprisionado constituem parte da instituição prisional, demonstrando material e simbolicamente essa separação entre os sujeitos do desvio (BECKER, 2008) e os cidadãos “corretos”.

Os muros que envolvem as prisões, exibindo uma parede de contenção e sendo ao mesmo tempo um artifício simbólico de segregação entre os justos e os pecadores, os cidadãos respeitáveis e os criminosos, os puros e os contaminados, não se faziam presentes em qualquer dos edifícios que serviam de Cadeia na cidade de São Paulo. Com a Casa de Correção, construída em área distante do núcleo central da cidade, pela primeira vez se revelou a preocupação com o seu isolamento por meio de uma muralha. (SALLA apud CHIES, 2006, p.41)

Todas as estruturas que compõem a prisão são pensadas para servirem ao ideal da instituição, desde as celas pequenas, as grades, os muros e a interação dessas estruturas físicas com os sujeitos presos - superlotação, falta de condições de higiene, alimentação precária, falta de trabalho e de escolas - serve também como punição, ainda que não constitucional, para quem não cumpre a lei. Além das dimensões espaço-temporais, o autor se depararia com novas formas de se relacionar, que baseariam suas ações e as convivências que teria dentro das prisões pelas quais passou.

6.3 Relações de poder e a violência

O cotidiano relatado por Jocenir é marcado pela violência física e psicológica, seja por parte de agentes penitenciários e pelo disciplinamento obrigatório da prisão ou por outros presos que detinham alguma autoridade.

Esses processos compõem a instituição prisão moderna, controle, vigilância e disciplinamento, porém, além dessas formas de controle, outras formas da coerção são aplicadas aos sujeitos presos, formas essas que ultrapassam o “acordo” da lei e da punição pela privação de liberdade, e direcionam-se a maus-tratos e tortura. Sobre a disciplina e as economias da prisão, Chies disserta:

No jogo do sistema informal a disciplina – agora em relação às regras informais, do “proceder carcerário” – também possui atributos de capital simbólico, o qual permeia o jogo que então se desenvolve no interior do grupo de apenados e na relação desse, e de seus membros, com os grupos administrativo e de funcionários. As disciplinas – e no plural, porque se pode identificar tanto a noção de disciplina valorada pelo sistema formal, como a distinta valoração do sistema informal, ou mesmo, neste, como referente a outros critérios – se encontram, também, como influentes numa economia de trocas, e trocas simbólicas, que se constitui como específica dos ambientes intracarcerários. (CHIES, 2006, p.241)

Jocenir relata que, além dos processos de controle da instituição, diariamente presenciava alguma ação violenta, por parte dos agentes penitenciários e pelos presos. A violência e a tortura com que os agentes da lei tratam os presos estão relacionadas à desumanização do sujeito que comete um crime e é preso frente à sociedade punitivista, em que a privação de liberdade não é suficiente, mas a necessidade de um sofrimento extremo sim. Além disso, questionar o poder exacerbado dos agentes estatais, questionar a própria situação desumana em que os presos se encontram, é motivo para a correção através da violência e até da morte.

Violência física, violência moral, humilhações, extorsões, fazem parte do dia a dia de um encarcerado, especialmente nos distritos policiais e nas cadeias públicas, onde a superlotação e o consumo exagerado de drogas potencializam a desumanidade. (PRADO, 2016, p.19)

Outra forma de punição presenciada e experienciada por Jocenir, despendida pela diretoria do presídio, foi a transferência para outros presídios, mais distantes da família ou com piores condições. Jocenir conta que foi transferido por ser acusado de aconselhar mães de presos a denunciarem um carcereiro. O autor conta que negou tal ato, mas não adiantou.

Na revista feita pelos carcereiros da nova cadeia, Jocenir relata que sofreu agressões violentas: socos e pontapés. Sem nenhuma explicação os agentes iniciaram a tortura.

Com um pedaço de madeira nas mãos, um deles mandou que eu me virasse para a parede e levantasse um dos pés. Tortura. Já com o corpo dolorido, obedeci. Como se pegasse a pata de um cavalo pegou meu pé, desferiu uma série de golpes na sola até ficar tudo adormecido. Os covardes bateram nos dois pés. Ao final da sessão de tortura olhei para baixo e um inchaço se pronunciava. Mandaram que eu me vestisse. Com dificuldades, obedeci (PRADO, 2016, p 57).

Depois das agressões, o autor relata que mal conseguia caminhar, mas, mesmo assim, direcionava-se para a sua X (cela). Os carcereiros avisavam durante o percurso que ele iria para a pior cela da cadeia. No meio do caminho o “chefe da disciplina” perguntou a Jocenir se ele “gostava de ferrar carcereiro” e deu uma tapa em seu rosto.

A humilhação era pior que a dor. A alma sofria mais que a carne. Vieram mais tapas. Após a agressão, ele disse que eu iria sofrer mais naquele lugar. O tal Erasmo quis me dar, além de porradas, uma lição de moral, com sarcasmo, é claro. Passou a argumentar que meu sofrimento seria recompensado, pois na próxima encarnação eu nasceria um homem de bem, um policial (PRADO, 2016, p.58).

No texto de Jocenir, há certa frequência da temática da violência e da tortura estatal contra os presos, demonstrando que isso fazia parte de seu cotidiano. No ensaio *Tortura e Sintoma Social*, Maria Rita Kelh (2010) disserta sobre a tortura estatal, que desde sempre esteve presente na sociedade brasileira. Mais do que estar presente, principalmente em relação a ditadura militar, há o hábito do esquecimento e omissão social de ações relacionadas a tortura, recalcando no inconsciente coletivo sentimentos e ações que se oponham a isso. Kelh afirma que pessoas que foram torturadas se posicionam, se expõem e procuram fazer os debates necessários, porém há estrutural e institucionalmente uma força para que isto seja “esquecido” e “perdoado”. Em comparação com a tortura desprendida por agentes estatais durante o período ditatorial, hoje, em uma sociedade democrática, os casos de tortura e assassinato são maiores (KELH, 2010). Na história da construção do Brasil, a violação e a tortura fizeram-se constituintes desde a colonização, em que sujeitos desviantes (BECKER, 2008) do padrão estabelecido eram escravizados, mortos e violentados. Essas características da sociedade brasileira perduram até hoje através de novas formas que se encaixem nos discursos democráticos estatais, em que a colonialidade se expressa.

A vulnerabilidade de imensos contingentes da população brasileira à violência policial. Se somarmos a isto a desproteção desses mesmos segmentos diante do domínio de grupos paramilitares, nos quais a presença de “agentes da ordem” não é infrequente, temos um cenário de baixa concretização de direitos fundamentais. A cultura policial no país [...] é no mínimo porosa a hábitos de pilhagem e de crueldade [...] que abrangem tanto a pequena extorsão de infratores como a prática de chacinas

e assassinatos justificados por “autos de resistência”. [...] É o tema da tortura que segue vigente. A presença renitente da tortura e da crueldade física como prática das forças da ordem, apesar da Constituição que temos, resulta de seu caráter “anistiável”. (LESSA apud KELH, 2010, p.129)

Desde o processo de colonização, a tortura e a morte foram práticas que se disseminaram e se mantiveram até hoje. Assim, os abusos e o controle sobre a vida e a morte, o qual antes era dos capatazes e capitães do mato agora é dos agentes do Estado, e a ausência de um debate público sobre o tema garante sua permanência em diferentes contextos sócio-históricos em que o país já esteve.

De volta à Barueri, Jocenir conta que havia um novo carcereiro “Luiz Carniceiro”, que afirmava ter o controle sobre a prisão através do medo. “Afirmava sempre que a sua disciplina devia imperar, mesmo que para isso tivesse que quebrar alguns presos no cano de ferro” (PRADO, 2016, p. 67). Em um dia como qualquer outro, Luiz entrou em uma cela, dizendo que faria uma revista nos aparelhos televisivos, quebrou os aparelhos ao atirá-los no pátio, fazendo isso em várias celas o que gerou tensão entre os presos.

Fumaça na janela.
Tem fogo na cela.
Fodeu, foi além.
Se pão, tem refém
A maioria se deixou envolver.
Por cinco ou seis que não têm nada a perder.
Dois ladrões considerados passaram a discutir,
Mas não imaginavam o que estaria por vir.
Traficantes, homicidas, estelionatários,
E uma maioria de moleques primários.
Era uma brecha que o sistema queria.
Avisa o IML, chegou o grande dia.
(p.65)

Em resposta às atitudes de Luizinho Carniceiro, presos de duas celas banharam com água fervente “Temochenko” - preso conhecido por ser “cagueta” que estava seguindo ordens de Luiz. Estava se iniciando uma rebelião.

