

PENSAR A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: UMA PERGUNTA, UM PRINCÍPIO, UMA PROPOSTA E... ?

*Marcio Nicodemos**

RESUMO: O artigo apresenta um convite para se pensar a educação nas escolas nas prisões a partir de novos desafios e possibilidades. Em um primeiro momento chamado “Uma pergunta, um princípio, uma proposta...” busca apresentar caminhos possíveis de pensamento; em um segundo momento chamado “O que é aquilo que os alunos prisioneiros esperam de nós professores?” busca pensar a pergunta e seus desafios; em um terceiro momento chamado “A emancipação intelectual dos alunos prisioneiros é obra dos próprios alunos prisioneiros?” busca pensar o princípio e suas possibilidades; em um quarto momento chamado “É preciso perguntar sobre a educação na prisão àqueles que tem uma experiência da prisão ou uma relação com ela?” busca pensar a proposta e seus desdobramentos; e, em um último momento chamado “E...?” busca reforçar o convite inicial. Trata-se de um estudo de natureza teórica feito por meio de investigação conceitual em fontes bibliográficas diversas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação prisional; Filosofia da educação; Pedagogia dos prisioneiros.

THINKING ABOUT EDUCATION IN PRISONS: A QUESTION, A PRINCIPLE, A PROPOSAL AND... ?

ABSTRACT: The article presents an invitation to think about education in prison schools from new challenges and possibilities. In a first moment called “A question, a principle, a proposal...” it seeks to show possible ways of thinking; in a second moment called “What do prisoner students expect from us teachers?” it seeks to think about the question and its challenges; in a third moment called “Is the intellectual emancipation of the prisoner students the work of the prisoner students themselves?” it seeks to think about the principle and its possibilities; in a fourth moment called “Is it necessary to ask about prison education to those who have an prison experience or a relationship with it?” it seeks to think about the proposal and its consequences; and, in a last moment called “And...?” it seeks to reinforce the initial invitation. It is a study with a theoretical nature carried out through conceptual investigation in different bibliographic sources.

KEYWORDS: Prison education; Philosophy of education; Prisoner pedagogy.

* Doutorando em Educação pelo Proped/UERJ e professor de filosofia da DIESP/SEEDUC-RJ.
E-mail: marcio.nicodemos@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3830-0714>

“Minha voz uso pra dizer o que se cala.”

(O que se cala, Elza Soares)

Uma pergunta, um princípio, uma proposta...

Em 1972, o filósofo francês Gilles Deleuze escreveu uma coluna na revista semanal francesa *Le Nouvel Observateur* intitulada *Aquilo que os prisioneiros esperam de nós...* Nesta coluna ele afirmou que “algo de novo acontece nas prisões e em torno das prisões” (DELEUZE, 2004, p. 179), tendo em vista as causas e as consequências das inúmeras revoltas acontecidas nas prisões francesas naquele mesmo ano e o papel dos intelectuais frente àquela questão urgente na sociedade. Segundo ele, o movimento que emergiu de dentro para fora das prisões francesas e que chamou a atenção de autoridades locais e de inúmeros pensadores tinha como ponto central diversas reivindicações políticas elaboradas de maneira coletiva e autônoma. Os presos motivados uns pelos outros por meio de uma vontade comum e objetivando alcançar melhores condições de vida nas prisões realizaram por si mesmos várias ações específicas como a escritura de panfletos, o fomento de greves e a realização de ocupações que não apenas abalaram o poder das autoridades, mas também agitaram o pensamento dos intelectuais.

No Centro de Detenção de Melun, diz Deleuze, “o princípio essencial enunciado pelos detentos é que *a reinserção social dos prisioneiros seria obra dos próprios prisioneiros*” (DELEUZE, 2004, p. 180) que estariam empreendendo uma tomada de consciência de si mesmos e fazendo uma demanda direta por poder político e intelectual. É interessante notar que os presos, embora estivessem chamando a atenção de autoridades e de intelectuais, não alegaram que a sua reinserção social seria obra nem de uns nem de outros, pois se as autoridades eram dispensáveis na presença de uma autonomia política, os intelectuais eram dispensáveis na presença de uma autonomia intelectual. É claro que as autoridades não se viram tão dispensáveis assim e a repressão se intensificou nas prisões, porém os intelectuais tiveram de repensar seu papel à luz da pergunta *o que é aquilo que os prisioneiros esperam de nós?*

Esta era uma pergunta provocante que tocava em pontos difíceis visto que lidava com manifestações de desejos entre relações de poder e conflitos de interesses. Se, por um lado, os presos não esperavam que os intelectuais fossem do lado de fora os principais inspiradores de seus pensamentos e ações do lado de dentro, por outro lado, não esperavam que eles fossem do lado de dentro os meros analistas dos eventos ocorridos para o lado de fora; ou seja, os presos não queriam que os intelectuais dissessem a eles o que deviam desejar, pois eles já sabiam muito bem o que desejavam, nem queriam que mantivessem deles uma distância segura, pois eles já não se contentavam com o modo como o poder circulava nessa relação. Talvez, o que os prisioneiros mais esperassem dos intelectuais fosse justamente uma oportunidade de demonstrar seus interesses dizendo cara-a-cara o que esperavam deles.

