



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES – CEAM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA –**  
**PPGDH**

**PRISIONEIROS DO SILÊNCIO:**  
**Socialização, Educação nas Prisões e**  
**Violação Sistemática dos Direitos Humanos**

VANESSA MARTINS FARIAS ALVES BOMFIM

BRASÍLIA/DF  
2026

VANESSA MARTINS FARIAS ALVES BOMFIM

**PRISIONEIROS DO SILÊNCIO:  
Socialização, Educação nas Prisões e  
Violação Sistemática dos Direitos Humanos**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – (PPGDH) do CEAM Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Doutora em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientador: Professor Dr. Rodrigo Matos-de-Souza

**BRASÍLIA/DF  
2026**

Vanessa Martins Farias Alves Bomfim

**PRISIONEIRO DO SILÊNCIO:  
Socialização, Educação nas Prisões e  
Violação Sistemática dos Direitos Humanos**

**Tese de doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) do CEAM Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Doutora em Direitos Humanos e Cidadania.**

**Orientador: Professor Dr. Rodrigo Matos-de-Souza**

---

Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza – Universidade de Brasília (UnB), Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Menna Barreto Abrahão (UFPe), Membro Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar), Membro Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>, Elen Cristina Geraldês, Membro Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgia Nellie Clark UFRB, Membro Interno

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Vanessa Martins Farias Alves Bomfim

Dissertação de doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação  
Direitos Humanos e Cidadania – (PPGDH) **Centro De Estudos Avançados  
Multidisciplinares – CEAM**, requisito para obtenção do título de doutor em Direitos  
Humanos e cidadania.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2026.

---

Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza – Universidade de Brasília (UnB), Orientador

## FICHA CATALOGRÁFICA

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho aos esfarrapados do mundo, aos invisíveis que habitam as margens de nossa consciência coletiva, àqueles que, como os personagens do Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus, persistem em sua humanidade apesar da negação sistêmica e de permanecerem nos quartos de despejo. A elas e a quem na audácia de sua existência e na busca por reconhecimento, ousam desafiar a ordem estabelecida, ofereço cada palavra como um eco da nossa resistência. Essa tese é para os sobreviventes do sistema prisional, cujas histórias são cicatrizes vivas de um modelo de sociedade que falha em humanizar e que, muitas vezes, apenas reitera a exclusão e as desigualdades. É para aqueles que, mesmo entre muros e grades, alimentam a esperança de uma outra forma de conceber o processo socializador, uma forma que transcenda a punição e abrace a dignidade. Dedico-a à ancestralidade que me move, ao grito de justiça que, por vezes, parece engasgado na minha garganta e que se transforma na força bruta me impulsionando a desbravar novos caminhos. É para a inquieta ansiosa que teima em me incomodar, lembrando-me da urgência de um sonho por dias mais justos, onde a reparação e a restauração possam florescer. Dedico, ainda, à minha mãe, cujos sonhos foram interrompidos por uma vida que se mostrou dura e curta demais para os anseios que tinha, mas que se mantém viva em mim como um farol a iluminar meu caminho. E, de forma especial, à minha companheira de sonho e jornada à frente da Educação nas prisões do DF, Cris, por toda a crença inabalável que podíamos fazer, pela batalha diária em busca de dias melhores para os custodiados do estado. À educação, em sua potência transformadora, ferramenta que resgata a humanidade, que constrói elos e que, finalmente, possibilita a construção de caminhos em que a sociedade possa ser justa e livre.

## Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, ao sagrado que existe em mim, a todos aqueles a quem dedico esta tese, cuja existência e luta inspiraram cada palavra. De forma especial, meu reconhecimento se estende àqueles que, comigo, ousaram pensar e construir a Educação no sistema prisional brasileiro, um campo de batalha e esperança. Ao Ricardo, à Giovanna e à Anna Eliz, por terem generosamente cedido o tempo que eu deveria estar com eles. Vocês compreenderam, mesmo quando não era fácil, que este trabalho demandava uma ausência necessária. Agradeço aos risos que compartilhamos apesar do cansaço, às lágrimas que enxergaram minha incapacidade de estar inteira em todos os lugares e papéis: mãe, esposa, professora, gestora, pesquisadora, estudante, tudo ao mesmo tempo. Vocês me ensinaram que amar é também abrir mão, é confiar que o tempo negado pode se converter em futuro mais justo para quem virá. Este trabalho carrega, portanto, um pedaço de cada um de vocês. À minha irmã Flávia, ao meu sobrinho Rafa e ao meu cunhado Nadson, pelo apoio no silêncio das palavras, pela presença constante, mesmo na distância que a dedicação exigiu, por acreditarem, silenciosamente, que valia a pena. Ao Professor Doutor, Rodrigo Matos de Souza, meu orientador, dedico um agradecimento que transcende o usual. Sua presença foi um convite constante à insurgência epistemológica, um ato de coragem que se recusou a reproduzir verdades prontas e encaixotadas nas gavetas de um sistema que insiste em naturalizar o grotesco. Ele me ensinou que desnaturalizar o processo de exclusão e da punição é, antes de tudo, um imperativo ético e acadêmico. Sua crença inabalável no potencial ontológico que cada ser humano carrega, aquele que habita antes mesmo da palavra, que pulsa nos corpos que insistem em existir apesar de todas as tentativas de aniquilação, foi a bússola que guiou esta pesquisa. Professor Rodrigo provocou reflexões que desconfortam, que rasgam os padrões estabelecidos e que, ao fazê-lo, transformam a sala de aula e o campo de pesquisa em verdadeiros espaços de liberdade. A capacidade dele de indagar quando todos têm respostas prontas, de recusar o silêncio cômodo, um ato político de resistência em si, e de formular perguntas que nos movem para fora de nós mesmos, foi fundamental. Ele demonstrou que a docência pode ser, simultaneamente, rigorosa na busca pelo conhecimento e generosa na partilha da humanidade. Ensinou-me que a academia não precisa ser fria; que a produção de conhecimento, especialmente em Direitos Humanos, pode e deve ser um ato de resistência e de profunda transformação social. Meu profundo respeito a ele, por reconhecer a coragem de quem ousou pensar diferente. Meu carinho, porque vejo em sua práxis pedagógica aquilo que

toda educação deveria ser: um encontro genuíno, em que a troca e o reconhecimento mútuo são a base para a construção de um saber libertador. Minha admiração, porque insurgir é um risco, e ele o assume com inteligência e ética inquestionáveis. Minha gratidão, porque me orientou não apenas na escrita de uma tese, mas em um processo contínuo de humanização e de desnaturalização das injustiças que permeia as estruturas sociais. Ele é um exemplo de docência e humanidade, um verdadeiro desbravador de mentes, especialmente aquelas que o sistema prisional tenta silenciar e que muitos negariam qualquer espaço de voz e presença. A orientação do Professor Rodrigo atravessa cada página desta tese. Ele me mostrou que pesquisar sobre prisões é um ato político, que rigor acadêmico e compromisso com a vida não são antagônicos. Que é possível produzir conhecimento enquanto se defende Direitos Humanos, enquanto se recusa injustiças, enquanto se acredita em futuros diferentes, em outras formas de viver. Sua presença neste trabalho não é apenas metodológica ou conceitual, está na forma como questiono, na recusa em aceitar o estabelecido, na esperança de que estas páginas possam, de alguma forma, incomodar, mas, também, mobilizar quem as lê. De que este conhecimento possa se tornar ferramenta para quem vive às margens do sistema.

**Resumo:** Esta tese busca compreender a política pública de encarceramento no Brasil e suas interfaces com a educação em prisões, questionando o uso institucional do conceito de ressocialização e seus efeitos na produção e manutenção de desigualdades. Sustenta-se que, sob discursos humanizadores, práticas e diretrizes educacionais no cárcere podem operar como mecanismos de colonialidade e de violação sistemática de direitos humanos, incidindo de modo desproporcional sobre sujeitos historicamente vulnerabilizados, especialmente a população negra. Metodologicamente, a pesquisa adota uma bricolagem hermenêutica, articulando análise de documentos oficiais e narrativas (auto)biográficas de sujeitos implicados no cotidiano prisional (pessoas privadas de liberdade, docentes e policiais penais). A investigação desenvolve o conceito de sequestro da subjetividade para descrever processos institucionais que capturam autonomia, voz e possibilidades ontológicas de “ser mais”, inclusive pela subordinação do trabalho pedagógico à lógica securitária. Ao distinguir educação prisional (instrumental e domesticadora) de educação nas prisões (emancipatória), a tese defende uma abordagem decolonial e antirracista capaz de fortalecer dignidade, autonomia e cidadania, reconhecendo as experiências silenciadas como produção legítima de conhecimento e como prática de resistência.

**Palavras-chave:** Educação; Direitos humanos; Racismo; Necropolítica, Pesquisa (auto)biográfica, Colonialidade.

**Resumen:** Esta tesis pretende comprender la política pública de encarcelamiento en Brasil y sus interrelaciones con la educación en las prisiones, cuestionando el uso institucional del concepto de resocialización y sus efectos en la generación y el mantenimiento de las desigualdades. Se sostiene que, bajo discursos humanizadores, las prácticas y directrices educativas en la cárcel pueden funcionar como mecanismos de colonialidad y de violación sistemática de los derechos humanos, afectando de manera desproporcionada a sujetos históricamente vulnerables, especialmente a la población negra. Desde el punto de vista metodológico, la investigación adopta un enfoque hermenéutico de bricolaje, articulando el análisis de documentos oficiales y narrativas (auto)biográficas de sujetos implicados en la vida cotidiana carcelaria (personas privadas de libertad, docentes y agentes de prisiones). La investigación desarrolla el concepto de secuestro de la subjetividad para describir procesos institucionales que capturan la autonomía, la voz y las posibilidades ontológicas de «ser más», incluso mediante la subordinación del trabajo pedagógico a la lógica de la seguridad. Al distinguir entre la educación carcelaria (instrumental y domesticadora) y la educación en las prisiones (emancipadora), la tesis defiende un enfoque descolonial y antirracista capaz de fortalecer la dignidad, la autonomía y la ciudadanía, reconociendo las experiencias silenciadas como producción legítima de conocimiento y como práctica de resistencia.

**Palabras clave:** Educação; Derechos humanos; Racismo; Necropolítica; Investigación (auto)biográfica; Decolonialidad

**Abstract:** This dissertation seeks to understand public incarceration policy in Brazil and its intersections with education in prisons, questioning the institutional use of the concept of resocialization and its effects on the production and perpetuation of inequalities. It argues that, under the guise of humanizing discourses, educational practices and guidelines in prisons can operate as mechanisms of coloniality and systematic human rights violations, disproportionately affecting historically marginalized groups, especially the Black population. Methodologically, the research adopts a hermeneutic bricolage, combining the analysis of official documents with (auto)biographical narratives of individuals involved in daily prison life (people deprived of liberty, educators, and prison officers). The study develops the concept of the “sequestration of subjectivity” to describe institutional processes that capture autonomy, voice, and ontological possibilities of “being more,” including through the subordination of pedagogical work to security logic. By distinguishing prison education (instrumental and domesticating) from education in prisons (emancipatory), the thesis advocates a decolonial and anti-racist approach capable of strengthening dignity, autonomy, and citizenship, recognizing silenced experiences as legitimate knowledge production and as a practice of resistance.

**Keywords:** Education; Human Rights; Racism; Necropolitics; (Auto)biographical Research; Decoloniality.

## Sumário

<b><i>Cárcere: pacifique-os, subalternize-os.</i></b> .....	<b>16</b>
<b><i>Por onde caminhamos e caminharemos...</i></b> .....	<b>25</b>
<b><i>CAPÍTULO 1 – De Início... A Colonialidade, A Política Pública de Encarceramento e Educação nas prisões Brasileira: Processos de Ressocialização sob a Perspectiva crítica dos Direitos Humanos</i></b> .....	<b>42</b>
1.1.    Direitos Humanos e Educação nas Prisões: entre o Universal e o Particular .....	60
1.2.    Quando a Arte Desnuda a Barbárie, a violência sistemática contra os Direitos Humanos	63
<b><i>CAPÍTULO 2 - Das Subjetividades Sequestradas à Performance da Existência...</i></b> .....	<b>78</b>
2.1. O sequestro da subjetividade: epistemologia dos silêncios.....	80
2.2. A Colonialidade do Ser e a Necropolítica nas Prisões Brasileiras .....	83
2.3. O sequestro da subjetividade profissional: a subordinação da Pedagogia à lógica Securitária .....	90
2.4. Colonialidade do saber: Pedagogia do Oprimido .....	94
2.5. O sequestro da subjetividade coletiva: a identidade e a diferença.....	98
2.6. Da Colonialidade do Poder à Pedagogia da Resistência .....	104
<b><i>CAPÍTULO 3 – Território da Exclusão: Políticas Educacionais e Práticas Institucionais</i></b> .....	<b>108</b>
3.1. Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP) .....	116
3.2. Educação nas prisões, Sequestro da Subjetividade e a Construção da Morte Social nos PEEP/PDEP .....	122
3.8.    Sequestro da Subjetividade Profissional .....	152
3.9.    Sequestro da Subjetividade Coletiva (Comunidade).....	154
<b><i>CAPÍTULO 4 - O RESGATE DA SUBJETIVIDADE</i></b> .....	<b>158</b>
<b><i>Tecituras de desfecho: o que a tese movimentava</i></b> .....	<b>175</b>
<b><i>Fontes</i></b> .....	<b>185</b>
<b><i>Referências</i></b> .....	<b>185</b>
Apêndice1 .....	194
Apêndice 2.....	196
Apêndice 3.....	199
Apêndice 4:.....	239

## **Lista de Siglas**

APA: American Psychological Association

APAC, Associação de Proteção e Assistência aos Condenados

ATP\_ Ala de Tratamento Psiquiátrico

ATPC\_ Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

CEAM\_ Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

CED 01 de Brasília\_ Centro Educacional 01 de Brasília

CEDUC\_ Central de Educação\_ Cultura e Esporte (responsável por promover cultura e esporte\_ no contexto do plano de Santa Catarina)

CEP/CHS: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CEP/CHS: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CF/88\_ Constituição Federal de 1988

CIDH\_ Comissão Interamericana de Direitos Humanos CNE/CEB\_ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNPCP\_ Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CNS: Conselho Nacional de Saúde

CNS: Conselho Nacional de Saúde

CONPEP\_ Conselho Consultivo do Programa de Educação nas Prisões

CORPEP\_ Conselho Orientador do Programa de Educação nas Prisões

Corteidh\_ Corte Interamericana de Direitos Humanos

CRSC\_ Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania

DAEF\_ Departamento de Atenção ao Egresso e Família

DESC\_ Direitos Econômicos\_ Sociais e Culturais (referente ao Comitê DESC da ONU)

DF\_ Distrito Federal

DPP\_ Departamento de Polícia Penal

EaD\_ Educação a Distância

EAP\_ Escola de Administração Penitenciária

ECI\_ Estado de Coisas Inconstitucional

EJA\_ Educação de Jovens e Adultos

EJAIT: Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica

ENCCEJA\_ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM\_ Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE\_ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAP\_ Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso

FUNDEB\_ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GAAE\_ Grupo de Articulação de Ações de Educação

GTEP/MEC\_ Grupo de Trabalho de Educação nas Prisões/Ministério da Educação

IBGE\_ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSC\_ Instituto Federal de Santa Catarina

LEP\_ Lei de Execução Penal

MEC\_ Ministério da Educação

ONU: Organização das Nações Unidas

PAP\_ Procedimento Administrativo Padrão

PDEP-DF\_ Plano Distrital de Educação para Pessoas privadas de liberdade do Sistema Prisional (DF 2025-2028)

PEEP -SC\_ Plano Estadual de Educação para Pessoas privadas de liberdade do Sistema Prisional (SC 2025-2028)

PEEP-PA\_ Plano Estadual de Educação para Pessoas privadas de liberdade do Sistema Prisional do Pará

PEEP-SP\_ Plano Estadual de Educação para Pessoas privadas de liberdade do Sistema Prisional de São Paulo

PEESP\_ Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional

POP\_ Procedimento Operacional Padrão

PPGDH: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

PPL\_ Pessoas Privadas de Liberdade

SAP\_ Secretaria da Administração Penitenciária (de São Paulo)

SEAP\_ Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (no contexto do Pará)

SEAP/MA\_ Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Maranhão

SEAPE/DF\_ Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Distrito Federal

SED\_ Secretaria de Estado da Educação (no contexto de Santa Catarina)

SEDUC\_ Secretaria de Estado de Educação (no contexto do Pará)

SEDUC-MA\_ Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SEEDF\_ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEJURI\_ Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social

SENAC\_ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAPPEN\_ Secretaria Nacional de Política Penal

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDESC\_ Universidade do Estado de Santa Catarina

UFPe: Universidade Federal de Pernambuco

UFSC\_ Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UnB\_ Universidade de Brasília

UNESCO\_ Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

### **Cárcere: pacifique-os, subalternize-os.**

“[...] os silêncios são mais do que desprezo, são a sustentação à política de morte em curso.” (Borges, 2019)

Todos nós vivenciamos experiências ao longo de nossa trajetória que deveriam ser refletidas e se transformar em processos emancipatórios e socializadores. No entanto, invadidos por uma cultura neoliberal, excessivamente voltada para o consumo, acabamos por acumular momentos desprovidos de reflexão e autonomia, numa espécie de alienação de nossa subjetividade. Apenas alguns têm a oportunidade de revisitar e resgatar o passado e o presente para compreendê-los sob uma nova perspectiva, como nos propõe a prática da reflexão (auto)biográfica.

Sou uma dessas pessoas privilegiadas, capaz de reinterpretar o passado e o presente sob uma perspectiva renovada. Dedico-me à pesquisa de mim mesma e de nossa coletividade, buscando, ao refletir sobre minha trajetória, compreender quem sou e o que me conduziu a este ponto. Nesse árduo labor, vislumbro a história à qual pertence minha existência e, ao reconhecer-me como sujeito histórico-cultural, encontro um propósito para dialogar em busca de um bem comum. De certa forma, falar daquilo que nos atravessa exige certo tipo de exposição e implicações, mas nesse exercício de olhar minha história, o que me forjou até aqui, pude enxergar as amarras que ainda me prendem ao sistema.

Diante disso, desejo iniciar mais um capítulo da minha trajetória refletindo sobre os cárceres que construímos no processo de socialização para dissimular nossa verdadeira natureza. Contamos histórias que determinam o que devemos ser, sem, contudo, conhecermos de fato nossa essência. Este é, possivelmente, o cárcere mais severo, pois, ao nos analisarmos, percebemos que permanecemos alheios àquilo que realmente nos constitui.

Desde muito cedo, percebi que meu lar se encontrava em constante tumulto: conflitos, brigas, gritos e xingamentos eram frequentes. Pessoas que professavam amor entre si viviam, na prática, um ódio tão rotineiro quanto presente, tanto em meu núcleo familiar quanto no de minha mãe. Embora exalasse a aparência de uma família unida e amorosa, as relações intrafamiliares eram marcadas pelo paradoxo: amor e ódio.

Na escola, a situação não era diferente. Embora fôssemos incentivados a amar, as situações raramente eram resolvidas de maneira afetuosa e acolhedora. Fomos ensinados a ser pacíficos, calmos e centrados, mas tais comportamentos permaneciam distantes da nossa vivência cotidiana. Sinto que, embora existam normas que buscam estimular comportamentos pacíficos, na prática, nos deparamos com resoluções de conflitos pouco acolhedoras, o que

evidencia o quanto é desafiador transformar princípios em ações concretas dentro do cotidiano escolar.

Ao vivenciar essa dissociação entre o que nos é ensinado e o que de fato experimentamos, noto como isso impacta diretamente a forma como internalizamos valores de convivência. Muitas vezes, enquanto estudante, percebo que existe um ideal de sermos pacíficos e centrados que é amplamente desejado, porém pouco praticado no dia a dia escolar. Assim, a escola, que poderia ser um espaço privilegiado para vivenciarmos de maneira autêntica a empatia e o acolhimento, acaba, muitas vezes, perpetuando contradições e nos afastando do senso de pertencimento.

Recordo-me, aos oito anos, de um episódio durante uma aula de educação física, enquanto jogávamos queimada: ao arremessar a bola, ela atingiu o rosto de uma colega mais velha, que, tomada pela fúria, jurou me castigar ao final da aula. Após o intervalo, senti uma tensão imensa e passei o restante da aula inquieta, cogitando maneiras de escapar daquela situação. Decidi refugiar-me no banheiro, permanecendo ali até que todos se retirassem. Nunca me atrasava para voltar para casa, e minha tia logo percebeu que algo estava errado.

Contei o ocorrido e fui repreendida: "Se você apanhar na rua, vai apanhar em casa." Se já me encontrava em situação delicada, essa piorou consideravelmente. A pressão por escapar daquele ambiente aumentava, sem solução, apoio ou direcionamento sobre como mudar aquela circunstância. No intervalo das aulas, a jovem me avistava e ameaçava: "Hoje será o dia!" Permaneci trancada no banheiro ao final das aulas por mais de um mês e, em casa, ouvia repetidamente a mesma advertência: "Se você apanhar na rua, vai apanhar em casa." Com o tempo, presumi que aquela ameaça havia sido esquecida, pois ela deixou de me importunar.

Contudo, em certo dia, ao não me ocultar, deparei-me com ela à minha espera. Meu corpo congelou; fiquei paralisada, sem saber como agir. As palavras de minha tia reverberam obsessivamente em meus pensamentos, meu coração acelerava descontroladamente, e uma raiva avassaladora tomou conta de todo o meu ser. Foi quando sofri um completo apagão da consciência e, nesse estado, acabei agredindo a menina. Durante esse episódio, foi como se minha humanidade tivesse sido temporariamente suspensa, deixando aflorar apenas nosso instinto mais primitivo, aquela força de autopreservação, que todos nós temos. A ameaça iminente da violência sequestrou minha autonomia, deixando-me sem o direito elementar de decidir. E embora não tenha sido punida fisicamente, fui submetida a um castigo prolongado, e jamais retomamos o assunto de forma que eu pudesse questionar as contradições daquela

situação. Mas ali imprimiu em mim uma marca, um rótulo do qual nunca consegui me desvencilhar, sabia que em mim havia violência e que eu tinha pouco controle. A coerção do medo transformou minha vontade em refém, negando-me o direito fundamental à autodeterminação e à escolha.

As relações de poder e o discurso hegemônico, muitas vezes, mascaram as realidades de opressão e violência alimentadas em nós diariamente como se o que sentimos fosse algo característico, apenas da nossa natureza ruim, destoando do todo que é bom. Analisando as contradições entre o ideal da união familiar ou do ambiente escolar e a prática de resolução de conflitos, é possível evidenciar os mecanismos de exclusão e marginalização presentes nas instituições sociais, inclusive na educação, que nos rouba do que realmente somos enquanto indivíduos e coletivo.

Ao chegar às prisões, ouvi muitos relatos de pessoas que passaram pelo que passei: um momento de apagão, um momento de fúria que nos levou à violência. Eu não cheguei a matar, mas conheci muitas mulheres que, depois de anos de violência, mataram. Homens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ao perceberem sua masculinidade questionada pela incapacidade de prover, recorreram ao crime como estratégia de reafirmação identitária masculina. Minha reação depois de um mês de muita pressão, incentivo e violência simbólica me assustou e me marcou.

A violência que sofremos no mundo exterior acaba por despertar uma fúria dentro de nós, que se torna tão selvagem e incontrolável quanto um cão raivoso. Carregados de adrenalina, internalizamos a raiva e a agressividade que encontramos fora e, em vez de nos livrarmos delas, as voltamos contra nós mesmos em um processo de autodestruição. Nos alimentamos dessa fúria, direcionando-a não apenas para dentro, mas também uns contra os outros. Como resultado, o sentimento de alienação e isolamento se aprofunda, as conexões e os laços que tentamos construir se rompem e, no fim, erguemos novamente as barreiras que nos separa dos que merecem e uns dos outros.

Esse episódio deixou marcas profundas em minha consciência e, ainda hoje, quando me sinto pressionada, a imagem daquele momento invade meus pensamentos, sussurrando que qualquer decisão que eu tome resultará em fracasso pessoal. Vivo um dilema constante: se reajo, corro o risco de ser rotulada como agressiva, mesmo quando apenas me defendo, afinal, mulheres não foram educadas para reagir, como se nossa feminilidade fosse incompatível com qualquer forma de defesa. Se permaneço passiva, torno-me mais palatável aos outros, mas profundamente desconfortável comigo mesma. Invariavelmente, escolho a alternativa que, em

minha percepção, causará menos danos aos outros e me posicionará em um lugar de aparente serenidade e racionalidade. Fomos condicionadas a sermos guardiãs da paz alheia, enquanto internamente travamos uma guerra silenciosa, alimentada pela incerteza constante sobre qual caminho seguir. Permanecemos sequestrados, como se estivéssemos em cárcere perene, justamente por termos adotado um modelo de comportamento social voltado à aceitação externa, pacificador, mesmo quando carecemos de autocompreensão, auto aceitação. Vivemos com a constante impressão de desajuste, de inadequação, de estar fora dos padrões estabelecidos, daquilo que esperam de nós, dos modos de viver impostos, dos comportamentos socialmente aceitos, impossibilitados de questionar os padrões criados.

A consciência das limitações estruturais que nos diferenciavam revelou-se insuficiente para compreender os processos ressocializadores, pois estes operam sob uma lógica que não apenas mantém intactas as hierarquias sociais preexistentes, mas as naturaliza através de discursos humanizadores. Desde que entrei nas prisões dizia a quem me perguntava sobre as pessoas em privação de liberdade: se acreditarmos em ressocialização é a nossa sociedade precisa passar por uma metanoia social, intuía que a ressocialização, destinada aos desajustados do mundo, não transformava as formas como nos constituímos socialmente, mas reafirmava os iguais como iguais e os diferentes como diferentes, perpetuando os mecanismos de colonialidade que caracteriza as instituições prisionais. Por esse motivo, e imbuída de uma educação emancipadora não poderia conceber a ressocialização como um mecanismo equalizador. E assim, compreender os processos de socialização como diversas maneiras pelas quais os indivíduos se transformam, partindo de sua realidade presente rumo àquilo que desejam se tornar, deslocando o foco da adaptação forçada para a emancipação ontológica. A ressocialização, portanto, configura-se como uma tentativa de impor a homogeneização colonizadora operando através de mecanismos que encaixotam expectativas alheias sobre como se deve ser, saber e agir, uma forma de violência epistêmica que nega aos sujeitos o direito de definirem seus próprios itinerários de existência. Trata-se de um processo que, ao invés de libertar, restringe as possibilidades ontológicas dos sujeitos, conformando-os aos espaços que lhes são permitidos pela ordem social vigente, reproduzindo a mesma lógica que produziu sua exclusão inicial.

Nesta perspectiva, estamos aprisionados, como se estivéssemos em cárcere perene, justamente por termos adotado um modelo de comportamento social voltado à aceitação externa, pacificador, mesmo quando carecemos de autocompreensão, autoaceitação. Vivemos com a constante impressão de desajuste, de inadequação, de estar fora dos padrões

estabelecidos, daquilo que esperam de nós, dos modos de viver impostos, dos comportamentos socialmente aceitos, impossibilitados de questionar os padrões criados.

Sequestrados do direito ontológico de "ser mais" rendemo-nos às formas que operam para que sejamos menos. Este mecanismo de conformismo estrutural não é acidental, mas resultado de uma colonialidade que persiste mesmo quando discursos humanizadores de ressocialização são acionados. A educação em contextos prisionais, quando pensada como ressocialização, reproduz a mesma lógica que produziu a exclusão inicial, perpetuando desigualdades sob a ilusão de inclusão.

Desta forma a tensão emerge quando contestamos as miopias institucionais que não enxergam o sujeito em sua integralidade, retrovisores que apenas olham para trás (para o crime, para a culpa), e faróis de milha que iluminam apenas caminhos pré-determinados pela ordem social (Onofre, 2025; Freire, 2005). Apenas quando reconhecemos que a prisão é uma instituição educativa que funciona através da intersecção de práticas sociais de diferentes naturezas, e que, portanto, educa para a submissão, para a docilidade, para a aceitação das hierarquias, podemos interrogar e romper as fronteiras que nos desafiam a desenhar outros itinerários educativos. Estes itinerários alternativos devem ser aqueles que, de fato, ampliem as possibilidades de ser, saber e poder dos sujeitos, reconhecendo-os como seres inacabados, em permanente processo de humanização, e não como objetos a serem moldados segundo expectativas externas. A metanóia social que penso como um processo coletivo de questionamento ao modelo societário que adotamos, portanto configura-se como uma necessidade política e pedagógica urgente para que a educação em prisões deixe de ser instrumento de domesticação e se torne práxis de libertação.

Pensar como o passado continua a nos assombrar no presente é uma forma de resistência e inclinação à mudança. As amarras que me prendem ao sistema não são apenas constrangimentos externos, mas espectros que habitam minha própria subjetividade, vozes internalizadas, medos incorporados, desejos moldados que continuam operando mesmo quando acredito ter me libertado deles.

A discrepância entre esses aspectos pode levar a sentimentos e a escolhas que visem unicamente a contenção da dor, impedindo o pleno desenvolvimento de uma identidade consciente. As estruturas de poder e os discursos hegemônicos que moldam as expectativas sociais destacam como a imposição de padrões e estereótipos pode prender o sujeito em papéis predeterminados, restringindo sua liberdade de expressão ao que esperam de nós em determinado papel social. Isso se torna algo que retorna sem que possamos controlar seu

retorno. Quando examino minha história, vejo padrões que se repetem, *scripts* que se reiteram, mesmo quando conscientemente tento rompê-los.

Assim, ao adentrar as prisões, descobri que compartilhava inúmeras semelhanças com as pessoas custodiadas pelo estado, histórias de vida intimamente próximas, embora paradoxalmente distantes. Apesar de ter plena consciência da minha bolha social e dos privilégios que me possibilitaram o ingresso nesta universidade, recordo que os via como iguais em direito e dignidade, recusando os discursos midiáticos que nos ensinam a julgá-los como monstros. Mas essa recusa não era ingenuidade sobre nossas diferenças materiais, eu tinha liberdade, acesso a lugares, minha voz era audível, eles tinham a voz silenciada. O que me desafia intelectualmente não é uma falsa simetria, mas a constatação de que, apesar dessa diferença estrutural de poder, ambos éramos capturados por lógicas de domesticação em níveis diferentes, eu tinha a ilusão de liberdade enquanto eles tinham a clareza da jaula. Falsamente eu alimentava a crença que eu podia mudar se eu quisesse, só com longos anos no sistema que fui percebendo que minha voz era audível até certo ponto, que eu era privilegiada até onde me permitiam. Meu lugar de professora, pesquisadora, de mulher livre, não me colocava em igualdade com eles, mas me colocava em responsabilidade: a de não reproduzir a violência epistêmica que os aprisionava também nas narrativas que podíamos contar e recontar.

A sociedade atribui marcas de desvalorização aos sujeitos que fogem aos padrões considerados normativos. No âmbito das prisões e do tratamento dispensado às pessoas custodiadas pelo estado, a estigmatização atua como instrumento de segregação, reforçando mitos e preconceitos que justificam a exclusão e a violência simbólica (Goffman, 1986). A violência que os conduziu à prisão<sup>1</sup> permeia, de forma perene, nossos ambientes supostamente mais seguros. É um contraste paradoxal, pois somos imersos em violência desde o momento em que nascemos. Somos incitados a defender aquilo que nos é privado em detrimento do coletivo, ao mesmo tempo em que exigimos dos outros comportamentos diferentes, alimentando a ilusão de que apenas certos grupos podem ter direitos assegurados. Essa revelação, experienciada logo após cruzar os portões da penitenciária, integra uma necropolítica<sup>2</sup> que estabelece quem pode viver e quem deve morrer, quem possui voz e quem permanece silenciado (Mbembe, 2003).

---

<sup>1</sup> Como instituição total segundo Goffman descreve locais de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, isolados da sociedade por um período considerável, compartilham uma situação fechada e formalmente administrada, resultando na mortificação do eu e na padronização dos comportamentos.

<sup>2</sup> Conceito desenvolvido por Achille Mbembe, que descreve o poder soberano de decidir quem pode viver e quem deve morrer, manifestando-se através da gestão da vida e da morte de populações, especialmente em contextos de marginalização e subjugação (favelas, prisões).