Os presos, usando um pedaço de serra, o jacaré, conseguiram tirar um pedaço de uma grade, espaço suficiente para, com uma barra de ferro, estourar o cadeado do lado de fora, dando chance para que todos os presos saíssem para o pátio. As celas foram abertas. Em muito pouco tempo fez-se um verdadeiro tumulto na cadeia. (PRADO, 2016, p 67)

O autor conta que os presos atearam fogo em colchões e em roupas na frente da porta de acesso à carceragem, que era a única saída de ar. Todos respiravam com dificuldade, ainda

assim alguns presos “tiravam suas diferenças” com outros. Muitos presos estavam desmaiados devido à fumaça ou à briga.

A direção da cadeia tentou terminar com a rebelião de forma “pacífica” para evitar a entrada da polícia militar, porém era difícil. “O ódio acumulado falou mais alto. Os maus-tratos que a direção da cadeia dispensava aos presos pesaram na negociação” (PRADO, 2016, p.68-69).

A rebelião vivenciada por Jocenir, em Barueri, teve início por indignações dos presos pelas condições da penitenciária, pelas extorsões, pelas constantes violências que eram submetidos e pelo comportamento de um carcereiro que abusava de seu poder, quebrando os poucos pertences que os presos tinham, para demonstrar que não seria “frouxo” e que, se preciso fosse, quebraria alguns (PRADO, 2016).

A violência física e psicológica contínua que os carcereiros tinham em relação aos presos era o que, segundo Jocenir, fomentava o comportamento da rebelião. Foi uma chance de expressar, através da violência, o que sentiam em relação às ações recorrentes dos agentes penitenciários. “Faziam do inferno uma simples brincadeira, atiraram objetos e água suja no delegado e nos policiais. Presos que continuamente apanhavam da carceragem, comiam mal, sofriam humilhações e extorsões” (PRADO, 2016, p.69). O autor escreve que nesse momento deve estar acontecendo alguma rebelião nos presídios, pois as condições descritas por Jocenir não são específicas de Barueri, mas sim condições de todos os presídios brasileiros.

Ainda na rebelião, por não ter sido controlada internamente, a polícia militar foi acionada e a situação piorou. Os policiais militares por meio da truculência e da violência tentavam reprimir a rebelião, lançando bombas de gás lacrimogênio nos presos. Jocenir conta que presos desmaiavam, gritavam de dor, sentiam enorme queimação em suas peles, inclusive ele:

A polícia militar invadiu a cadeia para dominar a rebelião. Todos os presos foram brutalmente agredidos, mesmo os que nada faziam. Achei que ia morrer. Ouviam-se tiros misturados a gritos. Dava a impressão de que todos estavam sendo fuzilados. Muita fumaça, muito pedido de socorro, muito sangue no chão. (PRADO, 2016, p.70)

O relato continua descrevendo como a polícia controlou a rebelião. Pela noite, quando os presos já estavam em suas celas, a polícia militar retornou e os presos imaginavam o que estava por vir, segundo Jocenir “Logo imaginou-se o que estaria por vir. Acerto de contas. Iriam nos espancar novamente, A rebelião não tinha acabado?” (PRADO, 2016, p. 70). Ainda que a

rebelião estivesse encerrada e os policiais já tivessem utilizado a violência não só para conter a ação dos presos, haveria uma segunda parte dessa ação policial.

Os policiais abriram uma cela de cada vez. Obrigaram os presos a se despir. Enfileirados, Virados para a parede da muralha. Cíveis, militares e carcereiros executavam uma blitz em cada cela. Os policiais militares tomavam os objetos dos presos e depois arremessavam na cara dos mesmos. Garrafas cheias d'água, rádios, sapatos, alimentos, etc. Algumas vezes, era tanta a violência do choque na cabeça que o preso caía desfalecido ou tonto; outras partes do corpo também eram alvejadas, provocando graves lesões. (PRADO, 2016, p.71)

A violência física continuou um pouco mais até a blitz terminar.

“A blitz terminou nas celas. Um silêncio forte tomou conta da cadeia pública de Barueri. Dentro das celas, muita gente machucada. Sofrimento insuportável. Nos olhos de cada um o terror pelo que se passou e pelo que poderia vir”. (PRADO, 2016, p.71)

Em seguida, o autor conta que a violência continuou: corredor polonês, socos, chutes, agressões com cabo de vassoura e fezes, xingamentos e muito sofrimento. Enquanto isso, os policiais riam e pareciam se divertir com as ações. “Estavam alterados e felizes. Fascistas nojentos. Adolf Hitler sorrindo no inferno. Riam, gargalhavam. O Robocop do governo é frio, não sente pena, só ódio, e ri como uma hiena” (PRADO, 2016, p. 75). Jocenir e outros presos foram, novamente, transferidos para o conhecido *Carandiru*.

Os relatos de Jocenir, relatos de outros presos e pesquisas acerca da prisão demonstram que as pessoas privadas de liberdade sofrem constante violação dos direitos humanos, direitos constitucionais e documentos legais. Essa violação sustenta a colonialidade, desde antes do aprisionamento, levando em conta marcadores sociais que demonstram quem são os sujeitos mais aprisionados no Brasil. Esses sujeitos se encontram na condição de sequestro (CHIES, 2006) interseccionado a exposição a violência e a tortura, sendo alvos vulneráveis para que tais ações aconteçam e continuem sendo recalcadas socialmente, ainda que todos saibam da existência da tortura.

Um corpo torturado é um corpo roubado ao seu próprio controle; corpo dissociado de um sujeito, transformado em objeto nas mãos poderosas do outro – seja o Estado ou o criminoso comum. A tortura refaz o dualismo corpo/mente, ou corpo/espírito, porque a condição do corpo entregue ao arbítrio e à crueldade do outro separa o corpo e o sujeito. Sob tortura, o corpo fica tão assujeitado ao gozo do outro que é como se a “alma” – isso que, no corpo, pensa, simboliza, ultrapassa os limites da carne pela via das representações – ficasse à deriva. A fala que representa o sujeito deixa de lhe pertencer, uma vez que o torturador pode arrancar de sua vítima a palavra que ele quer ouvir, e não a que o sujeito teria a dizer. Resta ao sujeito preso ao corpo que sofre nas mãos do outro o silêncio, como última forma do domínio de si, até o limite da morte.

E resta o grito involuntário, o urro de dor que o senso comum chama de “animalesco”. (KELH, 2010, p.131)

Essa condição de dualidade faz parte da modernidade-colonialidade, seja a necessidade de classificar entre os bem ajustados a sociedade e os mal-ajustados, os que merecem ser punidos ou não, o corpo e a alma, instrumentos de dominação dentro da prisão (FOUCAULT, 1987). Fanon (2008), em seus escritos, trabalhava com a colonialidade e suas esferas de dominação psicológicas, em que o colonizador racista através de um complexo de autoridade cria relações de subordinação e a inferioridade do sujeito que dele diferem, e as suas consequências psicológicas para os sujeitos vitimados.

As implicações da tortura abarcam toda a sociedade, como os psicanalistas trabalham, o fato da omissão social e estatal demonstra um recalque com consequências para as estruturas e instituições sociais, logo para as ações dos sujeitos inseridos nelas. O fato de silenciar esses fatos, ou colocá-los em segundo plano. aparece como um acordo para manter e perpetuar essas estruturas violadoras moderno-coloniais.

Dentro das prisões, há também grande violência entre os presos. Esses conflitos normalmente se dão por um “acerto de contas”, pagamento de uma dívida ou um aviso. A violência entre os presos é desprendida por uma organização social interna da prisão, podendo ter relação com acontecimentos anteriores e fora da instituição ou pelas relações internas. Toda essa organização passa por um código de conduta do preso, o qual Jocenir conta ter se familiarizado dentro das prisões que esteve. Alguns dos líderes entre os presos tinham ligações com os carcereiros, gerando mais medo por parte daqueles que são subordinados.

Além da cobrança de dívidas de drogas e favores, havia a extorsão através de uma taxa que deveria ser paga, denominada “pagar pau”. Como Jocenir não era visto como alguém digno de estar entre eles, ele deveria pagar uma taxa, a qual se negou, gerando discordância com os sujeitos que cobravam a tal dívida. Na cadeia se não pagas as dívidas, são cobradas com vinganças, retaliações e até com a vida.