No mesmo ano, Michel Foucault, outro filósofo francês, em conversa com Deleuze afirmou que o papel do intelectual não era mais o de representar ninguém nem apresentar nada, mas, sim, “antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na

ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (FOUCAULT, 2017a, p. 131-132). Podemos, pois, pensar que o intelectual não era mais aquele que representava os desejos dos presos, de dentro da prisão, nem mesmo aquele que apresentava os eventos em que os presos estavam envolvidos, para fora da prisão, mas aquele que, em algum ponto de interseção, entre o dentro e o fora, manifestava e mobilizava uma contraposição a tudo aquilo que estruturava o dispositivo social que chamamos de prisão e seu entorno. Era ouvindo, organizando, animando, reunindo e amplificando as vozes dos presos e dos egressos da prisão que o intelectual poderia movimentar outros saberes contra o saber instituído, outras perspectivas contra a verdade estabelecida, outras formas-de-vida contra a consciência produzida, outras vozes contra o discurso elaborado.

Foi com esta proposta em vista que Foucault criou o Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP), uma associação de pensadores franceses, integrada também por Deleuze, que atuou por meio de manifestações intelectuais e mobilizações políticas que visavam ouvir e ecoar as vozes das prisões e de seu entorno para pensar e agir sobre os problemas que emergiam ali dentro e dali para fora (DELEUZE, 2004, p. 179). Em seu manifesto de criação, o GIP afirmava que a prisão é “uma das regiões escondidas de nosso sistema social, uma das caixas-pretas de nossa vida” (FOUCAULT, 2006, p. 2) e fazia valer a intenção de obter informações e de pensar e de escrever sobre a estrutura física e o funcionamento administrativo das prisões, bem como dos motivos e dos meios que levavam pessoas a serem presas. Um dos pontos mais interessantes do manifesto é que ele afirmava que para conseguir essas informações eles não consultariam os relatórios oficiais do governo, mas, sim, “nós as perguntamos àqueles que, por uma razão qualquer, têm uma experiência da prisão ou uma relação com ela” (FOUCAULT, 2006, p. 2).

Hoje, 50 anos depois, aqui no Brasil, o que eu gostaria de sugerir é que talvez seja interessante retomar a pergunta de Deleuze (o que é aquilo que os prisioneiros esperam de nós?), o princípio dos detentos de Melun (a reinserção social dos prisioneiros é obra dos próprios prisioneiros) e a proposta de Foucault (perguntar àqueles que tem uma experiência da prisão ou uma relação com ela) para proceder um deslocamento e pensar a educação nas escolas nas prisões... E se refizermos a pergunta da seguinte maneira: *o que é aquilo que os alunos prisioneiros esperam de nós professores?* E se adotarmos como princípio educativo que a emancipação intelectual dos alunos prisioneiros é obra dos próprios alunos prisioneiros? E se apostarmos em uma proposta de pesquisa de que para obter informações sobre a educação na prisão é preciso perguntar àqueles que tem uma experiência da prisão ou uma relação com ela?

O que pretendo neste ensaio é transitar pelas provocações de se pensar a educação nas escolas nas prisões a partir do ponto de vista de um pesquisador/professor que se dispõe a fazer uma pergunta, adotar um princípio e apostar em uma proposta que delineiam outros desafios e outras possibilidades de atuação. A ideia não é ter de responder efetivamente à pergunta, adotar necessariamente o princípio e realizar a aposta na proposta, mas empreender uma experiência de pensamento que mantém as interrogações vivas em torno desses estímulos e tomar uma postura de estar disposto a pensar...

O que é aquilo que os alunos prisioneiros esperam de nós professores?

É difícil refrear o impulso de responder a esta pergunta, embora seja um exercício necessário de ser feito, pois ela não se destina a nós professores das escolas nas prisões, mas, sim, aos alunos prisioneiros. A pergunta demanda a apresentação da expectativa (o aquilo) de outros (os alunos prisioneiros) em relação aos sujeitos (os professores das escolas nas prisões) que interrogam. Penso que se nós professores respondermos a esta pergunta, não estaremos exatamente apresentando as expectativas dos alunos prisioneiros, mas, tão somente, e se estivermos, as representando. Estaremos fazendo uso de um discurso indireto e que se supõe autorizado para falar das expectativas que se movem por crenças, valores e desejos de outros sujeitos que não estão ali falando por si mesmos. Ao agir dessa maneira, estamos tomando o lugar de fala desses sujeitos outros e colocando-os em uma posição de subalternos - ou seja, em um movimento único composto de dois momentos nós silenciemos e oprimimos. Ainda que, de fato, essa não seja a nossa intenção. Duas filósofas, talvez, possam nos ajudar a pensar sobre essa questão...