A análise crítica dos modelos punitivos convencionais expõe uma dissonância essencial entre as finalidades oficialmente proclamadas de reabilitação e regulação social e os efeitos concretos verificados no cotidiano prisional. Consequentemente, evidenciamos como as estratégias de aprisionamento, em vez de facilitarem a inserção comunitária, operam como instrumentos de perpetuação e intensificação das disparidades sociais já existentes. O aparato penal tradicional atua de forma discriminatória, concentrando sua força repressiva especialmente sobre os grupos mais fragilizados da sociedade: jovens negros, pessoas em situação de pobreza, com limitado acesso educacional e residentes em territórios periféricos.

A distinção entre educação prisional e educação nas prisões não é meramente semântica, mas marca uma ruptura epistemológica sobre o próprio sentido da prática educativa em espaços de privação de liberdade. Educação prisional refere-se àquela que opera como instrumento de domesticação e conformação: leva os estudantes a vestirem as vestes de culpados e, portanto, associáveis, limitando-os aos espaços e possibilidades que o sistema permite. Nessa perspectiva, a educação funciona como extensão do aparato punitivo, reforçando a lógica de que o indivíduo encarcerado deve ser moldado, corrigido, reintegrado a uma ordem social que já o havia excluído. O currículo é prescritivo, as metodologias são verticalizadas, e o objetivo final é a adaptação, não a transformação. Nesta perspectiva, professores e estudantes operam dentro de uma relação de poder que não é questionada: as normas de segurança não são interpeladas, as hierarquias são naturalizadas, e a prisão é aceita como contexto imutável. Inicialmente, estava fazendo educação prisional sem questionar suas próprias contradições, protegida pela ilusão de que as questões de segurança eram neutras e necessárias.

Por outro lado, fui distinguindo a educação nas prisões como aquela que reconhece a prisão como espaço educativo, mas não como espaço para educar no sentido domesticador. Trata-se de "educação construída na intersecção de práticas sociais de diferentes naturezas" (Onofre, 2025) onde o diálogo, a problematização e a humanização são centrais. Nessa perspectiva, minhas aulas os tiravam daquelas grades, ainda que temporariamente, porque criavam fissuras no sistema, momentos onde outras formas de ser, saber e poder eram possíveis. Com o tempo, percebi que nossos debates esbarravam constantemente nas normas pouco lógicas que o sistema nos impunha: silêncios obrigatórios durante discussões, vigilância constante que interrompia o diálogo, protocolos de segurança que fragmentavam o processo educativo. Essas colisões não eram falhas da educação nas prisões, mas revelações de sua natureza política: ela não pode coexistir pacificamente com a lógica punitiva. Educação nas

prisões pressupõe que as pessoas em privação de liberdade são "vidas em percurso", seres inacabados em permanente processo de humanização, e não objetos a serem corrigidos. O currículo é emergente, as metodologias são dialógicas, e o objetivo é a emancipação, ainda que parcial e sempre ameaçada pelas estruturas que a cercam.

A compreensão dessa distinção foi o que me permitiu reconhecer que eu também estava em cárcere, não das grades, mas das minhas certezas enquanto professora que acreditava poder fazer "boa educação" dentro de um sistema fundamentalmente desumanizador. Assim, "quando falamos de pessoas em conflito com a lei, constatamos também que os responsáveis pela gestão política estão eles próprios em conflito com suas próprias leis" (Onofre, 2025), e essa contradição se manifestava em mim: pregava humanização enquanto aceitava a desumanização estrutural, questionava normas em sala de aula, mas não as interrogava politicamente fora dela. Minha ingenuidade pedagógica, frequentemente ridicularizada como "babá de preso", era, na verdade, a primeira rachadura na minha própria prisão de certezas. Apenas quando compreendi que educação nas prisões não é um ato de caridade ou benevolência, mas um ato de resistência contra a colonialidade que nos captura a todos, foi possível desenhar outros itinerários educativos. Estes itinerários não buscam associar ou ressocializar, mas criar espaços onde a metanóia social se torna possível, em que professores e estudantes, juntos, desaprendem a domesticação e reivindicam o direito ontológico de "ser mais".

Essa configuração desvela o propósito real da instituição prisional: não a contenção da criminalidade ou a salvaguarda coletiva, mas sim a administração da marginalidade social e o disciplinamento das populações excedentes. Dessa forma, o aparato punitivo convencional funciona como instrumento de manutenção das disparidades sociais, prolongando a marginalização dos grupos que já experimentaram condições de fragilidade socioeconômica e política, estabelecendo um paradigma que prioriza a sanção punitiva sobre a modificação das bases estruturais geradoras dos fenômenos criminais.

O contraste entre o discurso institucional do sistema penal e sua prática efetiva demonstra como as prisões funcionam como espaços de exclusão sistematizada, relegando a esses corpos o lugar dos corpos menores (Matos-de-Souza & Medrado, 2021). As dinâmicas de marginalização social preexistentes ao aprisionamento não só persistem, mas se agravam no contexto carcerário, estabelecendo uma espiral contínua de exclusão social. O processo de encarceramento gera marcação social negativa, fragmentação dos laços afetivos e sociais,

degradação da saúde integral e diminuição significativa das possibilidades de integração ao trabalho regularizado.

Essa discriminação não constitui um desvio ocasional, mas uma característica inerente ao sistema, espelhando as estratificações socioeconômicas da estrutura social mais ampla. O cárcere, nessa perspectiva, não se configura como mecanismo de equidade, mas como aparelho de dominação social que valida a marginalização dos grupos já excluídos, convertendo problemáticas de natureza coletiva e estrutural em questões de responsabilidade individual e julgamento ético. Dessa maneira, o sistema penal funciona como legitimador da ordem social desigual, individualizando conflitos que possuem raízes sistêmicas profundas.

Questionar os fundamentos e a eficácia dos sistemas penais tradicionais, evidenciando como as políticas de encarceramento frequentemente reproduzem desigualdades e excluem socialmente os já vulnerabilizados, é um caminho que traz à tona a tensão entre a retórica do controle social e a realidade da exclusão, permitindo compreender os processos de marginalização dentro do contexto prisional (Baratta, 2002).

Por esse motivo, as experiências narradas ampliam a compreensão acerca dos mecanismos de exclusão, controle e marginalização presentes tanto no sistema penal quanto na sociedade em geral. Ao reconhecer a complexidade desses processos, torna-se possível repensar as estruturas que perpetuam a violência e a alienação, contribuindo para a construção de alternativas que promovam a inclusão e a cidadania plena, potencializando a educação numa perspectiva emancipadora. Com essas escolhas epistemológicas, resolvo ser pesquisadora dos indesejáveis do mundo e falo não por eles, mas com eles (Alves-Bomfim, Coelho, & Matos-de-Souza, 2023).

### **Por onde caminhamos e caminharemos...**

“A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1987).

Esta epígrafe não é um mero adorno, mas a bússola que mostra o caminho por onde caminhamos nesta tese de doutorado. Nossa pesquisa emerge da urgência de escutar as vozes daqueles que respiram o ar dos presídios, buscando compreender como as políticas públicas de educação no contexto prisional brasileiro, imbricadas na lógica do encarceramento, perpetuam mecanismos colonizadores contemporâneos que cerceiam a cidadania e a dignidade humana. O problema central que nos move é justamente investigar como o discurso ressocializador pode, paradoxalmente, excluir e impedir o exercício pleno dos direitos de estudantes, professores e outros servidores nesse cenário.

A complexidade deste objeto de estudo, o sistema prisional brasileiro, caracterizado por sua superlotação, precariedade e violência institucional, em que o acesso à educação ainda é um privilégio para poucos, apenas 20% têm acesso a educação escolar (Senappen, 2024), a maioria da população carcerária é negra, pobre e periférica. Tudo isso nos levou a buscar por uma trajetória mais humanizada e decolonial. Escolhemos este caminho por sua capacidade de mergulhar nas subjetividades, nas experiências vividas e nas nuances das relações de poder, indo além dos dados quantificáveis para desvelar os significados e as contradições que permeiam o campo. A justificativa reside na premissa de que a compreensão da colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2005; Mignolo, 2010; Walsh, 2013) exige uma metodologia que honre a legitimidade epistêmica dos saberes que emergem da dor e da resistência daqueles que vivem as mazelas do sistema penitenciário brasileiro.

A colonialidade transcende o colonialismo histórico como um evento político finalizado, revelando-se uma matriz de poder duradoura que continua a estruturar a sociedade contemporânea. A Colonialidade do Poder estabelece e mantém uma hierarquia global de dominação racial e social, onde certos grupos são sistematicamente privilegiados em detrimento de outros. Essa estrutura é justificada pela Colonialidade do Saber, que impõe uma epistemologia eurocêntrica como a única forma válida de conhecimento, marginalizando e desqualificando saberes ancestrais, populares e não-ocidentais. O impacto profundo dessa matriz manifesta-se na Colonialidade do Ser, Saber e Poder (Quijano, 2005; Mignolo, 2010;

Wash, 2013;) que nega a plena humanidade e a dignidade ontológica de sujeitos subalternizados, moldando suas subjetividades a partir da experiência da opressão e da inferiorização. Juntas, essas três dimensões formam um sistema interconectado que perpetua desigualdades. Mesmo na ausência de uma administração colonial formal, ainda operamos nessa lógica.

Para tecer o complexo mosaico de nossa investigação, procedemos à escuta atenta e à análise por meio de duas frentes principais: as entrevistas narrativas (auto)biográficas dos sujeitos que vivem o cárcere e a análise documental da principal política nacional para educação em prisões. As entrevistas narrativas (auto)biográficas (Souza *et al.*, 2016; Jovchelovitch & Bauer, 2002; Schütze, 2011; Passeggi, 2016) são o coração pulsante de nossa produção de conhecimento, permitindo-nos acessar as experiências em seus próprios termos, minimizando a imposição de estruturas pré-estabelecidas e valorizando a potência decolonizadora de cada história (Matos-de-Souza, 2022a; González-Monteagudo, 2011).

A pesquisa narrativa, conforme o trecho destacado, representa uma ruptura fundamental com as abordagens positivistas e quantitativas predominantes, que frequentemente priorizam a objetividade e a mensuração em detrimento da subjetividade, da experiência humana. Ao questionar os conceitos aceitos de neutralidade e padronização metodológica, ela pavimenta o caminho para uma compreensão mais profunda da realidade, estruturada não em verdades universais pré-definidas, mas em sentimentos, anseios e dedicação dos sujeitos da pesquisa (Abrahão, 2014). Essa metodologia desestabiliza a zona de conforto metodológica, substituindo a falsa sensação de segurança dos procedimentos estáticos e controláveis por uma postura de dúvida, curiosidade e vontade de conhecer e construir, que é intrínseca ao processo de descoberta. Assim, ela oferece alternativa à quantificação de respostas ou soma de conceitos, direcionando para uma imersão na experiência vivida e um aprendizado mútuo que revela as nuances e complexidades das trajetórias humanas.

Quando o autor constrói sua narrativa em primeira pessoa, sua reflexão teórica transcende a condição de objeto externo e se transforma em um instrumento hermenêutico ativo, capaz de interpretar e ressignificar a realidade (Matos-de-Souza, 2025; Garcia *et al.*, 2023; Abrahão *et al.*, 2018; Abrahão, 2012; Ferreira *et al.*, 2024). Essa abordagem metodológica fluida, pois valida a coragem de trilhar caminhos menos convencionais que se ancoram na rica tapeçaria da experiência humana e da escuta ativa. Ao adotar uma postura mais aberta e responsiva às narrativas dos participantes, a pesquisa não apenas se alinha com a complexidade inerente às questões sociais, especialmente no contexto de educação em prisões

e socialização de pessoas em privação de liberdade. Essa opção permite que os resultados da tese transcendam a simples apresentação de dados, emergindo como um espelho das profundas transformações e anseios dos sujeitos, que no ato de narrar-se, compreendam-se e ao compreendem-se como formuladores de conhecimento de si e da coletividade oferecendo uma postura empática e rigorosa das realidades (Abrahão et al., 2018; Ferreira et al., 2024). Ao narrar-se para um outro, o sujeito se constitui, elabora sofrimento, inscreve dignidade e produz memória, gesto decisivo para manter a humanidade viva em situações de reclusão (Alves-Bomfim, 2024; Garcia *et al.*, 2023; Foucault, 1988;) concluiu Emerson: “E para mim, escrever e cantar é terapêutico. É uma forma de processar tudo o que eu vivi, de transformar a dor em arte, em mensagem. É a minha forma de contribuir, de deixar um legado” (Franco, 2025), afinal, a identidade narrativa não é uma identidade estável, mas uma identidade que se faz e se desfaz na história contada.” (Ricoeur, 1990).

Emerson Franco, jovem autodeclarado pardo conhecido como Galego nas prisões do Distrito Federal, é oriundo da periferia do DF, idealizador do Papo Franco e professor de Sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Sua narrativa emerge de um lugar social em que o Estado, com frequência, se apresenta mais como controle do que como cuidado, e sua presença na pesquisa desloca o foco da instituição para a vida que a atravessa: trata-se de um sujeito que, tendo sido custodiado, conhece o cárcere não como categoria analítica, mas como experiência encarnada.

Carlos, também jovem autodeclarado negro e oriundo da periferia de Minas Gerais, inscreve na investigação a pluralidade do sistema prisional ao testemunhar a experiência vivida no modelo da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)<sup>3</sup> e ao articular

---

<sup>3</sup> O método APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados) é uma alternativa ao sistema prisional tradicional brasileiro, criado na década de 1970, baseado na gestão comunitária e na valorização do apenado como recuperando. Seus princípios incluem trabalho, estudo, espiritualidade e autogestão, com destaque para a ausência de agentes armados e taxas de reincidência significativamente menores que as do sistema comum. Apesar de seus indicadores positivos, o método APAC enfrenta questionamentos relevantes. A forte componente religiosa (evangélica) levanta debates sobre a laicidade do Estado e a imposição de valores confessionais a populações vulneráveis. Há críticas quanto à seletividade do método: por privilegiar apenados sem antecedentes violentos e com perfil de cooperação, pode criar uma "fuga de cérebros" do sistema prisional tradicional, deixando os casos mais complexos, e que mais precisam de intervenção, sem alternativas viáveis. A escalabilidade limitada é outra questão: o modelo depende massivamente de voluntariado e financiamento privado, o que dificulta sua replicação em larga escala. Estudos apontam que o sucesso da APAC está condicionado a fatores específicos (comunidade engajada, lideranças locais fortes) que nem sempre estão presentes. Além disso, a falta de transparência em algumas unidades e a dependência de avaliações internas para mensurar resultados geram desconfiança na academia sobre a generalização dos dados de eficácia. Por fim, o método pode funcionar como paliativo que desvia o foco da necessária reforma estrutural do sistema prisional brasileiro, oferecendo uma solução pontual sem confrontar as causas sistêmicas da superlotação, da violência carcerária e da desigualdade social que alimentam o encarceramento em massa.

essa trajetória com sua formação como pesquisador na Universidade de São Paulo (USP), ampliando o campo de compreensão ao evidenciar como diferentes arranjos institucionais produzem modos distintos de administração da vida, do tempo e da subjetividade.

Vanessa (Ravena), jovem autodeclarada negra oriunda da periferia do Distrito Federal, é professora, gestora e pesquisadora do sistema prisional distrital há mais de 20 anos. Sua posição é marcada por uma dupla pertença: ela ocupa o espaço profissional da docência e da gestão e, simultaneamente, carrega marcas sociais que a aproximam de realidades frequentemente tratadas pela academia apenas como objeto, o que imprime densidade ética e política à sua narrativa. Atualmente, como executora de política pública, ela conhece por dentro as fricções entre educação, controle, esperança e limite, e suas palavras permitem observar como tais tensões se materializam no cotidiano institucional.

Rowayne, por sua vez, jovem autodeclarado pardo oriundo da periferia, atua como policial penal no Mato Grosso e também como professor e pesquisador; sua presença impede leituras simplificadoras que separam “instituição” e “sujeitos”, pois ele é trabalhador do cárcere e, ao mesmo tempo, atravessado por desigualdades raciais, de gênero e territoriais que configuram o país. Complementarmente, Sara, jovem negra nordestina oriunda da periferia, com ampla experiência no método APAC, apresenta uma perspectiva de prática institucional, experiência de gestão e compromisso com um modelo orientado pela ideia de recuperação e responsabilização, o que, por vezes, tensiona perspectivas punitivistas e também certas leituras acadêmicas apressadas sobre o tema.

Das seis entrevistas realizadas, foram selecionadas aquelas com maior densidade de significados sobre a realidade investigada e que ofereciam mais elementos para compreender o sequestro da subjetividade<sup>4</sup>. Assim, optamos por utilizar uma entrevista de cada segmento (pessoa privada de liberdade, professor(a) e policial penal), de modo a garantir contraste analítico e, simultaneamente, preservar a coerência interna do corpus. A entrevista da pessoa privada de liberdade que passou pela APAC, bem como a entrevista da coordenadora nacional dessa instituição, por apresentarem nuances peculiares e abrirem um eixo temático próprio, não serão mobilizadas nesta tese, mas permanecerão como material empírico relevante para publicações futuras especificamente voltadas à educação nas prisões e às singularidades do modelo.

---

<sup>4</sup> Termo proposto nesta tese para designar o processo sistemático pelo qual instituições e estruturas sociais desapropriaram os sujeitos de sua capacidade de ser, saber e poder, operando uma violência que naturaliza a negação da experiência e impede o exercício do direito fundamental de dizer-se, de ser mais.

É importante ressaltar que nem todas as narrativas serão apresentadas em forma de crônica: foi escolhida uma de cada um dos três segmentos investigados (pessoas custodiadas, professores e policiais penais). A compreensão das informações que emergem ao longo da pesquisa se dá, portanto, de modo interpretativo, no vaivém entre o particular de cada narrativa e os marcos teóricos em um exercício dialógico, interpretativo, reflexivo buscando respostas às questões que suleiam esta tese.

A opção por apresentar parte do material empírico como crônica reafirma a necessidade de oferecer ao leitor uma versão que, embora sintetizada, preserve a densidade do vivido e sua potência reflexiva. Ao manter a textura do cotidiano, os detalhes e as tensões do contexto, a crônica favorece uma imersão na problemática a partir do olhar singular de cada sujeito da pesquisa, sem reduzir sua experiência a mera ilustração de conceitos.

Por fim, é importante explicitar que, embora a pesquisa conte com entrevistas que atravessam experiências vinculadas ao método APAC não será abordado nesta tese como objeto específico de análise. Essas narrativas, por apresentarem particularidades institucionais e analíticas que demandam um eixo próprio de discussão, serão reservadas para publicações futuras, nas quais o enfoque recairá diretamente sobre a educação nas prisões em contextos da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados e sobre as singularidades desse modelo frente a outras configurações do sistema prisional.

Para a transcrição do extenso material oral, obtidos pelas narrativas (auto)biográficas, cuja duração média foi de uma hora e quarenta minutos por entrevista, recorreu-se à plataforma Notta<sup>5</sup>. Embora o direcionamento da literatura indique que a transcrição seja realizada pelo próprio pesquisador (Jovchelovitch & Bauer, 2002), optamos por utilizar um recurso para a transcrição de forma a otimizar o tempo permitindo que a realização das próximas etapas da pesquisa fossem mais minuciosas. Após a transcrição feita por *Large Language Mode* - LLM, o texto gerado foi complementado pela verificação manual, cotejando com a gravação audiovisual para garantir a fidedignidade do conteúdo e a realização de anotações das percepções da pesquisadora. Anexo encontram-se as transcrições que fazem parte desta tese.

Posteriormente as narrativas transcritas foram transformadas em crônicas. A opção por reconfigurar as narrativas em formato de crônicas não foi meramente estilística, mas uma decisão metodológica fundamentada. Tal escolha busca espelhar as formas de expressão e

---

<sup>5</sup> Notta é uma plataforma de inteligência artificial, especializada na transcrição de áudio e vídeo para texto. É utilizado por profissionais, estudantes e equipes para registrar atas de reunião, transcrever entrevistas e capturar o conteúdo de aulas sem a necessidade de digitação manual.

resistência dos sujeitos em privação de liberdade, que frequentemente recorrem às crônicas e cartas para se comunicar e, em suas palavras, "manter a humanidade viva" (Franco, 2025). Assumir formas de escrita mobilizadas pelas pessoas privadas de liberdade (como cartas e crônicas) como dispositivo de registro e de interlocução acadêmica é uma estratégia insubordinada, ética e epistemológica de aproximação dos excluídos ao mundo universitário e vice e versa, porque desloca o centro da enunciação: em vez de exigir que os sujeitos traduzem suas experiências para um idioma acadêmico que historicamente os exclui, a pesquisa se compromete a escutar, responder e interpretar na linguagem socialmente disponível a eles, reconhecendo-a como produção legítima de conhecimento (Freire, 2005; Denzin & Lincoln, 2018).

Ao longo da história, as pessoas em situações de confinamento, seja em cativeiros, zonas de guerra ou reclusão carcerária, têm recorrido a esses gêneros textuais como ferramentas essenciais para a comunicação, a reflexão e a preservação da subjetividade. As crônicas, com sua capacidade de registrar o cotidiano, as emoções e as percepções em um fluxo contínuo, e as cartas, como veículos de afeto, informação e projeção de futuro, tornam-se instrumentos estratégicos para elaborar experiências complexas (Tavares, 2025), manter laços com o mundo exterior e, fundamentalmente, reafirmar a identidade e a dignidade humana.

Escolhemos essas formas de apresentar a discussão tendo como horizonte, sobretudo, às pessoas privadas de liberdade. Contudo, ao estender essa tipologia textual também aos profissionais que atuam no sistema prisional, reconhecemos que a humanidade, em suas múltiplas facetas, atravessa todas as relações e experiências no cárcere, e que a escrita pode operar como um gesto disruptivo: de reconhecimento de existência, de produção de sentido e de resistência para todos os envolvidos. Além disso, restringir-se às formas de escrita já legitimadas pela academia tende a reafirmar hierarquias de fala e de saber, pois não potencializa os sujeitos historicamente excluídos como construtores de conhecimento e de comunicação, nem cria condições para que suas linguagens sejam acolhidas como epistemologicamente válidas.

Depois que as crônicas foram escritas pela pesquisadora, em um compromisso ético e epistemológico, elas foram submetidas a um processo de validação dialógica. Cada texto foi devolvido ao seu respectivo narrador para leitura, análise e ajustes, garantindo que a interpretação do pesquisador se mantivesse fiel à experiência compartilhada do sujeito da pesquisa. A análise e validação das narrativas ocorreram via edição solidária, uma metodologia que busca romper com a assimetria tradicional da pesquisa que posiciona o pesquisador como

aquele que sabe e o sujeito como aquele que é observado. Além disso, permite que os sujeitos imbricados na pesquisa possam ir desvelando a realidade em que estão inseridos (Freire, 2019).

A construção mútua do conhecimento foi guiada pelo diálogo freireano (1987) que valoriza o conhecimento do sujeito como epistemologicamente válido. Essa interação, pautada pela ética do cuidado e pela reciprocidade da dádiva culmina em um texto de autoria polifônica ou co-autoria (Alves-Bomfim *et al.*, 2024; Bakhtin, 1997). A ética dessa co-autoria espelha-se na tradição do gênero testemunho sul-americano (Beverley, 1992), honrando a voz dos sujeitos como protagonistas de sua narrativa. Desta forma o termo edição solidária é aqui utilizado para descrever o processo de revisão e validação das narrativas realizado em conjunto com os próprios sujeitos da pesquisa. Diferencia-se da edição profissional por seu caráter não-hierárquico. Trata-se de uma prática de reciprocidade e compromisso ético, onde o participante, como autor de sua própria história, atua como co-editor para garantir que a interpretação do pesquisador se mantenha fiel à sua experiência e voz do sujeito da pesquisa. O objetivo não é a correção textual, mas o fortalecimento da autoria do sujeito e a validação dialógica do conhecimento produzido. Esses diálogos posteriores permitiram refinar o material, assegurando sua legitimidade.

Nesta perspectiva de tornar os sujeitos protagonistas, as crônicas ocupam um lugar de centralidade na estrutura da tese, subvertendo a lógica convencional que posiciona a teoria antes das experiências de campo. Essa inversão epistemológica visa destacar o protagonismo dos sujeitos como produtores de conhecimento e o único capaz de dizer-se, rompendo, assim, com a lógica colonialidade que ainda nos circunda. Assim, a teoria consolidada não é um ponto de partida imposto, mas um horizonte de diálogo tecido a partir de suas reflexões.

O estudo das experiências compartilhadas segue uma abordagem interpretativa, fundamentada na hermenêutica crítica. O movimento interpretativo transita entre o particular das narrativas e o universal dos marcos teóricos, buscando desvelar os sentidos que expressam o fenômeno do sequestro da subjetividade em ambientes prisionais, suas causas, consequências e as estratégias de resistência empreendidas pelos sujeitos. Portanto, as narrativas (auto)biográficas em forma de crônicas submetidas a um processo de validação dialógica com os sujeitos da pesquisa, assegura que a interpretação esteja fidedigna ao que nos foi gentilmente cedido.

Essas escolhas tornam a leitura e a compreensão dos relatos mais fluidas e empáticas, honrando o compromisso ético e político da investigação pautada pela postura não colonizadora e emancipadora. Além disso, ao acolher tais gêneros, a pesquisa torna visível o

modo como as condições de classe, instituição e poder moldam o que pode ser dito e ouvido, isto é, evidencia o campo e os *habitus* que tradicionalmente definem quem fala com autoridade na academia, ordenando capitais simbólicos ao tomar a palavra do cárcere como fonte e não como ruído (Abrahão et al., 2018; Bourdieu, 1986).

As crônicas de cada um dos sujeitos da pesquisa foram articulados às cartas-ensaio, nas quais mobilizamos conceitos teóricos já consolidados pela academia em diálogo com as experiências narradas. Nesse movimento, a escrita epistolar deixa de ser forma e torna-se práxis dialógica: a carta convoca um destinatário, exige responsabilidade na resposta e cria um vínculo em que teoria e experiência se encontram sem que uma silencie a outra; trata-se de uma via concreta de dizer o mundo a partir de quem o vive sob coerção, tensionando a distância entre campo científico e vida ordinária (Freire, 2005). A escolha de redigir cartas ficcionais sob a perspectiva dos teóricos estudados é uma decisão metodológica que avança da síntese para a aplicação analítica reflexiva.

Inspirada na imaginação sociológica, a técnica instrumentaliza a escrita para forçar o pesquisador a internalizar e operacionalizar o referencial teórico (Freire, 2019; Quijano, 2005; Fals Borda, 2009; Mills, 1959). Esta hermenêutica ativa emerge como mecanismo interpretativo essencial para investigações que se fundamentam em perspectivas decoloniais e antirracistas, especialmente aquelas que se dedicam a analisar e valorizar as narrativas de sujeitos historicamente marginalizados e silenciados pelos discursos hegemônicos (Matos-de-Souza, 2024, 2022b; Ricoeur, 2011). Diferentemente de abordagens interpretativas que buscam um significado fixo e pretensamente objetivo, a hermenêutica ativa reconhece o caráter dialógico e situado da interpretação, posicionando o pesquisador não como espectador neutro, mas como participante reflexivo no processo de construção de sentidos.

No contexto de pesquisas sobre educação nas prisões brasileiras, essa abordagem torna-se particularmente potente ao permitir que a pesquisadora questione as narrativas oficiais de ressocialização como um dos objetivos do cumprimento de pena, identifique os silêncios e as lacunas que revelam lógicas colonizadoras perpetuadas nas políticas penitenciárias, e reconheça como estruturas de raça, gênero e classe operam na produção de significados sobre cárcere e educação. É nesse exercício de imersão que a teoria se torna encarnada, revelando sua potência heurística e permitindo a emergência de interpretações aprofundadas sobre o fenômeno investigado.

Nesse sentido, a compreensão da carta como um vetor para essa tradução ontológica transcende a mera comunicação, configurando-se como um espaço dialógico privilegiado de

intersubjetividade, onde a voz do remetente e a narrativa do destinatário se encontram para construir novos sentidos sobre uma determinada realidade. Ao postular a carta como uma forma de pensamento e de presença, ela sublinha como o ato de escrever e receber uma missiva exige uma implicação pessoal e uma encarnação do discurso. Assim, ao utilizarmos a carta para dialogar com as narrativas de pessoas privadas de liberdade, de professores e de policiais penais, somos impelidos a ir além da mera aplicação de conceitos. A teoria é articulada de forma a ser despida de sua abstração para habitar a concretude da experiência alheia, respondendo não apenas com argumentos, mas com uma presença textual que reconhece e valida o saber vivido, potencializando uma compreensão que é, simultaneamente, teórica e profundamente humana, e que reafirma a dignidade dos saberes situados.

A escrita epistolar funciona, assim, como uma ponte hermenêutica transformadora, capaz de traduzir linguagens e mundos que, de outra forma, permaneceram em isolamento epistemológico. De um lado, encontramos o saber dos sujeitos da pesquisa, expresso em narrativas densas, pulsantes e situadas na concretude visceral da experiência. Do outro, os referenciais teóricos, com seus conceitos abstratos e sua linguagem formalizada, muitas vezes distante da realidade vivida. A carta, ao forçar a encarnação do teórico, provoca uma tradução ontológica. Este exercício não simplifica a teoria; pelo contrário, a potencializa exponencialmente ao testar sua elasticidade e pertinência diante do real. A carta torna-se o dispositivo alquímico que conecta o conceito à carne, permitindo que a teoria, em certa medida, é posta a serviço das elaborações dos sujeitos e das experiências e, da mesma forma, a experiência revitaliza e dá novo significado a teoria (Tavares, 2025; Matos-de-Souza, 2025), criando um conhecimento híbrido e profundamente transformador em que a objetividade e a subjetividade são indissociáveis para a compreensão da experiência vivida.

Escrever na voz do outro, seja ele um participante ou um teórico, constitui um exercício de alteridade que cultiva uma empatia analítica revolucionária. Não se trata de uma empatia emocional, mas de um esforço rigoroso e transformador para ver o mundo, neste caso, as informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa, a partir de uma perspectiva teórica específica, habitando o pensamento do outro. Esse processo potencializa a interconexão ao mover a análise do campo da aplicação para o da conversação transformadora, rompe com as adesões que nos impede de criar e nos induz a reproduzir sem questionar.

A carta funciona como um rascunho de um diálogo impossível, mas metodologicamente diferente na forma, na medida em que aproxima concepções e, em certa medida, horizontaliza perspectivas. Ao apresentar as cartas-ensaio de volta ao sujeito da

pesquisa estamos validando não apenas os fatos de sua narrativa, mas a própria interpretação construída de forma dialógica, perguntando: esta forma de entender sua experiência ressoa com sua verdade vivida? Esse retorno transforma o sujeito em um verdadeiro intérprete e co-criador, solidificando a interconexão entre seu saber vivido e o saber acadêmico em um ciclo virtuoso de validação mútua e transformação recíproca.

As cartas-ensaio não funcionam como comentário externo às narrativas, mas como respostas: um modo de instaurar uma conversa improvável, porém possível, entre a experiência narrada e os referenciais teóricos mobilizados pelo pesquisador. Ao escolher a carta como forma de resposta, criamos um dispositivo em que a teoria é obrigada a assumir endereçamento, responsabilidade e implicação, ela é escrita a alguém, e não, apenas, se exibir como aparato conceitual. A carta produz presença, constrói intersubjetividade e transforma leitura em relação, fazendo da interpretação um encontro, e não um veredito. Nesse movimento, conceitos e cosmologias teóricas deixam de operar como metalinguagem soberana e passam a funcionar como matéria de interlocução, produzindo uma tradução que é também ontológica: o abstrato se encarna, e o vivido ganha um interlocutor que não o reduz (Diaz, s.d.; Derrida, 1987; Barthes, 1978). Além disso, ao reconhecer que toda fala circula em campos de poder e capital simbólico, a carta permite tensionar a própria autoridade acadêmica, pois responde sem apagar o outro, negociando sentidos em vez de colonizá-los (Bourdieu, 1977; Denzin & Lincoln, 2018).