Num ato de coragem ou quem sabe loucura, falei alto para que todos ouvissem que eu não iria assumir dívida de ninguém, pois tinha entrado ali como homem e sairia como homem, acrescentei que ainda que só meu cadáver saísse, seria um cadáver de um homem. Repeti que não devia nada para ninguém. Falei também que meu comportamento era digno de qualquer malandro. Por fim, disse que eles deveriam fazer o que suas consciências mandassem. [...] Ao atravessar o portão, percebi que, disfarçadamente, os presos faziam sinal de positivo para mim, o que fez minhas forças crescerem. (PRADO, 2016, p. 47)

Naquela noite, seus companheiros estavam bebendo em sua cela e conversando. Nessas conversas Jocenir escutava que alguns assuntos eram relacionados a ele: “Existe gente que não é digna de estar aqui com a gente, tem gente que chega da rua e não vê que é a cara dele chegar junto com a gente” (PRADO, 2016, p.48). Escutando o tom da conversa, Jocenir sentia que começaria algo, e não haveria o que fazer.

Em determinado momento dessas idas e vidas gesticulando, ele criou coragem e desferiu um violento golpe em meu rosto, do lado direito, próximo a orelha, já que eu estava virado, olhando para a televisão. A violência do golpe foi tamanha que eu fiquei completamente tonto e em seguida, sem conseguir me recuperar, já havia sido arrastado para o meio da cela e todo o Bolinho Podre estava a me agredir. Alguns com as mãos, outros com pontapés, e outros com pedaços de madeira, que chamavam de Chico. Batiam sem dó. Diziam coisas como “não quer pagar a conta, né? Então vai morrer!” Cobri a cabeça com os braços e procurei proteger meu rosto, enquanto o resto do rosto estava a mercê dos elementos. (PRADO, 2016, p.49).

No outro dia, os presos que lideraram as agressões contra Jocenir foram transferidos e nunca mais vistos pelo autor. Outros presos chamados de Verdadeiros Malandros ficaram revoltados com a violência desferida e convidaram Jocenir a ir morar com eles nas suas celas. Com a saída dos antigos líderes, outro preso assumiu a posição, Raminho, que com o benefício das ligações com os carcereiros dominava o tráfico e a violência dentro da prisão:

Certo dia, em razão do preso Sergio não ter pago uma dívida, ele com seu batalhão de choque o amarraram nas grades, cortaram seu calção de jogador de futebol, deixando-o de fio-dental. Expôs Serginho a uma série de humilhações, amedrontando ainda mais os outros presos. (PRADO, 2016, p.53)

Outro agravante nas relações violentas é a presença de drogas. Em decorrência da existência de um tráfico interno, desenvolvem-se relações que necessitam de controle, seja esse discursivo ou físico. Nas prisões pelas quais Jocenir passou é recorrente, em todos os lugares o autor se depara principalmente com jovens viciados em crack, com pessoas endividadas por causa das drogas e com relações de poder internas na prisão criadas pelo tráfico e pelo envolvimento de agentes estatais na venda ou na abstenção frente a essas situações. Jocenir relata que presenciou cobranças de dívidas baseadas na ameaça e na violência física, sujeitos que, por causa da droga, ou pela abstinência tornavam-se violentos.

A presença das drogas, além de causar relações violentas é também um problema de saúde. No Brasil, a guerra às drogas tornou o debate com mais visibilidade apenas jurídico criminal, porém a privação de liberdade sem acompanhamento necessário para pessoas usuárias de drogas junto a condições subumanas não colabora para o tratamento e, como relatado por Jocenir, o contato com o tráfico é grande, o que facilita o uso, bem como fortalece as relações

de poder internas como as que autor conta. O que deveria ser tratado como um problema de saúde pública, é reprimido e diminuído a uma quebra das leis que condena à privação de liberdade em ambientes sem estrutura. Essa ausência da atuação do estado, principalmente por descaso sobre esses sujeitos, demonstra que o ideal ressocializador já não existe - se algum dia existiu - e o espaço-tempo da prisão apenas aumenta todas as contradições sociais já existentes. Já a relação dos agentes penitenciários com o tráfico mostra a falência da instituição em seguir aquilo que se propõe, seja ressocializar ou seguir a lei, além de fortalecer relações de poder que não deveriam fazer parte desse espaço-tempo, pensando a partir de documentos legais que regem e instituem a privação de liberdade no Brasil.

6.4 Manter-se vivo, matar o tempo – o trabalho e a escrita

A percepção do tempo dentro da prisão é diferente, Jocenir, em vários momentos, reforça a passagem do tempo como lenta, e a ocupação desse tempo são difíceis.

Em Avaré a rigidez da disciplina e a ociosidade me levaram ao tédio e a depressão. Não conseguia trabalho, pois havia poucas vagas e os presos mais antigos tinham preferência. Sentia debilitado, fraco, hipertenso, frequentemente ia ao hospital do presídio. (PRADO, 2016, p.163)

Chies (2006), em sua tese, trabalha com as intersecções entre a prisão, o tempo e o trabalho, sendo o tempo a maior punição e um dos maiores inimigos das pessoas privadas de liberdade.

Não é só privar a liberdade individual física de ir e vir no espaço social, e também físico, por um certo tempo “físico”. Prender, punir com a privação da liberdade por um tempo “físico”, significa reter o indivíduo no tempo (social e físico) e no espaço (social e físico) provocando, na continuidade incessante e sucessiva do tempo físico, sua estagnação no tempo social. Significa, para mais além da estagnação, retardar o indivíduo em sua perspectiva e possibilidade de acompanhamento da atual aceleração do tempo social (aceleração que se verifica tanto se preservada a concepção dual ou mesmo no suplante desta), bem como, e por consequência, é o estagnar ou o retardar, por sua restrição a uma dimensão física reduzida do espaço, em seu trânsito por um espaço que, em sendo social, torna-se cada vez menos físico e mais virtual. (p. 229)

Para Jocenir ocupar o tempo era ocupar sua mente, para isso buscava a escrita de versos e cartas para preencher seus dias.

Na cadeia o tempo anda em câmera lenta. Fazia versos para os presos presentear suas famílias, também lia e respondia cartas. Com isto, ia pouco a pouco ganhando a simpatia de todos, até dos mais perigosos. Por ler e escrever com facilidade, o que é raro na cadeia, tomei contato com muitas almas infelizes. Isso era bom, ganhava respeito, mas virei espectador de muitas tragédias. (PRADO, 2016, p. 55)

O autor também trabalhou dentro da cadeia, ainda que a escrita fosse a sua maior aliada para tentar resistir à ociosidade e à lentidão do tempo. Na cadeia, Jocenir começou um trabalho novo no setor de benefícios, em que tinha contato com outros presos, no convívio eles conversavam, contavam sobre suas vidas e suas penas.

Nesse trabalho pude perceber que havia detentos que faziam recursos dignos dos melhores juristas do país, conheciam o código penal mais do que qualquer um, sabiam interpreta-lo de maneira notável, propiciando a liberdade e a redução de penas e condenações até então desconsideradas por advogados e juristas do mundo livre. Eram impressionantes esses conhecimentos. Pude presenciar conquistas que enalteceriam qualquer profissional de direito. Curioso era notar eu a maioria daqueles detentos mal havia completado o primeiro grau do ensino básico. (PRADO, 2016, p. 97)

O autor relata que alguns presos, com os quais teve contato no trabalho, construía recursos de defesa ou de requerimento excelentes comparados às produções de pessoas com formação técnica, mesmo que muitos não soubessem ler, escrever e nem tivessem completado o ensino fundamental. Na prisão, é necessário aprender não só sobre o meio em que se vive (a penitenciária), mas como viver nela e, principalmente, como sair. Como já citado ao longo do trabalho, a maior motivação da pessoa privada de liberdade é poder sair daquele lugar hostil e desumano.

Jocenir não conta sua escolaridade, porém se diferenciava da maioria dos presos por dominar a escrita, em que “a maioria da massa carcerária é precariamente alfabetizada” e “alguns mal conseguem escrever seus nomes” (PRADO, 2016, p.97). Essa habilidade concedeu a Jocenir uma moeda de troca na prisão e uma boa fama.

Esta prática acabou por tomar grande parte do meu dia. Eu achava bom. Matava o tempo para ele não me matar. A todo instante detentos pediam para que eu fizesse versos para esse ou aquela pessoa, lesse uma carta, respondesse outra. Eu atendi na medida do possível. Eram muitos o dia inteiro (PRADO, 2016, p.97)

Nessa prática, Jocenir fez ligações com outros presos que não sabiam escrever e ler, como a maioria da população carcerária que não tem ensino fundamental completo, e precisavam enviar cartas para família, amigos e para pessoas ligadas ao crime. Ao escrever cartas para outros presos, Jocenir via a semelhança entre os sentimentos dele e dos outros (PRADO, 2016), pois a saudade da família, dos amigos, e a dor de estar preso, não é algo específico de Jocenir, mas são sentimentos que todas as pessoas presas compartilham.