A filósofa brasileira Djamilia Ribeiro, escreveu em seu livro chamado *O que é lugar de fala?* que esta ideia emerge de dentro do processo de construção de uma epistemologia perspectivista feminista que visa considerar a produção de pensamento e de ação de sujeitos normalmente deslegitimados e excluídos do debate público. Em seu estudo ela analisa especificamente a categoria da mulher negra e pobre ocidental impedida de se colocar e ser reconhecida como intelectual e militante no âmbito acadêmico. Lugar de fala é uma expressão que tenta dar conta de um *locus* social cujo acesso é permitido ou proibido a certos sujeitos constituídos dentro de determinadas relações de poder que viabilizam ou inviabilizam as manifestações de seus desejos. Diz ela que *lugar* é uma “marcação [que] se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica” (RIBEIRO, 2017, p. 34) e que *fala* é algo que “não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (RIBEIRO, 2017, p. 37). Tomar o lugar de fala de um sujeito outro é, portanto, se valer de um privilégio para ocupar um espaço de dominação padrão que invisibiliza os modos de expressão e existência desse mesmo sujeito para expor seus próprios interesses.

A filósofa indiana Gayatri Spivak, escreveu em seu livro chamado *Pode o subalterno falar?* que a ideia de sujeito subalterno emerge de dentro de uma discussão feminista sobre ideologia no atual capitalismo global com sua divisão internacional do trabalho e a sua crítica dos intelectuais em uma perspectiva epistemológica pós-estruturalista. Em seu estudo ela analisa a categoria da mulher negra e pobre na Índia oprimida entre o tradicionalismo local e a modernização global frente a cegueira de alguns filósofos em suas considerações na tentativa de empreender um movimento de alteridade e articular manifestações de desejos e relações de poder, mas obliterando os conflitos de interesses existentes. Diz ela que “entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso” (SPIVAK, 2010, p. 157) e que,

assim, “o subalterno não pode falar” (SPIVAK, 2010, 165). Ressalta ainda que “a produção intelectual ocidental é, de muitas maneiras, cúmplice” (SPIVAK, 2010, p. 24) desse processo. Colocar o outro em uma posição subalterna é, portanto, exercer uma opressão que se utiliza de dispositivos sociais para operar violentamente um apagamento desse outro por meio da imposição de uma impossibilidade de auto-representação.

É interessante notar que ambas as filósofas expõem que a violência epistêmica e a injustiça política caminham de mãos dadas e podem ser perpetradas justamente por aqueles que visam denunciá-las e combatê-las. Isso salta aos olhos quando consideramos que a ligeireza de nós professores das escolas nas prisões em responder à pergunta deleuziana destinada aos alunos prisioneiros nos leva de maneira imprudente a uma postura indesejada que efetiva aquilo mesmo que desejamos evitar: calar e subjugar o outro. Talvez, cuidar da pergunta deleuziana com paciência e entregá-la a quem ela, de fato, se destina possa nos levar a uma postura de escutar ao outro e estabelecer uma relação de diálogo, podendo fazer emergir em certa perspectiva uma espécie de *pedagogia dos prisioneiros*. Uma pedagogia que permita ao aluno prisioneiro assumir seu lugar de fala e apresentar-se socialmente para ser incluído e justificado no debate pedagógico sobre educação nas escolas nas prisões por professores que empreendam um real movimento de alteridade que não o aprisione ainda mais entre o tradicionalismo docente e a arrogância intelectual.

Os professores das escolas nas prisões e os alunos prisioneiros devem poder estabelecer uma relação pedagógica em que as manifestações da existência dos segundos não seja obstada pelos primeiros, mas, sim, trazidas à tona e visibilizadas por eles. Os alunos prisioneiros, essa categoria que engloba em sua maioria homens, jovens, negros, pobres e com a educação básica incompleta¹, devem poder falar de suas expectativas educativas a partir de seus lugares próprios manifestando seus desejos livremente sem o silenciamento causado por conflitos de interesses ou impedimentos causados por relações de poder opressoras por parte dos professores. Penso que um caminho interessante para isso possa ser considerar que se a pergunta deleuziana não se destina a nós professores a resposta a ela também não nos pertence e, assim, ao proferir a única resposta possível a ela: “eu não sei”, nós retornamos à pergunta e iniciamos um diálogo proveitoso com os alunos prisioneiros pela alternância entre o perguntar e o escutar.