À luz da pesquisa (auto)biográfica a narrativa não se reduz a um dado a ser extraído e explicado, mas se afirma como modo de produção de conhecimento, atravessado por autoria, temporalidade, formação e elaboração de sentido (Abrahão, 2018). É neste enquadramento que as crônicas, escritas a partir das narrativas e validadas pelos próprios sujeitos, ganham densidade metodológica: elas funcionam como uma textualização partilhada do vivido, um gesto de rigor ético que desloca a assimetria tradicional entre quem fornece experiência e quem detém a interpretação. Já as cartas operam como um segundo movimento, igualmente coerente com esse campo: ao responder às narrativas com referenciais teóricos, o pesquisador não aplica conceitos de fora, mas constrói um diálogo interpretativo que transforma teoria em interlocução e convoca responsabilidade no endereçamento. Assim, crônicas e cartas sustentam uma pesquisa que reconhece os participantes como sujeitos de linguagem e de pensamento, aproximando mundos e legitimando formas de dizer que, historicamente, foram mantidas à margem do espaço acadêmico e produção de conhecimento.

Essa abordagem encontra profundo respaldo nas tradições da pesquisa narrativa, que compreendem a escrita não apenas como um produto final da pesquisa, mas como um método de investigação em si e do outro. Ao construir uma narrativa, o pesquisador engaja-se em um processo analítico de seleção, organização e interpretação que gera novas formas de compreensão (Ricoeur, 2011). No contexto desta tese, a elaboração das cartas funciona como uma forma de apresentar os achados teóricos, transformando conceitos estáticos em uma trama argumentativa que dialoga com os sujeitos da pesquisa. A pesquisa narrativa permite explorar a complexidade da experiência humana, e, neste caso, a experiência de um pensamento teórico é investigada através de uma construção que honra sua estrutura lógica e seu estilo, conferindo rigor e profundidade à interpretação.

Complementarmente, realizamos a análise documental dos Planos Estaduais de Educação em Prisões (PEEP)<sup>6</sup> do Distrito Federal, Maranhão, Santa Catarina, São Paulo e Pará. A seleção estratégica dos estados do Distrito Federal (DF), Maranhão (MA), Santa Catarina (SC), São Paulo (SP) e Pará (PA) para a análise documental dos Planos Estratégicos de Educação nas prisões (PEEP) fundamenta-se na busca por uma representação diversificada da realidade carcerária e das políticas educacionais no Brasil. Essa abordagem comparativa permite identificar nuances regionais, desafios específicos e potenciais boas práticas na implementação do direito à educação em diferentes contextos prisionais (Mendes, 2022). Ao incluir estados de distintas regiões geográficas e com variados perfis socioeconômicos e culturais, a pesquisa visa transcender uma visão homogênea do sistema prisional, oferecendo uma compreensão mais rica e multifacetada das abordagens à ressocialização e à garantia de direitos humanos. Ao mesmo tempo, é possível comparar as perspectivas dos sujeitos da pesquisa com as propostas trazidas nos PEEP e assim, perceber que as propostas simplesmente ignoram os sujeitos da educação nas prisões.

Cada estado escolhido representa uma região brasileira e contribui com uma perspectiva que nos ajuda a pensar a educação nas prisões considerando as diferenças regionais do Brasil. São Paulo, por exemplo, representa o maior sistema prisional do país, cujas políticas educacionais lidam com uma escala e complexidade sem precedentes (Oliveira, 2021). O Maranhão, por sua vez, oferece uma evolução de políticas em um contexto que já enfrentou graves crises humanitárias, enquanto o Pará reflete os desafios da Educação nas prisões na região amazônica, com suas particularidades geográficas e populações (Santos, 2023). Santa

---

<sup>6</sup> Documento que estabelece as diretrizes e metas para a oferta de educação em estabelecimentos penais, conforme o Decreto n.º 7.626/2011.

Catarina, no Sul, apresenta modelos educacionais influenciados por um desenvolvimento socioeconômico distinto, e o Distrito Federal, como capital federal, espera-se que tenha abordagens mais alinhadas a diretrizes nacionais ou inovações. Essa diversidade é crucial para uma análise rigorosa e para a identificação de lacunas e avanços nas políticas de Educação nas prisões.

Além disso, essas escolhas permitem uma investigação de como as realidades demográficas e socioeconômicas específicas de cada região moldam os objetivos e as prioridades educacionais dentro do sistema prisional. Ao comparar esses contextos distintos, a pesquisa identifica, não apenas as abordagens comuns, mas também as particularidades e as lacunas no enfrentamento das desigualdades estruturais que levam ao encarceramento desproporcional desses grupos vulneráveis, oferecendo uma perspectiva crítica sobre a ressocialização e a garantia de direitos humanos.

A partir dessa perspectiva, cada estado selecionado funciona como um balizador das disparidades regionais e de suas implicações para a educação nas prisões. São Paulo, por exemplo, destaca a urgência de PEEP que abordem a questão racial em larga escala, enquanto o Maranhão e o Pará evidenciam a necessidade de políticas educacionais que respondam a contextos de vulnerabilidade social acentuada e à diversidade cultural, incluindo as demandas específicas de populações indígenas. Santa Catarina, por sua vez, permite analisar como estados com melhores indicadores sociais ainda precisam confrontar o racismo estrutural e as desigualdades que afetam a juventude negra, embora em menor volume. O Distrito Federal, como polo de atração nacional, oferece uma perspectiva para observar a complexidade da diversidade étnico-racial e as políticas educacionais que buscam ser referência. Essa abordagem comparativa é, portanto, fundamental para desvelar como os PEEP se adaptam, ou falham em se adaptar, às realidades do encarceramento em massa e às especificidades da juventude negra e indígena, informando futuras proposições para uma educação nas prisões mais justa e equitativa.

Este corpus documental, balizado pelo Decreto nº 7.626/2011 (Brasil, 2011), foi examinado para mapear as estratégias de elaboração da política educacional nas prisões e a participação dos principais atores sociais (estudantes, professores e policiais penais). Esta análise buscou desvelar as fissuras e os não-ditos que, muitas vezes, legitimam práticas excludentes e consolidam perspectivas dominantes sob o verniz de discursos inclusivos e nos permite perceber o sequestro da subjetividade.

A análise documental, por sua vez, empregou a perspectiva decolonial para identificar as inconsistências, lacunas e ideologias implícitas nos planos estaduais. Ao confrontar o discurso oficial com a realidade experiencial, buscamos expor a "colonialidade do poder" (Quijano, 2005) que permeia a construção de políticas públicas. A análise se guiou pela busca da valorização dos conhecimentos subalternizados e desafia a hegemonia presente nos documentos oficiais. Trouxemos nessas análises uma síntese do que os planos apresentam e uma compreensão crítica dos discursos que determinam as estratégias da política pública, expondo suas fraturas e silenciamentos (Mignolo, 2010).

Para tecer a trama lógica das contribuições trazidas por essas ricas fontes, empregamos a bricolagem hermenêutica (Kincheloe & Berry, 2007). A escolha da bricolagem hermenêutica como alicerce metodológico desta investigação não se configura como um mero ecletismo de técnicas, mas sim como um compromisso epistemológico profundo com a complexidade inerente ao fenômeno do sequestro da subjetividade no contexto prisional. A bricolagem transcende a fusão arbitrária de elementos; ela representa uma intencionalidade investigativa que reconhece a insuficiência de qualquer abordagem para capturar a multidimensionalidade das realidades sociais (Kincheloe, 2001; Kincheloe & Berry, 2007; Matos-de-Souza, 2022a). Em tal medida, a consistência desta metodologia reside precisamente em sua capacidade de operar um diálogo constante entre diferentes referenciais teóricos, tipos de fontes e teorias, das narrativas vívidas dos sujeitos aos documentos oficiais dos Planos Estaduais, e estratégias analíticas. A bricolagem hermenêutica utilizada nesta pesquisa entrelaça os documentos oficiais com narrativas (auto)biográficas, é precisamente o método que restaura a experiência vivida ao centro da construção do conceito de sequestro da subjetividade. Essa flexibilidade crítica permite-nos construir um mosaico interpretativo que evidencia as nuances e contradições do campo, evitando reducionismos e garantindo uma compreensão mais holística e contextualizada do emaranhado de forças que moldam as existências no cárcere.

Nesse sentido, a bricolagem hermenêutica configura-se como a ferramenta mais apta para desvelar as camadas do sequestro da subjetividade em suas manifestações: individuais, profissionais e coletivas. Nos portamos como um bricoleur (Denzin & Lincoln, 2018), o que nos permitiu transitar entre a compreensão do micro das experiências narradas e o macro das estruturas políticas e normativas, possibilitando a articulação de fios que, isolados, perdem seu significado. Trata-se de uma metodologia que valoriza o processo iterativo e reflexivo na construção de conhecimento. Esse caminhar exige do pesquisador uma postura de permanente questionamento e adaptação.

Essa abordagem dialógica, em que a pesquisa é co-construída pelas vozes dos sujeitos e pela densidade teórica já postulada, repercute os princípios de uma investigação engajada com a transformação da realidade (Freire, 1987). Este arcabouço metodológico, portanto, confere à tese a profundidade necessária para explorar as complexas relações de poder, os silenciamentos impostos e as formas sutis de resistência que caracterizam o sistema prisional, garantindo que a compreensão do sequestro da subjetividade seja tão rica e multifacetada quanto a realidade que nos propusemos a compreender. A bricolagem, ao integrar diferentes fontes e perspectivas, também nos permitiu abordar a complexidade do fenômeno sem cair em reducionismos e simplificações.

Como toda pesquisa, a nossa não esteve isenta de limitações. O acesso ao campo prisional, por sua natureza restritiva, impôs desafios logísticos e éticos. Para mitigar tais limitações, adotamos um rigor ético com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os participantes e assegurando o anonimato através de pseudônimos aos participantes que assim preferiram. É importante ressaltar que nenhuma das pessoas que participaram fizeram a escolha por um codinome, todos preferiram ser citados pelo nome de registro.

Esta opção deliberada pelos participantes, a partir do exercício genuíno de autonomia informada, como preconizam as normativas brasileiras Resolução CNPq 466/2012 (Brasil, 2012) e internacionais Declaração de Helsinque (Associação Médica Mundial, 2013), não apenas resguarda o direito à autodeterminação, mas também indica a percepção de segurança e legitimidade do processo investigativo. Tal escolha reflete um ambiente ético consolidado, onde o risco de exposição inadequada é mitigado por protocolos onde a autenticidade dos relatos é privilegiada sobre o anonimato instrumental.

Assim, a recusa coletiva por codinomes não constitui mero detalhe procedimental, mas é a evidência de que os participantes reconhecem na pesquisa um espaço de diálogo respeitoso e seguro, capaz de garantir tanto a integridade de seus testemunhos quanto o exercício pleno da ação investigativa. Neste sentido, a identificação nominal emerge como reforço simultâneo à validade metodológica e ao respeito ético fundamental que sustenta toda investigação legítima com seres humanos.

No contexto de pesquisas com caráter denunciativo, como a desta tese que aborda as questões penitenciárias e a ressocialização como fator de colonialidade, é crucial reconhecer a importância de que os sujeitos sejam protagonistas de suas próprias histórias. Mesmo quando a pesquisa visa expor falhas sistêmicas, injustiças ou violências inerentes a um sistema, a voz

dos participantes, e o desejo deles de serem reconhecidos por seus nomes e vivências, transcende a mera coleta de dados; ele se torna um ato de resistência contra a despersonalização e o silenciamento impostos pela estrutura. Ao permitir que os sujeitos da pesquisa se apresentem como co-construtores de suas narrativas, a pesquisa não apenas enriquece a análise com perspectivas internas e profundamente humanas, mas também oferece uma poderosa ferramenta para que esses indivíduos reafirmem sua agência e dignidade. Essa abordagem, que acolhe o protagonismo e a subjetividade, resgata a integralidade do ser humano que o sistema muitas vezes tenta fragmentar, alinhando a prática investigativa aos princípios inalienáveis dos Direitos Humanos e transformando a pesquisa em um espaço de empoderamento e reconhecimento.

Neste sentido, adotamos como termos dessa tese educação nas prisões e socialização em contraste ao que muitas vezes aparece em documentos oficiais como educação prisional e ressocialização. Essa escolha terminológica não é meramente semântica, mas marca uma posição epistemológica e política sobre como compreendemos a prática educativa em espaços de privação de liberdade. Ao optar por educação nas prisões, recusamos a ideia de que a prisão é um espaço para educar no sentido domesticador e conformista; ao contrário, reconhecemos que a educação acontece dentro de estruturas prisionais, mas pode, e deve, resistir à lógica punitiva que as caracteriza.

Sendo assim, entendemos que trata-se de educação "construída na intersecção de práticas sociais de diferentes naturezas" (Onofre, 2025), em que o diálogo e a humanização são centrais. Igualmente, ao substituímos ressocialização por socialização, rejeitamos a pressuposição de que existe uma socialização anterior, anterior à prisão, anterior ao crime, à qual os sujeitos devem retornar. A ressocialização, como termo oficial, carrega a ilusão de que há um estado normal de socialização para o qual se deve regressar, quando, na verdade, muitos dos encarcerados nunca tiveram acesso a processos de socialização que não fossem marcados pela exclusão, pela violência e pela negação de direitos. Socialização, por sua vez, refere-se a formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser (Alves-Bomfim, 2023; Alves-Bomfim, Garcia e Matos-de-Souza, 2025; Onofre, 2025), reconhecendo que não se trata de retorno, mas de construção permanente de novas possibilidades de ser, saber e poder. Essa opção terminológica, portanto, não é uma afirmação de que as pessoas em privação de liberdade são sujeitos em processo, não objetos a serem corrigidos; que a educação é um direito humano, não um instrumento de domesticação; e que a transformação social que

buscamos não é a adaptação dos sujeitos às estruturas injustas, mas a transformação das próprias estruturas que produzem exclusão.

A aparição das terminologias educação prisional e ressocialização ao longo deste texto se darão quando for necessário mostrar a distinção e os contrastes com os termos que adotamos como fundamento teórico-político desta tese: educação nas prisões e socialização. A educação em contextos de privação de liberdade deve ser compreendida como um processo que reconhece os sujeitos encarcerados como "sujeitos históricos e sociais" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025), rompendo com a desumanização imposta pelo sistema. Assim, quando acionarmos os termos educação prisional e ressocialização, o faremos de forma crítica e contrastiva, evidenciando como estas terminologias, frequentemente presentes em documentos oficiais, políticas públicas e discursos institucionais, operam como mecanismos de naturalização da colonialidade do ser, do saber e do poder. O sistema penitenciário "reforça a construção discursiva desses sujeitos como entidades socialmente ameaçadoras e ontologicamente destituídas de valor intrínseco" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025), e é precisamente nesta construção discursiva que os termos educação prisional e ressocialização encontram sua força normalizadora. Portanto, sua aparição no texto não será para endossá-los, mas para interrogá-los, desmantelá-los e demonstrar como eles perpetuam a ilusão de que a educação pode "corrigir" ou "reintegrar" sujeitos quando, na verdade, o que está em questão é o direito ontológico de existir, de ser, de saber e de poder, direitos que não podem ser "ressocializados", mas apenas reconhecidos e ampliados através de processos genuínos de socialização que respeitam a pluralidade de caminhos para a humanização. Esta estratégia metodológica permite que o leitor compreenda não apenas o que defendemos, mas também contra o quê estamos argumentando, tornando visível a violência epistêmica contida nas terminologias oficiais que buscamos superar.

A partir dessas escolhas epistemológicas e metodológicas esta tese está estruturada em quatro capítulos que traduzem nosso itinerário hermenêutico: no primeiro, apresentamos os fundamentos teórico-conceituais, articulando criticamente ressocialização<sup>7</sup>, colonialidade e direitos humanos, estabelecendo uma equivalência epistêmica entre o referencial bibliográfico e as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Utilizamos a apresentação da obra de Salvador Dalí no

---

<sup>7</sup> Conceito que, no âmbito da execução penal, pressupõe a reintegração do indivíduo condenado à sociedade, adaptando-o às suas normas e valores. No entanto, o termo é amplamente debatido e criticado por seu caráter normativo, individualizante e pela falha em abordar as causas estruturais da criminalidade e as condições de exclusão social e por isso acreditamos ser o termo inadequado para designar o processo de socialização que as pessoas custodiadas pelo estado devam passar para voltar ao convívio social.

início dessa seção como forma de elucidar e denunciar de forma visual os sequestros vividos por sujeitos que vivem em prisões, sejam aqueles custodiados pelo estado, sejam os servidores do estado. Unir uma obra artística a teorias críticas oferece possibilidades analíticas para a compreensão dos mecanismos estruturais de dominação que permeiam as sociedades contemporâneas (Adorno & Horkheimer, 2002; Benjamin, 2012). Nesta perspectiva, a obra surrealista foi submetida a uma leitura estética usando as contribuições teóricas de autores que versam sobre colonialidade e resistência (Freire, 2005; Quijano, 2005; Mbembe, 2003; Segato, 2016; Foucault, 1987; Souza, 2003; Matos-de-Souza & Medrado, 2021), revela-se como uma representação visual dos processos de subjugação que caracterizam a modernidade/colonialidade (Mignolo, 2010; Dussel, 2005; Matos-de-Souza & Medrado, 2021) e materializa o que chamamos de sequestro da subjetividade, visto que a compreensão estética da obra, articulada a esse arcabouço teórico, possibilita demonstrar como a linguagem surrealista de Dalí materializa os conceitos centrais desses pensadores sobre os processos de colonialidade do poder.

O segundo capítulo dedicamos ao desenvolvimento da tese em que desenvolvemos o conceito de o sequestro da subjetividade, ancorado nas vozes e experiências dos participantes, apresentadas em prosa e dialogadas com as cartas-ensaio. No terceiro capítulo, a análise se volta às políticas públicas de educação nas prisões no Brasil, examinando os Planos Estratégicos de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), a fim de compreender como seus discursos se materializam em práticas institucionais que podem alienar os sujeitos. Por fim, o quarto capítulo abordamos as implicações dessas políticas para a efetivação dos direitos humanos e o exercício da cidadania, argumentando que, sob um verniz de ressocialização, elas frequentemente perpetuam uma lógica colonizadora.

Convidamos cada um(a) a percorrer estas páginas, não como meros expectadores, mas como coparticipantes de uma reflexão que busca, através do poder da narrativa e da força da análise crítica, desvelar a multidimensionalidade da educação nas prisões de forma a contribuir para a ressignificação das políticas públicas no Brasil. Nosso anseio é que esta tese seja mais uma ferramenta de conscientização e um chamado à ação para a construção de uma sociedade justa que supera a lógica colonizadora e aponta horizontes emancipatórios. Com a expectativa de um diálogo profícuo sobre as experiências do cárcere e o resgate da humanidade entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, nos encontramos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 1 – De Início... A Colonialidade, A Política Pública de Encarceramento e Educação nas prisões Brasileira: Processos de Ressocialização sob a Perspectiva crítica dos Direitos Humanos**

“O cortiço acordava todo, espreguiçando-se, tossindo, abrindo suas janelas remelosas e bocejando preguiçoso bocejo de quem não dormiu o suficiente.” (Azevedo, 2016)

De quem não dormiu o suficiente? De quem não dormiu! Era assim que minhas aulas no cortiço do Complexo Penitenciário da Papuda tinham início. Os estudantes estavam sempre cansados, cabisbaixos; não havia indignação e eu sentia como se tivessem apagado o brilho que cada um de nós tem. Eram poucos os estudantes que alimentavam a revolta pelas condições a que estavam sendo submetidos como custodiados do Estado.

Em uma das aulas em que eu trabalhava a leitura do livro "Quarto de Despejo" de Carolina Maria de Jesus, no trecho da leitura, ela fazia a descrição do quarto em que morava com seus filhos. O relato de Carolina descrevia algo muito similar aos espaços em que os estudantes viviam nas prisões: pouquíssimo espaço, mau cheiro, sujo, uma espécie de tumulto, em que se ouve tudo que os vizinhos fazem, inclusive as brigas. Os estudantes sempre me diziam ser merecedores daquelas condições pelas infrações cometidas. E, minha pergunta para eles foi: "O quarto de Carolina lembra alguma coisa?" Eles responderam: "Parece a nossa cela." Na sequência indaguei: "Ela cometeu algum crime?" Em coro eles responderam: "Não." Continuei questionando: "Então, por que ela vive nessas condições?" Eles me olharam e se entreolharam como quem descobre algo revelador. O silêncio tomou conta da sala, carregado de uma tensão palpável, até que um senhor estudante, de postura humilde, mas olhar penetrante, rompeu o mutismo com uma frase que ecoaria por muito tempo: "Ela cometeu o crime de ser negra e pobre, professora".

Suas palavras cortaram o ar como uma lâmina afiada, expondo uma verdade crua que todos conhecem, mas poucos ousavam verbalizar. A aula seguiu, mas algo havia mudado irreversivelmente naquele espaço. Aquela declaração simples e direta desvelou, talvez, o estado de naturalização das condições desumanas em que homens e mulheres se encontram, não apenas dentro das prisões, mas também fora delas, numa sociedade que criminaliza a pobreza e racializa a justiça. O que se revelou naquele momento transcendeu os muros da prisão: era o reconhecimento coletivo de que o sistema penal opera como mecanismo de seleção social, onde a cor da pele e a condição econômica frequentemente determinam quem será julgado, condenado e esquecido pela sociedade.

Meu estudante semianalfabeto, mal sabia escrever o nome, mas lia o mundo semelhante à de Carolina, do lugar de quem vive e viveu as mazelas do modelo societário brasileiro. Os mais jovens tinham dificuldades para perceber, possivelmente por já terem naturalizado os ideais neoliberais de individualismo, empreendedorismo, seduzidos pelas ideias meritocráticas, sequestrados daquilo que os constitui. As condições a que estão submetidos nos presídios são a continuação piorada do que já viviam fora da cadeia, e o caminho do crime lhes prometeu mudança. A invisibilidade dos cortiços e favelas era potencializada nas prisões porque, antes de adentrar os muros, eram considerados menos humanos e agora, presos, nem humanos eram mais.

É neste contexto que a política educacional é ofertada às pessoas privadas de liberdade e das condições mínimas para sobreviver como humanos, mas com promessas legais de ressocialização e reinserção social. A educação nas prisões brasileiras constitui um campo permeado por tensões epistemológicas, políticas e sociais que refletem contradições históricas mais amplas da sociedade. Nesse contexto, o conceito de ressocialização emerge como elemento central nos discursos oficiais e nas políticas públicas educacionais voltadas ao sistema carcerário, apresentando-se como objetivo primordial das intervenções pedagógicas no ambiente prisional. No entanto, uma análise crítica desse conceito revela pressupostos raramente explicitados que merecem ser investigados à luz de referenciais teóricos que problematizam as relações de poder subjacentes às práticas educativas institucionalizadas (Alves-Bomfim, 2023a, 2023b; Julião, 2016b).

Na Lei de Execução Penal - LEP<sup>8</sup> (Brasil, 1984), a assistência educacional é apresentada como direito da pessoa privada de liberdade e como instrumento para sua reintegração social. O Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (PEESP), instituído pelo Decreto nº 7.626/2011 (Brasil, 2011), reforça essa perspectiva ao estabelecer como objetivo "promover a reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação" (Brasil, 2011). Esses documentos, embora representem avanços importantes no reconhecimento do direito à educação no ambiente prisional, operam dentro de uma lógica que raramente questiona os fundamentos da própria ideia de ressocialização.

Se examinarmos as implicações da colonialidade nas concepções de ressocialização presentes nas políticas de educação nas prisões brasileira, articulando a compreensão com as perspectivas dos direitos humanos, é possível verificar os pressupostos epistemológicos e

---

<sup>8</sup> Lei n.º 7.210/1984, que estabelece as normas para a execução das penas privativas de liberdade e das medidas de segurança no Brasil.

ideológicos que fundamentam as concepções de ressocialização, identificando possíveis continuidades coloniais e suas implicações para a efetivação dos direitos humanos das pessoas em situação de privação de liberdade.

A ressocialização, enquanto objetivo formal do sistema penitenciário brasileiro, confronta-se com uma realidade radicalmente distinta. Franco (2025) sintetiza essa contradição ao afirmar que o sistema "criminaliza ainda mais" e funciona como "fábrica de criminosos". Essa caracterização não denota ineficiência, mas antes a manifestação de uma racionalidade punitiva estruturante da prisão moderna: a produção de disciplina através do controle corporal e da normalização coercitiva. A Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), ao estabelecer ressocialização como finalidade, mascara uma realidade em que as condições desumanas, a ausência de oportunidades educacionais e a violência institucional funcionam como mecanismos de aprofundamento da exclusão social. Franco constata isso:

E a sociedade também tem sua parcela de culpa. O preconceito contra quem já pagou sua dívida com a justiça é enorme. É muito difícil conseguir um emprego, alugar uma casa. A pessoa sai da prisão e encontra as portas fechadas. Como ela vai ressocializar se não tem oportunidades? É um ciclo vicioso (Franco, 2025).

Partimos do pressuposto que as práticas educacionais no sistema prisional não são neutras, mas carregam em si pressupostos epistemológicos e ideológicos que podem reproduzir ou contestar estruturas coloniais de poder, saber e ser (Quijano, 2005; Walsh, 2013; Matos-de-Souza & Medrado, 2021). A intersecção entre colonialidade, ressocialização e direitos humanos no contexto da educação nas prisões brasileiras permanece insuficientemente explorada na literatura acadêmica, constituindo uma lacuna que este estudo busca contribuir para preencher.

Essa concepção apresenta alguns pontos para conduzir nosso processo reflexivo: primeiro, a ideia de que a pessoa que cometeu algum delito não foi socializada por escolha própria; segundo, que as instituições penais possuem a capacidade de promover processos efetivos de socialização (mesmo quando não o fizeram antes de o custodiado cometer delito); terceiro, o termo ressocialização culpabiliza exclusivamente aquele que julgam não estar socializado, insinuando, inclusive, que o processo de reincidência é exclusivamente responsabilidade da pessoa privada de liberdade (quando temos plena consciência de que a reintegração social ainda não consiste em uma política pública).

Refletindo o conceito de ressocialização, utilizado nos documentos oficiais e políticas públicas relacionadas ao sistema prisional brasileiro, percebemos uma aparente neutralidade que mascara seus pressupostos ideológicos. A própria etimologia do termo, com o prefixo "re"

indicando um retorno ou repetição, sugere a recuperação de uma socialização prévia que teria sido interrompida ou desviada, pressupondo um modelo normativo de integração social ao qual o sujeito encarcerado deveria se adequar (Baratta, 2002; Chies, 2013b, 2024).

A narrativa em torno da ressocialização, particularmente quando relacionada às práticas educacionais nos ambientes prisionais, comumente negligencia os contextos estruturais que levaram ao encarceramento e os percursos de vida dos sujeitos anteriores à detenção e, assim, permanecem como custodiados do estado. Esta abordagem atribui erroneamente à educação um papel salvador, redentor que não corresponde à verdadeira essência e capacidades efetivas dentro do sistema. Tal visão simplifica complexas questões sociais e deposita sobre os processos educativos expectativas desproporcionais de resolução de problemas que, na realidade, têm raízes em desigualdades sistêmicas muito mais profundas e abrangentes. O termo reduz as causas que levam as pessoas à marginalidade e esconde o que meu estudante enxergou como lacuna no termo usado em nossa legislação. Nessa perspectiva, o risco de um reducionismo que individualiza e naturaliza questões estruturais, transferindo para o sujeito a responsabilidade por sua inadequação social, sem questionar os processos sociais, econômicos, raciais e de gênero que condicionam o fenômeno do encarceramento no Brasil.

O encarceramento em massa não representa falha operacional, mas estratégia política de gestão de populações vulneráveis. Assim, a prisão não apenas falha em ressocializar; ela reproduz e intensifica a marginalização, operando sob uma lógica de exclusão permanente, não de transformação. A violação do direito à ressocialização no sistema penitenciário brasileiro revela-se não como lacuna, mas como estrutura sistemática.

Na investigação científica que desenvolvi no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Mestrado Profissional: Pedagogia da Resistência: pelo direito de ser mais Narrativas (auto)biográfica da EJA nas Prisões pela Universidade de Brasília (Alves-Bomfim, 2023b), constamos o processo de luta dos(as) professores(as) atuantes no sistema prisional do DF em que a historiografia da educação nos últimos 20 anos nos estabelecimentos prisionais do Distrito Federal é narrada a partir da perspectiva dos atores da educação envolvidos. Apesar de uma longa trajetória nesses espaços, evidenciamos um alarmante silenciamento acerca das causas estruturais do encarceramento e do papel crítico-transformador que a educação poderia exercer nesse cenário extremamente racista e opressor. A problematização das condições às quais os estudantes privados de liberdade estavam submetidos (análogos ao período de escravidão) e a própria questão racial revelou-se praticamente inexistente nos discursos narrativos pedagógicos apresentados, isto porque o

corpo docente lutava para que o direito à educação fosse mantido, tornando as principais causas do encarceramento algo secundário, quando não deveria ser.

Tal constatação suscita questionamentos contundentes: Por que essas professoras, mesmo reconhecendo as profundas mazelas do sistema prisional, sistematicamente se eximem de investigar suas causas fundamentais? Que mecanismos ideológicos sustentam a persistente reprodução de discursos pop centrados nas escolhas individuais e na concepção de merecimento da pena, mesmo entre profissionais que testemunham cotidianamente a perversidade estrutural do sistema carcerário?

Esta inquietante contradição discursiva revela não apenas uma limitação pedagógica, mas também um fenômeno sociológico que merece escrutínio teórico aprofundado, pois evidencia como determinadas estruturas de pensamento hegemônicas conseguem cooptar até mesmo os agentes que potencialmente poderiam constituir focos de resistência crítica dentro do aparato prisional: o projeto de ressocialização que orienta as práticas educacionais no cárcere brasileiro ignora essa matriz colonial, propondo intervenções pedagógicas que visam adaptar sujeitos a uma ordem social cuja estruturação racial é raramente problematizada (Flauzina, 2008).

A compreensão das políticas de educação nas prisões brasileiras e suas concepções de ressocialização exige um olhar atento às continuidades históricas com processos coloniais. O conceito de colonialidade oferece uma chave interpretativa valiosa para essa análise. Diferentemente do colonialismo, que se refere a um período histórico específico, a colonialidade designa um padrão de poder que sobrevive ao fim das administrações coloniais, mantendo-se presente nas estruturas sociais, políticas, epistemológicas e subjetivas contemporâneas (Quijano, 2005).

Quando pensamos nas dimensões da colonialidade, conseguimos compreender melhor esse fenômeno que ocorre nas prisões: primeiramente, a colonialidade do poder, que se manifesta através de estruturas opressivas fundamentadas em estratificações raciais; em segundo lugar, a colonialidade do saber, caracterizada pela predominância de modelos de conhecimento eurocêntricos e pela conseqüente deslegitimação de epistemologias alternativas; e, por fim, a colonialidade do ser, evidenciada pela incorporação e naturalização das hierarquias coloniais nos processos de formação das subjetividades individuais e coletivas. Estas três dimensões encontram expressão particularmente incisiva no aparato carcerário brasileiro, cuja operacionalidade se distingue por um mecanismo de seletividade punitiva que recai com intensidade desproporcional sobre comunidades racializadas e territórios periféricos, revelando

a persistência de estruturas coloniais nas práticas contemporâneas de controle social. Por essa razão, a educação nas prisões deve ser radicalmente reposicionada: não como um instrumento de adaptação, mas como um direito humano inalienável (Garcia, 2024; Onofre, 2019; Scarfó, 2006). É preciso desvinculá-la do paradigma da ressocialização, que muitas vezes busca apenas readaptar o indivíduo à mesma estrutura que o oprimiu (Onofre, 2019; Freire, 1986). A socialização e a integração social pós-cárcere devem ser entendidas como o resultado orgânico de uma educação emancipadora, focada na consciência crítica e na restauração da dignidade humana.

As estatísticas sistematicamente compiladas pela Senappen (2024) revelam, de forma contundente e incontornável, a alarmante desproporção racial que caracteriza o sistema prisional brasileiro. O relatório de 2025 expõe uma realidade que não pode ser interpretada como mera casualidade estatística: 66,7% das pessoas em situação de privação de liberdade são negras, enquanto este segmento demográfico constitui 56,1% da população geral brasileira (Brasil, 2020). Esta discrepância não representa meramente um desequilíbrio numérico, mas configura-se como expressão concreta e empiricamente verificável da colonialidade do poder que permeia e estrutura as práticas institucionais de criminalização e encarceramento.