Estes pedidos faziam com que aos poucos eu passasse a ter certa facilidade em produzir versos recheados da psicologia do homem preso. A dor de cada um transferia para mim, e de mim para o papel. Primeiro ouvia atentamente o que o companheiro dizia, procurava interpretar suas ansiedades, seus sonhos, seus desejos. Se o solicitante quisesse versos para a esposa, eu procurava compor como se fosse para minha esposa, para um amigo, procurava pensar em algum amigo, filhos, pensava nos meus, e assim sucessivamente. Incorporava nos versos minhas experiências, que sabia, eram as mesmas daqueles homens. *Cada detento uma mãe, uma crença, cada crime uma sentença, cada sentença um motivo, uma história de lágrimas, sangue, vidas inglórias, abandono, miséria, ódio, sofrimento, desprezo, desilusão e ação do tempo.* Traduzia o cárcere com um lápis. (PRADO, 2016, p.98 grifo nosso)

Em diversos trechos Jocenir conta a demora na passagem do tempo dentro para as pessoas que estão privadas de liberdade dessa instituição e a escrita proporcionou, segundo o autor, que pudesse ocupar parte desse seu tempo, e como muitos presos queriam mandar cartas de amor, de saudade, de avisos às vezes ocupava grande parte de seu dia.

Em uma das transferências, considerada como outro aviso da direção da prisão, o autor conta ficar surpreso com as condições do presídio, por ser mais saudável e humana:

Na manhã seguinte, fomos soltos da triagem e levados ao campo de futebol. Parecia um sonho. Por alguns minutos pude pensar que estava em um clube, e não na prisão. Eu podia correr à vontade, dar voltas no campo, conversar com quem quisesse. Aproximei-me da muralha e caí na real. O mundo lá fora continuava bem grande. Me senti um inseto numa caixa de fósforos. Alguns centímetros de concreto me separavam da rua, estes mesmos centímetros me deixariam ainda alguns anos longe dela. (PRADO, 2016, p.83)

Para o autor e para as pessoas privadas de liberdade que ele conheceu, poder estar por pouco tempo “solto”, poder jogar futebol, poder assistir televisão são alguns prazeres possíveis de sentir na prisão. Jocenir conta dos jogos de futebol em que a rivalidade era deixada de lado por alguns minutos e das novelas que cativavam os presos. Além dessas atividades, receber visitas no presídio é motivo de grande alegria e um momento em que todos mantêm respeito pelos visitantes alheios.

Os dias mais aguardados pelos detentos são os de visita. Isto representa o encontro com o mundo livre. Notícias da rua. (...) Com as visitas todas acomodadas num mesmo local, formam-se laços de amizade que às vezes continuam para além das muralhas. Muitos namoros e até casamentos se dão em razão da aproximação entre visitante e detentos. O respeito é fundamental. Qualquer visita é bem recebida. No código de honra dos presos, maltratar uma visita pode levar à morte. (PRADO, 2016, p.97)

Na Casa de Detenção, segundo Jocenir, às vezes, artistas aparecem para fazer show ou visitar amigos. Numa dessas vezes, Jocenir foi convidado por um companheiro a ir até o campo de futebol, pois um cantor de rap gostaria de conhecê-lo e de conversar sobre seus escritos, era

Mano Brown. Mano Brown pediu para ver alguns versos, e depois de algum tempo pediu para pegar algumas folhas. Nesse momento nascia o pseudônimo Jocenir, pois Mano Brown escrevera seu nome errado. Tempo depois, em Avaré, Jocenir quase ouviu a música.

Quando algum companheiro conseguia sintonizar uma rádio que estivesse tocando a música, saía em disparada em direção a minha cela, mas sempre chegava tarde. Uma vez ouvi o final, mas o radinho do companheiro era tão ruim que confesso não ter entendido nada. (PRADO, 2016, p.101)

Tudo o que sentia, aprendia e presenciava nas cadeias em que passou era similar, tanto a dor quanto os elos criados ficavam marcados em Jocenir. No Carandiru não foi diferente, tendo em vista que as características dos presídios em que esteve são similares: violência institucional, falta de higiene, superlotação, demora em passar o tempo, as faces “ocultas” da sociedade moderna.

Meus dias no Carandiru foram, a um tempo só, sofridos e valorosos. A prisão deixa sequelas que nunca mais se apagam na vida de quem nela esteve, mas traz também experiências interessantes. Parece contraditório, mas a cadeia ensina, e nos faz descobrir novos valores. E o Estado e a sociedade não devem ficar satisfeitos com o que acabo de afirmar, pois o que seria seu objetivo, o de recuperar o indivíduo para o convívio, isso nem de longe acontece. Pelo contrário, a prisão apenas pune irracionalmente uma parcela da população, que na maioria das vezes é a menos culpada pela criminalidade. Quando digo que a cadeia ensina, refiro-me ao contato com os presos e suas histórias, seus costumes, seus comportamentos. (PRADO, 2016, p.107)

Jocenir escreve sobre as percepções e as marcas que ficaram durante e depois do tempo em que ficou preso, principalmente relacionada às contradições que o lugar e o tratamento fornecido apresentam. Suas maiores aprendizagens foram nas relações com outras pessoas presas, nas histórias contadas por seus companheiros, na cultura própria da instituição.

Uma forma de “resistência” e “redimensionamento” das relações de poder pelos dos presos é a formação de grupos, principalmente após o Massacre do Carandiru (1992) - que ocorreu na mesma década em que o autor estava preso - como o conhecido Primeiro Comando da Capital (PCC) e a uma nova efervescência no Comando Vermelho (CV), que surgiu na década de 60.

Mais recentemente, entretanto, o quadro hierárquico nos sistemas internos sócio prisionais apresenta-se, nestes termos, redimensionado; sobretudo nos estabelecimentos maiores os grupos internos passaram a se estruturar em moldes mais organizacionais e burocráticos, assumindo de forma mais explícita funções gerenciais, a partir de brechas e lacunas propiciadas pelas próprias administrações, bem como

exercendo, conforme critérios próprios das demandas internas por coesão, também de forma mais explícita a coerção e a violência física. (CHIES, 2006, p. 107-108)

Na trajetória de Jocenir ele teve contato com o Comando Democrático da Liberdade (CDL), que, como o autor conta, tinha a intenção de resistir às arbitrariedades colocadas aos presos (PRADO, 2016). Esses grupos são organizados, inclusive com regras próprias. O autor conta que a ele foi pedido que redigisse o estatuto do comando, e assim o fez. A necessidade da existência de um grupo independente, ainda que internamente haja hierarquia e ligação com crimes, que proteja os presos é um dos reflexos da ação violenta e desrespeitosa estatal, institucional e dos agentes com os presos, uma vez que o próprio Estado se exime do seu papel de proteção, cuidado, e da garantia dos direitos constitucionais.

6.5 As relações de afeto na prisão

De madrugada eu senti um calafrio. Não era do vento, não era de frio. Acerto de conta tem quase todo o dia. Tem outra logo mais, eu sabia. Lealdade é o eu todo preso tenta. Conseguir a paz de forma violenta. (PRADO, 2016, p.129)

Nos espaços de privação de liberdade pelas quais Jocenir passou, o autor relata a desumanização dos presos através de relações baseadas na violência física e psíquica constante. Como expressão da colonialidade, a desumanização de alguns seres é essencial para manter o sistema-mundo em funcionamento, uma vez que alguns são os seres humanos que detém direitos e outros não fazem parte do escopo dessas políticas o que é essencial para manter as bases da exploração, como já citado ao longo do trabalho. Frente a isso, Jocenir conta algumas relações que despertaram afeto e companheirismo entre ele e outros presos. Em algumas relações entre os presos, Jocenir conta o cultivo de uma cumplicidade, em momentos violentos e de tensão, em sua cela através de conversas sobre as diferentes trajetórias que os levaram até ali, em compartilhar algumas dores decorrentes de estar preso e privado da liberdade e do convívio com pessoas que tinham carinho.

A vida de Jocenir seguiu sempre dentro das normalidades nos e dos presídios. O cotidiano contado pelo autor é marcado por tumulto, tensão, movimentações policiais, corpos feridos ou mortos. “A Casa de Detenção é assim. Na cadeia, vale o que o sistema esconde, o que a novela não diz” (PRADO, 2016, p. 131). Em um dia, Jocenir estava em sua cela quando Erick, outro preso, chamou sua atenção para uma notícia no jornal, que mostrava a prisão de Márcio, seu irmão. Pela tarde, Jocenir recebeu a visita de dois presos, que trabalharam junto a

seu irmão, avisando que se Márcio fosse para lá, as coisas não seriam boas para ele, sofreria represálias e talvez morte (PRADO, 2016).