A pergunta *O que é aquilo que os alunos prisioneiros esperam de nós professores?* é uma pergunta que se mantida viva pode se desdobrar em muitas outras: em qual educação acreditam os alunos prisioneiros? Quais valores educativos os alunos prisioneiros esperam dos docentes? Quais desejos educativos os alunos prisioneiros esperam realizar com os docentes? E todas estas perguntas podem auxiliar muito o trabalho dos professores das escolas nas prisões com os alunos prisioneiros, pois não apenas mantém vivas a curiosidade que move o professor/intelectual como abrem um caminho para a criação de uma nova epistemologia educativa e uma nova política do pensamento nas escolas nas prisões. Talvez, o que

¹ Segundo dados do SISDEPEN (Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional), coletados entre Janeiro e Junho de 2021 e atualizado em 26/07/2022, de toda a população carcerária do país, 95,47% são homens, 43,15% têm entre 18 e 29 anos, 66,98% são pardos e pretos, 47,71% não recebem qualquer auxílio financeiro e 12% (de um total de 40% que estudam) cursa a educação básica.

possamos fazer por meio desta pergunta deleuziana e de seu deslocamento pensado com Ribeiro e Spivak e de seus desdobramentos é “tornar delirante aquela voz interior que é a voz do outro em nós” (DERRIDA apud SPIVAK, 2010, p. 164-165) e reconhecer que o aluno prisioneiro enquanto aluno tem uma tarefa que não nos cabe furtar, mas reverberar.

A emancipação intelectual dos alunos prisioneiros é obra dos próprios alunos prisioneiros?

É custoso não rejeitar este princípio *a priori*, pois ele soa como um absurdo pedagógico em uma perspectiva tradicional e incomoda muito por afetar diretamente a função do docente, mas é uma provocação necessária de ser feita se quisermos pensar em outras possibilidades de ensino e de aprendizagem nas escolas nas prisões e em nossa própria atuação como professores por lá. Este princípio soa como um absurdo pedagógico, pois entendemos que a relação pedagógica se dá em torno de uma estrutura epistemológica entre um sujeito que sabe e ensina aquilo que sabe a um sujeito que não sabe e aprende aquilo que não sabe. Na escola, o primeiro sujeito é o professor e o segundo sujeito é o aluno; ou seja, um sujeito que possui uma inteligência superior conduz um sujeito que possui uma inteligência inferior desde uma condição de dominação intelectual até uma condição de emancipação intelectual. É muito difícil pensar tal estrutura relacional entre esses sujeitos de outro modo. Também incomoda muito por afetar diretamente a função do docente, pois parece não haver outra atribuição na escola para um professor a não ser a de estabelecer uma relação heterônoma com o aluno e propiciar a ele condições para que alcance a autonomia no âmbito intelectual. É muito difícil pensar outra função para tal sujeito. Um filósofo, talvez, possa nos ajudar a pensar sobre essas questões...

Em seu livro *O mestre ignorante*, o filósofo francês Jacques Rancière retoma a obra do pedagogo também francês Joseph Jacotot para pensar justamente possibilidades de se estabelecer uma outra estrutura relacional pedagógica-epistemológica e de se constituir uma outra função docente para o professor na escola. Diz ele que a voz de Jacotot é uma *dissonância inaudita* na pedagogia; por um lado, porque “como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica”, por outro lado, porque “como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido” (RANCIÈRE, 2015, p. 9). É essa voz que soa desarmônica e contraditória que penso ser interessante ouvirmos para pensarmos as relações e atuações pedagógicas na escola na prisão, bem como para encontrarmos seus sentidos, visto que ser professor e educar em uma escola dentro da prisão não parece ser outra coisa que levantar uma voz dissonante inaudita.

Rancière, ecoando a voz de Jacotot, diz que tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia moderna, “todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida” (RANCIÈRE, 2015, p. 14). Seja uma pedagogia que visa a transmissão de um saber

universal a todos os sujeitos ou uma pedagogia que visa a construção de um saber local a alguns sujeitos, ambas têm por base a ideia de um sujeito que progride da ignorância que atesta a desigualdade ao conhecimento que produz a igualdade. Esta divisão do mundo em dois tipos de sujeitos com inteligências desiguais que visam em algum momento tornarem-se sujeitos com inteligências iguais: os “espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIÈRE, 2015, p. 24) é o que ele chama de *mito pedagógico*. Neste mito, o professor é o mestre que tudo sabe e que inicia e revela ao aprendiz os segredos do saber, guiando-o por testes e provas para que um dia este possa atestar que se tornou *um* igual ao *outro*.

A lógica que sustenta este mundo de ensino, aprendizagem e conhecimento dividido é, segundo ele, a *lógica da explicação*: “essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações” (RANCIÈRE, 2015, p. 20). O que põe em funcionamento a engrenagem da qual fazem parte professores sábios e alunos ignorantes é a explicação constante que os primeiros oferecem aos segundos no intuito de fazê-los compreender algo e tornarem-se iguais a eles. Todavia, esta lógica guarda um segredo adverso: “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (RANCIÈRE, 2015, p. 23). Parte-se do pressuposto de que se um aluno pensa sobre um problema, por exemplo, ele não é capaz de compreendê-lo por conta própria, mas necessita das explicações do professor para isso. E, talvez, precise de mais explicações do professor para compreender as próprias explicações do professor. E assim por diante. Desse modo, o professor explicador engendra um estranho jogo em que sua instrução que pretende eliminar uma incapacidade que gera desigualdade acaba a cada passo confirmando-a. Indefinidamente. A este processo Rancière e Jocotot chamam de *embrutecimento intelectual*.