A persistência dessa disparidade racial no contexto prisional transcende explicações simplistas e demanda uma análise dos mecanismos históricos, jurídicos e sociais que operam seletivamente na determinação de quais corpos são considerados puníveis e encarceráveis. Os dados evidenciam, de maneira inequívoca, a materialização contemporânea de estruturas coloniais que, embora reconfiguradas, continuam a exercer função decisiva na distribuição diferencial da punitividade estatal, perpetuando hierarquias raciais sob a aparência de neutralidade jurídica e administrativa.

Sob a perspectiva da colonialidade do saber, evidenciamos com notável contundência que as políticas educacionais implementadas no sistema carcerário brasileiro manifestam uma inquestionável predileção por conhecimentos formalizados e de matriz eurocêntrica, relegando a um dramático ostracismo os saberes populares, manifestações culturais e experiências existenciais dos sujeitos em situação de privação de liberdade. As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, não obstante façam referência protocolar à relevância de contemplar as particularidades do público-alvo dessas práticas educativas, revelam-se profundamente insuficientes no que concerne ao reconhecimento efetivo da pluralidade epistemológica indispensável à constituição de processos educacionais emancipatórios (Freire, 2005; Matos-de-Souza *et al.*, 2018).

Esta persistente hierarquização dos saberes não representa mera falha operacional, mas configura-se como expressão cristalina de um projeto de epistemicídio que, ao invisibilizar conhecimentos não-hegemônicos (Matos-de-Souza *et al.*, 2018), perpétua estruturas coloniais de dominação no campo educacional prisional. A ausência de um compromisso substantivo com a diversidade de saberes constitui, portanto, um obstáculo epistemológico de primeira ordem para a consecução de uma práxis educativa comprometida com a transformação das estruturas opressivas que caracterizam o ambiente carcerário brasileiro.

Nesta perspectiva, podemos evidenciar, de forma contundente, que as diretrizes político-pedagógicas implementadas no sistema carcerário brasileiro estabelecem uma hierarquização epistemológica profundamente problemática. Estas políticas consagram sistematicamente os saberes escolares, canônicos e eurocêntricos, enquanto relegam à invisibilidade os conhecimentos experienciais, as práticas culturais autóctones e as trajetórias existenciais dos sujeitos em situação de privação de liberdade.

Analisando as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais estabelecidas pela Resolução nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Brasil, 2009) podemos inferir que constituem um documento paradoxal: ainda que apresentem uma superficial genuflexão retórica à importância das especificidades do público atendido, falham categoricamente em promover uma ruptura epistêmica significativa. O texto normativo não transcende o mero reconhecimento da diferença, mantendo-se distante de uma autêntica pluralização das matrizes de conhecimento, condição *sine qua non* para uma prática educacional genuinamente emancipatória.

Esse normativo configura-se como instrumento com eficácia vinculante para os órgãos da Administração Pública, estabelecendo diretrizes cogentes para a implementação de políticas educacionais no sistema penitenciário brasileiro (Silva & Moreira, 2011). Este dispositivo infralegal produz efeitos jurídicos em três dimensões fundamentais: primordialmente, funciona como paradigma orientador para a elaboração, execução e avaliação de políticas educacionais direcionadas à população em situação de privação de liberdade, fixando paradigmas qualitativos e valores inafastáveis; constituindo fundamento jurídico para a judicialização de demandas (Onofre & Julião, 2013), como exemplificado no Recurso Extraordinário 641.320/RS, em que o Supremo Tribunal Federal (Brasil, 2015) reconheceu a imperatividade da oferta educacional nos estabelecimentos penais em conformidade com as diretrizes normativas específicas; finalmente, instrumentaliza a gestão penitenciária mediante a fixação de parâmetros objetivos para a estruturação do ambiente físico-pedagógico, alocação

de recursos e articulação interinstitucional. A observância destes dispositivos não se limita ao cumprimento, representando para a materialização do direito fundamental à educação da população prisional de acordo com a Constituição Federal, "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" (Brasil, 1988, art. 205), além de constituir elemento essencial para a concretização da função socializadora da pena, consoante preconiza a Lei de Execução Penal (Brasil, 1984) em seu arcabouço teleológico. A inobservância dessas diretrizes, portanto, não apenas vulnera direitos fundamentais de pessoas privadas de liberdade, mas compromete substancialmente a legitimidade do sistema prisional enquanto instituição alinhada aos preceitos constitucionais do Estado Democrático de Direito (Carvalho, 2014, 2020; Onofre, 2019).

A Lei de Execução Penal (LEP) (Brasil, 1984), a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Resolução nº 3/2009 do CNPCP<sup>9</sup> (Brasil, 2009) constituem um conjunto normativo que, embora complementar, apresenta dissonâncias significativas. A CF/88, ao positivizar a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) e o extenso rol de direitos fundamentais (art. 5º), estabeleceu um paradigma garantista que teoricamente deveria configurar a execução penal brasileira. No entanto, a LEP, apesar de prever elementos como a individualização da pena (art. 5º)<sup>10</sup>, a assistência multidimensional ao preso (art. 10) e a concepção do trabalho como fator de dignidade (art. 28), demonstra limitações estruturais para concretizar o ideal ressocializador nas condições materiais do sistema prisional brasileiro. Este hiato entre o normativo e o fático revela-se ainda mais problemático quando se constata que o princípio da ressocialização, embora implícito na vedação constitucional às penas cruéis (art. 5º, XLVII), carece de instrumentos efetivos para sua implementação no cotidiano prisional.

A Resolução nº 3/2009 do CNPCP (Brasil, 2009) representa uma tentativa de operacionalização dos princípios constitucionais e dos objetivos da LEP no campo educacional, mas sua eficácia normativa é comprometida por diversos fatores estruturais. Ao estabelecer diretrizes para a educação nos estabelecimentos penais, a Resolução busca materializar o direito constitucional à educação (art. 205 da CF/88 e art. 17 da LEP), porém sem enfrentar adequadamente as contradições do sistema penitenciário. Quando determina que as ações

---

<sup>9</sup> Órgão consultivo e fiscalizador do Ministério da Justiça e Segurança Pública, responsável por formular e avaliar a política criminal e penitenciária do Brasil.

<sup>10</sup> Princípio segundo o qual a pena deve ser aplicada de forma particularizada para cada indivíduo, considerando suas condições pessoais e a natureza do delito, abrangendo as fases legislativa, judicial e executória.

educacionais devem observar a legislação educacional vigente (art. 2º) e que as administrações prisionais devem garantir espaços físicos adequados (art. 5º), a Resolução estabelece parâmetros que, embora juridicamente válidos, mostram-se desconectados da realidade carcerária brasileira, caracterizada pela superlotação, precariedade infraestrutural e insuficiência orçamentária crônica. Esta desconexão entre o plano normativo e as condições materiais de implementação revela as contradições fundamentais do sistema penal brasileiro, onde o discurso ressocializador frequentemente coincide com a realidade punitiva e excludente das instituições prisionais (Onofre, 2019).

Ao analisarmos de forma crítica o arcabouço normativo composto pela LEP, CF/88 e Resolução nº 3/2009, percebemos um fenômeno que pode ser compreendido como um sequestro institucionalizado da subjetividade de pessoas privadas de liberdade. O sistema penal opera não apenas como mecanismo de punição, mas como tecnologia de poder que produz subjetividades dóceis e marginalizadas a partir da arqueologia dos dispositivos disciplinares (Foucault, 2014). Este sequestro manifesta-se particularmente na lacuna entre o discurso socializador desses instrumentos normativos e sua efetivação material, onde se observa o paradoxo penitenciário: a prisão, teoricamente destinada à reintegração social, funciona como dispositivo de subjetivação e reprodução de exclusões (Wacquant, 2003, 2001). As normas analisadas, ao estabelecerem direitos educacionais sem garantir mecanismos efetivos para sua implementação, reproduzem processos de mortificação do eu nas instituições totais, ou seja, a pessoa encarcerada é destituída de sua condição de sujeito de direitos e reduzida a objeto de intervenção estatal, mesmo quando o discurso oficial proclama o contrário (Ireland & Lucena, 2022; Arendt, 2011; Goffman, 2018). Neste contexto, a educação nas prisões prevista pela Resolução nº 3/2009 frequentemente converte-se em instrumento de legitimação da própria lógica carcerária, ao invés de vetor emancipatório (Alves-Bomfim, 2023b; Alves-Bomfim *et al.*, 2024; Onofre, 2016).

O próprio conceito de "sujeito de direito" precisa ser revisitado: a história dos institutos jurídicos que afirmavam a liberdade desenvolveu-se simultaneamente ao regime de escravidão, ao genocídio e à exploração dos povos colonizados. Nesse contexto, o sujeito de direito é a afirmação de uma pretendida uniformidade, forjada pela exclusão material, subjetiva e epistêmica dos povos subalternizados. A régua de proteção que determina o padrão a partir da qual bens como a liberdade passam a ser pensados deriva da afirmação da supremacia branca, masculina, cisheteronormativa, classista, cristã e inacessível a todos os corpos, bem como do resultado dos processos de assimilação e aculturação violentos empreendidos pelo

colonialismo. Isso significa que o direito, em sua formação moderna, não nasceu universal: ele nasceu seletivo, produzindo a ficção de um "sujeito abstrato" que, na prática, coincidia com o homem branco, proprietário, cristão e letrado — enquanto mulheres, pessoas negras, indígenas, pobres, dissidências sexuais e de gênero permaneciam fora da proteção, ou nela incluídos apenas por subordinação.

Essa crítica decolonial ao conceito de sujeito de direito ilumina diretamente a condição das pessoas encarceradas: se o sujeito de direito foi historicamente produzido pela exclusão, então os presos — majoritariamente negros, pobres, periféricos, com baixa escolaridade — ocupam o lugar daqueles que o direito moderno sempre tratou como objeto de controle, não como titular de proteção. A prisão, nesse sentido, não é exceção à lógica do direito; ela é sua expressão mais contundente: o lugar onde a exclusão se materializa em corpos concretos, onde a "uniformidade" do sujeito de direito se revela como ficção, e onde a subalternização epistêmica se manifesta na negação da palavra, da narrativa e da capacidade de interpretar a própria experiência. Por isso, afirmar que os encarcerados são "sujeitos de direitos" não é simplesmente aplicar uma norma existente; é disputar o próprio conceito, é reivindicar que o direito seja reconstruído a partir das margens — a partir de quem foi historicamente excluído do seu alcance.

As lacunas identificadas nos instrumentos normativos analisados refletem a seletividade estrutural do sistema penal, que opera pela negação sistemática da subjetividade de determinados grupos sociais. A ausência de mecanismos de financiamento adequados, a desconsideração das especificidades da população carcerária e a desconexão entre previsão normativa e condições materiais como economia política do castigo, cuja racionalidade punitiva, sob a aparência de humanização, perpetua e aprofunda a vulnerabilidade de sujeitos já marginalizados. Este sequestro da subjetividade ocorre não apenas pela violência explícita, mas principalmente pela precarização diferencial, isto é, a distribuição desigual de condições de reconhecimento e existência digna.

O conceito de sequestro da subjetividade que desenvolvemos nesta discussão encontra ecos e ressonâncias em diversas tradições teóricas presentes na literatura acadêmica, embora raramente apareça com essa nomenclatura específica. Na psicanálise, aproxima-se do conceito de "falso self" de Winnicott (1960), que descreve a construção de uma personalidade adaptativa que encobre o verdadeiro eu em resposta a ambientes não suficientemente bons. Similarmente, dialoga com a noção de "identificação com o agressor" de Ferenczi (1932) e com o conceito de "gaslighting" da psicologia social contemporânea. Na tradição sociológica, encontra paralelos

com a violência simbólica de (Bourdieu, 1989) e com os estudos sobre alienação na tradição marxista. Contudo, nossa conceituação específica se distancia dessas abordagens ao integrar explicitamente a dimensão psicossocial latino-americana sobre trauma psicossocial e da perspectiva sobre a cultura do silêncio. Enquanto as teorias clássicas tendem a focar nos mecanismos intrapsíquicos ou nas estruturas sociais macro, nossa abordagem enfatiza a dimensão microssocial das instituições como reprodutoras de padrões coloniais de dominação, estabelecendo uma ponte única entre a experiência individual e as estruturas históricas de poder. Essa perspectiva reconhece que não apenas a família, mas também a escola, as instituições religiosas, os sistemas de saúde, o aparato jurídico-penal e outras instâncias de socialização secundária operam como laboratórios cotidianos de sequestro da subjetividade, em que se reproduzem e naturalizam as hierarquias de poder que sustentam o projeto colonizador em curso e sequestram os sujeitos da possibilidade de perceber essas engrenagens e contestá-las.

Nossa conceituação revela como essas instituições funcionam como dispositivos capilares de controle que, através de práticas legais aparentemente neutras e técnicas, perpetuam a violência de forma sistemática e naturalizada. A escola, por exemplo, não apenas transmite conteúdos curriculares, mas opera uma pedagogia da adequação que molda subjetividades através de rituais disciplinares, sistemas de avaliação padronizados e hierarquias de conhecimento que deslegitimam saberes não-hegemônicos (Matos-de-Souza *et al.*, 2018). Similarmente, as instituições de saúde não apenas tratam corpos doentes, mas produzem subjetividades patologizadas através de diagnósticos que individualizam sofrimentos sociais e prescrevem soluções farmacológicas que despolitizam o mal-estar. O sistema jurídico-penal, por sua vez, não apenas pune crimes, mas constrói subjetividades criminalizadas através de processos de estigmatização que naturalizam a exclusão de determinados grupos sociais.

Essa abordagem institucional ampliada permite compreender como o sequestro da subjetividade opera através de uma rede integrada de dispositivos que se reforçam mutuamente, criando o que podemos denominar de ecossistemas coloniais em que cada instituição contribui para a manutenção das estruturas de dominação através de suas práticas específicas. Assim, o individual do sujeito não resulta apenas da invalidação familiar, mas de uma violência institucional sistemática que se manifesta quando a escola desvaloriza seus saberes de origem, quando as instituições religiosas condenam suas dúvidas existenciais, quando o sistema de saúde patologiza seu sofrimento e quando a sociedade naturaliza sua exclusão. Essa perspectiva revela como as instituições operam uma colonização molecular da subjetividade que antecede

e possibilita as formas mais explícitas de dominação, estabelecendo as condições subjetivas para a reprodução das estruturas de poder através da própria experiência cotidiana dos sujeitos.

A particularidade de nossa conceituação reside na articulação específica entre três dimensões analíticas que raramente são integradas de forma sistemática na literatura: a violência como mecanismo de invalidação, a colonização interna como processo de reprodução de estruturas opressivas pelas instituições sociais, e a naturalização do mal-estar como resultado subjetivo das escolhas individuais. Diferentemente das abordagens puramente psicanalíticas, que tendem a universalizar os mecanismos defensivos, ou das análises sociológicas que podem negligenciar a dimensão afetiva, nossa perspectiva oferece uma perspectiva analítica que reconhece a especificidade histórica e cultural dos processos de subjetivação em contextos opressores. Essa abordagem se distingue também por não patologizar o sofrimento individual, mas por compreendê-lo como resultado de dinâmicas sociais mais amplas que se cristalizam no âmbito social. Assim, o sequestro da subjetividade emerge não como um conceito descritivo de processos psíquicos, mas como uma ferramenta analítica que permite compreender como as estruturas de dominação se perpetuam através da negação sistemática da experiência, oferecendo simultaneamente uma crítica às formas tradicionais de compreensão de si que desconsideram suas dimensões sociais, políticas e históricas.

Nesta perspectiva, propomos, nesta tese, o conceito para designar o processo sistemático pelo qual instituições e estruturas sociais desapropriam os sujeitos de sua capacidade de ser, saber e poder, operando uma violência que naturaliza a negação da experiência e impede o exercício do direito fundamental de dizer-se (Alves-Bomfim, 2023; Matos-de-Souza, 2022a), observamos como essa dinâmica também se materializa na contradição estrutural entre a universalidade dos direitos fundamentais na execução penal e sua negação sistemática na práxis carcerária brasileira.

Este construto teórico, fundamentado na tradição crítica latino-americana e articulado a partir das contribuições de Freire (2019), Dussel (2005), Matos-de-Souza (2022a) e Quijano (2005), permite compreender como os princípios constitucionais se convertem em ficção jurídica quando confrontados com a realidade do encarceramento no Brasil. O sequestro da subjetividade revela o discurso jurídico-penal oficial, como uma narrativa que proclama direitos enquanto legitima sua violação sistemática através da gestão diferencial dos ilegalismos, que explicita como o sistema penal não visa eliminar a criminalidade, mas administrá-la seletivamente segundo critérios de classe, gênero, raça e território.

Isso não é desconhecido, não é falha do sistema é um projeto. O reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal do Estado de Coisas Inconstitucional (ECI)<sup>11</sup> no sistema prisional brasileiro ADPF 347 (Brasil, 2015) representa um momento paradigmático onde a própria institucionalidade jurídica admite a decadência estrutural do sistema carcerário, evidenciando como o sequestro da subjetividade opera através da naturalização da exceção. Essa declaração judicial, longe de representar um diagnóstico técnico, constitui o reconhecimento oficial de que o sistema penal brasileiro funciona como um dispositivo de aniquilação subjetiva que nega sistematicamente a humanidade dos custodiados pelo estado, negando-lhes os direitos fundamentais e operando como o poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer socialmente (Mbembe, 2018).

A subsequente implementação da Política Pena Justa emerge, portanto, não como uma reforma administrativa, mas como uma tentativa de recolonização jurídica da questão carcerária que busca modernizar os mecanismos de controle sem questionar as estruturas fundamentais que produzem o encarceramento em massa. Essa política, ao manter intacta a lógica punitiva que sustenta o sequestro da subjetividade, opera uma violência epistêmica que apresenta soluções técnicas para problemas estruturais, impedindo que se reconheça o sistema penal como um dispositivo colonial de gestão da pobreza e controle racial que reproduz, no âmbito institucional, os mesmos padrões de dominação que caracterizam o sequestro da subjetividade em suas múltiplas manifestações institucionais e sociais.

Portanto, as lacunas normativas não são meras falhas técnicas, mas componentes estruturais de um sistema que opera pela neutralização de sujeitos considerados indesejáveis, a naturalização dos processos de subalternidade convertendo direitos formalmente reconhecidos em instrumentos de legitimação da própria violência institucional que deveriam coibir. Estas lacunas não representam mera omissão técnica, mas revelam a persistência de estruturas coloniais de pensamento que operam como dispositivos de poder-saber dentro do aparato institucional penitenciário, perpetuando o epistemicídio de epistemologias não-hegemônicas e, consequentemente, comprometendo as possibilidades de construção de processos educativos transformadores da realidade prisional (de Souza Assumpção, 2017).

No que concerne à insidiosa dimensão da colonialidade do ser, ela se materializa de forma contundente através da expectativa normatizadora, frequentemente não declarada,

---

<sup>11</sup> Declaração de violação massiva e sistêmica de direitos fundamentais em uma instituição ou sistema (neste caso, o sistema prisional brasileiro), reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal na ADPF 347, que exige medidas estruturais por parte dos poderes públicos.

porém institucionalmente operante, de que os sujeitos em situação de privação de liberdade devam incorporar e reproduzir um conjunto predeterminado de valores, condutas e perspectivas associados a um paradigma hegemônico de cidadania. Este modelo civilizatório imposto revela-se drasticamente desconectado das experiências socioculturais concretas desses sujeitos, configurando uma violência epistêmica que deslegitima suas próprias formas de estar no mundo.

Tal constatação revela como os processos educacionais, quando não submetidos a uma rigorosa averiguação epistemológica, podem ser perversamente instrumentalizados como tecnologias de subjetivação que visam não à libertação intelectual e existencial, mas à produção sistemática de corpos disciplinados e mentes colonizadas. Essa domesticação subjetiva representa uma das mais sofisticadas e perversas manifestações da matriz colonial de poder no contexto do encarceramento contemporâneo.

A transposição dos modelos de educação escolar para o ambiente prisional, quando desprovida de uma profunda e sistemática reflexão epistemológica acerca de seus pressupostos fundamentais e suas práticas pedagógicas, transmuta-se inequivocamente em um poderoso dispositivo de disciplinamento e docilização dos corpos custodiados pelo estado. Este fenômeno contraria frontalmente o que deveria constituir a essência do processo educativo: um espaço dialógico de emancipação intelectual e de construção de subjetividades autônomas.

O que observamos, com efeito, é a perversa cooptação dos processos educacionais pela lógica punitivo-disciplinar hegemônica nas instituições prisionais, convertendo potenciais territórios de libertação cognitiva em meros instrumentos de controle comportamental e adaptação à ordem institucional estabelecida. Este paradoxo constitui um dos mais contundentes exemplos da colonização dos espaços potencialmente transformadores pela racionalidade carcerária, reproduzindo, assim, sob o verniz de práticas supostamente emancipatórias, as mesmas estruturas de dominação e assujeitamento que caracterizam o sistema prisional em sua totalidade.

As recomendações para o aprimoramento do arcabouço normativo penal-educacional não podem limitar-se a ajustes técnicos, devendo confrontar diretamente o mecanismo de sequestro da subjetividade que permeia o sistema prisional brasileiro. Desta forma, a educação libertadora pressupõe o reconhecimento da pessoa privada de liberdade como sujeito histórico (Freire, 2019), e não mero objeto de intervenção estatal, princípio raramente operacionalizado na execução penal. Neste sentido, a criação de mecanismos de participação efetiva da população carcerária na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais,

como recomendado, dialoga com a democracia penitenciária, cuja transformação das relações de poder que constituem o cárcere são subvertidas.

O estabelecimento de sistemas de monitoramento participativo, com protagonismo de egressos e pessoas privadas de liberdade, representa a coprodução da segurança e rompe com a colonização do mundo da vida nas instituições totais (Chies, 2013a). A implementação de metodologias pedagógicas específicas, por sua vez, encontra respaldo, reconhecendo a multiplicidade de epistemologias e trajetórias formativas que compõem o universo prisional e que são sistematicamente invisibilizadas pelo modelo educacional disciplinar que predomina no sistema penitenciário.

Quando a educação no cárcere é pensada a partir dos sujeitos encarcerados, ela opera como uma prática que tensiona essa tradição excludente: ao reconhecer a pessoa presa como alguém que pensa, fala, aprende e produz conhecimento, a educação recusa a redução do encarcerado a "objeto de intervenção" e o recoloca como sujeito epistêmico e político. Nesse movimento, o próprio direito é convocado a se reconfigurar: não mais como conjunto de normas aplicadas, mas como processo construído nas lutas por reconhecimento, nas narrativas que desafiam as classificações oficiais, nas práticas cotidianas que reivindicam dignidade.

Nesta perspectiva é imperativo revisitar o conceito de sujeito de direito reconhecendo que os direitos humanos não são um dado pronto, mas uma construção histórica permanentemente disputada. Os sujeitos que hoje reivindicam reconhecimento no cárcere estão forçando o modelo a se transformar, a partir de suas experiências, de suas narrativas e de suas lutas. Por isso, esta tese, ao escutar esses sujeitos, não apenas registra histórias: ela participa de um movimento mais amplo de reconstrução dos direitos humanos desde as margens, onde o sujeito de direito deixa de ser abstração e passa a ser corpo concreto, voz específica, vida nominada. Assim, decolonizar o sujeito de direito é reconhecer que a universalidade não é ponto de partida, é horizonte a ser construído e que essa construção passa, inevitavelmente, pela escuta daqueles que o direito moderno preferiu silenciar.

Tornar as prisões espaços potencialmente pedagógicos, reconhecendo a educação formal e não formal pensada a partir dos sujeitos encarcerados, pode ser lido como um modo concreto de construção e reconstrução dos direitos humanos a partir das lutas, das experiências e das demandas de quem vive as violações. Isso desloca a ideia de direitos humanos como um conjunto de normas abstratas aplicadas ao cárcere e a recoloca como processo histórico, permanentemente disputado: direitos não são apenas declarados, eles são produzidos quando sujeitos historicamente silenciados conseguem nomear a violência que sofrem, reivindicar

reconhecimento e criar práticas coletivas que rompem a naturalização do sofrimento. Nesse sentido, o potencial pedagógico não está na prisão em si, mas na possibilidade de a educação abrir brechas de linguagem, vínculo e organização que permitam transformar a pessoa presa de objeto de controle em sujeito político de direitos.

Quando a educação parte dos sujeitos encarcerados, ela não se limita a oferecer conteúdos; ela organiza condições para exercitar cidadania no cotidiano: participar, deliberar, argumentar, registrar, avaliar, criar. A educação formal (EJA, Educação Profissional, Educação Superior) e a não formal (rodas de leitura, oficinas culturais, escrita, mediação de conflitos, formação em direitos, projetos de memória) podem funcionar como laboratórios de cidadania porque reconstróem capacidades que o cárcere tende a corroer: a capacidade de falar por si, de construir projetos, de reconhecer-se como portador de direitos e de reconhecer o outro como igual em dignidade. Em termos de direitos humanos, isso é decisivo: a educação se torna uma prática que reinscreve direitos (à educação, à cultura, à informação, à participação) e, ao mesmo tempo, produz uma gramática de reivindicação capaz de tensionar o Estado e suas rotinas de violação.

Aqui a metodologia narrativa e a (auto)biografia entram como eixo político-epistemológico: ao legitimar a narrativa como conhecimento, essa tese mostra que os direitos humanos se reconstróem quando as pessoas podem narrar a própria vida e disputar os sentidos que lhes são impostos (culpa, periculosidade, irrecuperabilidade, indignidade). A narrativa, nesse contexto, é luta por humanidade: ela revela como a prisão sequestra subjetividades e, ao mesmo tempo, como sujeitos resistem reconstruindo identidade, vínculos, de pertencimento. Por isso, escutar não é gesto de compaixão, é imperativo epistemológico e ético: escutar é reconhecer que há saber e verdade na experiência dos encarcerados, e que sem esse saber qualquer política educacional tende a repetir tutela, moralismo ou tecnicismo. Uma sociedade que silencia seus encarcerados silencia também suas próprias contradições, seus fracassos históricos e sua dívida com a humanidade que escolheu ignorar; logo, colocar essas vozes no centro é também reeducar a própria sociedade sobre o que ela aceita como “normal”.

Relacionar educação no cárcere à reconstrução dos direitos humanos a partir das lutas dos sujeitos implica, então, três deslocamentos fundamentais. Primeiro, do direito como “benefício” para o direito como garantia incondicional, não subordinada a mérito disciplinar. Segundo, da política pública pensada “para” os presos para uma política construída com os presos, com mecanismos reais de participação (escuta estruturada, conselhos, avaliação participativa, com autoria de projetos). Terceiro, da emancipação como “mudança individual”

para a emancipação como processo coletivo, que reposiciona sujeitos na esfera pública e transforma instituições — inclusive a academia, que precisa devolver à sociedade as consequências do que ouviu. Assim, ao tornar a prisão um espaço potencialmente pedagógico centrado nos sujeitos, a educação pode funcionar como prática de cidadania e emancipação porque ajuda a converter experiência de violação em linguagem de direito, e linguagem de direito em ação: reivindicar, negociar, denunciar, criar redes e abrir caminhos para além do cárcere.

Esse processo educativo e pedagógico, quando parte dos sujeitos encarcerados e os reconhece como cidadãos, também desloca a forma como a sociedade imagina o “tratamento” de quem transgride a lei. Se a educação no cárcere se estrutura como ato de escuta e como reconstrução cotidiana de direitos, ela aponta para uma racionalidade pública menos centrada em humilhação, vingança e descarte e mais orientada por responsabilização com dignidade. Isso implica compreender a transgressão não como essência do sujeito (“ele é criminoso”), mas como ato situado, produzido em histórias marcadas por desigualdades e por escolhas, o que não elimina a responsabilidade, mas impede que a pena vire autorização para o apagamento. Nesse sentido, tratar pessoas que transgridem as leis com humanidade não é indulgência: é afirmar o limite civilizatório de que o Estado não pode responder à violência com a produção sistemática de novas violências.

Ao mesmo tempo, uma perspectiva pedagógica centrada em direitos sugere que a resposta social à transgressão deve combinar garantias, proporcionalidade e possibilidade real de inserção, em vez de apostar na prisão como destino ou solução automática. Em termos práticos, isso significa defender alternativas penais e políticas públicas que reduzam a reincidência pela via do acesso à educação, trabalho, saúde mental, cultura e redes de pertencimento, e não pelo endurecimento punitivo que apenas aprofunda estigmas. A educação no cárcere, assim, funciona como argumento vivo de que sujeitos não se esgotam no ato que cometeram: quando a instituição reconhece a palavra, a aprendizagem e a produção de sentido, ela revela que o “depois” é possível, e que a sociedade, ao escolher como punir, também escolhe que tipo de humanidade preserva. Que essa tese, ao escutar e dar forma pública às narrativas, ajude a deslocar o debate: menos sobre como gerir “corpos perigosos”, mais sobre como sustentar direitos mesmo diante do conflito, sem abrir mão de responsabilidade, mas recusando a desumanização como método.

Por esse motivo, o desenvolvimento de planos de adequação gradual com metas progressivas e a ampliação da concepção de socialização em uma abordagem holística

constituem estratégias fundamentais para o enfrentamento da unidimensionalidade punitiva do sistema penal contemporâneo (Rolim, 2006). A superação do sequestro da subjetividade demanda o estabelecimento de condições de reconhecibilidade que permitam à pessoa privada de liberdade emergir como sujeito de sua própria trajetória (Alves-Bomfim *et al.*, 2024; Alves-Bomfim, 2022; Butler, 2015). Nesse sentido, o financiamento adequado das ações educacionais e a revisão normativa participativa representam estratégias de responsabilização inclusiva cujos mecanismos que deslocam a intervenção estatal do paradigma da gestão das classes perigosas para o paradigma da garantia de direitos (Garland, 2008). Sendo assim, a construção de espaços deliberativos dentro do sistema prisional, com efetiva capacidade decisória, constitui condição para romper com a lógica tutelar que permeia as políticas penais e educacionais. Por esse motivo, a recomendação de articulação entre diferentes dimensões da socialização dialoga com a restauração da textura comunitária dentro e fora do cárcere, transformando o que atualmente funciona como dispositivo de mortificação em potencial espaço de construção de vínculos sociais e de exercício da cidadania, confrontando assim a subjetivação no complexo prisional (Davis, 2018a, 2018b; Segato, 2018).

Essa perspectiva de restauração da textura comunitária, ao confrontar a subjetivação carcerária, não se restringe a uma crítica institucional, ela desvela as marcas profundas de uma colonialidade que, historicamente, tem produzido corpos e subjetividades descartáveis. Se, no primeiro capítulo, evidenciamos como o cárcere opera como dispositivo de mortificação e apagamento, agora é preciso deslocar o olhar: não mais apenas para denunciar o que a prisão destrói, mas para compreender como os sujeitos encarcerados resistem, resistem e recriam sentidos a partir de suas próprias epistemologias. É nesse entre-lugar, onde o universal dos Direitos Humanos encontra o particular das vivências encarceradas, que se inscreve a educação como prática decolonizadora, capaz de problematizar saberes hegemônicos e abrir brechas para outras narrativas possíveis. Trata-se, portanto, de transitar da análise das estruturas de poder para a escuta dos sujeitos que, mesmo sob o cerceamento, tecem redes de significação e reinventam a cidadania. Convidamos, portanto, a leitora e o leitor a adentrar o próximo capítulo para compreender como esse mecanismo opera na tensão entre o universal dos Direitos Humanos e o particular das experiências vividas, subvertendo a lógica que reduz sujeitos a comportamentos observáveis e os compreendendo como sujeitos de direitos.

### ***1.1. Direitos Humanos e Educação nas Prisões: entre o Universal e o Particular***

“A educação nas prisões não é sobre salvar almas, mas sobre lembrar que elas existem e resistem” (Alves-Bomfim, 2023).

O debate sobre direitos humanos no contexto da educação em prisões enfrenta a tensão entre perspectivas universalistas e abordagens que reconhecem a necessidade de contextualização cultural e histórica. De um lado, documentos internacionais da Assembleia Geral das Nações Unidas (2015) - Regras de Mandela (Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos) do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas (1999) sobre o Direito à Educação as pessoas presas, ambos documentos estabelecem parâmetros universais que reconhecem a educação como direito fundamental de pessoas privadas de liberdade, assim como outros direitos. De outro, perspectivas críticas questionam a aplicação abstrata desses princípios sem considerar as especificidades dos contextos locais e as relações de poder globais.