Jocenir conta que sentia raiva de seu irmão, por ter sido preso por sua culpa e pela situação que estava passando no momento. Mesmo assim, por ser seu irmão, Jocenir tentou avisá-lo por meio de cartas dadas a seus visitantes para que entregassem à esposa de Márcio. Márcio recebeu as cartas, porém não acreditou em Jocenir. Tempo depois, Márcio foi transferido para o presídio e com isso Jocenir temia pela vida do irmão. Para tentar resolver a situação, Jocenir conversou com outros presos e com os rivais de seu irmão. Após a primeira reunião que fora tensa, homens quase irredutíveis e com facas na cintura, houve um segundo encontro entre as duas partes. Nessa segunda reunião, a confusão sobre as cargas roubadas foi cessada, e ficou decidido que Márcio não era o culpado. Com isso, o irmão de Jocenir pode circular livremente pelo presídio e logo foi transferido.

Depois de sua estadia no Carandiru, Jocenir foi transferido para Avaré, para ficar mais próximo da família e por outros motivos. Na detenção, mais uma vez, percebeu a grande quantidade de presos para um lugar que seria para uma menor quantidade de pessoas, o que dificultava também recursos e benefícios judiciais, além disso havia a inexistência de serviços médicos e odontológicos.

Em Avaré, o autor conheceu Leonil, um homem que estava preso há muitos anos. Ele e Leonil passavam noites conversando, contando suas histórias e coisas que viveram e presenciaram na prisão. Jocenir afirma que, a partir das histórias que os dois se contavam, chegou na conclusão que elas dariam um livro, principalmente aquelas compartilhadas por Leonil.

Cumprindo quase vinte anos de prisão, Leonil encontrou em mim alguém para falar da vida, alguém a quem podia confiar segredos de uma alma torturada pela angústia e pela saudade da família. Ficamos muito amigos. Seu inferno começou quando praticou, em parceria com policiais civis, o primeiro sequestro seguido de morte do país. Em igual proporção, expunha em longas conversas muito rancor e muita bondade. Sua amargura não anulava seu amor pela vida e a certeza de um dia viver em liberdade poderia ser conquistada através de uma fuga. (PRADO, 2016, p.162)

Além das conversas com Leonil, Jocenir procurava ocupar seu tempo com a escrita e com livros, como fazia em outros presídios.

Na cela eu procurava escrever ou ler livros como forma de passar o tempo. Na cadeia o relógio anda em câmera lenta. Tinha dificuldades para dormir, boa parte da noite passava olhando as estrelas pela janela e a lua, quando esta vinha dar o ar da sua graça. Avaré tem um céu bonito. (PRADO, 2016, p.164)

Avaré não era diferente do período que passou no Carandiru e em outros presídios, o tempo demorava a passar. Jocenir procurava levar os pensamentos para fora da prisão, nas lembranças ou nos planos para o futuro distante daquele lugar. Em suas memórias carregava o cotidiano da casa, da família e ações que pareceriam banais fora da prisão, como o cachorro latindo, o cheiro da comida, as folhas que cobriam o quintal (PRADO, 2016).

Em relação ao contato com outros agentes, não presos e não agentes penitenciários, Jocenir conta que em certo momento, adoeceu na prisão, e logo buscou ajuda de um médico que o recebeu. Nessa consulta, os olhos do médico mal passaram sobre seu rosto e, sem sequer saber o que Jocenir sentia, receitou um medicamento. “Ele disse que eu aguardasse na cela, que meu medicamento seria entregue. Não acreditei. Fiquei perplexo. Eu nem havia dito nada. Diagnosticou o que? Era adivinhão?” (PRADO, 2016, p.126).

Após essa consulta, Jocenir teve a oportunidade de consultar com um outro médico, conhecido entre os presos, Dráuzio Varella. Nessa nova consulta a diferença de tratamento foi percebida, algo raro de acontecer dentro do presídio, como relata o autor:

Ele não rabiscava nada no papel, tinha a cabeça erguida, e me olhava com muita atenção. Senti um nó na garganta, me veio uma vontade de chorar. Sei que não é normal, era apenas uma consulta médica, mas ser bem tratado na cadeia por gente que não está presa é algo que não ocorre todos os dias, é diferente. Ainda mais quando se está doente e se foi maltratado por outro médico como eu fui. (PRADO, 2016, p.127)

Nesse trecho, Jocenir expressa o estranhamento acerca da ação do médico Dráuzio Varella, pois os presos não estavam familiarizados com um tratamento *humanizado* dentro da prisão, principalmente por parte dos agentes e técnicos do Estado. Jocenir expressa não só o estranhamento, mas as emoções que a atitude causou - vontade de chorar e nó na garganta. Isso demonstra não só uma reação individual, mas como Jocenir relata “não é algo que ocorre todos os dias”, é também a expressão do tratamento institucional em relação ao preso, a qual expõe a colonialidade nas relações e a desumanização de alguns sujeitos.

As relações desenvolvidas durante o aprisionamento se diferem das relações e do ideário na sociedade “livre”, e no texto de Jocenir, isto é recorrentemente frisado. Há uma construção diversa, envolta por uma estrutura que ressoa a tensão, o medo, a raiva, a inconstância, em que a qualquer momento algo pode acontecer. Em meio a tensão, existem relações de afeto e cumplicidade que se formam, entre colegas de celas, parcerias para a proteção no interior na prisão, amizades entre técnicos e presos. Além dessas relações, o afeto despreendido pela família

fica evidente nas cartas e nos momentos de visita, os quais são muito respeitados pelos presos, como um momento muito esperado na prisão

6.6 O processo de liberdade e as memórias do aprisionamento

A liberdade de Jocenir estava próxima, já tinha cumprido quase toda a pena designada, porém houve um entrave, uma última punição: Jocenir foi acusado de liderar uma rebelião e por danos patrimoniais em Barueri, e por esta razão teria sido transferido à Casa de Detenção de São Paulo. “Chorei de raiva, uma inconsequência como a que estava escrita naquele papel poderia me deixar mais anos na prisão” (PRADO, 2016, p.166). Essas acusações adiaram sua saída.

Em novembro de 1998, Jocenir conseguiu sua liberdade. Jocenir fez laços com outros presos, o que foi significativo em sua trajetória, tanto por proteção, tanto por criar amizades que melhorassem o tempo na prisão. Quando Jocenir conseguiu seu alvará de soltura, ficou triste por ver choros, tristezas de seus amigos, ao mesmo tempo sentia ansiedade para o momento em que estaria solto. Em meio a choros e despedidas, Jocenir dava adeus a seus companheiros e a seus amigos pelos quais cultivou carinho e cumplicidade dentro daquele espaço-tempo hostil. O autor relata que ao atravessar os portões, estava incrédulo que estava livre, que estava indo de encontro a sua família e a vida (PRADO, 2016).

Chovia. Ao longe, sem acreditar ainda no que estava acontecendo, eu avistei a figura daquela que durante todo o tempo de prisão sofrera junto comigo. Lá estava minha companheira junto com meus filhos Renato, Raphael e Gabriel, este último nascido há pouco, também minha cunhada Gorete, a quem devo gratidão eterna, os acompanhava. Foi um encontro emocionante e inesquecível, pude abraçar a todos que amava sem constrangimento da prisão. Eu era um homem livre. (PRADO, 2016, p.170)

Em direção a sua casa, o autor expõe que percebia tudo diferente do que era antes da prisão. Olhava para as mesmas coisas que via antes e as percebia de outra forma. Este estranhamento tem relação com o isolamento que a prisão ocasiona, contraditoriamente com o objetivo de ensinar o detento a viver em sociedade, como Goffman (1974) relata em relação às instituições totais em geral. Uma das consequências de estar privado de liberdade é “desaprender” e estranhar as formas de convívio e socialização apagados pelos diferentes processos desempenhados na prisão, como a mortificação do eu. Jocenir conta que o céu, a natureza, o vento, a chuva, sentia tudo como um novo começo de sua vida (PRADO, 2016). Ainda assim, o que foi vivido nas instituições de privação de liberdade nunca seria apagado.