Já a tão buscada *emancipação intelectual* é fruto de outro processo sustentado por outra lógica em outro mundo de ensino, aprendizagem e conhecimento. A pedagogia deve tomar a emancipação intelectual como objetivo e a igualdade como ponto de partida: “o que nos interessa é a exploração dos poderes de cada homem, quando ele se julga igual a todos os outros e julga todos os outros iguais a si” (RANCIÈRE, 2015, p. 86). Julgar-se a si mesmo igual aos outros e aos outros iguais a si não é fechar os olhos para as diferenças individuais nem para as desigualdades sociais existentes, mas adotar uma lógica de *igualdade das inteligências*; ou seja, considerar que todos os sujeitos são igualmente capazes de pensar e de agir de acordo com suas vontades e fazendo uso de suas próprias inteligências. O mito pedagógico se desfaz e, então, o mundo dividido entre sujeitos sábios e sujeitos ignorantes é restituído, de maneira que o professor ainda é um mestre, mas um mestre ignorante, pois ignora a desigualdade das inteligências e o aprendiz ainda é um aluno, mas um aluno sábio, pois se sabe igualmente capaz a todos de movimentar sua vontade e usar sua inteligência.

Assim, “o que o mestre ignorante deve exigir de seu aluno é que ele prove que estudou com atenção” (RANCIÈRE, 2015, p. 54) e isso não é pouco para exigir e ensinar, pois ao aluno cabe continuamente envidar e demonstrar os esforços atentos para aprender - “o saber do ignorante e a

ignorância do mestre agindo, fazem a demonstração dos poderes da igualdade intelectual” (RANCIÈRE, 2015, p. 55). Parte-se do pressuposto de que assim como a “criança que aprendeu a falar por sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p. 22), sem que professor algum ensinasse a ela a língua, o aluno é, sim, capaz de pensar sobre um problema, por exemplo, e compreendê-lo por conta própria, sem necessidade de explicações *ad infinitum* por parte de um professor. O professor ignorante engendra um potente jogo em que sua instrução que pretende movimentar as vontades dos sujeitos por meio de suas inteligências desperta capacidades antes escondidas, mas a cada passo reconhecidas e confirmadas por todos. Indefinidamente. A este processo Rancière e Jacotot chamam de *emancipação intelectual*.

Por um instante, então, imaginemos as possibilidades de uma relação pedagógica e de uma atuação docente que existem se nós professores das escolas nas prisões mantivermos viva a pergunta inspirada no princípio dos detentos de Melun: *a emancipação intelectual dos alunos prisioneiros é obra dos próprios alunos prisioneiros?* e pensada com a ajuda de Rancière e Jacotot. Talvez esta pergunta se desdobre em outras e se dobre sobre nós mesmos: tenho sido um mestre emancipador ou um mestre embrutecedor nas escolas nas prisões? Tenho agido por uma lógica da explicação ou por uma lógica da igualdade das inteligências nas escolas nas prisões? Tenho desfeito ou confirmado o mito pedagógico do mundo dividido nas escolas nas prisões? Compreender que a principal tarefa do professor nas escolas nas prisões não é enfrentar o desafio de “fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo *em si* da criatura razoável. [Que] o desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores” (RANCIÈRE, 2015, p. 142), é reconhecer que o aluno prisioneiro enquanto aluno tem uma liberdade que não nos cabe tirar, mas anunciar.

É preciso perguntar sobre a educação na prisão àqueles que tem uma experiência da prisão ou uma relação com ela?

É desafiador pensar sobre esta proposta, visto que ela propicia a demarcação de um lugar de fala para que um grupo subalternizado possa se expressar e, talvez, mais que isso. Os alunos prisioneiros, duas vezes silenciados e oprimidos - pedagogicamente e socialmente -, tornam-se agora o ponto de partida para todo e qualquer pensamento sobre a educação nas escolas nas prisões. Ao mesmo tempo, esta proposta propicia uma mudança radical na estrutura relacional entre professores e alunos. Os alunos prisioneiros assumem uma condição de igualdade intelectual em relação aos professores das escolas nas prisões e - politicamente e filosoficamente -, começam a trilhar um caminho próprio fazendo uso da própria voz. Não é mais o professor aquele quem fala/ensina e o aluno aquele quem escuta/aprende, mas ambos pensam juntos e igualmente sobre os problemas postos. Além disso, podemos pensar que esta proposta faz um convite aos pesquisadores sobre educação nas prisões para que façam suas perguntas àqueles que têm a experiência de ensinar e/ou estudar nas prisões.