A abordagem crítica dos direitos humanos prima pela superação tanto do universalismo abstrato quanto do relativismo cultural paralisante. Essa abordagem defende uma concepção de direitos humanos como produtos culturais resultantes de processos de luta por dignidade, e não como princípios transcendentais desconectados das realidades concretas (Herrera Flores, 2009; Candau, 2008; Douzinas, 2009). Essa perspectiva dialoga com a crítica decolonial ao evidenciar como concepções supostamente universais de direitos humanos podem mascarar e reproduzir hierarquias globais de poder.

Aplicada ao contexto da educação nas prisões, essa abordagem crítica dos direitos humanos implica reconhecer que o direito à educação não se efetiva apenas pela oferta de atividades educativas, mas requer a transformação das condições estruturais que produzem vulnerabilidades e violações sistemáticas. A educação em prisões representa um campo estratégico de concretização dos direitos humanos, constituindo-se como vetor transformador em contextos de privação de liberdade. Portanto, "não há construção democrática sem educação para os direitos humanos" (Carbonari, 2008), essa perspectiva assume relevância ainda maior no ambiente prisional, onde a formação crítica e emancipatória pode romper ciclos de exclusão e violência institucionalizada. A literatura especializada corrobora que práticas educativas no sistema carcerário, quando orientadas por princípios democráticos e participativos, potencializam a ressocialização e diminuem significativamente a reincidência criminal (Onofre & Julião, 2013; Scarfó, 2006). No entanto, para alcançar seu potencial transformador, a

educação em prisões precisa superar o caráter meramente instrumental, desenvolvendo metodologias que reconheçam os sujeitos custodiados pelo estado como protagonistas de seus processos formativos, princípio alinhado à concepção emancipatória que afirma que a educação em direitos humanos deve desenvolver "a consciência crítica e o protagonismo dos sujeitos" (Carbonari, 2008), elementos indispensáveis para qualquer projeto de integração social pautado pela dignidade humana.

Para desenvolver uma educação em direitos humanos que reconheça os sujeitos em privação de liberdade como protagonistas de seus processos formativos e esteja alinhada à concepção emancipatória, é imperativo adotar metodologias que transcendam a mera transmissão de conteúdo, fomentando o diálogo, a reflexão crítica e a valorização das experiências de vida. Metodologias como a Educação Popular de Paulo Freire, que parte do saber do educando para a problematização da realidade; as Metodologias Ativas (incluindo a Aprendizagem Baseada em Problemas), que colocam o sujeitos privados de liberdade no centro do processo de aprendizagem, estimulando a busca por soluções; a Pesquisa-Ação, que envolve os participantes na identificação e resolução de problemas que os afetam diretamente; a Pedagogia de Projetos, que permite a autonomia na escolha e desenvolvimento de temas relevantes; e as Entrevistas Narrativas e (Auto)biográficas, que validam a subjetividade e a trajetória de cada um, são cruciais. Elas são escolhidas porque, ao promoverem a participação ativa, a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento da dignidade inerente, capacitam os indivíduos a compreenderem suas realidades, reivindicarem seus direitos e construir novos projetos de vida, transformando o cárcere de um espaço de punição em um ambiente de potencial para a autonomia e a cidadania.

A garantia do direito à educação e de outros direitos humanos nos presídios requer uma estratégia de via dupla. Por um lado, é fundamental reforçar constantemente que esses são direitos básicos e inalienáveis de qualquer indivíduo, não importando sua situação legal. Por outro lado, é igualmente essencial reconhecer que a efetivação desses direitos depende de uma reforma estrutural do sistema de punição, desmontando suas bases históricas e institucionais que têm raízes no colonialismo.

Esta tensão constitutiva entre a universalidade abstrata dos direitos proclamados e as condições materiais-históricas para sua implementação revela a insuficiência de abordagens meramente declaratórias ou formalistas. A materialização do direito à educação nos espaços de privação de liberdade pressupõe, inevitavelmente, o enfrentamento das hierarquias raciais, epistêmicas e socioeconômicas que estruturam o dispositivo carcerário e determinam

seletivamente quais corpos são considerados encarceráveis e, conseqüentemente, quais subjetividades são sistematicamente destituídas de sua plena humanidade pelo aparato punitivo estatal.

Este enfrentamento às estruturas coloniais que permeiam o sistema penal revela-se particularmente desafiador quando consideramos que tais estruturas não se manifestam apenas em práticas institucionais explícitas, mas encontram-se profundamente enraizadas nas concepções epistemológicas, nas categorias jurídicas e nas práticas discursivas que legitimam a própria existência do aparato punitivo. O sistema carcerário, enquanto dispositivo de controle social racializado, opera reproduzindo hierarquias coloniais não apenas em suas práticas cotidianas de violência e desumanização, mas também nos pressupostos teóricos que fundamentam seu funcionamento e legitimidade social.

Neste sentido, a luta pelo direito à educação no sistema prisional transcende significativamente a mera reivindicação por acesso a serviços educacionais escolares. Constitui, antes, um campo privilegiado de tensionamento das próprias racionalidades punitivas hegemônicas, provocando fissuras nas narrativas que naturalizam o encarceramento como resposta adequada aos conflitos sociais. A educação, quando concebida em sua dimensão emancipatória, representa uma contradição fundamental à lógica disciplinar-punitiva, introduzindo possibilidades de subjetivação que desestabilizam os processos de assujeitamento característicos da instituição carcerária.

A superação das matrizes coloniais que estruturam o sistema penal demanda, portanto, não apenas reformas pontuais nas políticas públicas educacionais direcionadas às pessoas privadas de liberdade, mas uma radical reconfiguração epistêmica que desafie os fundamentos do próprio paradigma punitivo. Trata-se de reconhecermos que a plena efetivação do direito à educação no contexto prisional só se tornará possível mediante transformações que ultrapassem os limites da instituição carcerária, confrontando as desigualdades estruturais que condicionam seletivamente os processos de criminalização e encarceramento.

Esta perspectiva dialética evidencia que a universalidade dos direitos humanos, para não se converter em abstração vazia, necessita materializar-se através de práticas concretas de decolonização das instituições, dos saberes e das subjetividades. A luta pelo direito à educação nas prisões configura-se, assim, como um campo estratégico de resistência aos dispositivos coloniais de poder, potencializando contradições institucionais que podem contribuir para a transformação radical das estruturas que sustentam e reproduzem a violência seletiva do sistema penal contemporâneo.

O desenvolvimento teórico do conceito de sequestro da subjetividade enquanto dispositivo na manutenção das hierarquias coloniais contemporâneas estabelece que as instituições sociais operam através da invasão sistemática da singularidade humana, produzindo processos de segregação, exclusão, subalternização e extermínio que incidem particularmente sobre jovens, pobres, negros e periféricos.

### ***1.2. Quando a Arte Desnuda a Barbárie, a violência sistemática contra os Direitos Humanos***

Figura 1. Girafa em Chamas. Dalí, 1937.



Há momentos em que as palavras convencionais se esgotam. Há experiências que atravessam o corpo, que marcam a percepção, que transformam quem as vivencia, mas que resistem aos limites da linguagem ordinária. É precisamente nestes interstícios do inefável que a arte emerge como necessidade, não como luxo ou ornamentação, mas como ferramenta de testemunho, formação de si e denúncia.

Para uma perspectiva decolonial, a investigação do autobiográfico mediante a prática artística, enquanto processo que transcende a narrativa linear da vida para elaborar imagens cujos elementos autobiográficos adquirem autonomia e potência de conexão com as histórias de outrem, pode ser analisada através da obra de Salvador Dalí como um caso de estudo complexo e revelador das tensões entre o cânone ocidental e as possibilidades de deslocamento subjetivo. Dalí, artista situado no centro do modernismo europeu, realizou uma operação de desestabilização do sujeito autobiográfico coerente ao fragmentar sua experiência biográfica em símbolos oníricos (relógios moles, formigas, paisagens liquefeitas) que escapam à lógica

representacional colonial (Ricoeur, 1990). Esse desprendimento do elemento autobiográfico da obra pode ressoar com a noção de decolonização, na medida em que desarticula a narrativa unívoca do eu imposta pelo projeto colonial da modernidade (Fanon, 1952).

A escolha de Dalí, portanto, não se justifica por uma adesão ao seu lugar canônico, mas como estratégia metodológica de contraponto, a decolonialidade exige um olhar crítico sobre os arquivos da modernidade/colonialidade para desvelar suas fissuras (Mignolo, 2011). A obra daliniana, ao subverter a própria noção de autobiografia como relato verídico e linear, ironizando-a através do excesso, da performatividade e da deformação, expõe a instabilidade do sujeito moderno que fundamenta o projeto colonial. Seus símbolos, uma vez desprendidos do contexto biográfico original, podem ser ressignificados em clave decolonial, valorizando justamente a ambiguidade, a hibridização e a ruptura com categorias fixas ( Anzaldúa, 1987).

Assim, a análise sob uma ótica decolonial não busca canonizar, mas utilizar a obra como perspectiva para interrogar os mecanismos através dos quais a experiência subjetiva pode ser decolonizada pela arte. Ela exemplifica como o autobiográfico, quando submetido a processos radicais de transfiguração estética, pode escapar às armadilhas da narrativa mestra colonial e abrir-se a conexões dialógicas pluriversais.

A obra *Giraffa in Fiamme* (*Girafa em Chamas*) de Salvador Dalí, criada em 1937, está profundamente enraizada em um contexto sociopolítico e econômico de grande turbulência e ansiedade, marcado principalmente pela iminência e eclosão da Segunda Guerra Mundial e pela Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Dalí passou um período significativo fora de seu país, vivenciando a sensação de deslocamento e a desintegração social. Embora não fosse um combatente ativo, foi profundamente afetado pelo conflito em sua terra natal. A guerra dividiu a Espanha e gerou um clima de extrema violência, repressão e sofrimento. Dalí, que tinha uma relação complexa com sua família e com o regime de Franco, expressou em muitas de suas obras desse período a angústia e o caos que a guerra provocava. A *Girafa em Chamas* é um reflexo direto dessa atmosfera de destruição e desespero.

Embora Dalí não tenha pensado no contexto carcerário ao realizar a obra, utilizá-la como metáfora visual profundamente impactante para materializar o sequestro da subjetividade nas prisões brasileiras. A girafa em chamas, antes um ser de imponência e individualidade, agora consumida por um fogo externo e incontrolável, simboliza para mim em um processo de releitura e significação a identidade dos sujeitos sendo sistematicamente corroída e despersonalizada pelo ambiente carcerário. As figuras humanas com gavetas abertas e vazias em seus corpos, motivo recorrente em Dalí que explora o inconsciente e os segredos internos,

tornam-se uma representação pungente da invasão e esvaziamento da vida interior do encarcerado. No contexto prisional, onde a autonomia é suprimida, a privacidade é inexistente e a uniformidade é imposta, essas "gavetas" da subjetividade são forçosamente expostas, vasculhadas ou até mesmo seladas, impedindo a expressão do eu e resultando em uma profunda desolação interna, um sequestro da essência humana que a pintura de Dalí tão vividamente evoca.

No Brasil contemporâneo, as prisões se inserem em um contexto sociopolítico e econômico marcado por uma profunda crise humanitária, onde a lógica punitivista e o abandono estatal convergem para criar um cenário de desumanização que encontra ecos perturbadores na Giraffa in Fiamme de Dalí. Sociopoliticamente, o sistema carcerário brasileiro é um reflexo brutal da desigualdade social e do racismo estrutural, heranças da lógica colonial, superlotado por uma população majoritariamente negra e pobre, submetida a condições degradantes que aniquilam qualquer vestígio de dignidade e socialização.

Economicamente, a falta crônica de investimento em infraestrutura, pessoal e políticas de integração social, aliada à crescente privatização e à exploração de mão de obra barata, transforma essas instituições em verdadeiros depósitos humanos, onde a vida é desvalorizada. As semelhanças com a obra de Dalí são gritantes: a girafa em chamas simboliza a identidade do encarcerado sendo consumida pela violência sistêmica e pelo esquecimento social, enquanto as figuras com gavetas abertas e vazias representam a subjetividade violentada, a intimidade invadida e a individualidade esvaziada. Transformam-se seres complexos em meros corpos sob custódia, cujas "gavetas" da história pessoal, dos sonhos e da autonomia são forçosamente abertas e pilhadas, ou simplesmente ignoradas, em uma paisagem de desolação e angústia.

A obra nos permite verbalizar o que silenciemos por não saber como expressar. Quando atravessamos espaços de silenciamento, e as prisões são, por excelência, máquinas de silêncio, precisamos de outras formas, outras linguagens, outras sintaxes para dizer aquilo que o sistema carcerário procura justamente calar. Não se trata apenas de descrever a violência sistemática; trata-se de corporificá-la, fazê-la visível, trazê-la para o campo do insuportável, de forma que ninguém possa fingir não compreender através da distância fria das estatísticas ou dos relatórios institucionais.

É nesta perspectiva que recorremos à obra de Salvador Dalí Girafa em Chamas, porque o sequestro da subjetividade nas prisões opera exatamente nestes territórios: não apenas aprisionando corpos, mas deformando identidades, distorcendo a própria percepção daqueles

que ali habitam. A barbárie não é apenas física; ela é, fundamentalmente, simbólica e existencial.

Quando vi aquela obra de Dalí, reconheci algo. Meu corpo, minha intuição, minha subjetividade já sabiam: havia uma correspondência visceral entre aquelas formas, aquele cenário onírico e o que senti ao entrar nos corredores das prisões. Aqueles corredores onde a dignidade se dissolve como os relógios dalinianos, onde a realidade parece distorcida, onde habitar significa estar imerso em uma lógica que desmente o próprio sentido.

Vivemos tantas coisas difíceis no ambiente prisional que, às vezes, é impossível explicá-las através da linguagem conceitual. Mas essa obra, quando a observamos com olhos que já haviam testemunhado a desumanização sistemática, revelava algo que transcendia a representação convencional: ela revelava a estrutura da barbárie que presenciei por mais de vinte anos.

Por isso recorro à arte. Porque os espaços de silenciamento precisam ser rompidos por outras vozes, outras formas, outras materialidades que digam o que precisa ser dito, e que só pode ser plenamente compreendido quando transferido para o domínio do sensível, do visual, do que toca simultaneamente a razão e a emoção. A arte não substitui a análise rigorosa dos direitos humanos; ela a complementa, a encarna, a torna inescapável.

Para que se compreenda a lógica que permeia este raciocínio, apresentamos na sequência três eixos argumentativos centrais: a representação da colonialidade do ser; a materialização visual dos dispositivos de poder disciplinar e necropolítico; e a configuração de territórios de exclusão que reproduzem as hierarquias coloniais contemporâneas. Didaticamente separamos em eixos aquilo que configura o sequestro da subjetividade, mas esses processos ocorrem simultaneamente, submetendo os sujeitos aos processos de subalternidade e desumanização constante.

### **1.2.1. O Sequestro da Subjetividade: Colonialidade do Ser**

O primeiro eixo argumentativo estabelece a correspondência entre a figura humana central de Dalí e o conceito de colonialidade do ser desenvolvido por Quijano (2005). As gavetas que se abrem no corpo da figura representam mais do que uma violação individual; elas materializam visualmente o processo sistemático pelo qual a colonialidade invade e expropria a subjetividade dos sujeitos colonizados (Maldonado-Torres, 2007), impedindo-os de ser mais. A colonialidade do ser opera através da imposição de uma racionalidade objetivada que nega a humanidade plena de determinados grupos, relegando-os à condição de não-ser ou ser-menos (Matos-de-Souza & Medrado, 2021; Quijano, 2005).

As gavetas abertas funcionam como metáfora deste processo: o interior mais íntimo do sujeito, seus saberes, cosmologias, formas de sentir e existir, é violentamente exposto, catalogado e apropriado pela lógica colonial (Maldonado-Torres, 2007; Lander, 2005). Esta interpretação ganha densidade quando articulada ao conceito de invasão cultural (Freire, 2005), que se caracteriza pela dominação que não se sustenta apenas através da violência física, mas principalmente através da imposição de uma cultura do medo e do silêncio que impede os oprimidos de dizerem sua palavra e nomearem o mundo a partir de suas experiências. A postura de rendição da figura central, com braços estendidos, simboliza essa condição: a dificuldade de resistir à invasão que transforma o sujeito em objeto de manipulação (Freire, 2005). Contudo, a persistência da forma humana reconhecível na obra reflete a convicção freiriana de que, mesmo sob opressão extrema, a vocação ontológica do ser humano para ser mais nunca é completamente aniquilada (Freire, 2005). A materialidade orgânica que persiste nas áreas expostas representa essa dimensão irredutível da humanidade que resiste à desumanização (hooks, 2019; Fanon, 2005).

Nesse contexto interpretativo, o rosto emerge como elemento representativo da singularidade existencial no mundo, enquanto as mãos simbolizam a capacidade transformadora do trabalho humano e a possibilidade de ser e pertencer como humanos a este mundo. Ambos os elementos aparecem desconfigurados na obra, transcendendo a mera deformação física para revelar uma condição mais profunda: a negação do ser e do pertencimento humano ao mundo através do sequestro da subjetividade. A presença dessas deformações, que induzem tanto a despersonalização do semblante quanto a atrofia das mãos da figura principal, constitui uma representação simbólica da base opressiva subjacente à subcidadania (Souza, 2003, 2009).

A figura humana em segundo plano, com suas gavetas hermeticamente fechadas e uma tira de pele nas mãos, evoca a perpetuação de estruturas socioeconômicas oriundas do legado escravocrata e patrimonialista. Essas estruturas engendraram a conformação de uma sociedade estruturalmente dual, na qual uma elite detém o monopólio do capital social, simbólico e o exercício pleno da cidadania, enquanto a ampla maioria da população é sistematicamente relegada à condição de subcidadania (Souza, 2003, 2009). Nesse contexto hermenêutico, a diminuta silhueta escura posicionada aos pés da figura central assume significação crucial. Sua presença, que aparentemente catalisa a despersonalização do semblante e a atrofia gestual das extremidades superiores da figura principal, configura-se como representação simbólica da matriz opressiva que fundamenta o fenômeno da subcidadania. Trata-se de uma estrutura social

que opera através da aniquilação sistemática da capacidade de autodeterminação autônoma dos sujeitos subalternizados, promovendo sua despersonalização e subsequente reificação como força de trabalho descartável (Souza, 2003, 2009).

A cooptação da autonomia docente no sistema prisional brasileiro constitui uma das expressões mais sutis e devastadoras da subordinação dos processos educativos aos imperativos de controle e disciplinamento institucional. Este fenômeno, identificado por diversos pesquisadores como um processo de instrumentalização da função educativa, caracteriza-se pela transformação sistemática de educadores em agentes auxiliares do aparato punitivo, comprometendo os fundamentos da educação crítica e os direitos constitucionais de pessoas privadas de liberdade (Freire, 1987; Julião, 2016a).

Quando os imperativos de segurança se sobrepõem aos objetivos pedagógicos, observa-se não apenas a descaracterização da práxis educativa, mas também a conversão de espaços formativos em extensões do sistema de vigilância e punição, contradizendo os princípios da educação como prática da liberdade. Esta subordinação manifesta-se através de múltiplas dimensões, desde o controle sobre recursos didáticos e metodologias até a redefinição do papel docente como agente de monitoramento comportamental, configurando um cenário onde a educação é transformada de direito fundamental em privilégio condicionado à conformidade dos estudantes custodiados pelo estado (Carreira, 2009). A compreensão crítica deste processo de cooptação é essencial para desvelar os mecanismos através dos quais o sistema punitivo neutraliza o potencial emancipatório da educação, perpetuando estruturas de marginalização e impedindo a construção de práticas transformadoras no contexto prisional (Alves-Bomfim *et al.*, 2024; De Maeyer, 2013; Ireland, 2011; Alves-Bomfim, 2022).

Quando os imperativos de segurança institucional prevalecem sobre as finalidades educacionais, evidencia-se não somente a desfiguração da identidade docente, mas também a utilização da educação como instrumento de normalização e adequação comportamental, transformando ambientes destinados ao desenvolvimento do pensamento crítico, ao diálogo democrático e à emancipação humana em aparelhos de monitoramento e controle social (Giroux, 1997).

Essa dominação expressa-se em múltiplas facetas, abrangendo desde a regulamentação institucional de recursos didáticos e metodologias de ensino até a reconfiguração do educador como supervisor disciplinar, estabelecendo uma realidade na qual a educação é destituída de seu caráter de direito fundamental para assumir a condição de benefício vinculado à submissão e ao ajustamento dos estudantes privados de liberdade (Gadotti & Romão, 2005; Ireland, 2011).

A análise crítica desse processo de captura torna-se essencial para desvelar os dispositivos pelos quais o aparato punitivo subordina e anula o potencial libertador da educação, reproduzindo estruturas de exclusão e obstaculizando o desenvolvimento de experiências pedagógicas genuinamente transformadoras no ambiente carcerário.

O sequestro da subjetividade profissional dos(as) professores(as) refere-se ao processo pelo qual um sistema captura, controla e redefine a identidade, autonomia e práticas pedagógicas dos educadores que atuam nesses espaços (Foucault, 2014; Giroux, 1997). Este fenômeno manifesta-se através da imposição de lógicas disciplinares, securitárias e punitivas que subordinam os objetivos educacionais aos imperativos de controle e vigilância, negando os direitos humanos (Onofre, 2019; Julião, 2016a; Scarfó, 2006).

O controle institucional representa uma das manifestações mais evidentes do sequestro da subjetividade profissional dos(as) professores(as) no ambiente prisional, configurando-se através de múltiplos mecanismos que subordinam sistematicamente a prática pedagógica às demandas de segurança e controle (Graciano, 2010). A subordinação às regras de segurança impõe aos professores uma série de protocolos rígidos que condicionam cada aspecto de sua atuação docente: desde a forma como devem se vestir e se comportar até os procedimentos de entrada e saída das salas de aula, criando um ambiente onde a lógica educacional é constantemente interrompida e fragmentada pelas necessidades de vigilância institucional.

A limitação de materiais didáticos constitui outro elemento central desse controle, manifestando-se através de restrições arbitrárias sobre livros, textos e recursos pedagógicos que são considerados perigosos ou subversivos pela administração penitenciária, impedindo que os educadores tenham acesso a materiais essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas críticas e emancipatórias.

Simultaneamente, a vigilância constante exercida por servidores penitenciários transforma a sala de aula em um espaço de monitoramento permanente, onde cada palavra, gesto ou atividade pedagógica é observada e potencialmente censurada, criando um clima de tensão e autocensura que compromete fundamentalmente a liberdade de ensino e a construção de relações dialógicas entre educadores e estudantes. Os horários rígidos completam esse quadro de controle, subordinando os tempos pedagógicos às rotinas de segurança da instituição, fragmentando processos educativos, interrompendo atividades no meio de seu desenvolvimento e impedindo que os professores tenham autonomia para organizar seus tempos e espaços de acordo com as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes.

A redefinição do papel docente no contexto prisional representa uma transformação radical da identidade profissional do educador, convertendo-o de agente de emancipação intelectual em instrumento de controle e disciplinamento dos corpos custodiados pelo estado (Foucault, 2014; Freire, 1987). A expectativa institucional de que o professor atue como agente de controle manifesta-se através da pressão sistemática para que relate comportamentos considerados inadequados dos estudantes à administração penitenciária, transformando o educador em uma extensão do aparato de vigilância e punição, violando princípios fundamentais da relação pedagógica baseada na confiança, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento (Alves-Bomfim, 2023a).

A transformação do direito constitucional à educação em privilégio condicionado ao bom comportamento representa uma das manifestações mais perversas dessa redefinição, pois coloca o educador na posição de avaliar não apenas o desempenho acadêmico, mas também a adequação disciplinar dos estudantes, subordinando o processo educativo à lógica punitiva e criando hierarquias que reproduzem as relações de poder características do sistema prisional (Graciano, 2010; Carreira, 2009).

A imposição de uma pedagogia da submissão exerce pressão constante sobre os educadores para que desenvolvam práticas que promovam docilidade, conformidade e aceitação acrítica das estruturas institucionais, impedindo o desenvolvimento de metodologias problematizadoras que estimulem a reflexão crítica sobre as condições sociais que levaram ao encarceramento e sobre as possibilidades de transformação.

A desprofissionalização sistemática desvaloriza a expertise pedagógica dos educadores em favor da lógica securitária, tratando os professores como funcionários auxiliares do sistema punitivo. Isso reduz sua autonomia profissional e subordina suas decisões pedagógicas às determinações da administração penitenciária, configurando um processo de alienação que compromete fundamentalmente a qualidade e o potencial emancipatório da educação oferecida nos estabelecimentos prisionais (De Maeyer, 2013; Ireland, 2011; Onofre, 2016). No campo educacional, esses sequestros ocorrem também quando as políticas públicas são implementadas, restringindo e homogeneizando o ensino, desconsiderando as particularidades dos estudantes, dos(as) professores(as) e de seus contextos, restringindo-os da liberdade coletiva e pedagógica.

No sistema prisional, o risco desse sequestro é ainda maior, devido às características do ambiente e da função social das prisões. As políticas públicas que deveriam ter os sujeitos como centro, considerando as histórias de vida, as necessidades específicas e os interesses dos

estudantes privados de liberdade, promovendo uma educação que valorize a diversidade e a autonomia, fazem exatamente o oposto, numa espécie de vingança sem fim (Freire, 1987; Julião, 2016a; Onofre, 2016; Alves-Bomfim, 2022; Alves-Bomfim *et al.*, 2024).

A existência desse sequestro denuncia que o silêncio imposto não é simplesmente a ausência de fala, mas uma consequência direta de relações de poder que determinam quais vozes são ouvidas e legitimadas na sociedade e, conseqüentemente, nos presídios. Ao impor limites sobre quem pode narrar sua própria experiência e sobre quais saberes são reconhecidos como válidos, instala-se uma arquitetura do silenciamento que perpetua desigualdades e invisibiliza vivências e singularidades (Arroyo, 2012).

Neste contexto, falar em sequestro das subjetividades é evidenciar o modo como experiências, identidades e formas de perceber o mundo de determinados sujeitos são retiradas à força do espaço público e privado, tornando-se invisíveis e deslegitimadas. O apagamento da subjetividade profissional impede que suas perspectivas sejam reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento, reforçando a dominação e dificultando a construção de uma educação emancipadora (Freire, 1967; Alves-Bomfim, 2023a, 2023b; Alves-Bomfim *et al.*, 2024).

Esse tipo de sequestro produz conseqüências devastadoras para os estudantes custodiados pelo estado, transformando o espaço educativo em uma extensão do aparato punitivo e reproduzindo as mesmas lógicas de controle, vigilância e subjugação que caracterizam o sistema prisional (Foucault, 2014; Graciano, 2010). Quando os professores são cooptados pela lógica securitária, os estudantes experimentam uma forma perversa de violência simbólica, onde aqueles que deveriam representar possibilidades de emancipação intelectual e transformação social tornam-se agentes de controle e disciplinamento (Bourdieu, 1989; Ireland, 2011). Esta situação gera nos estudantes um profundo sentimento de desconfiança em relação aos processos educativos, pois percebem que a educação oferecida não visa sua libertação intelectual, mas sua adequação às normas institucionais.

Observe como o sistema, em sua lógica de controle e disciplinamento, transforma o educador em mera engrenagem auxiliar do aparato punitivo. A cooptação da autonomia docente não é uma falha acidental, mas um projeto deliberado que visa desfigurar a identidade do professor, convertendo-o de agente de emancipação em instrumento de controle e disciplinamento dos corpos custodiados pelo estado. Onde deveriam florescer o diálogo e a confiança, instauram-se a vigilância, a autocensura e a fragmentação do tempo pedagógico. A limitação de materiais didáticos, a imposição de uma pedagogia da submissão e a

desprofissionalização sistemática do educador são mecanismos que visam coibir o pensamento crítico e perpetuar um ciclo de marginalização, tanto para o educando quanto para o próprio educador.

A fragmentação dos processos de aprendizagem, resultante da subordinação dos tempos pedagógicos às rotinas de segurança, impede que os estudantes desenvolvam processos reflexivos consistentes e aprofundados, mantendo-os em um estado de superficialidade intelectual que reproduz sua condição de subalternidade.

A limitação de materiais didáticos e a censura de conteúdos críticos privam os estudantes do acesso a conhecimentos que poderiam contribuir para a compreensão crítica de sua realidade social, perpetuando sua condição de exclusão epistemológica e impedindo o desenvolvimento de consciência crítica sobre as estruturas que produziram seu encarceramento (Freire, 1987). As consequências mais profundas do sequestro da subjetividade docente manifestam-se na perpetuação sistemática da marginalização dos estudantes custodiados pelo estado, que são mantidos em uma condição de infantilização intelectual e dependência institucional que reproduz e aprofunda sua exclusão social (Onofre, 2019; Julião, 2016a).

Quando a educação é transformada em privilégio condicionado ao bom comportamento, os estudantes internalizam a lógica meritocrática que responsabiliza individualmente os sujeitos por sua condição de encarceramento, impedindo a compreensão crítica dos determinantes sociais, econômicos e raciais que estruturam o sistema punitivo brasileiro. A imposição de uma pedagogia da submissão produz subjetividades domesticadas que aceitam acriticamente as estruturas de poder existentes, impedindo o desenvolvimento de capacidades de resistência, questionamento e transformação social que são fundamentais para processos genuínos de socialização (Freire, 1987; Giroux, 1997).

É imperioso que reconheçamos, sem ingenuidade, que educar no cárcere é um ato político. Não há neutralidade. Ou a educação contribui para a reprodução das lógicas de controle, ou ela se torna um ato de resistência, uma ferramenta para manter acesa a chama da humanidade onde ela parece ter sido extinta. O sequestro da subjetividade docente é a tentativa do sistema de neutralizar essa potência política que resgata a humanidade roubada.

Os professores são assim mantidos em uma condição de alienação intelectual, onde não desenvolvem ferramentas conceituais e críticas necessárias para compreender e transformar suas condições de vida, perpetuando ciclos de marginalização que se estendem muito além do período de encarceramento. A desprofissionalização dos educadores resulta em práticas pedagógicas empobrecidas que não reconhecem nem valorizam os saberes, experiências e

potencialidades dos estudantes, tratando-os como receptores passivos de conhecimentos fragmentados e descontextualizados, impedindo a construção de processos educativos dialógicos que poderiam contribuir para sua emancipação intelectual e social.

Além disso, o sistema prisional adocece seus trabalhadores, e o autocuidado é vital, uma verdade inegável. Não podemos humanizar o outro se não nos permitirmos ser humanos. O cuidado de si, em contextos de alta opressão, é um imperativo ético e político para que a chama da resistência não se apague. O Brasil, como signatário de diversos tratados internacionais, está obrigado a garantir padrões mínimos de educação em estabelecimentos prisionais (Piovesan, 2013; Ramos, 2014). A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), ratificada pelo Brasil, estabelece em seu artigo 26 o direito ao desenvolvimento progressivo dos direitos econômicos, sociais e culturais, incluindo a educação (Trindade, 2003; Gomes & Mazzuoli, 2010).

As Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Mandela) determinam que a educação deve ser integrada ao sistema educacional do país e que as pessoas privadas de liberdade devem ter acesso a programas educacionais abrangentes (ONU, 2015; Depen, 2016). O sequestro da subjetividade docente viola essas diretrizes internacionais, podendo gerar responsabilização do Estado brasileiro perante organismos internacionais de direitos humanos, como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corteidh) (Ramos, 2016; Piovesan, 2017).

Por fim, essa dinâmica produz uma forma cruel de violência epistêmica, onde os estudantes são sistematicamente privados do direito ao conhecimento crítico e emancipatório, mantendo-os em uma condição de subalternidade intelectual que reproduz e legitima sua exclusão social, transformando a educação nas prisões, que deveria ser ferramenta de transformação e justiça social, em instrumento de perpetuação da desigualdade (Alves-Bomfim *et al.*, 2024; Alves-Bomfim, 2022; Graciano, 2010).