De repente, num único segundo toda a minha passagem pela prisão veio-me à cabeça. Lembrei-me de cada detalhe e situação dos últimos anos, os companheiros, as torturas, os gestos de bondade, a solidariedade, a luta pela sobrevivência, as revoltas, as dores da solidão. Ficou tudo gravado em minha memória. (PRADO, 2016, 171)

Ao mesmo tempo em que sentia que vivia um novo começo, suas memórias, agora, da prisão não o abandoariam. Sair da prisão foi carregar as memórias (boas e ruins) daquele lugar, das pessoas, de suas experiências, e isso não se apagaria jamais. Passar pelo sistema penitenciário, principalmente do jeito como está estabelecido no Brasil, é algo que afeta profundamente os sujeitos, inclusive em sua saúde física e mental. No livro, Jocenir conta que conseguia lembrar de tudo, estava gravado em sua memória. Além das diferentes memórias que carregava, Jocenir sabia que não era o mesmo de anos atrás.

O sistema prisional brasileiro é envolto por uma sociedade construída e baseada na colonialidade, logo pelas opressões de raça, gênero e classe que a sustentam. Dentro desse sistema as opressões são expressas desde antes do aprisionamento, pelos sujeitos e pelos corpos que são marginalizados e criminalizados, e dentro das prisões pelo controle dos corpos, pela tentativa de controle das mentes, pelas condições desumanas, servido às estratégias de biopoder que forjam as políticas do Estado. As consequências são a perpetuação desse sistema e das marcas sociais, mas também, como o autor fala em seu livro, lembranças e consequências psicológicas que levará para sempre em sua vida “Um homem nunca é o mesmo depois da cadeia” (PRADO, 2016, p.171).

Assim, a naturalidade da prisão e de seus institutos, mascarados por um discurso “racional” e humanitário (sobretudo no suplante de um sistema de penalidades corporais pré-moderno), desafia incessantemente nossa (in)capacidade de ofertar respostas dignas aos paradoxos que se constituem entre a realidade punitivo-prisional e suas promessas dignificantes, sejam em relação aos indivíduos submetidos à pena prisional, sejam em relação às metas “racionalizadas” de uma pretensa atividade penal-punitiva que nunca deixou de receber o atributo de necessidade social. (CHIES, 2006, p.193)

A instituição prisão é assegurada por uma necessidade criada dentro da racionalidade moderna que justifica sua existência dentro dos parâmetros legais do Estado. Essa existência se faz legítima por ser fruto de um processo de “racionalização” das formas de punir o crime. Ao mesmo tempo que é legítima perante o Estado, mostra-se, recorrentemente, violadora de todos os direitos garantidos por ele mesmo, tratando-se, portanto, de uma contradição não só ao discurso da democracia e da liberdade, mas também sendo uma ferramenta para perpetuar formas de opressão onde o Estado moderno é germinado. Em si, a prisão contraria suas próprias

intencionalidades discursivas que se expressam pelos documentos legais do país, não há “ressocialização” como a pretendida, restando a este espaço-tempo apenas a privação da liberdade e a punição violenta - física e psicológica - e o crime pela violação da humanidade e das leis as quais responde.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As exposições feitas no decorrer do trabalho buscaram investigar o que está disposto no Estado moderno em relação à instituição prisão e nas relações por ela estabelecidas, para que seja possível pensar em uma educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade que não reproduza e não colabore com as estruturas da sociedade moderno-colonial.

Inicialmente procurei trabalhar com as transformações nas formas de punição ocidental que iniciaram na Europa até ser estabelecida a privação de liberdade na modernidade (FOUCAULT, 1987), bem como as relações entre os sujeitos que fazem parte do sistema penal e os efeitos da privação de liberdade nos micros e nos macrocosmos, com foco no contexto brasileiro. Por analisar a educação no contexto do Brasil, as especificidades de um país que foi colônia europeia são constituintes de todas as relações sociais, incluindo as relações com as instituições como a prisão. Para pensar na prisão no Brasil busquei me apoiar no pensamento decolonial como base de análise das relações e da estruturação do Estado brasileiro, onde a colonialidade-modernidade não fora superada (MIGNOLO, 2003) e se expressa no próprio Estado, nas leis, nas relações sociais, nas instituições, nas subjetividades (QUIJANO, 2005) e em tudo que é assimilado e produzido pela modernidade. O Estado brasileiro, por sua vez, desempenha importante papel na determinação de leis e documentos oficiais que guiam o sistema judiciário e prisional. A partir de documentos legais, relatórios e dados oficiais, reportagens, documentários, livros e relatos de diferentes sujeitos procurei examinar a interação das leis com o que ocorre de fato nas prisões, ficando evidente a diferença negativa entre o que é proposto e o que é vivenciado pelas pessoas privada de liberdade.

A punição pela privação de liberdade não é apenas uma resposta a um delito e a um crime, é uma ação que retira o ser humano do convívio com sociedade “livre” e aparta por um determinado tempo em um espaço específico. Essa ação parece ser justificada dentro da racionalidade moderna, ainda que contrarie a liberdade individual que é exaltada pela sociedade capitalista neoliberal, como uma consequência a uma infração da lei. Porém, quando analisamos quem são os sujeitos aprisionados, percebemos que há um grande aprisionamento de pessoas negras e de pessoas pobres, marcados pela subalternização desde o período colonial, não por cometerem mais crimes, mas por serem mais criminalizadas e aprisionadas, o encarceramento em massa (BORGES, 2019) é uma das expressões do racismo estrutural e institucional. A criminalização é também anterior a condenação pelo juiz, é o estigma social (GOFFMAN, 1988) que caracteriza algumas pessoas como perigosas, como propensas a cometerem crimes, mesmo sem condenação oficial.

Ao entrar no microcosmos da prisão deparamo-nos com a desumanização dos sujeitos presos, desde o espaço insuficiente para comportar todas as pessoas até o tratamento direcionado a elas. As prisões brasileiras são marcadas pela superlotação, pela falta de recursos mínimos para uma vida saudável, pela recorrência de doenças como escabiose, pediculose, tuberculose, pela falta de acesso à escola e ao trabalho, e pela violência e tortura por parte das instituições e entre os sujeitos. Além dessas características, há aspectos das estruturas das prisões que constituem esse cosmos, como o espaço pensado para maior controle dos sujeitos, o dispositivo panóptico (FOUCAULT, 1987), as rotinas, os processos de entrada e de mortificação do eu (GOFFMAN, 1975), as estruturas arquitetônicas, que refletem a hostilidade do lugar e principalmente o tempo ocioso que se alonga dentro da prisão.

Neste contexto, educação e a escola quando baseadas na Educação Popular, têm potencial para contribuir ao reconhecimento dos elementos e condições objetivas que influenciam as suas experiências de privação de liberdade. Esta educação que se baseia em práticas vivas e dialógicas precisam estar interrelacionadas ao contexto escolar dos sujeitos da educação, e no caso dos sujeitos privados de liberdade, é imprescindível considerar o espaço-tempo prisional, por isso a importância de realizar reflexões acerca das prisões e da privação de liberdade a priori. No decorrer da história da colonização e de formação do Brasil, as práticas educativas estiveram estreitamente ligadas a um ideal colonizador e imperialista de potências europeias e, mesmo após a independência, os objetivos seguiram sendo baseados na exploração, na escravização - em práticas racistas, misóginas e classistas - para benefício do Estado e das classes dominantes, formadas pela elite branca brasileira. Essas são práticas que sintetizam a colonialidade do saber (RESTREPO; ROJAS, 2010) que constituiu e constitui a educação brasileira, desde sua intencionalidade até a produção de saberes eurocêntricos, como é possível perceber nas políticas e documentos analisados no capítulo três.

No âmbito legal identificou-se um avanço no reconhecimento da pessoa privada de liberdade como sujeito de direito. Desde a redemocratização do Brasil após a ditadura militar, em 1985, buscou-se inserir nos documentos oficiais os direitos de todos os cidadãos como o discurso democrático ressalta, e no caso do sistema prisional a partir da Lei de Execução Penal em 1984, definiu-se e assegurou-se os direitos básicos das pessoas presas, que inclui o direito a educação, considerando as necessidades e as especificidades da modalidade da educação de jovens e adultos neste contexto. Durante as décadas seguintes, aprimoraram-se as políticas públicas e as leis referentes ao tema. Entretanto, as condições e as ofertas de direitos continuaram escassas, tendo um aumento significativo do número de pessoas presas neste mesmo momento histórico, chamado de encarceramento em massa.

Em confluência com a maior produção de políticas públicas, o número de estudos sobre a educação na privação de liberdade também aumentou. Diferentes autores que abordam o tema (JULIÃO, 2007; GODINHO, 2018; ONOFRE, 2007; IRLEAND, 2011) trazem novas análises e perspectivas para o centro das reflexões, com questões referentes a como estabelecer relações educativas significativas no ambiente prisional, o que trabalhar em aula, como ensinar e o porquê de trabalhar com alguns temas. Essas questões são centrais para a construção da escola e da educação no contexto prisional.