Em 1975, Michel Foucault concedeu uma entrevista à revista mensal francesa *Magazine Littéraire* em que declarou que em suas pesquisas sobre a prisão, ele encontrava muitos discursos formulados *sobre* a prisão, mas poucos discursos *vindos* da própria prisão. Em relação a estes últimos, que compreendem tanto aquilo que é dito como documentos sobre a constituição, a estrutura, o funcionamento e a permanência da prisão, como aquilo que não é dito como as vivências do cotidiano daqueles que habitam a prisão, diz ele que “é tudo isso que é preciso ao mesmo tempo recolher e fazer aparecer” (FOUCAULT, 2017b, p. 214-215). Penso que podemos realizar um interessante deslocamento se pensarmos com Foucault que encontramos muitos discursos formulados *sobre* a escola na prisão, mas poucos discursos *vindos* da própria escola na prisão. Talvez até tenhamos acesso àquilo que é dito como documentos sobre a constituição, a estrutura, o funcionamento e a permanência da escola na prisão, mas em relação àquilo que não é dito como as vivências do cotidiano daqueles que habitam a escola na prisão, temos muito pouco material, no entanto, é isso que queremos recolher e fazer aparecer. Um (ex) aluno prisioneiro, talvez, possa nos ajudar a pensar sobre essa questão...

Em 2108, Samuel Lourenço Filho, que é hoje egresso das prisões cariocas, escreveu três crônicas que podem ser consideradas fontes raras e importantíssimas para se pensar a educação nas prisões: *Não basta estudar, é preciso ser resiliente*, *Umbora pra escola* e *A escolarização do vagabundo* - as duas primeiras estão publicadas em seu livro *Além das grades* e a última está publicada em sua coluna no Jornal GGN. Nestes textos, ele relata de maneira nua e crua sua vivência cotidiana na escola da prisão: o que é ser um aluno prisioneiro, quais são as suas expectativas, suas crenças, seus valores e seus desejos no âmbito educativo, e faz a todos nós professores e/ou pesquisadores das escolas nas prisões pensar para além dos lugares comuns e sem medo dos paradoxos que se apresentam ali, considerando novos desafios e possibilidades pedagógicas. Vejamos o que ele nos diz...

Na crônica *Não basta estudar, é preciso ser resiliente*, ele nos relata de maneira surpreendente que um de seus maiores desejos enquanto aluno prisioneiro, em certo momento, não era o de ter a sua pena extinta ou o de conseguir fugir, mas, por incrível que pareça, era o desejo de poder ser escutado e de poder continuar a estudar: “o que eu queria naquele dia, era que alguém me escutasse e me tirasse da prisão. Não que eu deixasse de cumprir a pena, mas que ao menos me permitisse sair para estudar” (LOURENÇO FILHO, 2018a, p. 129). Depois de estudar para o vestibular com livros desviados da escola na prisão, em condições muito difíceis, por mais de um ano, nos diz ele: “estudei por noite a fio, uma luz fraca, presa no bocal feito de lata de coca-cola e energizada por meio de fios feitos com quentinhas amassadas. Sob calor infernal e um silêncio que as vezes era interrompido por um gemido de dor ou soluço de alguém que chorava pelas madrugadas!” (LOURENÇO FILHO, 2018a, p. 130), conseguiu ser aprovado para o curso de Pedagogia na UNIRIO e na UERJ, mas não conseguiu autorização da justiça para poder sair e estudar.

Depois, o dia a dia duro da prisão se impunha com seus desmandos e descasos, mas ele diz que “enquanto isso, continuei estudando” (LOURENÇO FILHO, 2018a, p. 131) dentro da cela, pois sua

maior expectativa com a possibilidade de estudar era “poder provar pra Deus e o mundo que seria possível ter uma outra identidade além da prisional” (LOURENÇO FILHO, 2018a, p. 130). Se do lado de fora da prisão a inteligência ratifica o mundo dividido em dois dos capazes e dos incapazes, do lado de dentro da prisão uma reprovação numa prova ratifica duas vezes - socialmente e pedagogicamente - o que se atesta: “És um fracassado, pronto” (LOURENÇO FILHO, 2018a, p. 131). Somente dois anos depois ele conseguiu, finalmente, a autorização da justiça para poder sair e estudar e diz ele: “não evadi, não cometi falta disciplinar, não me atrasei em nenhum dia, dos mais de 900 dias que lá fiquei, foram 3 [anos] saindo e voltando todo dia” (LOURENÇO FILHO, 2018a, p. 130). E, entretanto, observa ele, quiseram fazer dele um exemplo de preso ressocializado e, por isso, ele diz fazendo-se de contra-exemplo: “alguma coisa deu errado, não fui formado na prisão para estudar” (LOURENÇO FILHO, 2018a, p. 131), e conclui dizendo que “to aí, no 8o período de Gestão Pública da UFRJ, se algo deu errado eu não sei, só sei que consegui escapar, e isso sem serra ou enxada. Foi leitura, oração, lágrima e ajuda de centenas de pessoas...” (LOURENÇO FILHO, 2018a, p. 132).