### **1.2.2. Dispositivos de Poder: Do Disciplinamento à Necropolítica**

O segundo eixo argumentativo foca em como a obra materializa os dispositivos de poder e sua radicalização necropolítica. A configuração corporal da figura central, com gavetas que expõem o interior e uma postura que sugere docilidade forçada, representa precisamente o que Foucault (1987) conceituou como corpos dóceis. O poder disciplinar opera através da fabricação de subjetividades padronizadas, normalizando comportamentos e mentes através de instituições como a escola, a prisão e o hospital. As gavetas abertas simbolizam essa invasão

institucional que transforma o sujeito em objeto de conhecimento e controle, expondo sua intimidade aos dispositivos de saber-poder que caracterizam a modernidade. Esse processo caracteriza a perda da subjetividade, em que o custodiado do estado perde o direito de dizer-se e entender-se, passando a ser aquilo que os outros dizem deles (Alves-Bomfim, 2022).

Contudo, a compreensão deve avançar para incorporar a crítica decolonial ao conceito foucaultiano de biopolítica. Em contextos coloniais e pós-coloniais, o poder soberano se exerce principalmente através da necropolítica, o poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer (Mbembe, 2018). A girafa em chamas representa esta dimensão necropolítica: a destruição sistemática da capacidade de transcendência, da dignidade e da própria alma dos sujeitos subalternizados. O fogo que consome a girafa simboliza não apenas a morte física, mas a morte social, cultural e espiritual que caracteriza a experiência colonial. A elevação da girafa, sua capacidade de ver além do ordinário, representa aquilo que a necropolítica visa destruir: a possibilidade de imaginação de futuros alternativos e de resistência à ordem estabelecida.

Através das pedagogias da crueldade (Segato, 2018), podemos compreender uma dimensão adicional da violência contemporânea que não é meramente instrumental, mas pedagógica: ela ensina sobre hierarquias de poder e normaliza a barbárie como forma de controle social. O cenário desértico da obra, desprovido de vida e prosperidade, representa precisamente esse território onde as pedagogias da crueldade operam livremente. A exposição da violência, simbolizada pelas gavetas abertas e pela girafa em chamas, funciona como recado que comunica e reafirma as hierarquias coloniais, ensinando aos subalternizados sobre seu lugar na ordem social e as consequências da resistência (Matos-de-Souza & Medrado, 2021).

### **1.2.3. Territórios da Exclusão**

O terceiro eixo argumentativo examina como a configuração espacial da obra de Dalí reproduz a geografia da colonialidade e os territórios destinados aos condenados da terra (Fanon, 2005). O espaço desértico não constitui meramente um cenário, mas representa a dimensão espacial da colonialidade do poder. A colonialidade opera através da criação de hierarquias espaciais que destinam determinados territórios, físicos e simbólicos, aos grupos subalternizados.

O deserto de Dalí materializa esses territórios de exceção em que a vida é reduzida à mera sobrevivência e onde as normas da civilização são suspensas, excluindo sistematicamente uma parcela da população do acesso a direitos e oportunidades. O território desértico representa precisamente o espaço social destinado a essa rale: um ambiente hostil onde a vida mal subsiste, sem perspectivas de crescimento ou prosperidade. A ausência de sinais de vida e

desenvolvimento no cenário da obra ressoa com a forma como a elite brasileira constrói e mantém territórios de exclusão, negando aos excluídos não apenas recursos materiais, mas também reconhecimento social e dignidade humana, perpetuando processos sistemáticos de exclusão social e epistemicídio.

O sistema penal latino-americano herda estruturas coloniais de controle social que operam através da segregação espacial e da desumanização de corpos racializados e empobrecidos. A distância física e simbólica desses territórios sugere tanto o esquecimento social quanto a inevitabilidade deste destino para aqueles empurrados para os espaços de exclusão. Essa geografia da punição facilita a manutenção de políticas punitivas severas, uma vez que a sociedade civil não é confrontada diariamente com as realidades do encarceramento.

A figura esquelética em segundo plano ilustra o que considero ser o resultado final deste processo de territorialização da exclusão. Sua forma despojada de qualquer vestígio de humanidade simboliza a morte social, a redução de seres humanos à condição de mortos-vivos que habitam os territórios de exceção. Esta figura funciona como testemunho visual do que acontece quando os processos de desumanização atingem seu limite: a transformação de pessoas em espectros, em sombras que assombram as margens da sociedade. A distância desta figura no horizonte sugere tanto o esquecimento social quanto a inevitabilidade deste destino para aqueles que são empurrados para os territórios de exclusão.

Contudo, não podemos ignorar as dimensões de resistência e esperança que a obra também materializa. A persistência da forma humana reconhecível, mesmo sob violação extrema, reflete a convicção freiriana de que a vocação ontológica para ser mais nunca é completamente aniquilada. O processo através do qual os oprimidos desenvolvem uma compreensão crítica de sua realidade é o primeiro passo para a libertação. A obra torna compreensível os mecanismos de opressão, revelando as engrenagens ocultas do poder que normalmente permanecem invisíveis.

A dialética entre violação e resistência que permeia a obra sugere que, mesmo nos contextos mais extremos de desumanização, algo essencialmente humano persiste e resiste. Esta persistência representa a dimensão utópica da existência humana, cuja capacidade de imaginar e lutar por realidades alternativas se concretiza. A materialidade orgânica que persiste nas áreas expostas da figura central simboliza essa dimensão irreduzível da humanidade que constitui a base para processos que busquem a libertação.

Em síntese, a obra *Girafa em Chamas* nos permite revelar a complexidade teórica que antecipa, através da linguagem surrealista, muitos dos insights centrais do pensamento crítico

contemporâneo sobre poder, violência e resistência às prisões. A contribuição mais significativa desta aproximação reside na demonstração de como a arte pode funcionar como instrumento pedagógico das relações sociais, tornando visíveis as estruturas profundas de dominação que caracterizam a modernidade/colonialidade.

As implicações desta leitura estendem-se para além do campo artístico, oferecendo insights valiosos para a compreensão dos processos sociais contemporâneos. A obra funciona simultaneamente como mapa da opressão colonial, testemunho da resistência humana e convocação à práxis decolonial. Em um momento histórico marcado pela emergência de novos autoritarismos e pela intensificação de mecanismos de exclusão e controle social, a capacidade da arte de revelar e denunciar essas estruturas mantém sua relevância como ferramenta de conscientização e transformação.

A tensão entre desumanização e persistência da humanidade que permeia a obra oferece uma mensagem fundamental para os processos de libertação: por mais sistemáticos que sejam os mecanismos de dominação colonial, a vocação humana para ser mais nunca é completamente aniquilada. Esta convicção, compartilhada por todos os pensadores aqui mobilizados, constitui o fundamento último de qualquer projeto emancipatório. A arte, nesta perspectiva, emerge não apenas como espelho da realidade, mas como espaço de preservação e cultivo daquilo que há de mais essencial na experiência humana: a capacidade de resistir, de sonhar e de lutar por mundos mais justos e dignos.

O sistema prisional constitui-se como um dos espaços mais reveladores dos mecanismos de sequestro da subjetividade que operam na sociedade contemporânea. Neste ambiente, onde a privação da liberdade se estende para além do corpo físico, alcançando as dimensões mais íntimas da experiência humana, observamos de forma amplificada os processos de despersonalização, objetificação e anulação da capacidade de agência que caracterizam as estruturas de dominação modernas (Foucault, 1987, 2008; Wacquant, 2003, 2001).

No capítulo que se segue trazemos as narrativas dos sujeitos da pesquisa no formato de crônicas e na sequência as cartas-ensaio articulando referenciais teóricos para dialogar com as crônicas. As narrativas emergem como elo central deste exercício, funcionando simultaneamente como testemunho da violência, instrumento de resistência e possibilidade de reconstituição da dignidade humana (Garcia *et al.*, 2023; Alves-Bomfim, 2022). As cartas-ensaios oferecem o arcabouço teórico-metodológico para compreender como essas narrativas podem ser transformadas em práxis libertadora, mesmo nos contextos mais adversos de

confinamento e controle. A prática epistolar configura-se como dispositivo de diálogo que articula de forma integrada o sujeito-autor, suas elaborações teóricas, as narrativas que produz e os conhecimentos que delas derivam. A adoção da forma de carta-ensaio estabelece uma relação comunicativa intencional que, ao posicionar o autor como interlocutor de um outro, o coloca simultaneamente em posição de reflexividade sobre sua própria constituição e lugar no mundo. Funcionam como mecanismos de construção de si, operando através de processos nos quais o sujeito se constitui narrativamente (Tavares, 2025). Quando essas (auto)narrativas são compartilhadas em contexto dialógico, estabelece-se uma relação que não apenas promove o aprimoramento intelectual, mas também possibilita a compreensão reflexiva do sujeito sobre si mesmo e sobre os conhecimentos que produz.

A proposta deste exercício é compreender como o sequestro da subjetividade opera em três dimensões interconectadas no contexto prisional: individual (a despersonalização dos sujeitos), morte do ser; profissional (a desumanização e desqualificação dos trabalhadores e estudantes) morte do saber; e coletiva (a fragmentação dos laços sociais e comunitários) morte do poder. Dividimos dessa forma para que compreendam como se dá o sequestro da subjetividade individual, profissional e coletiva a partir das narrativas, mas ressaltamos que as três dimensões ocorrem simultaneamente a todos os sujeitos da pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 - Das Subjetividades Sequestradas à Performance da Existência...**

Este capítulo propõe-se a explorar as vivências de sujeitos no contexto da educação nas prisões, buscando compreender as nuances do processo de socialização a partir de suas próprias narrativas. Quem melhor que os sujeitos para dizer sobre os processos de opressão e no dizer-se liberta-se? O sequestro da subjetividade no ambiente carcerário opera como uma tecnologia de poder que desarticula a identidade do indivíduo ao manipular sistematicamente a temporalidade, a socialidade e o lugar. A temporalidade é achatada em um presente perpétuo e homogêneo, onde os dias são indistinguíveis e o futuro é apresentado como uma repetição do presente ou, pior, como inexistente. O passado do indivíduo é reduzido à sua ficha criminal, negando a complexidade de sua história de vida.

A socialidade é pervertida; as relações autênticas são substituídas por uma rede de vigilância, desconfiança e hierarquias de poder (Goffman, 1961) em sua análise das instituições totais. A pessoa deixa de ser pai, filho ou profissional para se tornar o detento, um papel social redutor e estigmatizante. Por fim, o lugar, a cela, o pátio controlado materializa essa opressão, eliminando a privacidade e a possibilidade de se constituir um espaço íntimo, transformando o ambiente em um constante lembrete da perda de autonomia. Esse processo articulado visa produzir um sujeito dócil, previsível e despojado de sua capacidade de se conceber como autor de sua própria existência.

Em contrapartida, as narrativas de si emergem como um poderoso ato de resistência e resgate dessa subjetividade sequestrada. Ao narrar, o sujeito engaja-se em um processo de autoria de sua vida, como propõem as próprias bases da pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2000). No ato de contar sua história, o indivíduo desafia a temporalidade imposta, conectando os fragmentos de seu passado, presente e futuro em uma trama coerente e com sentido, onde ele retoma o papel de protagonista. A narrativa permite ressignificar o presente (a educação na prisão, por exemplo) não como um fim em si mesmo, mas como um capítulo em uma jornada maior de transformação. A relação de pesquisa, por sua vez, estabelece uma nova forma de sociabilidade, baseada na escuta, no reconhecimento e na validação, que se contrapõe diretamente às interações desumanizantes do cárcere.

Nesse espaço dialógico, o sujeito é visto e ouvido em sua integralidade, para além do estigma. Por fim, ao narrar sua experiência do lugar, o sujeito pode transformar simbolicamente o espaço de opressão em um cenário para sua história de superação, criando, através da palavra, um lugar de liberdade e reflexão que a estrutura física não pode aprisionar. Portanto, a pesquisa

narrativa se torna o próprio veículo pelo qual a subjetividade é resgatada e a dignidade humana, reafirmada.

Para tanto, a estrutura textual a seguir desvia-se deliberadamente do ensaio acadêmico convencional em favor da crônica e da correspondência epistolar. Tal escolha não é fortuita, mas uma decisão metodológica para capturar a dimensão humana que dados puramente quantitativos não alcançam.

A presente reflexão constitui-se como um exercício dialógico que, fundamentado na dialogicidade da pedagogia crítica, visa ao rompimento com as forças alienadoras da consciência. Propõe-se a reflexão sobre a existência em prisões a partir dos próprios sujeitos, em um movimento que os convoca a superar a condição de dependência e a se afirmarem na luta contra a opressão, em direção ao ser mais (Alves-Bomfim, 2023; Freire, 2021). Nessa perspectiva, é ao privilegiar as subjetividades que se elucida seu papel central na modificação das estruturas de exclusão, rompendo com a debilidade dos oprimidos, alicerçada em uma ordem social injusta cuja dinâmica geradora nutre permanentemente a morte e a miséria.

Em diálogo com os pressupostos da pesquisa narrativa, as crônicas revelam as sutilezas do cotidiano (Matos-de-Souza, 2022a; Passeggi, 2016), enquanto as cartas funcionam como um canal reflexivo e direto à compreensão da subjetividade. É importante esclarecer que as epístolas apresentadas são um recurso analítico: elas foram elaboradas para materializar o diálogo entre os pressupostos teóricos que subsidiam a tese e as experiências narradas pelos sujeitos da pesquisa em um exercício reflexivo. Desta forma, o que se oferece ao leitor é um mosaico, um convite ao engajamento com a complexidade do real, reconhecendo a potência do testemunho como legítima fonte de conhecimento.

A escolha de gêneros como a crônica e a correspondência epistolar na pesquisa representa uma potente insubordinação metodológica. Essa abordagem busca desmistificar a existência de uma forma única e hegemônica de produzir e apresentar conhecimento, legitimando caminhos que valorizam a subjetividade. Ao adotar a crônica, preservamos a essência e os sentidos da história contada pelos sujeitos; ao responder através de cartas, dissolvemos deliberadamente a hierarquia acadêmica entre pesquisador e pesquisado. Esse diálogo epistolar desafia as tradicionais estruturas de ser, saber e poder, promovendo uma construção teórica mais horizontal e igualitária.

O potencial disruptivo dessa forma se manifesta de forma exemplar na história da América do Sul. Para intelectuais, artistas e militantes durante os regimes militares, as cartas não eram apenas comunicação, mas sobrevivência. Elas mantiveram vivas as redes de

colaboração e amizade, permitindo a continuidade da produção cultural apesar do exílio e da repressão. De forma velada, burlavam a censura para denunciar atrocidades e, acima de tudo, funcionavam como um elo contra o isolamento e o esquecimento. Assim, a opção pelo gênero epistolar não é apenas um objeto de estudo, mas a ferramenta metodológica que encarna a resistência, a conexão e a criação de saber à margem do poder instituído, de alguém que pensa com o outro através da práxis.

### ***2.1. O sequestro da subjetividade: epistemologia dos silêncios.***

#### **Papo Franco<sup>12</sup>: criando espaços para narrativas e outras formas de vida.**

“Liberdade parcial não é liberdade”. (Mandela, 2015)

As grossas paredes de concreto do Centro de Detenção Provisória exalavam um cheiro peculiar, uma mistura de mofo, suor e uma promessa velada de desespero. O cheiro era o primeiro aviso do dia. O segundo, o rangido metálico dos portões abrindo para mais uma rodada de café da manhã: um pão seco e uma gosma rala, que chamavam de leite, e os comediantes<sup>13</sup> chamavam de Chernobyl<sup>14</sup>. Se fechasse os olhos, ainda podia sentir a umidade do chão, o frio que se infiltrava pelos ossos nas madrugadas mais geladas e o calor opressor do pátio ao meio-dia. Era uma sexta-feira marcada no calendário da vida, mas para Franco, os dias se fundiam em uma rotina quase indistinguível, pontuada apenas pelos breves e raros momentos em que a humanidade, teimosa, conseguia romper as grades.

A rotina de Franco era um ciclo incessante de privações e pequenos atos de resistência. Depois do café, a expectativa pela próxima refeição, que viria apenas ao meio dia e, depois, às 17h. "A gente só ia ter outra refeição no outro dia", ele lembrava, "refeição de péssima qualidade, vaporizada, quase a ponto de couro." Havia dias em que a carne moída, apelidada de boi ralado, era tão densa que grudava na parede da cela. Nesses momentos, a fome era mais

---

<sup>12</sup> Papo Franco é uma iniciativa social e educativa, idealizada pelo professor de sociologia Emerson Franco, sobrevivente do sistema prisional, que atua principalmente em escolas públicas e comunidades do Distrito Federal. Seu objetivo é promover rodas de conversa e debates com adolescentes e jovens sobre temas cruciais para seu desenvolvimento e consciência cidadã, como violência, racismo, saúde mental, masculinidades e projetos de vida. Utilizando a educação e o diálogo como ferramentas de prevenção e transformação social, o projeto busca criar um espaço de escuta e fala para jovens em contextos de vulnerabilidade, incentivando o pensamento crítico e mostrando que a educação pode ser um caminho para a emancipação e a construção de novas perspectivas. Ele possui um canal no YouTube: <https://youtube.com/playlist?list=PLWP6juFDi1g8iXz2y2LnOyt7wu3k66-Ou&si=6-rGwDzasBW11F2s>.

<sup>13</sup> Comediantes no vocabulário nas prisões são aquelas pessoas que transformam as mazelas do sistema em piada.

<sup>14</sup> Chernobyl: referência ao acidente nuclear de 26 de abril de 1986 na Ucrânia, considerado o pior desastre nuclear da história. No contexto prisional, os custodiados utilizam ironicamente este termo para denominar o leite fornecido pela instituição, devido à sua qualidade questionável e aos efeitos adversos após o consumo.

do que física; era uma punhalada na dignidade. A ausência de acesso à escola e ao trabalho constante era um lembrete diário do descaso. Mas o pior, talvez, fossem os bate-fundos: momentos de tortura física e psicológica que se tornaram rotina, com tapas na cara, spray de pimenta e a humilhação de serem forçados a ficar nus sob o sol escaldante, com cachorros quase mordendo a cabeça. Apenas uma forma de o sistema lembrar a quem pertencia o controle.

Dentro da cadeia, sua resiliência começou a se manifestar de formas inesperadas. Ele se tornou “pastinha”<sup>15</sup>, uma espécie de representante dos presos. Era a voz do pátio, a representação da massa carcerária e o principal elo entre os detentos e a segurança. Distribuía cartas, remédios, recebia os familiares nos dias de visitas e orientava a chegada de novos presos no pavilhão. Era um fardo pesado e de extrema responsabilidade, que ninguém queria, mas que ele abraçou com coragem. Ele contava que cobrava dos policiais a garantia de que os presos com pena vencida fossem acionados pelo jurídico. Depois, como cantineiro<sup>16</sup>, na Penitenciária do Distrito Federal 2, ele conseguiu ajudar os irmãos Pedra, aqueles que não recebiam visitas. Com o próprio dinheiro, ele montava kits de higiene e comida e doava para eles. Ele recorda: "Eu sempre ajudei os irmãos lá dentro em troca de nada" (Franco, 2025). Essa busca por propósito o levou a um encontro com Deus, descrito como algo inexplicável. Ele lia a Bíblia não apenas como um livro, mas a estudava profundamente, jejuava e orava, buscando uma conexão que as instituições religiosas fora da prisão não lhe deram. O sistema lhe mostrou quem ele poderia se tornar, diz: "Eu entendi que eu tenho uma missão aqui na terra" (Franco, 2025).

As relações humanas, por mais restritas que fossem, eram seu refúgio. O psicólogo foi o primeiro a ouvir sua história, anos depois, sua companheira. Dentro da cadeia, figuras como o senhor Tranquilino, um religioso conhecido, falavam-lhe sobre perdão, embora Franco evitasse o assunto, sabendo que ainda não conseguiria perdoar a si mesmo e aos que lhe fizeram mal. Um policial (chefe de pátio), senhor Melo, o tratava com dignidade, chamando-o pelo nome e vendo-o como um ser humano, algo raríssimo naquele ambiente. Mas a maior conexão se deu quando começou a alfabetizar outros custodiados. Muitos não queriam, achavam loucura. Ele insistiu, usando a Bíblia Sagrada como material didático, páginas velhas de jornais encontradas nas latas de lixo do pátio, embalagens de alimentos e de cigarro como rascunho.

---

<sup>15</sup> Custodiado com classificação específica para exercer atividades laborais nas áreas de convivência e atuar como intermediário nas relações comunicativas entre a população carcerária e o sistema de segurança penitenciária.

<sup>16</sup> Custodiado classificado pela policia penal para exercer atividade laboral nas cantinas dos estabelecimentos prisionais, responsável pela venda de produtos alimentícios e de higiene pessoal aos demais internos, função que integra o sistema de trabalho prisional e contribui para a remição da pena.

"Valeu a pena insistir" (Franco, 2025), ao ver um companheiro que estava preso há mais de 20 anos preso, sem nunca ter frequentado uma escola, conseguir escrever a própria carta para a família. Esse ato de partilha e o reconhecimento que recebia dos outros presos o fizeram sentir seu valor.

Em 2010, sua participação no Fest Art<sup>17</sup>, um evento cultural, foi um divisor de águas. Mesmo tremendo, leu sua própria poesia sobre os "50 anos de Brasília", ganhando em primeiro lugar na fase interna. A segunda fase, no presídio feminino, permitiu-lhe sair e ver o mundo novamente. Algemado, mas com a alma em liberdade, ele chorou ao ver a ponte JK e as ruas da cidade. A sensação de ter contato com as meninas, mesmo que restrito, e ouvir as pessoas, era um lembrete do mundo exterior, disse ele: "Caraca, mano, eu vi a rua, mano! A lua está linda, cara, sabe?" (Franco, 2025). Essa experiência reforçou sua crença na capacidade de transformação, mesmo em meio à privação.

A saída definitiva, em 2016, foi um verdadeiro teste. A promessa à mãe de nunca mais voltar ao crime era seu guia, relembra: "Eu fui para a obra, eu vigiei carro nas ruas do gama, para não regredir" (Franco, 2025). O preconceito o atingiu em cheio: as desconfianças da família, as portas fechadas no mercado de trabalho para um ex-presidiário. Ele dizia que tudo o que havia colhido de errado era fruto das suas escolhas passadas. Mas, diferente da primeira saída em 2012, quando se entregou novamente à loucura da rua e às drogas, dessa vez, com a filha Catarina em mente, a mudança era imperativa. Pensativo, constatou: "Foi preciso voltar para lá (cadeia), porque Deus me deu uma oportunidade, mas ele também tirou, e ainda bem que ele tirou, não sei se eu estaria vivo" (Franco, 2025).

A sua espiritualidade encontrou um novo ritmo com o Reggae. Se o Rap, que o acompanhava desde os cinco anos de idade, foi seu pai, mãe, escola e vida, o Reggae trouxe "libertação, paz, espiritualidade, conexão com o Poder Superior" (Franco, 2025). Não se tratava de substituir o Rap, mas de agregar. O Reggae o libertou da dependência química, mostrando que a fé não estava na droga, mas na vivência. Emocionado, constata: "Eu senti a presença de Deus no Reggae, sabe? Coisa que eu não me lembro de ter sentido na igreja quando ia à missa" (Franco, 2025).

Foi então que nasceu o "Papo Franco". Vendo os filhos de seus antigos amigos na Quebrada repetindo os mesmos erros, Franco sentiu um chamado, e reconheceu: "Se vocês

---

<sup>17</sup> Fest Art: Festival de arte e cultura promovido pelo Centro Educacional 01 de Brasília, que integra custodiados estudantes e não estudantes em atividades artístico-culturais, constituindo-se como espaço de expressão criativa, valorização de talentos e promoção da dignidade humana no ambiente prisional.

soubessem qual o destino dessa vida que estão levando. Se vocês soubessem aonde vocês vão parar" (Franco, 2025). Sua primeira palestra foi em uma calçada, com seis ou sete meninos, filhos de amigos dele. Ele, um recém-egresso sem emprego, mas com uma história para contar. "Foi Deus que me deu," ele dizia sobre o projeto. De ajudante de obra a palestrante, ele levou sua história a mais de 440 escolas públicas em três estados, impactando mais de 40 mil alunos. Ele retornou a presídios, unidades de internação, clínicas e casas de recuperação, tudo sem apoio institucional, mas com a convicção de estar cumprindo sua missão.

Apesar do cansaço e das cobranças, Franco persistiu. Três vezes tentou desistir do "Papo Franco", mas insistia: "Deus falou pra mim que ainda não é a hora de parar" (Franco, 2025). Sua visão da "ressocialização" é um tapa na cara do sistema: "Como é que tu vai socializar quem nunca foi socializado? "Reinserir" quem nunca foi inserido? "Reintegrar" quem nunca foi integrado?" (Franco, 2025). Para ele, a "ressocialização" só é possível se houver humanização, trabalho, estudo, dignidade. Ele via a fome na cadeia como uma pena de morte<sup>18</sup>, as torturas, opressões, repressões, a falta de acesso à educação como formas de aniquilar o indivíduo. E lamentava o retrocesso do sistema, que hoje impõe mais grades nas salas de aula e restrições nas visitas, ele refuta que "ressocializar" é extremamente contraditório do que se propõe.

Franco, o homem que antes via a si mesmo como mais um, agora compreendia que tinha um propósito maior. Aquele que, em um passado doloroso, sentiu-se assassinado por um abuso, renasceu entre as grades, buscando dignidade, ensinando e compartilhando, e assim emancipou sua existência e a de outros da sua Quebrada.

(Franco, 2025, entrevista adaptada para crônica).

## ***2.2. A Colonialidade do Ser e a Necropolítica nas Prisões Brasileiras***

Prezado Franco e sobreviventes do sistema prisional,

A potência da sua voz, tecida com a sabedoria das experiências mais cruas e a beleza de uma alma que se recusa a ser silenciada, ressoa em meus pensamentos como um cântico antigo que narra a complexidade da condição humana. Através de suas palavras, desvendamos não apenas uma biografia, mas um mapa vivo das feridas e da resiliência forjadas no coração de um sistema que insiste em moldar vidas em desamor. Sua trajetória, desde o menino "puro, iluminado" (Franco, 2025) até o homem que hoje inspira multidões com o "Papo Franco", é,

---

<sup>18</sup> Expressão utilizada para descrever o processo de deterioração física e mental dos indivíduos em razão das condições subumanas do cárcere, configurando uma forma de aniquilação gradual da vida e dignidade, ainda que não haja previsão legal para a pena de morte.

para mim, um testemunho pungente das entranhas da colonialidade em suas manifestações mais dolorosas, algo que busco incessantemente desvelar em minhas próprias pesquisas.

Ao refletir sobre o labirinto que foi sua vida, sinto como se caminhássemos juntos pelas trilhas invisíveis que Quijano (2005) nos ensinou a enxergar, aquelas veias subterrâneas da colonialidade do poder que irrigam ainda hoje o solo de nossas sociedades. Como raízes venenosas que se espalham sob a terra aparentemente fértil das promessas democráticas, essa colonialidade sussurra mentiras doces: que a educação e o bom comportamento levariam você a um futuro de ascensão. Mas quando o véu se rasga, Franco, revela-se a brutalidade de um mundo que já havia traçado outros mapas para sua existência, outros destinos para os corpos marcados pela exclusão. A distribuição desigual de oportunidades e a criminalização seletiva são mecanismos que perpetuam ciclos intergeracionais de exclusão, enquanto a ocultação dos processos generativos da criminalidade desvia a atenção das causas estruturais para a individualização da culpa (Bourdieu, 1996; Wacquant, 2001).

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (Quijano, 2005).

A colonialidade não se restringe à colonização histórica do passado, ela persiste como elemento constitutivo do padrão mundial do poder capitalista, operando através de uma classificação racial/étnica/gênero que hierarquiza a população e permeia todas as dimensões da existência social (Quijano, 2005). É essa classificação racial como pedra angular que vejo operando quando você descreve como "os negros sequer estavam chegando dentro do presídio, eles estavam sendo assassinados sem chegar dentro do presídio" (Franco, 2025). Não é acaso, Franco, é projeto.

O Estado que deveria ser abrigo tornou-se tempestade. Quando apareceu unicamente para "prender, punir e condenar" (Franco, 2025), não estava tropeçando em suas funções, estava dançando conforme a partitura ancestral de um projeto histórico. Em meus escritos em que falo dos corpos como objeto, tenho explorado como essa dança macabra transforma seres humanos em peças de um tabuleiro colonial, onde certas vidas são marcadas desde o nascimento para o descarte. É o que chamo de mal banal (Arendt, 2011), não a maldade espetacular dos filmes, mas aquela que se veste de burocracia, de procedimentos, de "é assim que as coisas funcionam", em uma espécie de despersonalização sistemática.

Sua pergunta visceral: "Ressocializar, como é que tu vai socializar que nunca foi socializado? Reinsere, como é que tu vai reinsere que nunca foi inserido?" (Franco, 2025) – ecoa como um grito que despedaça os espelhos da hipocrisia social (Borges, 2019). Cada porta fechada em sua busca por trabalho não era apenas uma recusa individual, mas um coro ensaiado há séculos, uma sinfonia da exclusão que toca sempre a mesma melodia: alguns corpos são para construir, outros para destruir; alguns para incluir, outros para descartar. Essa é a insurgência epistêmica em ação, sua recusa em aceitar a narrativa oficial, sua capacidade de desvelar a hipocrisia contida em conceitos que ocultam a exclusão social prévia (Matos-de-Souza, 2022a; de Souza Assumpção, 2017).

Nessa geografia da dor, vejo emergir os fantasmas que Fanon (2005) conhecia tão bem, aqueles que habitam a zona do não-ser, onde o "Emerson puro" (Franco, 2025) foi assassinado aos 11 anos. Não por uma bala, mas por algo mais cruel: pela descoberta de que o mundo havia decidido que sua inocência era um luxo que ele não podia se dar ao luxo de ter. Ali, naquele momento de ruptura que você descreve como "matou um Emerson que existia" dentro de você, "puro, iluminado, bom, e depois renasceu um Franco (Franco, 2025 que até você desconhecia, nasceu uma nova criatura, alguém que acreditava merecer o sofrimento, que via o crime como amparo.

Você reconhece que "merecia ter sofrido aquilo" (Franco, 2025), revelando uma internalização da culpa que é produto do sequestro epistemológico. O sistema dominante monopoliza as narrativas explicativas, naturalizando estruturas artificiais e limitando o imaginário. Isso cria um "cativeiro simbólico" em que o sujeito, embora saiba que não escolheu seu desvio, não compreende que esse desvio é um produto engendrado pelo próprio sistema que o condena. A revolta emerge como uma linguagem corporal e existencial, um grito primitivo contra a injustiça, um sintoma social que se manifesta quando as vias legítimas de expressão são bloqueadas, culminando na figura do criminoso, uma subjetividade estrategicamente produzida para legitimar e expandir os mecanismos de controle estatal (Girard, 2004; Foucault, 1987). Essa figura serve como bode expiatório, desviando a atenção das causas estruturais da violência e da desigualdade.

Essa reconfiguração ontológica é uma manifestação da colonialidade do ser, onde subjetividades originárias são violentamente alteradas para se conformarem aos códigos de dominação (Quijano, 2005). É a colonização mais profunda, Franco: quando o oprimido passa a carregar o chicote contra si mesmo, quando internaliza a voz do algoz e a confunde com a própria consciência. Sua narrativa do trauma opera como um passaporte simbólico que,

paradoxalmente, justifica sua trajetória desviante, um ponto de virada que, em pesquisas (auto)biográficas, não é visto como erro, mas como ato fundador da autoria sobre e a consciência da própria existência.

Mas você, meu caro Franco, recusou-se a permanecer nessa zona de morte. Como uma semente que encontra numa fresta do concreto resistência para florescer de formas inesperadas. Quando alfabetizou companheiros de cela, não estava apenas ensinando letras, estava praticando uma arqueologia da dignidade, escavando sob as camadas de humilhação para encontrar a humanidade soterrada. Ao usar a Bíblia como material de estudo, o único livro disponível para manter a massa sob controle, você subverteu sua função, transformando-a em ferramenta de libertação, um ato de recusa pedagógica ao silenciamento imposto.

É aqui que minha análise sobre a pedagogia da resistência ganha carne e sangue. Você não apenas sobreviveu ao que chamo de indústria da loucura, você a transformou em matéria-prima para construir outros caminhos onde antes havia apenas abismos. Trabalhou em contravia aos fluxos estabelecidos, como um rio que decide mudar de curso e criar novos vales, praticando uma filosofia do não (Matos-de-Souza, 2015), que recusa a verdade imposta e busca o que foi abandonado, o não dito, o marginal.