A partir das inquietações já dispostas sobre o modo como construir a educação no contexto de privação de liberdade, busquei junto ao pensamento decolonial outras perspectivas sobre o fazer educativo no Brasil. A perspectiva decolonial permite que façamos uma reflexão acerca da produção de conhecimento e de saberes, que está ligada a um projeto moderno, o mesmo que sustenta o Estado desigual e as opressões que estão estreitamente ligadas ao encarceramento dos sujeitos. Para superar tais amarras coloniais, a educação viva e dialógica se mostra como enfrentamento, desfazendo a hegemonia da verticalidade dos saberes para permitir a existência de um paradigma outro (MIGNOLO, 2003), baseado na construção múltipla das histórias forçadamente apagadas pelo discurso oficial.

A sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2002) possibilita também um horizonte diferente tanto nas produções científicas, na educação, quanto nas ecologias sociais. Isso decorre da sua potencialidade para que desloquemos os escopos, descobrindo práticas e conhecimentos até então escondidos pela prática colonialista, para que seja possível criar algo novo que contrarie as formas de exploração e a estagnação do sistema-mundo moderno.

De forma a articular a educação popular no contexto prisional brasileiro e a resistência à colonialidade de poder e saber, busquei nas narrativas autobiográficas uma possibilidade de referencial teórico e de prática educativa. Essas narrativas são vivências de sujeitos marcados socialmente, as quais são cotidianamente silenciadas pela sociedade em geral e pela história oficial. Em seguida, busquei narrativas de pessoas privadas de liberdade e deparei-me com o livro *Diário de um Detento* de Jocenir Prado.

Diário de um Detento foi um dos primeiros livros escritos por um ex-detento, que não era preso político. A obra teve grande visibilidade no Brasil, em parte devido a abordagem do sistema prisional em um momento em que este estava no centro do debate público, após o Massacre do Carandiru (1992). Jocenir teve contato com o rapper Mano Brown, o que ajudou a impulsionar o alcance do livro. Dessa forma, escolhi essa obra para trabalhar no corpo do texto, analisando os relatos de Jocenir e suas contribuições para o entendimento do sistema prisional brasileiro. Além de *Diário de um Detento*, há outros livros com que tive contato

enquanto buscava o que integraria esta investigação, como *Memórias de um Sobrevivente*, de Luis Alberto Mendes e *Sobrevivente André Du Rap (do Massacre do Carandiru)*, de José André de Araujo.

Em seu livro *Jocenir* relata sua trajetória, além de trazer reflexões e análises dos fatos ocorridos e presenciados por ele no sistema prisional do estado de São Paulo. Sua escrita é ritmada e poética, intercalando o texto com trechos de sua conhecida música com Mano Brown.

O último capítulo deste trabalho teve como intuito focar na análise do livro de *Jocenir*, não tanto em sua forma, mas enquanto narrativa que descreve e nos conta as suas trajetórias, seus sofrimentos, suas alegrias e suas angústias dentro no sistema prisional. O autor descreve em seu texto que o que vive, o que presencia são fatos que o sistema esconde. Entretanto sua narrativa expõe aquilo que o sistema tenta esconder: as realidades dos sujeitos desumanizados e tratados como animais (PRADO, 2016).

Em cada subcapítulo, dividi os aspectos principais para análise: o que levou *Jocenir* à prisão; o espaço-tempo; as relações de poder e violência; relação do tempo ocioso com a escrita e com o trabalho; as relações de afeto; e a liberdade. Nesses subcapítulos, procurei aprofundar os temas do livro e as experiências de *Jocenir*, relacionando-os com as bases bibliográficas do trabalho. Nesse processo, muitas questões e inquietações surgiram, principalmente pelo fato de que muito do que é relatado no livro demonstra a situação do sistema prisional brasileiro, corroborando às análises já realizadas acerca das prisões e suas características, das relações entre os sujeitos desse espaço-tempo e dos processos de subjetivação que ocorrem dentro dessa instituição.

A trajetória de *Jocenir* é muito semelhante à trajetória de outros presos, as experiências forçadas e as dores compartilhadas, assim como o mesmo sistema prisional desgastado que, no entanto, não aceita mudanças e continua perpetuando violências. O contato com esse livro trouxe contribuições teóricas para o desenvolvimento e aprofundamento de questões reflexivas cruciais sobre a privação de liberdade. Ao mesmo tempo, surge como um exemplo de narrativa autobiográfica de pessoas que estão ou estiveram privadas de liberdade, contribuindo para pensar como pode ser a educação nesse contexto.

O intuito deste trabalho foi pensar as narrativas autobiográficas como uma das possibilidades de ouvir o que é silenciado e aqueles que são subalternizados, muitas vezes pelas próprias práticas educativas colonizadas. A partir de uma Sociologia das Ausências e das Emergências, é possível pensar as narrativas como uma outra forma de produzir conhecimento e de fazer a educação, nos espaços educacionais na privação de liberdade ou não.

Em síntese, o estudo permitiu afirmar as potencialidades da narrativa autobiográfica para a produção e afirmação do sujeito frente a colonialidade de poder e saber. Durante o trabalho foram percebidos três aspectos principais das narrativas, em relação aos sujeitos do sistema prisional.

A primeira característica da narrativa é a possibilidade de superar a visão assistencialista e o discurso sobre a pessoa dentro do sistema prisional, demonstrando que os direitos dos presos são violados e a integridade humana, desrespeitada. Nesse sentido, a necessidade de reivindicação de direitos e de condições básicas não deve ser entendida como voluntarismo ou “boa ação”, nem caracterizar o preso como um sujeito desprovido de direitos ou de possibilidades de agência. Além disso, o discurso estigmatizante é tensionado a partir da aproximação das realidades e o conhecimento dos sujeitos não só pelo caráter objetivo, mas também subjetivo, envolvendo as emoções, os medos, as tensões e as relações de afeto, desenvolvidas pelos sujeitos aprisionados.

Um segundo aspecto percebido é o resgate da humanidade dos sujeitos, a partir do momento em que são expressos mais próximos de sua totalidade, por meio da narrativa autobiográfica. Nela se expressam características e sentimentos subjetivos em relação a experiência de privação de liberdade, em sintonia com Fanon (2008), quando ele indica as características da colonialidade e da desumanização dos sujeitos.

O terceiro aspecto a ser ressaltado é o reconhecimento dos saberes que abrangem as complexidades das relações humanas, transparecem através dos conflitos, nos valores e normas internas à prisão e nas estratégias de defesa do poder dos agentes do sistema penal - juízes, promotores, policiais, diretores, agentes prisionais e técnicos. Ademais, também foram percebidas algumas das estratégias de manutenção de vínculos internos e externos, como a escrita e a leitura de cartas, a valorização dos momentos de visitas, a formação de grupos e cumplicidades para a proteção e para amenizar a passagem do tempo e os efeitos do aprisionamento.

Acredito que, como futura professora-pesquisadora, é necessário buscar alternativas que explorem potencialidades dos estudantes e sejam coerentes às suas demandas, como no caso da educação na prisão. De forma alguma gostaria que este estudo fosse lido como uma recomendação de um caminho único.

Diante disso, para a construção de outras trajetórias educacionais, percebo como contribuição aos estudantes possibilitar que se vejam e se reconheçam como sujeitos, que percebam que seus saberes são valorizados. Ou seja, é possível vislumbrar processos educativos opostos ao que vem acontecendo, em que os saberes dos estudantes são estigmatizados como

crenças e vícios frente ao conhecimento moderno – que deve ser suplantado da vida dos detentos. Essas outras práticas educacionais deixam de reforçar e colaborar para os processos históricos da colonialidade de poder e saber, rompendo com essas lógicas. É possível valorizar os saberes desses sujeitos na produção dos currículos, na construção das aulas, no fazer educacional e durante os processos de aprendizagem, a partir do momento em que é reconhecida a autoria dos saberes. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, expressa o sentimento e a intenção do fazer educacional que ambicione mais do que reprodução do *modus operandi* neoliberal em que estamos inseridos. É a partir desse horizonte que guiei esta investigação.

É na construção múltipla, do empenho de diferentes sujeitos, em todas as esferas sociais - nas indissociabilidades do micro e do macro - bem como nas inter-relações humanas que é possível escutar a si e aos outros, perceber todos os sujeitos; reconhecer as opressões e como as perpetuamos, para modificar e lutar contra as estruturas da modernidade-colonialidade que até hoje são reproduzidas em sociedades como a nossa. E uma dessas vias é a educação, não qualquer uma, mas aquela que enxerga todos os diferentes sujeitos, é construída por eles e com eles.