Na crônica *Umbora pra escola*, ele nos relata a expectativa dos alunos prisioneiros, pela manhã, ainda dentro das celas, enquanto aguardam a chamada para irem à escola e diz que “a cela, depois do confere [contagem dos presos] ficou agitada, ainda que as luzes permaneçam apagadas e o horário de silêncio esteja em vigor” (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 185), enquanto na escola os educadores (diretor, pedagogo, professores) e os presos colaboradores organizam tudo para pedir à inspetoria a liberação dos alunos prisioneiros. Um preso grita dentro da cela: “cautela [lista de chamada] na mão do guarda, vai chamar pra escola!” (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 185). Depois da chamada nominal, anuncia o guarda: “Liberou os bandidos! Ops! Os alunos!” (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 186). E, assim, os presos no caminho da cela à sala se transformam em alunos, são agora alunos prisioneiros, e vão, além de pagar a pena, estudar. É interessante pensar um pouco sobre essa identidade de alunos prisioneiros... É uma identidade composta, sobreposta, temporária ou permanente?

Também nos fala da entrada na escola, em que os alunos prisioneiros “alguns vestem a blusa da visita, branquinha e perfumada. Outros, usam a blusa que estava guardada, branca, mas já amarelada por conta do tempo. Enquanto outros, permanecem com a mesma blusa, pois não tem outra disponível para trocar” (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 185-6) já mostram a importância que dão àquele lugar. Usar a blusa da visita do lado de dentro da prisão é como vestir um traje de gala do lado de fora da prisão - é sua melhor roupa e quem pode usa. E na escola é realmente uma festa: “lá é caderno novo, caneta, lápis, borracha, alguns ganham uma mochila, mas não são todos. Começa o ano, e de acordo com as aulas os alunos passam a escrever e estudar” (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 186). Além disso, nos diz ele sem meias palavras: “ali, naquela sala de aula, a professora ou professor há de te chamar pelo nome. Ali não precisa colocar a mão pra trás, ali naquela cela travestida de sala de aula, naquele espaço dentro de uma cadeia, existe a possibilidade de experimentar a liberdade, sonhos e expectativas” (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 186).

Na crônica *A escolarização do vagabundo*, ele nos relata de maneira muito interessante os benefícios de que usufruem os presos que conseguem estudar na escola na prisão. O primeiro benefício a ser mencionado é, de algum modo, a restauração da liberdade de ir e vir: “capturados para fins de confinamento integral, o preso que consegue um momento de trânsito entre uma galeria e outra já é um sortudo” (LOURENÇO FILHO, 2018c). Conseguir sair da cela da prisão para a sala de aula da escola na prisão é literalmente um processo libertador. Também menciona o bem-estar de habitar a escola com a identificação pelo nome e não por algum número ou apelido ou xingamento: “ter o nome citado, talvez seja uma das poucas ações efetivas no resgate da humanidade do sujeito” (LOURENÇO FILHO, 2018c) e a possibilidade de ocupar um lugar higienizado, ventilado, iluminado, com água gelada e filtrada e pequenas benesses inusitadas como “o bem que faz sentar numa cadeira, e não no chão” (LOURENÇO FILHO, 2018c), além do tempo livre para movimentar o corpo com a cabeça erguida, as mãos soltas, olhando nos olhos das pessoas sem o medo de levar um tapa: “olhar para o professor, para a professora, e ser visto e não vigiado é de uma dignidade sem fim” (LOURENÇO FILHO, 2018c). Em relação ao estudo, especificamente, ele menciona atos como poder tranquilamente estudar, ler, escrever sem se preocupar se algum outro preso ou guarda está pensando que é um “catuque, um toque, um ‘bilhete’ pra outros amigos de outras celas, pedindo droga, pedindo pra telefonar” (LOURENÇO FILHO, 2018c). Por fim, diz que quer falar de coisas que ele sentiu ali dentro da escola na prisão e diz “queria destacar que fui muito feliz ali dentro” (LOURENÇO FILHO, 2018c), o que nos parece, a princípio, algo muito estranho para se ouvir de alguém que está dentro da prisão.

Agora, afinal, o que a proposta foucaultiana de que *é preciso perguntar sobre a educação na prisão àqueles que tem uma experiência da prisão ou uma relação com ela* pode nos fazer pensar depois de ouvirmos os relatos de Samuel Lourenço Filho sobre suas vivências na escola na prisão? Talvez, esta pergunta se desdobre também em muitas outras perguntas que, por sua vez, se desdobrem em muitas outras perguntas e assim por diante, nos fazendo pensar em um fluxo de muitas perguntas e poucas respostas. Esse movimento pode nos mostrar que o desafio de pensar a educação nas prisões é, em parte, o desafio de cuidar das perguntas que aparecem e se multiplicam quando reconhecemos que o aluno prisioneiro tem uma voz a qual não cabe a responsabilidade de nos oferecer respostas, mas, ao contrário, a oportunidade de nos fomentar perguntas.

E... ?