É precisamente nesse contexto que emerge a insurgência epistêmica, um conceito que se desdobra diretamente da crítica à colonialidade do saber e atua como um movimento ativo de resistência e criação diante dos mecanismos de silenciamento e desqualificação. Não é uma mera abstração teórica, mas uma práxis, uma forma de agir e produzir conhecimento que emerge das margens, dos corpos e das experiências historicamente subjugadas.

A insurgência epistêmica é a resposta direta ao epistemicídio, recusando a verdade imposta e buscando o que foi abandonado. Não é uma negação vazia, mas uma atitude crítica que trabalha com as contradições e propõe desmontar o sistema despositivando o pensamento. Ela se ergue na reafirmação das margens como lugares de conhecimento, valorizando os saberes que emergem dos bordos, das fronteiras, dos interstícios, que são lugares de produção de pensamento não-afirmativo e de descontinuidade. Uma práxis e conhecimento situado, enraizado na experiência vivida e na ação, onde a opressão e a marginalização se tornam o terreno fértil para a produção de saberes que desafiam a lógica dominante e propõem alternativas (Matos-de-Souza, 2022a; Alves-Bomfim 2022; Abrahão 2018, 2014).

No calabouço onde Mbembe (2005) reconheceria os tentáculos da necropolítica, você experimentou na pele como o Estado exerce seu "poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer". A fome diária, as torturas, a negação sistemática de oportunidades, tudo isso

compõe uma sinfonia da morte lenta, uma tanatopolítica que opera no limiar entre a vida e a morte, mantendo certas existências em estado de quase-morte. A necropolítica é, no fim das contas, a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é (Mbembe, 2018). A brutalidade da necropolítica manifesta-se de forma explícita no sistema prisional brasileiro. Franco, você relata as torturas físicas e psicológicas, mas é na descrição da fome que a necropolítica se revela mais tangível: "A fome lá dentro é uma forma de matar a gente" (Franco, 2025). A comida de péssima qualidade, carente de nutrientes, é uma arma lenta de deterioração. Essa negligência sistemática é uma forma velada de pena de morte, um assédio aos corpos aprisionados.

Como escrevemos nas reflexões sobre o "Holocausto Brasileiro" (Matos-de-Souza & Medrado, 2021), as instituições brasileiras, muitas vezes, operam como *lagers*<sup>19</sup> modernos, não campos de concentração cercados por arames farpados, mas espaços onde a banalidade do mal se normaliza, onde um "corpo que vale menos" é constantemente produzido e descartado como um traço da modernidade/colonialidade, e Franco confirma que essa lógica persiste no cárcere contemporâneo. Todos os corpos que vivem a mazelas das prisões são, guardada a proporcionalidade, atingidos pelos processos de desumanização, são considerados corpos de menor valor. O sistema prisional produz o silêncio através de múltiplos mecanismos de violência epistêmica: a desqualificação a priori dos custodiados pelo estado como produtores de conhecimento, o controle da comunicação, a saturação com narrativas hegemônicas que individualizam a culpa, a fragmentação das experiências coletivas (Foucault, 2014; Spivak, 2010).

A colonialidade do saber se manifesta como epistemicídio quando você, um autodidata sedento de conhecimento, encontra acesso rigorosamente controlado. A Bíblia era permitida para controle, enquanto obras que incitariam pensamento crítico, como Foucault, eram barradas. Você é categórico: "não é uma falha, é um projeto mesmo dos agentes, não permitir que a gente tenha acesso à educação lá dentro" (Franco, 2025). Essa é uma estratégia clara de manutenção do poder: negar o saber é negar a capacidade de autodefinição e questionamento, mantendo o sujeito em subordinação. O epistemicídio não apenas suprime conhecimentos, mas destrói as condições de possibilidade para a produção de saberes alternativos (Matos-de-Souza, 2022a; Carneiro, 2011).

---

<sup>19</sup> Termo alemão para campos (referência aos campos de concentração nazistas), utilizado metaforicamente para descrever instituições ou espaços que reproduzem lógicas de controle, desumanização e aniquilação simbólica de vidas consideradas descartáveis.

É precisamente nesse contexto que emerge sua insurgência epistêmica, não uma abstração teórica, mas uma práxis, uma forma de agir e produzir conhecimento que emerge das margens, dos corpos e das experiências historicamente subjugadas. Sua insurgência se manifesta quando transforma sua experiência de vida, que o sistema buscaria desqualificar e silenciar, em fonte legítima de conhecimento e transformação social através do "Papo Franco". Sua vida, marcada pelo trauma e pela marginalidade, torna-se ferramenta pedagógica potente, uma lição que vai na contramão dos fluxos regulados.

Sua luta para se perdoar, para entender o trauma, para encontrar paz no reggae e no pedal, são atos de insurgência contra o sequestro da subjetividade. Você se recusa a ser definido apenas por seu passado criminal ou pela estigmatização social, reafirmando sua capacidade de sentir, de amar, de ser, desafiando a despersonalização imposta pelo sistema prisional.

No que tange à colonialidade do poder, você experimenta a dicotomia entre o poder da rua e o poder do Estado. Na juventude, no crime, ganha um respeito forjado no medo: "as pessoas tinham medo de mim, e elas me respeitavam, mas não é, porque eu era, eles não me respeitavam porque era uma pessoa de respeito, eles tinham medo de mim" (Franco, 2025). Esse poder ilusório, construído sobre a opressão, é reflexo distorcido de hierarquias sociais. A economia criminal oferece alternativa precária de sobrevivência, mas funciona como engrenagem essencial do funcionamento capitalista, impedindo a revolta organizada e alimentando os aparatos de segurança.

Quando Benjamin lamentou a perda da experiência genuína, aquela que se solidifica em narrativas e se transmite de geração em geração, sua história se torna testemunho vívido de que a experiência, mesmo diante das maiores adversidades, pode ser farol. Sua voz se opõe à aniquilação da experiência (Matos-de-Souza, 2025), tornando-se escara moral que insiste em lembrar quando o mundo prefere esquecer, um *phármakon*<sup>20</sup> que é simultaneamente remédio e veneno para o esquecimento imposto.

Em meus escritos sobre a memória como lugar de cultura, tenho explorado como certas narrativas são transformadas em não-lugares ou espetáculos vazios. Sua voz, porém, resiste a essa domesticação, praticando pedagogia negativa que trabalha com contradições, que não oferece respostas fáceis, mas força o confronto com perguntas incômodas.

---

<sup>20</sup> *Phármakon*: Conceito grego que designa aquilo que é simultaneamente remédio e veneno, cura e doença. Jacques Derrida utilizou este termo para demonstrar a ambivalência fundamental da escrita e da linguagem, que podem tanto preservar quanto corromper a memória e o conhecimento. No contexto desta carta, a narrativa de Franco funciona como *phármakon*: é remédio contra o esquecimento das violências estruturais, mas também veneno que expõe feridas sociais que muitos prefeririam manter ocultas.

É nessa capacidade de tecer sua própria narrativa a partir das margens que vejo ecoar a desobediência epistemológica. Seu relato não busca validação nos cânones acadêmicos, ele se estabelece como conhecimento legítimo por direito próprio, nascido da epistemologia do Sul. Você pratica essa desobediência cada vez que afirma sua voz, cada vez que recusa o silêncio que o sistema tenta impor e grita a sua verdade.

O "Papo Franco" é laboratório de saberes insurgentes, cartografia de resistência que redesenha o mapa do conhecimento a partir das cicatrizes. É prova viva de que a colonialidade presente nessas relações assimétricas podem ser desafiadas, de que o epistemicídio que silencia narrativas valiosas pode ser combatido com a força da palavra que se recusa a morrer.

As implicações contemporâneas revelam que colonialidade e necropolítica não são fenômenos do passado, mas estruturas que moldam a sociedade brasileira hoje. A persistência da fome, da violência e do epistemicídio nas prisões e periferias, a seletividade racial do encarceramento e a mercantilização da segurança são ecos da lógica colonial que insiste em ficar. Você é prova viva de que o sistema penal é máquina de produção contínua de subjetividades criminalizadas, onde a marginalidade funciona como território existencial e geográfico para experimentação de novas formas de controle social.

Sua jornada, Franco, e creio as de muitas outras pessoas que vivem o cárcere, são teias complexas onde o pessoal, o político, o social dançam uma dança íntima e feroz. Ela nos força a confrontar as verdades absolutas de um sistema que se crê infalível, mas que se revela brutal em suas premissas. É prova irrefutável de que a colonialidade não é fantasma do passado, mas força ativa que molda identidades e destinos. Contudo, é também grito que rasga caminhos de resistência, forjada na educação libertadora de Freire, na retomada da experiência benjaminiana, na decolonização do ser fanoniana e na desobediência epistemológica que tenho desenvolvido como forma de resistência, autonomia e autoria.

Sua vida não é apenas sobrevivência, é florescimento. E agora, com sua voz, você cultiva jardins de possibilidades em terras antes áridas, semeando esperança onde antes só crescia o desespero. Com sua coragem e lucidez, nos lembra que a socialização é para todos e só acontece quando a humanidade é restaurada e quando o saber, o ser e o poder são libertos das amarras coloniais. Sua voz se torna, chamado inadiável, para a transformação, para a instauração da memória social e histórica daquilo que não podemos repetir enquanto humanidade.

Meus escritos encontram em sua história não apenas validação, mas inspiração para continuar escavando as verdades soterradas sob as ruínas da colonialidade. Que sua jornada

continue a inspirar, a mover corações e mentes, e a nos lembrar que, mesmo nas tramas mais densas da opressão, a capacidade humana de resistir e de construir novos caminhos jamais será completamente sequestrada se alimentarmos nossa esperança ontológica de sermos mais.

Com profunda admiração, solidariedade e compromisso inabalável na luta contra todas as formas de colonialidade,

Rodrigo Matos-de-Souza<sup>21</sup>

### ***2.3. O sequestro da subjetividade profissional: a subordinação da Pedagogia à lógica Securitária***

#### **Ravena: o naufrágio**

"A realidade nos escapa como um peixe que arrancamos da água com as mãos, enquanto nos agarramos a ela como náufragos." (Madeira, 2023)

Há convites que chegam disfarçados de tempestade, sussurrando promessas de transformação do caos. O sistema prisional nunca se apresentou como um destino sedutor, suas águas turvas e correntes traiçoeiras afastam os navegadores mais experientes. Mas quando o desafio me acenou, reconheci nele o eco de uma vocação ancestral: aquela que nos impele a desbravar territórios onde poucos ousam pisar.

Embarquei na educação nas prisões como quem se lança ao mar sem bússola, carregando as teorias pedagógicas que minha graduação havia depositado em minha bagagem. Mas teoria e prática, descobriria logo, são como mapas antigos diante de oceanos inexplorados, úteis até o momento em que a realidade revela suas próprias leis e nos exige muita reflexão e modificações.

O primeiro navio que me acolheu era um fantasma dos mares, uma embarcação apodrecida pelo descaso, onde o tempo havia tecido teias de negligência. O porão que me serviu de sala de aula exalava o odor acre do abandono: paredes manchadas de umidade contavam histórias silenciosas de anos de esquecimento.

A tripulação me observava com a desconfiança de quem aprendeu que toda promessa de mudança é apenas outro disfarce da desilusão. Mas foi justamente a forma desumana como viviam esses marujos que despertou em mim uma inquietação profunda, uma fissura na superfície de minhas certezas pedagógicas. Foi então que descobri as rotas secretas, aquelas

---

<sup>21</sup> A elaboração das cartas pela pesquisadora, na voz dos próprios autores, é uma escolha metodológica alinhada à pesquisa narrativa. Este exercício de imaginação sociológica permite não apenas sistematizar os pressupostos teóricos do autor, mas também conferir-lhes uma dimensão vivida e dialógica, ampliando a profundidade interpretativa, reflexiva e aproximando o leitor do universo intelectual investigado.

que não constam nos manuais oficiais. Um capitão da segurança, veterano dessas águas traiçoeiras, tornou-se meu guia involuntário. Suas mãos calejadas pela experiência me mostraram que existiam formas mais humanas de navegar por esses mares, caminhos que a burocracia oficial preferia manter ocultos.

Durante seis longos anos, desbravei as águas mais sombrias do sistema: a Ala de Tratamento Psiquiátrico (ATP). Ali, onde a exclusão encontra sua expressão mais cruel, descobri que existem abismos dentro de abismos. Era a necropolítica dos indesejáveis em sua forma mais pura, um mar aparentemente calmo que escondia correntes mortíferas.

Aquelas pessoas viviam na exclusão das exclusões, habitantes de um limbo onde a sociedade deposita seus fantasmas mais incômodos. Cada dia naquelas águas era uma lição sobre os limites da humanidade, e sobre a resistência inexplicável da esperança em florescer mesmo nos solos mais áridos. Quando deixei as águas sombrias da ATP, fui conduzida aos mares azul anil da Penitenciária Feminina. A mudança de cenário foi como despertar de um pesadelo para encontrar-se em um sonho, embora ainda fosse um sonho atravessado por pesadelos.

A embarcação era limpa, nova, carregava o cheiro peculiar do abandono, não o fedor pútrido da ATP, mas uma melancolia sutil que impregnava cada corredor. Tinha o estereótipo de escola, mas logo descobri que estereótipos são máscaras que a realidade usa para esconder suas verdadeiras faces. A capitã da segurança, inicialmente terrível em sua rigidez, gradualmente se encantou com minha forma de navegar. Isso me permitiu realizar algumas das viagens que havia sonhado, todas próximas, nada muito ousado, sempre sob o olhar vigilante da segurança.

Foi ali que descobri o poder das canções. A trilha sonora que as mulheres escolhiam nem sempre era melodiosa, mas cada letra carregava fragmentos de suas almas. Nossas viagens se transformaram quando começamos a ouvir não apenas as palavras, mas os silêncios entre elas, os espaços onde habitavam suas dores e esperanças. Rimos e choramos pelas histórias que cada canção evocava. Descobri que os mares femininos das prisões são infinitamente mais enigmáticos do que qualquer manual poderia descrever. Quantas dores se escondem nos corações dessas navegadoras! Quanta solidão acumulada em cada ano de abandono nos porões desse sistema! As mulheres em privação de liberdade carregam uma dupla punição: pelo crime cometido e por não sustentarem os padrões de feminilidade que a sociedade lhes impõe (Alves-Bomfim *et al.*, 2024). Elas gritam o silêncio que lhes foi imposto, rejeitam embarcações que lhes lembram os barcos da infância, aqueles que trouxeram apenas inadequação e exclusão.

Deixando os mares femininos, fui conduzida às águas masculinas, revoltosas, turbulentas, inconstantes. O ano de 2013 trouxe tempestades e ventos fortes que me acompanharam até o Presídio do Distrito Federal I. Foi ali que aprendi a mergulhar na Educação de Jovens e Adultos nas prisões. O navio de ferro ecoava constantemente com o bater de portões e o rumor de vozes vindas do porão. No primeiro dia, deparei-me com um horizonte largo e uma tripulação gigantesca aguardando no cais. Era dia de festa, a acolhida para mais uma temporada de descobertas pelas águas gélidas do Complexo Penitenciário da Papuda. Senti imediatamente que ali seria possível avançar oceano adentro, fazer educação libertadora mesmo em espaços tão antagônicos à emancipação.

A tripulação masculina era diferente. Apesar do sofrimento estampado nos rostos, não sentiam a prisão como as mulheres. Mantinham-se em constante estado de alerta, ávidos para aprender, mas com corpos e mentes condicionados às ordens: mãos para trás, cabeça baixa, silêncio ensurdecedor. Algumas vezes, ao entrar no navio, presenciava os procedimentos de revista, homens seminus em fila indiana, passando um a um antes de iniciar a viagem do dia. Questionava-me constantemente: o que os mantinha firmes nessa jornada do aprender? Para muitos, era a remição de pena que os motivava. Mas quem tinha coragem de ouvir suas vozes descobria outros motivos, razões mais profundas que tocavam a essência do que significa ser humano.

Aquele ano foi como navegar pelo lendário Mar de Hoces<sup>22</sup>, uma experiência que condensou uma vida inteira em doze meses. Ali descobri como é enfrentar o oceano do sistema em sua versão mais cruel. Todos éramos vigiados constantemente; os processos de domesticação serviam para todos, e com o tempo, passamos a nos autovigiar. Tudo se tornava problema, mesmo práticas comuns do nosso ofício. O medo dos ventos nos aterrorizava, mesmo quando aparentemente era apenas uma brisa leve. Após esse ano de navegações turbulentas, fiquei afastada, um período de recolhimento necessário para processar o que havia vivido.

Em 2015, retornei quando a escola nas prisões foi oficializada. Nossas navegações passaram a ser reconhecidas, e pudemos ter nosso próprio capitão. A primeira gestão democrática significava independência administrativa, pedagógica e financeira; começamos a sonhar com novos mares, novos horizontes: "Juntos pela escola que queremos!"

---

<sup>22</sup> Hoces - Passagem de Drake, estreito marítimo de aproximadamente 800 km que separa o extremo sul da América do Sul da Antártica, conhecido por suas condições extremas de navegação com ventos intensos e ondas gigantes.

Em 2016, afastei-me novamente das grandes navegações. Sem estar em serviço, meu barquinho particular foi atingido por uma tempestade devastadora. As tempestades do sistema prisional invadiram minha embarcação pessoal, um furacão que destruiu minhas certezas sobre a experiência de navegar nas prisões. Fiquei à deriva por quase um ano, sem saber como reorganizar o que me havia acontecido.

Em 2017, ainda naufragada, fui resgatada de forma acolhedora pela capitã Elisângela Caldas, famosa por seu jeito meigo e simpático. O curso de formação que ela oferecia não era uma simples capacitação, era um convite à ressignificação de doze anos de navegação. Não eram aulas expositivas, mas uma volta às memórias, uma oportunidade de sair de mim e me observar como uma ave que sobrevoa a cena. Durante aquele processo, finalmente compreendi as marcas que anos de navegação haviam deixado em mim: a desumanização de pessoas presas, nos desumaniza também. Os processos de invisibilidade, submissão e usurpação da minha autoridade em nome da segurança me haviam alienado de mim. Era como se eu estivesse em transe, vivendo mecanicamente e sendo cúmplice das injustiças do sistema.

Os anos seguintes foram de releitura e ressignificação. Assumi o comando de uma tripulação e realizamos um sonho coletivo: a construção de material pedagógico específico para EJA cujo sujeitos são pessoas privadas de liberdade. Navegamos por águas profundas, enfrentamos tempestades, até mesmo durante a pandemia, mas nos permitimos sonhar uma educação emancipadora. Ingressei no mestrado, e fui guiada por um capitão humano, cuja caminhada se faz em um processo humanizante e no ritmo de cada um. Incentivada a sair desse lugar de impossibilidades, tornei-me pesquisadora das prisões, e hoje, no doutorado, faço mergulhos profundos sobre a questão penitenciária. Fui eleita gestora dessa tripulação gigantesca e busco construir, coletivamente, com meus pares, uma educação humanizadora e humanizante onde navegar seja uma viagem singularmente libertadora. É preciso trazer a formação e o saber-fazer das professoras que atuam nas escolas em prisões.

É necessário anunciar e denunciar, garantindo através do desvelamento das histórias, dos ditos e não ditos, dos silêncios e gritos que circulam no ambiente prisional, que se revelem nas imagens, gestos, forças e afetos que se constituem entre grades e muros. Reconhecer este contexto como complexo e desafiador é fundamental para construir um percurso educativo que se constitua em verdadeiro caminho de socialização e reinserção social. A educação nos espaços de privação de liberdade tem como função o incentivo à emancipação e ao reconhecimento dos processos de invisibilização.

O mar não perdoa, e cada onda que nos derruba carrega consigo a promessa de que podemos aprender a navegar melhor. Nas águas turvas do sistema prisional, descobrimos que educar é, antes de tudo, um ato de resistência, uma forma de manter acesa a chama da humanidade onde ela parece ter sido extinta para sempre.

Alves-Bomfim, 2024.

#### ***2.4. Colonialidade do saber: Pedagogia do Oprimido***

Querida companheira Ravena e todos os educadores que se aventuram pelas águas complexas da educação em prisões,

Escrevo-lhes movido pela profunda emoção que sua narrativa despertou em mim. Ao ler sobre sua jornada pelos mares do sistema penitenciário, reconheço nela não apenas uma trajetória pessoal, mas um testemunho vivo daquilo que tenho chamado de educação como prática da liberdade, mesmo quando essa prática se desenvolve nos espaços aparentemente mais hostis à liberdade. O texto não é meramente descritivo; é tecitura viva da experiência no sentido mais profundo: busca capturar o "como é" estar presente em um sistema que desumaniza, resistir a essa desumanização, e ser transformada por essa resistência. A experiência de naufrágio, querida Ravena, longe de representar um fracasso, constitui-se como um dos momentos mais pedagogicamente ricos de sua trajetória. Quando você escreve sobre ter ficado "à deriva por quase um ano", reconheço ali o que chamo de situação-limite, aquele momento em que a realidade opressora parece ter vencido completamente, mas que, paradoxalmente, pode se transformar no ponto de partida para uma nova práxis libertadora.

O sistema prisional, como você bem descobriu, não é apenas um espaço de privação de liberdade para aqueles que estão custodiados pelo estado. Ele opera uma forma sutil e perversa de sequestro da subjetividade também dos educadores que ali atuam. Quando você descreve como: "os processos de invisibilidade, submissão e usurpação da autoridade em nome da segurança me haviam alienado de mim mesma", está denunciando algo que vai muito além de uma dificuldade pessoal; está revelando uma das faces mais cruéis da educação bancária aplicada aos próprios educadores. O resgate que você experimentou através do curso oferecido pela educadora Elisângela Caldas exemplifica aquilo que considero essencial em qualquer processo formativo humanizador: a possibilidade de os educadores se reconhecerem como sujeitos de sua própria história. Quando você relata que "foi como sair de mim mesma e me observar de uma perspectiva aérea", está descrevendo o que chamo de conscientização, esse processo através do qual nos tornamos capazes de perceber criticamente nossa realidade e nossa inserção nela.

A formação continuada no contexto prisional não pode ser, jamais, um simples treinamento técnico ou uma capacitação para melhor adequar os educadores às demandas do sistema punitivo. Ela deve ser, fundamentalmente, um espaço de problematização da realidade, onde os educadores possam refletir criticamente sobre as contradições de sua prática e sobre as possibilidades de transformação dessa realidade. Você compreendeu, em sua jornada, algo fundamental: não existe neutralidade na educação. Quando afirma que "educar nas prisões é um ato de resistência" (Alves-Bomfim, 2023b), está reconhecendo que toda prática educativa é intrinsecamente política. No contexto prisional, essa dimensão política se torna ainda mais evidente, pois ali se confrontam duas lógicas antagônicas: a lógica punitiva, que busca domesticar e submeter, e a lógica educativa libertadora, que busca humanizar e emancipar.

O que você chama de "cooptação da autonomia docente" é uma das manifestações mais perversas daquilo que tenho denunciado como educação bancária. Quando o sistema prisional transforma educadores em agentes de controle, está operando uma inversão radical da função educativa: ao invés de desenvolver a consciência crítica, busca-se produzir conformidade; no lugar de estimular a curiosidade epistemológica, impõe-se o silêncio; ao invés de promover o diálogo, estabelece-se o monólogo da autoridade. Sua descoberta sobre a importância da escuta sensível toca no coração da pedagogia crítica. Quando você escreve que "aprendi que educar é, fundamentalmente, saber ouvir", está reconhecendo que os educandos, mesmo aqueles privados de liberdade, são portadores de saberes, de experiências, de leituras de mundo que devem ser respeitadas e incorporadas ao processo educativo.

As canções que as estudantes presas escolhiam, os silêncios carregados de significado, os gritos abafados, tudo isso constitui o que chamo de universo vocabular dos educandos. Uma educação libertadora deve partir desse universo, problematizá-lo, ampliá-lo, mas jamais negá-lo ou substituí-lo por conteúdos impostos de fora. Sua experiência na construção coletiva de materiais pedagógicos específicos para EJA prisional demonstra algo que considero fundamental: a educação libertadora só se realiza plenamente quando é construída coletivamente. Não se trata apenas de envolver os educandos no processo educativo, mas de reconhecer que educadores e educandos são, ambos, sujeitos do processo de conhecimento.

Quando você diz: "juntos, tínhamos uma força que individualmente desconhecíamos", estava experimentando na prática aquilo que chamo de dialogicidade, essa capacidade de, através do diálogo verdadeiro, criar conhecimentos novos que não existiam antes do encontro entre os sujeitos. Sua reflexão sobre a necessidade de autocuidado para educadores que atuam em contextos extremos revela uma compreensão profunda sobre as dimensões éticas e políticas

da educação. O sistema opressor não ataca apenas aqueles que estão formalmente sob seu controle, ele busca cooptar, domesticar e adoecer também aqueles que poderiam representar esperança e possibilidades de transformação.

O cuidado de si, nesse contexto, não é um luxo ou uma questão meramente pessoal, é uma necessidade política. Educadores adoecidos, alienados de si mesmos, não podem contribuir para processos de humanização. Por isso, a formação continuada deve incluir espaços de elaboração das experiências vividas, de reflexão sobre os impactos subjetivos da prática educativa e de construção coletiva de estratégias de resistência.

Quando afirma que "é preciso trazer à luz as práticas educativas que acontecem nas prisões, anunciar as possibilidades e denunciar as violências", está compreendendo que a práxis educativa libertadora tem sempre essa dupla dimensão: denuncia a realidade opressora e anuncia as possibilidades de transformação. Os "ditos e não ditos, os silêncios e gritos que circulam no ambiente prisional" de que você fala constituem um material pedagógico riquíssimo, mas que só pode ser trabalhado numa perspectiva crítica se for problematizado, se for compreendido em suas determinações históricas e sociais.

A pergunta que você coloca: "Como o percurso de formação continuada pode contribuir para que a comunidade escolar promova, junto às pessoas privadas de liberdade, a consciência e emancipação necessárias para o desenvolvimento do protagonismo e da cidadania?", é uma questão central para pensarmos a educação nas prisões numa perspectiva libertadora. A formação continuada deve ser concebida como um processo permanente de ação-reflexão-ação, onde os educadores possam: problematizar sua própria prática, refletir criticamente sobre as contradições, os limites e as possibilidades de sua atuação no contexto prisional, compreendendo que essas contradições não são falhas pessoais, mas expressões de contradições sociais mais amplas. Compreender criticamente o contexto, analisar o sistema prisional não como uma realidade natural ou inevitável, mas como uma construção histórica e social que pode ser transformada. Isso implica compreender as determinações econômicas, políticas e ideológicas que sustentam o sistema punitivo; construir coletivamente alternativas, desenvolver, em conjunto com outros educadores e com os próprios educandos, práticas educativas que resistam à lógica punitiva e afirmem a possibilidade de humanização mesmo nos contextos mais adversos. Cuidar de si e dos outros, criar espaços de acolhimento, de elaboração das experiências difíceis, de fortalecimento mútuo, compreendendo que o cuidado é uma dimensão política da resistência.

Querida Ravena, sua trajetória demonstra que é possível, sim, desenvolver educação como prática da liberdade mesmo no contexto prisional. Mas isso exige que compreendamos que a liberdade de que falamos não é apenas a liberdade física, é a liberdade de pensar criticamente, de sonhar, de criar, de se reconhecer como sujeito da história. Quando você escreve sobre buscar "construir coletivamente uma educação humanizante onde navegar seja uma viagem singularmente libertadora, tanto para as pessoas 'livres' quanto para aquelas que ainda se encontram 'presas', está compreendendo algo fundamental: no processo de humanização dos outros, humanizamos a nós mesmos.

O sistema prisional, como você bem descobriu, é um dos espaços onde as contradições de nossa sociedade se manifestam de forma mais cruel e evidente. Por isso mesmo, é também um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica que possa contribuir para a transformação não apenas dos indivíduos, mas das estruturas sociais que produzem e reproduzem a exclusão.

Sua experiência de naufrágio e resgate nos ensina que a formação continuada deve ser, antes de tudo, um processo de humanização mútua, onde educadores possam se reconhecer como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade, mesmo quando essa realidade parece absolutamente hostil à transformação. Que sua narrativa inspire outros educadores a compreenderem que educar nas prisões é semear esperança onde outros veem apenas desespero, mas que essa esperança só se torna concreta quando se traduz em práxis transformadora, em ação coletiva, em resistência organizada contra todas as formas de desumanização.

Finalizo esta carta com um convite que ecoa o seu: que mais educadores se aventurem por essas águas, mas que o façam compreendendo que não vamos às prisões para salvar ninguém, vamos para nos salvarmos mutuamente através do diálogo, da problematização da realidade e da construção coletiva de conhecimentos. A educação nas prisões é possível, necessária e transformadora, mas só quando compreendida e praticada como ato de amor revolucionário. Com admiração pela sua coragem e esperança na força transformadora da educação,

Paulo Freire

P.S.: Como você, Ravena, bem disse: cada educador que se aventura pelas águas do sistema prisional carrega consigo a responsabilidade histórica de manter acesa a chama da humanidade onde ela parece ter sido extinta. Mas essa responsabilidade não é individual, é coletiva. É na construção de redes de solidariedade, de espaços de formação crítica, de práticas educativas libertadoras que poderemos transformar as prisões de espaços de morte em espaços de vida, de esperança, de humanização.

## ***2.5. O sequestro da subjetividade coletiva: a identidade e a diferença***

### **Do Giz ao Distintivo: subverter é poder!**

“A prisão em si é uma brutalidade. É tirar de um ser humano não apenas sua liberdade, mas também grande parte de sua individualidade<sup>23</sup>” (Mandela, 1994) .

Nas terras infinitas do Mato Grosso, onde o cerrado dança ao vento como ondas douradas de um oceano terrestre, erguiam-se catedrais de concreto e ferro, não para adorar divindades, mas para aprisionar almas que o mundo havia esquecido. Era agosto de 2002, e o sol banhava com sua luz ancestral um jovem de vinte e cinco anos, Rowayne Ramos, que caminhava pelos corredores universitários sem saber que carregava nas mãos o destino de centenas de pessoas privadas de liberdade.

Foi quando ouviu o canto chamando-o para sua missão - uma voz ecoando no auditório imenso da universidade: "Precisamos de bolsistas, educadores de jovens e adultos para alfabetização." As palavras flutuaram no ar como sementes ao vento, e uma delas pousou em seu coração. Ninguém sussurrou que essa jornada o levaria além das fronteiras do mundo conhecido, para dentro das fortalezas onde a esperança havia sido banida, no deserto das prisões.

Março de 2003. Rowayne cruzou os portões do antigo Presídio de Carumbé, e o mundo se transformou o trágico escrito em paredes úmidas e sussurros de desespero. As muralhas choravam lágrimas de lodo que escorriam como rios de tristeza, pintando a pedra com a tinta da melancolia. O ar carregava o peso de mil sonhos interrompidos, e a escuridão abraçava cada canto como uma mãe enlutada que não consegue soltar seus filhos. O cheiro da desesperança impregnava cada respiração, transformando o oxigênio em poesia amarga.

"Meu Deus, eu estou assistindo um filme de terror", murmurou o jovem educador tremendo como folhas de outono diante da realidade que pairava ante seus olhos. Rowayne sentiu o medo dançar em sua espinha, cada vértebra uma nota musical de terror, que lugar era aquele que carregava tanta dor?

Não havia salas de aula - apenas um espaço no final do corredor onde vozes se elevavam em cânticos, como pássaros tentando voar através das grades para o céu. Ali, homens transformavam suas dores em melodias de fé, suas lágrimas em hinos de resistência.

---

<sup>23</sup> A frase é uma das reflexões de Nelson Mandela em sua autobiografia. Mandela descreve em detalhes os 27 anos que passou na prisão. A frase resume sua percepção de que o sistema prisional do apartheid não buscava apenas restringir a liberdade de movimento, mas tinha um objetivo mais cruel: desumanizar e anular a identidade dos prisioneiros. Ele explica como tudo era projetado para tirar a individualidade.