8 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ines. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 167 - 179, dez. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4856/res5_20.pdf. Acesso em: nov. 2019

BARRETO, E. *Ensino fundamental*; CUNHA, L. *Educação*; CUNHA, L.A. *Educação, Estado*; INF. Sinclair Cechin; MIN. EDUCAÇÃO E CULTURA. *Mobral*; PAIVA, V. *Educação*.

BECKER, Howard S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 15-30.

BETIM, Felipe. **O escândalo de tortura no Pará que Bolsonaro e Moro consideram “besteira” e “mal-entendido”**. EL PAIS. Brasil. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/08/politica/1570570500_263393.html. Acesso em: 26 de nov. 2019.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro. Ed.Vozes, 1978.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa**. Ed. Letramento. 2018.

BRASIL, Código Penal, **Constituição Federal**. Lei de Execução Penal (LEP): Lei 7.210 de 11 de julho de 1984.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BENITE, Anna; BENITTE, Claudio; FRIEDRICH, Márcia; PEREIRA, Viviane. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Disponível em: scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf. Acesso em: nov. 2019

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões**: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.

BOSI, Alfredo. **A escrita de testemunho em Memórias do Cárcere**. Estud. av. vol.9 no.23 São Paulo Jan./Apr. 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRANDAO, Carlos; FAGUNDES, Mauricio. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. 1850. Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850. **Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1865. Decreto nº 3.403, de 11 de fevereiro de 1865. **Regulamento para o Presídio de Fernando de Noronha**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3403-11-fevereiro-1865-554542-publicacaooriginal-73167-pe.html>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1882. Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882. **Novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte**. Brasília. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=56312&norma=72163>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1957. Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957. **Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil**. Brasília. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3274.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1967. Lei nº 5.379 de 15 de dezembro 1967. **Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos**. Brasília. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1984. **Código Penal de 1984**. Brasília. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 2009. Resolução nº 03 de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.** Brasília. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoesarquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marcode-2009.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 2010. Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Brasília. Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. 2011. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em dez. 2019.

CANDIDO, Marcia. FERES, Luiz. LEÃO, Natalia. **Relatório das desigualdades: raça, gênero e classe.** 2017. Disponível em: <http://olma.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Relat%C3%B3rio-das-desigualdades-ra%C3%A7a-genero-e-classe.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

CARCERÁRIA, PASOTRAL. ANGELA DAVIS: '**O encarceramento em massa nunca trouxe soluções para conter a violência**'. Postado em 27 de julho de 2017: *Mulher Encarcerada*

CASTANHA, André Paulo. **A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia.** IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: nov. 2019.

CHAVES, Miriam. **O liberalismo de Anísio Teixeira.** Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a10.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

CHIES, Luiz Antônio Bogo **A capitalização do tempo social na prisão : a remição . . no contexto das lutas de temporalização na pena privativa de liberdade.** Porto Alegre, UFRGS, 2006.

COLLINS, P.H. Aprendendo com a outsider within a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. 2016, vol.31, n.1, pp.99-127.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1999.

COSTA, Deane; ARAUJO, Gilda. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de lourenço filho (1947-1950): A ARTE DA GUERRA**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

CRAIDY, Carmen Maria (org). **Educação em prisões**: direitos e desafios. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

DAVIS, Angela. **Estarão as Prisões Obsoletas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2019.
Declaração universal dos direitos humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cadernos Cedes, Campinas, v.35, n.97, p.197-217, maio-ago. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, n.55, p.58-77, nov. 2001.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>

DUARTE, Alisson. SIVIERI-PEREIRA, Helena. **Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI**. Educação Unisinos

FAVERO, Osmar. FREITAS, Marinaide. **A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O PASSADO E O PRESENTE**. Inter-Ação, Goiânia, v.36, n.2, p.365-392, jul.-dez./2011.

FAVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n.2, p.365-392, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

FERNANDES, Daniel. RESMINI, Gabriela. **Biopolítica**. Porto Alegre. UFRGS. *s.d.*
Disponível em: <https://ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/biopolitica.html>. Acesso em: mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **MICROFÍSICA DO PODER**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michael. **VIGIAR E PUNIR**. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. [S. l.]: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, A.M.; DI PIERRO, M.C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: ed. Cortez. 2012. 2a ed.

GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Editora Perspectiva, 1974.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Arquivo In: Revista Brasileira de Educação. Mai-Ago 2000.

INFOPEN. Atualização - Junho de 2016 / organização, Thandara Santos; colaboração, Marlene Inês da Rosa_[et.al.] -- Brasília: **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

IRELAND, Timothy. Anotações sobre a educação em prisões: Anotações sobre a educação em prisões. In: CRAIDY, Carmen Maria (org). **Educação em prisões: direitos e desafios**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

JULIÃO, Elionaldo F. As políticas de educação para o sistema penitenciário: Análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice M.C (org). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFScar, 2007.

JULIÃO, Elionaldo. RODRIGUES, Fabiana. GODINHO, Ana Claudia. Política nacional de educação nos espaços de privação de liberdade: análise da organização da educação escolar e não escolar nos planos estaduais de educação nas prisões. In: Silva, Maria da Conceição. PIMENTEL, Elaine. **Educação em Prisões: princípios, políticas públicas e práticas educativas**. Curitiba: CVR, 2018.

JUNIOR, Nelson G. TANNUSS, Rebecka Wanderley. GARCIA, Renata Monteiro. BORGES, Jeferson. O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO: (Des)encontros em análise. In: JUNIOR, Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva; TANNUSS, Rebecka Wanderley (Org). **Educação de jovens e adultos privados de liberdade: Ensaio Interdisciplinares**. João Pessoa: Rudah Silva, 2019.

KEHL, Maria Rita. O preço de uma reconciliação extorquida: Tortura e sintoma social. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Org). **O que resta da ditadura: A exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 123-133.

MAI, Lilian D. Boarini, Maria L. **Estudo sobre forças educativas eugênicas no Brasil, nas primeiras décadas do século XX**. Maringá, v. 1, n. 1, p. 129-132, 1. sem. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5682/3606>. Acesso em: fev. 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Luis V. **Minorías étnico-culturales y derechos de las mujeres**. Revista de Ciência Política, v. 34, n. 3, 2014, p. 605-621.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. [S. l.]: N-1 edições, 2018

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CVR, 2016.

O PRISIONEIRO DA GRADE DE FERRO. Direção de Paulo Sacramento. São Paulo. 2003. (122min).

OLIVEIRA, Fernanda A. **Modelos penitenciários no século XIX**. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-6-a-1.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

OLIVEIRA, Juscelino K. **Diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento**. Belo Horizonte, Livraria Oscar Nicolai Ltda. 1955.

OLIVEIRA, Marta. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. 1999.

ONOFRE, Elenice Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão: O olhar de alunos e professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ONOFRE, Elenice M.C (org). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFScar, 2007.

ONOFRE, E.M.C.; JULIÃO, E.F. 2013. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas**. *Educação & Realidade*, 38(1):51-69.

PAIVA, Vanilda Pereira - **Educação Popular e Educação de Adultos**-5ª edição - São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987.

PESSOA, Manuella Castelo Branco; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; LEITE, Fernanda Moreira; SANTOS, Denise Pereira dos; ROCHA, Gabriela Fernandes. **Sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: um olhar na perspectiva histórico cultural**. In: JUNIOR, Nelson Gomes de Sant’Ana e Silva; TANNUSS, Rebecka Wanderley (Org). **Educação de jovens e adultos privados de liberdade: Ensaio Interdisciplinares**. João Pessoa: Rudah Silva, 2019.

PRADO, Jocenir. **Diário de um detento: o livro**. São Paulo: [s. n.], 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán., Colombia. Ed. Jorge Salazar. 2010.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro 2002, p. 237-280.

SOUZA, Henrique R. **O homem negro no pós abolição: masculinidade sob ataque. Justificando**. s.l. 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/09/25/o-homem-negro-no-pos-abolicao-masculinidade-sob-ataque>. Acesso em: nov 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

VASQUEZ, E.L. 2008. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, p. 163.

VARELLA, Dráuzio (1999). **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras.

WACQUANT, Loic. **As prisões da Miséria**. Zahar. 2001.

WACQUANT, Loic. **Marginalidade, etnicidade e penalidade na cidade neoliberal: uma cartografia analítica**. Tempo social 2014, vol.26, n.2, p.139-164.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. Revista (entre palabras), 3, p. 1-29. 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 553.

WALSH, Catherine. **¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales**. No. 26. Abril 2007. Universidad central – Colombia. 40 Horas na Memória: resgate da experiência dos alunos de Paulo Freire em Angicos/RN.