E, então, o que fazemos agora nós, professores das escolas nas prisões, com a pergunta deleuziana, o princípio dos detentos de Melun e a proposta foucaultiana? O que fazemos agora depois de pensarmos juntos com filósofos e pedagogos alguns problemas filosófico-pedagógicos? O que fazemos agora depois de ouvirmos os relatos sobre a vida na escola na prisão de Samuel Lourenço Filho? O que fazemos agora diante de outros desafios e outras possibilidades de atuação de docência e de

pesquisa que se apresentam? Podemos continuar a nos perguntar... Podemos nos perguntar agora o quanto estamos nós, professores das escolas nas prisões, escutando o desejo de ser escutado de nossos alunos prisioneiros? ...escutando o desejo de estudar de nossos alunos prisioneiros? ...atentos às condições materiais e imateriais em que seus desejos educativos se formam? ...atentos aos sons que servem de companhia para os seus pensamentos durante o estudo? ...cientes dos limites de nossas próprias ações dentro da escola? ...cientes do valor vital do estudo para o aluno prisioneiro? ...dispostos a fazer da escola o local em que o sujeito possa *dar errado* dentro de um local em que *dar certo* é não poder escapar? ...prontos para mostrar aos alunos prisioneiros que o estudo também é uma chave que abre cadeados? ...dispostos a ajudar nossos alunos prisioneiros com o ensino de competências e habilidades, mas também com afeto? Podemos nos perguntar agora o quanto estamos nós, professores das escolas nas prisões, expectantes para receber os alunos prisioneiros? ...e quais expectativas temos ao receber os alunos prisioneiros? ...e como os vemos, mais como alunos ou mais como prisioneiros? ...e nós também nos transformamos no caminho do lado de fora da prisão à escola do lado de dentro da prisão? ... em quê, professores de bandidos (Ops!) ou de alunos prisioneiros? ...como nos apresentamos aos alunos prisioneiros, com o que temos de melhor ou de qualquer jeito? ...nos preparamos para a docência na escola da prisão ou não damos importância para isso? ...percebemos a importância que há em atos aparentemente simples como estudar, ler e escrever para quem é aluno prisioneiro? ...notamos a importância de chamar o aluno prisioneiro pelo nome? ...nos damos conta de que o corpo do aluno prisioneiro clama por liberdade na sala de aula? ...nos vemos dentro de uma sala de aula ou dentro de uma cela de aula? ...permitimos que os sonhos se realizem na escola na prisão? Podemos nos perguntar agora o quanto estamos nós, professores das escolas nas prisões, preparados para chamar os alunos prisioneiros pelo nome (sim, mais uma vez, pois isso é muito importante)? ...entender que o aluno prisioneiro poderá pedir várias vezes para sair de sala e ir ao banheiro, pois ali ele pode utilizar um vaso sanitário e lavar as mãos? ...entender que o aluno prisioneiro poderá pedir várias vezes para sair de sala e ir ao bebedouro, pois ele ali pode sorver uma água filtrada? ...entender que o aluno prisioneiro poderá várias vezes se mexer e remexer na cadeira, pois ali há uma cadeira para ele sentar? ...entender que o aluno prisioneiro poderá ficar inquieto durante a aula e movimentar o corpo desordenadamente, pois ali lhe é permitido? ... entender que o aluno prisioneiro poderá querer ler e escrever e estudar outros textos durante a aula? ... entender que o aluno prisioneiro, ao olhar distraído pela janela, pode não estar pensando em fugir, mas apenas tentando ser feliz ali durante a aula? Podemos nos perguntar agora o quanto nós, professores/pesquisadores das escolas nas prisões, estamos prontos para pensar uma *pedagogia dos prisioneiros*? Com os prisioneiros? Para os prisioneiros? E... o que mais?

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. *Aquilo que os prisioneiros esperam de nós...* Tradução de Tiago Seixas Themudo. In: A ilha deserta e outros textos: Textos e entrevistas (1953 - 1974). (Org.) David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Manifesto do GIP*. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. In: Estratégia, poder-saber. Coleção Ditos & Escritos IV. (Org.) Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Os intelectuais e o poder*. Tradução de Roberto Machado. In: Microfísica do poder. (Org.) Roberto Machado. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017a.
- FOUCAULT, Michel. *Sobre a prisão*. Tradução de Marcelo Marques Damiano. In: Microfísica do poder. (Org.) Roberto Machado. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017b.
- LOURENÇO FILHO, Samuel. *Não basta estudar, é preciso ser resiliente*. In: Além das grades. Rio de Janeiro: NotaTerapia, 2018a.
- LOURENÇO FILHO, Samuel. *Umbora pra escola*. In: Além das grades. Rio de Janeiro: NotaTerapia, 2018b.
- LOURENÇO FILHO, Samuel. *A escolarização do vagabundo*. In: Jornal GGN, 20 de setembro de 2018c. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/a-escolarizacao-do-vagabundo-por-samuel-lourenco-filho/> Acesso em: 26/10/2022.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento/ Justificando, 2017.
- SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Almeida, Marcos Feitosa e André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SISDEPEN (Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional). Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 13/10/2022.

Recebido em: 30 de outubro de 2022.
Aprovado em: 25 de novembro de 2022.