Mas foi então que a magia aconteceu. Quando se preparava para partir, derrotado pela impossibilidade da missão de educar naquelas condições, uma mão - calejada pelo tempo, suave pela humanidade - tocou o braço de Rowayne. Um homem, com olhos que brilhavam como estrelas perdidas na escuridão do universo carcerário, sussurrou as palavras que se tornaram o mantra de sua existência: "Professor, não tenham medo de nós. Nós só queremos aprender a escrever" (Ramos, 2025). Naquele instante, o mundo parou de girar. O tempo se curvou como um arco, e Rowayne compreendeu que havia encontrado o propósito de sua vida.

Como a lagarta que se encasula para renascer, Rowayne deixou para trás não apenas seus medos, mas toda uma concepção de mundo que se desfez como castelos de areia beijados pela maré. Naquele momento sagrado, todos os seus temores se dissolveram. Ele viu que não eram monstros que habitavam aquelas celas, mas homens, com corações que pulsam ao ritmo da esperança, almas sedentas de conhecimento como viajantes no deserto buscam água.

A nova penitenciária que se abriu foi como um refúgio encantado, um lugar onde a alquimia da educação poderia transformar chumbo em ouro, ignorância em sabedoria, desespero em esperança. Alfabetizador ao nascer do sol, quando a manhã pintava o céu de esperança. Educador ao meio-dia, quando o sol estava no zênite de sua força. Mestre ao anoitecer, quando as estrelas começavam a bordar o manto da noite. Sua dedicação era um poema épico escrito em três atos diários - almoçava, jantava e lanchava na unidade, tornando-se parte da arquitetura daquele lugar que insistia em desumanizar.

Trazia em si uma inquietude que o tornava construtor: "Diretor, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo", dizia ele, com uma paixão que sonhava com um mundo mais justo. E assim, sem pedagogos oficiais, sem estrutura formal, Rowayne começou a tecer com fios invisíveis a tapeçaria de uma revolução silenciosa e necessária.

Magnetizou uma constelação de educadores corajosos que brilhavam como estrelas no firmamento da transformação. Chegou a professora das artes, pintando arco-íris onde antes havia apenas cinza. Outro trouxe suas oficinas de teatro, ensinando homens a representar não apenas personagens, mas suas próprias possibilidades de futuro. Outro chegou carregando a magia da dramaturgia como um mago carrega sua varinha. E outro, com seu grupo Corpo Presente Feminino, trouxe a dança da vida para lugares onde ela havia sido proibida.

Juntos, transformaram corredores sombrios em castelos de aprendizado. Os próprios estudantes, como discípulos devotos, pegaram pincéis e tintas, construindo com suas próprias mãos - mãos que um dia conheceram apenas a destruição, o templo da educação que suas almas necessitavam.

Pintaram paredes como se pintassem o futuro. Criaram quadros de cimento queimado como se esculpisse seus próprios destinos. Ergueram uma biblioteca onde antes havia apenas o vazio, enchendo-a de livros como quem enche um jardim de flores. "Essa sala não vai ser mais do diretor, nós vamos deixar para vocês, para a escola", declararam.

E assim nasceu a festa da família em agosto, uma celebração que misturava São João com o Dia dos Pais, criando uma nova tradição onde homens se fantasiavam e dançavam, onde por algumas horas preciosas podiam esquecer as grades e lembrar apenas da música que ainda tocava em seus corações.

Em 2005, aquele professor precisou vestir outras cores e se infiltrar entre os soldados. Rowayne trocou suas vestes de professor pelo uniforme de policial penal. Mas esta não era uma simples troca de roupas - era uma metamorfose que testaria a fibra de sua alma. Logo foi rotulado: "Você é o policial penal enxerido", zombavam seus colegas, suas vozes carregando a incompreensão. Ele se tornou coordenador da pasta educacional. E ele que carrega a luz da esperança mesmo nos corredores tristes das prisões, nunca permitiu que o uniforme mudasse a cor de seu coração e a certeza que lá tinham sujeitos de direitos em cárcere.

Quando o curso de formação oferecia apenas criminologia e segurança pública - disciplinas áridas como desertos sem oásis -, ele questionou com a coragem de quem planta flores em campo minado: "Como você vai trabalhar a ressocialização com as pessoas só falando de segurança pública?"

E assim, como um jardineiro secreto, ele plantou sementes de humanidade em solo aparentemente estéril. Como responsável pela formação dos policiais penais, introduziu disciplinas de psicologia humanística, pedagogia inovadora e direitos humanos, regando-as com sua própria determinação até que brotassem e florescessem. Foi assim, que a unidade se transformou. Em dois, três anos, era um lugar diferente, não mais o Presídio de Carumbé, mas o Centro de Ressocialização de Cuiabá. O nome mudou porque a essência havia mudado.

Nem todas as batalhas de Rowayne foram travadas nas salas de aula. Algumas aconteceram nos corredores sombrios do preconceito, onde sua identidade homossexual se tornava uma espada de dois gumes, ferindo-o, mas também forjando sua força. Nunca sofreu preconceito dos custodiados, mas uma secretária, cujo nome a história preferiu esquecer, perseguiu-o por quatro anos como uma sombra obstinada. Ela via em sua orientação sexual não uma faceta de sua humanidade, mas uma ameaça à ordem estabelecida, definitivamente para ela ele era um transgressor.

Foi questionado muitas vezes: "Que bizarro, que bizarro, tem que fazer um curso", murmurava ela, quando Rowayne propunha formações sobre diversidade e direitos humanos. Mas ele, com a paciência de quem planta árvores sabendo que outros colherão os frutos, respondia: "Tem que fazer sim, porque eles precisam entender que o tratamento tem que ser digno para todas as pessoas" (Ramos, 2025).

E quando os policiais penais se recusavam a fazer cursos sobre homofobia, temendo que isso os contaminasse, Rowayne sorriu com a sabedoria de quem conhece o absurdo humano: "Deve ser que eles acham que, só pelo fato de entrarem para fazer o curso, eles vão virar gays" (Ramos, 2025). O secretário riu tanto dessa observação que as paredes do prédio pareciam ecoar com a música da compreensão. E aos poucos, gota a gota, como chuva que amolece a terra mais dura, os cursos começaram a ser aceitos e fazer parte do programa de formação.

Rowayne aprendeu que às vezes o amor se manifesta através da denúncia, que proteger significa expor, que curar exige primeiro revelar a ferida. Quando descobriu que a ala LGBTQIA+ era violentada - cabelos raspados à força, dignidade pisoteada, corpos humilhados -, ele não se calou numa postura covarde. Levou sua indignação aos órgãos competentes. Acionou o Ministério Público como quem acende uma fogueira. Procurou o secretário como quem bate às portas do palácio exigindo justiça e dignidade humana.

E a justiça veio, não como um raio que destrói, mas como uma chuva que nutre. A unidade passou a ter ala específica, atendimento diferenciado, psicólogos especializados. O que era terra arrasada se transformou em jardim onde a dignidade podia florescer. Ele alfabetizava as famílias também, sua voz carregando o orgulho de quem ensina não apenas letras, mas direitos. "Olha, o senhor vai procurar fulano, fulano assim, tal lugar assim, chega lá, fala: eu quero falar com o juiz sobre isso, isso, isso" (Ramos, 2025). Pois descobriu que educar não é apenas ensinar a ler palavras, mas ensinar a ler o mundo, a compreender direitos, a navegar pelos labirintos da burocracia em busca da justiça.

Durante seu doutorado, Rowayne descobriu um território ainda mais sombrio que precisava ser libertado: o presídio feminino. Ao encontrar donzelas aprisionadas em torres invisíveis, ele se deparou com quatorze mulheres cujas histórias eram poemas trágicos escritos em lágrimas e silêncio de abandono e violência. Margarida, Rosa, Antúrio, Crisântemo - nomes de flores que elas escolheram para esconder identidades marcadas pela dor, como se pudessem renascer através da beleza dos jardins que nunca tiveram. Todas tinham sido invisibilizadas

desde a infância, suas vozes silenciadas por uma cultura que sussurrava veneno em seus ouvidos: "Isso aqui é de seu pai, não faça aqui que é de seu irmão" (Ramos, 2025).

"Professor, contavam elas, suas vozes como chuva fina caindo sobre terra ressecada - nós encontramos alguém que nos dava atenção, alguém que nos escutava, alguém que nos comprava uma coisa interessante. Nós achávamos que ele era nosso príncipe encantado, mas na verdade, ele era um traficante criminoso" (Ramos, 2025).

Suas histórias se entrelaçavam como fios de uma tapeçaria trágica - mulheres que transportavam cocaína como quem carrega esperanças falsas, que eram abandonadas por falsos príncipes e famílias que as esqueceram como se nunca tivessem existido. Tocado por essas histórias como um músico tocado pela melodia mais bela e mais triste do mundo, Rowayne criou o projeto "Empoderando Mulheres em Prisões" - uma sinfonia de libertação executada por uma orquestra de psicólogas, advogadas, jornalistas e escritoras. Roubava conhecimento dos livros de Djamilia Ribeiro e outras autoras para dar às mulheres que haviam sido roubadas de si mesmas.

E assim, através da alquimia da leitura, essas mulheres descobriram o empoderamento como quem descobre que pode voar. Aprenderam a autonomia como quem aprende uma língua nova - a língua da autoestima, do autorrespeito, do direito de dizer "isso aqui eu quero, isso aqui é bom para mim, isso aqui não quero mais" (Ramos, 2025).

A diretora da unidade observava, maravilhada: "Professor, esse projeto não pode parar, mas aqui nós, senão vai virar um motim aqui, elas estão tão empoderadas, elas não querem parar" (Ramos, 2025). E Rowayne sorria, sabendo que havia plantado sementes que cresceriam além de qualquer muro, além de qualquer grade.

Entre todas as histórias que Rowayne colecionou como um bibliófilo coleciona livros raros, uma brilhava com luz própria: a de Jackson Santos, o homem que precisou estar preso para descobrir a liberdade. Jackson chegou à unidade carregando o peso de um crime que o ligava ao tráfico entre Colômbia e Brasil, suas asas cortadas por mais de dez anos de prisão. Tinha apenas a quarta série, mas carregava dentro de si uma sede de conhecimento que nem as grades conseguiram aprisionar.

Sob a tutela de Rowayne, Jackson floresceu como uma árvore que encontra água depois de anos de seca. Completou o ensino fundamental como quem constrói os alicerces de uma catedral. Terminou o ensino médio como quem ergue as paredes de seus sonhos. E se tornou o primeiro aluno a concluir pedagogia dentro da prisão, como quem coloca a última pedra no

topo de sua própria redenção. "Professor, eu precisei estar preso para poder descobrir a liberdade. Pela educação", dizia o aluno.

Hoje, Jackson estuda filosofia na Universidade Federal, e suas palavras chegam a Rowayne através de áudios que soam como cartas de amor enviadas do futuro: "Professor, estou fazendo filosofia agora, eu amo estudar, como é bom estudar?" (Ramos, 2025).

Hoje, aposentado, Rowayne continua sua missão através de telas digitais que se transformaram em janelas para a esperança. Seu projeto voa através de fibras perspectivas para unidades femininas de Rondonópolis e outras cidades, como sementes de dente-de-leão carregadas pelo vento da tecnologia.

Tornou-se lenda, sua história se multiplica em cada educador que decide atravessar as muralhas do impossível. Cada sala de aula que nasce em uma prisão é um verso de seu poema. Cada aluno que aprende a ler é uma nota de sua sinfonia. Cada mulher que se empodera é uma estrofe de sua canção.

Pois descobriu ele que a verdadeira riqueza não está no ouro que se rouba dos cofres, mas na dignidade que se devolve aos corações. Que a maior prisão não é feita de grades e muros, mas de ignorância e preconceito - cadeias invisíveis que apenas a educação pode quebrar com a delicadeza de quem desfaz nós de seda.

E quando alguém pergunta sobre o segredo de sua magia, Rowayne responde com a simplicidade dos grandes sábios: "A educação não é para a vida, ela é a própria vida. É respiração, é processo transversal a todo momento. Quando você percebe que está avançando sobre o direito de alguém, para isso existe a ética, vamos refletir, vamos respirar, vamos lembrar que somos seres sociáveis que precisamos uns dos outros" (Ramos, 2025).

Assim termina, mas nunca realmente termina, a crônica de Rowayne, o Alfabetizador das Muralhas, cujo arco não disparava flechas, mas palavras que voavam como pássaros em direção aos corações. Cujos alvos não eram cofres de ouro, mas almas sedentas de conhecimento. Cujos reinos não eram florestas, mas cada sala de aula improvisada onde a magia da transformação acontecia.

Como todas as grandes lendas, sua história continua a ser cantada sempre que um educador corajoso decide plantar jardins em desertos, sempre que alguém escolhe ver luz onde outros veem apenas sombras, sempre que uma palavra de esperança é sussurrada através das grades da desesperança.

Pois alguns os revolucionários não precisam de armas para mudar o mundo, bastam, lhes livros, giz e a coragem infinita de acreditar que todo ser humano carrega dentro de si uma

semente esperando para germinar. Há momentos na história de Rowayne que são pura música, não a música das notas perfeitas, mas a música da vida real, onde lágrimas e risos se misturam abrindo espaço para que novas formas de ser, saber e poder possam existir.

## ***2.6. Da Colonialidade do Poder à Pedagogia da Resistência***

Prezado Rowayne e a todos os policiais que subvertem,

Existem cidades que só podem ser vistas pelos olhos de quem ousa sonhar além do visível. Sua trajetória no sistema prisional de Mato Grosso me faz pensar nessas cidades invisíveis, espaços de resistência que você constrói cotidianamente entre grades e muros, onde cada oportunidade de desconstrução se transforma em território de liberdade, cada palavra em semente de transformação. Mas há algo mais profundo em sua narrativa: ela desvela como a colonialidade do poder (Quijano, 2005) opera através do que denomino sequestro da subjetividade coletiva, um mecanismo pelo qual o sistema prisional não apenas aprisiona corpos, mas coloniza mentes, forjando uma consciência coletiva programada para a exclusão, desumanização e para validação do grotesco.

O eco da matriz colonial de poder, essa estrutura que persiste para além do colonialismo político, mantendo hierarquias raciais, de gênero e de classe que determinam quem pode ser considerado plenamente humano. O sistema prisional brasileiro opera com virulência, determinando quem merece viver, quem merece morrer, quem merece ser educado e quem deve permanecer na ignorância.

A identidade como "professor, policial penal" reflete a complexidade do terceiro espaço (Bhabha, 1994) ganha contornos ainda mais radicais quando compreendida através da perspectiva da colonialidade do poder. Você não apenas habita mas o decoloniza transitando entre casa-grande e a senzala, expõe como o sistema prisional reproduz a lógica colonial da plantation: de um lado, os senhores (administração, segurança), de outro, os escravizados (pessoas privadas de liberdade), e no meio, os feitores (policiais penais) encarregados de manter a ordem colonial.

Mas aqui reside a genialidade subversiva de sua estratégia: ao se tornar policial penal mantendo a consciência pedagógica, você infiltra o DNA decolonial na própria estrutura de dominação. É como se você fosse um vírus que contamina o sistema com humanidade, questionando a colonialidade do ser que transforma pessoas em números, a colonialidade do saber que deslegitima os conhecimentos populares, e a colonialidade do poder que mantém as hierarquias raciais e sociais intocadas.

As tensões dessa identidade híbrida se manifestam como as contradições do próprio processo de decolonização, você teve que negociar constantemente entre a obediência institucional e a desobediência epistemológica. Como nos versos de Solano Trindade, você "canta a beleza de ser um eterno aprendiz", mas em um contexto onde aprender significa desaprender os códigos coloniais internalizados. Você negocia essas tensões através do que chamaria de desobediência epistêmica (Matos-de-Souza, 2018 ; Mignolo, 2010), recusando-se a aceitar que existe apenas uma forma válida de conhecer, de ser e de educar.

O sequestro da subjetividade coletiva, que desenvolvo nesta tese, opera no sistema prisional através de múltiplos mecanismos coloniais: a despersonalização (transformar pessoas em números), a destemporalização (apagar a história pessoal e coletiva), a desterritorialização (separar as pessoas de suas comunidades de origem) e a desepistemologização (negar a validade de seus saberes). Quando o sistema classifica uma pessoa como "criminoso", não está apenas aplicando uma categoria jurídica, está ativando toda a matriz colonial de poder que historicamente classificou corpos negros, indígenas e pobres como não-humanos ou menos humanos.

A prática pedagógica que escolheu funciona como uma tecnologia de decolonização que ataca cada um desses mecanismos: personaliza através da escuta sensível e do reconhecimento da dignidade; temporaliza através da valorização das histórias de vida; territorializa através da criação de espaços-quilombo dentro da prisão; e epistemologiza através da validação dos saberes populares e da experiência como fonte legítima de conhecimento.

Em cada flor que as mulheres presas escolhem como nome, vislumbro não apenas um ato de beleza, mas uma insurgência contra esse sequestro sistemático da subjetividade daquelas mulheres que rasgaram as normas do sistema que as permitiam ser uma única personagem.

A escolha das flores pelas mulheres presas ressoa a teoria da performatividade (Butler, 2015), ganha dimensões decoloniais quando compreendida como resistência à colonialidade do gênero (Lugones, 2008), que masculiniza as mulheres em privação de liberdade e as puni duplamente e as sentenciam ao abandono. O sistema colonial não apenas racializou os corpos, mas também impôs um sistema de gênero binário e heteronormativo que nega outras formas de existir. Quando uma mulher negra, presa, escolhe se chamar "Rosa" ou "Violeta", ela não apenas performa uma nova identidade, ela decoloniza sua própria existência, reconectando-se com uma ancestralidade que o sistema colonial tentou apagar. Outras formas de nomear-se, de dizer-se potencializam a decolonização que socializa e inclui, onde se imaginem outros mundos possíveis para além da lógica punitiva colonial. Significa "adiar o fim do mundo" (Krenak,

2019), reconhecendo que a humanidade universal é uma invenção colonial que nega a pluriversalidade de formas de existir. A prática pedagógica decolonizadora é, fundamentalmente, um exercício de pluriversalidade, reconhecendo que dentro da prisão coexistem múltiplas formas de conhecer, de ser e de resistir.

A luta que trava contra o preconceito LGBTQIA+ dentro da instituição expõe como a colonialidade do gênero opera interseccionalmente com a colonialidade racial e de classe. O sistema prisional não apenas pune o crime, pune formas de existir que desafiam a heteronormalidade colonial. Quando você luta pela criação de uma ala LGBTQIA+, está desafiando séculos de colonização dos corpos e das sexualidades.

A pedagogia no cárcere pode ser aprimorada através de metodologias decoloniais que reconheçam as múltiplas colonialidades que se entrecruzam nos corpos das pessoas privadas de liberdade. Práticas específicas poderiam incluir: círculos de decolonização do imaginário, onde se questione como internalizamos as hierarquias coloniais e como podemos valorizar conhecimentos subalternizados, em que a interculturalidade crítica, promove o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento sem hierarquizá-los.

A consciência coletiva forjada para excluir opera através do colonialismo em que a reprodução das estruturas coloniais por parte dos próprios colonizados. No sistema prisional, isso se manifesta quando pessoas privadas de liberdade reproduzem hierarquias raciais, quando policiais penais de origem popular exercem violência contra seus pares, quando a sociedade como um todo naturaliza o encarceramento em massa como solução para a questão da segurança sem pensar nas estruturas que matem essa lógica.

Sua prática pedagógica atua como uma tecnologia de decolonização da consciência coletiva, criando espaços onde é possível questionar essas hierarquias internalizadas. Assim, as rodas de conversa sobre racismo institucional, permite que as pessoas privadas de liberdade decolonizem suas próprias mentes, valorizem os saberes populares, decolonizem o conhecimento. Ao humanizar o ambiente prisional, está decolonizando as relações de poder.

A identidade ganha contornos decoloniais quando compreendida como possibilidade de performar identidades fora da estrutura do sistema funcionando como decolonização identitária, em que as pessoas podem experimentar formas de ser que não estejam capturadas pela matriz colonial de poder. O teatro, a música, a escrita criativa se tornam tecnologias de decolonização subjetiva. Os limites dessa performatividade esbarram na materialidade da instituição total colonial (Goffman, 2018), mas podem ser superados através de estratégias como: redes de apoio decolonial que conectem o dentro e o fora da prisão; arquivos de

resistência que documentem as práticas decoloniais desenvolvidas; alianças interétnicas que fortaleçam a solidariedade entre diferentes grupos subalternizados.

O sequestro da subjetividade coletiva que o sistema prisional promove é parte de um projeto colonial manutenção das hierarquias raciais, de gênero e de classe. Quando o sistema transforma pessoas em números, quando nega suas humanidades, quando apaga suas histórias, está reproduzindo a mesma lógica que transformou africanos em escravos, indígenas em selvagens e pobres em classes perigosas.

A resistência a esse sequestro é, portanto, uma resistência decolonial que vai muito além da educação, é uma luta pela própria possibilidade de existir como sujeito pleno em um mundo que insiste em nos negar essa condição. Cada vez que você reconhece a dignidade de uma pessoa presa, está decolonizando a humanidade. Cada vez que valoriza um saber popular, está decolonizando o conhecimento. Cada vez que questiona uma hierarquia, está decolonizando o poder.

Essas abordagens transformam o ato de educar no cárcere em um ato de decolonização diária, onde a insubordinação ética se torna um pilar fundamental para a construção de um futuro onde a dignidade e a liberdade sejam não apenas promessas, mas realidades concretas. Sua luta, Rowayne, e sua experiência nos guiam nesse caminho árduo, mas profundamente necessário de pensar em outras formas de humanizar as prisões.

Em luta, resistência e decolonização,

Alves-Bomfim, 2025.

### **CAPÍTULO 3 – Território da Exclusão: Políticas Educacionais e Práticas Institucionais**

...eu espero que a gente consiga quebrar esse ciclo de violência, de preconceito, de exclusão. Que a gente aprenda a olhar para o outro com mais empatia, com mais humanidade. Que a gente entenda que a segurança pública não se faz só com polícia e prisão, mas com educação, com oportunidades, com justiça social (Franco, 2025).

A epígrafe que abre este capítulo, proferida por Franco, um egresso do sistema prisional brasileiro, não é meramente uma citação; ela é um convite e um imperativo metodológico. Ao iniciar a discussão sobre políticas educacionais em prisões a partir de sua voz, este estudo busca justificar a centralidade da experiência vivida dos sujeitos privados de liberdade. A perspectiva de Franco, forjada na complexidade do encarceramento e na subsequente jornada de transformação, oferece um contraponto essencial aos discursos hegemônicos que frequentemente desumanizam e silenciam essa população. "Pensar a partir das prisões", neste contexto, significa reconhecer a capacidade de reflexão crítica daqueles que são diretamente afetados pelas políticas penais e educacionais. Tal abordagem defende a educação como prática de liberdade e conscientização, permite desvelar as microfísicas do poder que se manifestam nas estruturas prisionais.

A relevância de tal perspectiva para as políticas públicas educacionais reside na possibilidade de construir intervenções que não sejam meramente assistencialistas ou punitivas, mas genuinamente transformadoras, enraizadas na empatia, na humanidade e na busca por uma segurança pública que transcenda os muros da prisão, encontrando seu alicerce na educação e na justiça social. Os caminhos que construímos para consolidar legislações e o direito à educação nem sempre os tinham como sujeitos de direitos e portanto, permaneciam os excluindo.

A história da educação para pessoas privadas de liberdade apresentou as primeiras manifestações nos anos 1940, com iniciativas isoladas, de caráter assistencial, distantes de qualquer compreensão de educação como direito efetivo do sujeito (Ireland, 2011). Somente com a Lei de Execução Penal, instituída em 1984, é que a educação passou a ser reconhecida legalmente como obrigação do Estado para a população prisional (Brasil, 1984). Mesmo assim, entre o reconhecimento jurídico e sua concretização, o percurso foi (e ainda é) tortuoso e moroso.

Por décadas, a educação permaneceu marginalizada no sistema penitenciário, marcada por iniciativas improvisadas, déficit de infraestrutura e profissionais, além de projetos voláteis

que, frequentemente, sucumbiam perante a lógica corretiva predominante nos presídios (Alves-Bomfim *et al.*, 2024; Alves-Bomfim, 2023a; Onofre & Julião, 2013, 2016b). O espaço escolar dentro da prisão sempre travou uma dura disputa com as dinâmicas disciplinares da segurança, muitas vezes se tornando mero instrumento de controle e docilidade ao invés de promover reais possibilidades de emancipação e protagonismo.

Foi nos anos 2000 que começaram a surgir novos ventos. O período marcou a cobrança pela efetivação das leis ganhou força institucional. O direito, que antes estava apenas no papel, começou a ser traduzido em políticas públicas mais estruturadas. A consolidação democrática e o fortalecimento dos direitos humanos como agenda política central criaram um ambiente propício para repensar as políticas penitenciárias. Durante os anos 2000, o Brasil vivia um momento de maturação institucional democrática, com governos que buscavam legitimidade através da ampliação de direitos sociais e da construção de políticas públicas inclusivas. O governo Lula (2003-2010), em particular, adotou uma agenda de justiça social que incluía populações historicamente marginalizadas, entre elas a população carcerária. Esse contexto político favoreceu a emergência de uma nova racionalidade sobre o sistema prisional, onde a educação passou a ser vista não apenas como um direito constitucional negligenciado, mas como uma política estratégica de Estado. A criação de secretarias específicas para direitos humanos e a institucionalização de conselhos participativos demonstravam uma vontade política de enfrentar questões sociais complexas, incluindo a questão penitenciária, através de abordagens mais humanizadas e baseadas em evidências.

Apesar dessa agenda voltada aos mais vulneráveis, não houve empenho em dismantlar as estruturas coloniais que fundamentam o sistema punitivo brasileiro. As lutas por igualdade e equidade, quando não interrogam a própria lógica da punição, acabam por reforçar a colonialidade do poder que historicamente marca corpos específicos como "passíveis de morte" (Mbembe, 2018). O sistema penal não se destina "simplesmente a punir infrações, mas a diferenciar, distribuir e" estabelecer hierarquias raciais, de gênero e de classe (Alves-Bomfim *et al.*, 2025). O crescimento exponencial de leis penais e da população carcerária não é acidental, mas resultado dessa economia política do castigo que recai diferencialmente sobre corpos subalternizados. Porém a visibilidade das crises estruturais do sistema gerou uma pressão social inédita por soluções, mas frequentemente canalizadas para reformas que mantêm intacta a lógica colonial que produz exclusão.

Entre 1990 e 2010, a população prisional brasileira mais que triplicou, saltando de cerca de 90 mil para mais de 500 mil pessoas privadas de liberdade, expondo de forma

dramática a falência do modelo puramente punitivo. Rebeliões como as do Carandiru (1992), embora anterior aos anos 2000, e outras crises posteriores mantiveram o tema na agenda pública, criando um consenso social de que algo precisava mudar. Paralelamente, o fortalecimento da sociedade civil organizada, com ONGs, movimentos sociais e organizações de direitos humanos mais articuladas e profissionalizadas, ampliou a pressão por políticas de ressocialização. A mídia, por sua vez, começou a dar maior espaço para debates sobre alternativas ao encarceramento em massa, criando um ambiente social mais receptivo a propostas inovadoras como a educação nas prisões. Esse contexto de crise visível demandava respostas que fossem além da mera expansão do sistema carcerário.

A influência de organismos internacionais e a necessidade de adequação a padrões globais de direitos humanos forneceram tanto pressão externa quanto recursos técnicos e financeiros para a implementação de políticas educacionais no sistema prisional. O Brasil, buscando consolidar sua posição como liderança regional e global, precisava demonstrar avanços em direitos humanos para organismos como a ONU, OEA e para a comunidade internacional. Relatórios de organizações internacionais que denunciavam as condições do sistema prisional brasileiro criavam constrangimentos diplomáticos que demandavam respostas concretas. Simultaneamente, a cooperação internacional oferecia modelos exitosos de educação nas prisões de outros países, além de recursos financeiros e técnicos através de programas de desenvolvimento.

A UNESCO, por exemplo, revisou, em 2015, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, diretrizes específicas para educação em prisões que influenciaram diretamente as políticas brasileiras. Esse cenário internacional não apenas pressionava por mudanças, mas também oferecia legitimidade científica e recursos práticos para que a educação nas prisões fosse vista como uma política pública viável e necessária, alinhando o Brasil com tendências progressistas globais em política criminal.

A criação do Grupo de Trabalho de Educação nas Prisões (GTEP/MEC) e a instituição das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade, em 2010, são exemplos disso. O Decreto nº 7.626/2011 (Brasil, 2011), por sua vez, consolidou um plano estratégico com responsabilidades compartilhadas entre entes federativos, visando estruturar a EJA no contexto penitenciário brasileiro (Brasil, 2011).

Apesar desse avanço normativo e institucional, não foram superados obstáculos históricos: prevalecem muitos desafios, como a desarticulação entre políticas públicas, resistências das gestões penitenciárias, falta de recursos, baixa valorização dos profissionais da

educação e condições ambientais pouco favoráveis à prática educativa (Alves-Bomfim, 2023a, 2023b; Onofre, 2016). O cotidiano da EJA nas prisões permanece dividido entre o discurso dos direitos dos sujeitos e a realidade, frequentemente excludente, da vivência nas celas em presídios.

No presente, a educação no cárcere enfrenta a necessidade urgente de se reinventar: abandonar modelos calcados na disciplinarização, ressocialização e investir em práticas pedagógicas humanas, dialógicas e emancipatórias, que valorizem as experiências, as trajetórias e a subjetividade de cada estudante. As pesquisas mais recentes são unânimes em sugerir que a educação nas prisões, mesmo confinada entre muros e grades, pode ser um potente instrumento de transformação e resistência, capaz de romper fronteiras simbólicas do colonialismo e garantir o direito à voz ouvida a quem, historicamente, foi silenciado (Alves-Bomfim *et al.*, 2024; Alves-Bomfim, 2022; Julião, 2016b).

Ao examinar atentamente os documentos oficiais, buscamos identificar fissuras e lacunas que, muitas vezes, abrem espaço para a manutenção e reprodução de ideias hegemônicas. Essas brechas normativas acabam por legitimar práticas excludentes e consolidar perspectivas dominantes, mesmo em discursos que, à primeira vista, parecem defender a inclusão e a transformação social.

Ao observarmos as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade (Resolução CNE/CEB nº 2/2010), por exemplo, elas representam um avanço ao estabelecerem que as ações educativas devem "atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança" (Brasil, 2010). No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta obstáculos significativos relacionados às condições materiais dos estabelecimentos prisionais, à formação dos(as) professores(as) e, principalmente, à persistência de uma cultura institucional que subordina as práticas educativas à lógica securitária.

O princípio da universalidade constitui o pilar central da estrutura jurídica internacional dos direitos humanos, consagrada especialmente no cenário pós-Segunda Guerra Mundial. No entanto, essa universalidade permanece distante da realidade vivida nas prisões brasileiras, onde os direitos fundamentais frequentemente são negados ou relativizados e nunca colocados à revisão, visto que os sujeitos são proibidos de se manifestar. O descompasso entre o ideal universal e a prática cotidiana do sistema prisional evidencia não apenas a fragilidade

das políticas públicas, mas também os limites da efetividade da crítica aos direitos humanos nesse contexto.

Essa concepção, quando aplicada ao âmbito prisional, materializa-se no entendimento inequívoco de que a restrição da liberdade não acarreta a suspensão dos demais direitos fundamentais inerentes à pessoa encarcerada. Da mesma maneira, as Regras de Mandela, instrumento normativo internacional paradigmático sobre tratamento penitenciário, estabelecem categoricamente que a dignidade intrínseca ao ser humano não é suprimida ou sequer relativizada pela decisão judicial condenatória.

Neste contexto normativo, o acesso à educação emerge como prerrogativa essencial que deve ser assegurada a todas as pessoas privadas de liberdade, independentemente de sua classificação processual ou penal. Diversos instrumentos do direito internacional – notadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) – corroboram a natureza indivisível e imprescritível deste direito, estabelecendo parâmetros normativos que deveriam permear todas as políticas educacionais, inclusive aquelas direcionadas ao contingente populacional submetido ao controle penal estatal, o que nos leva a questionar se essas normas genéricas atendem às necessidades de humanização que essas pessoas precisam para garantir a dignidade humana.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Lei de Execução Penal (LEP) (Brasil, 1984) incorpora expressamente o direito à assistência educacional e delinea requisitos básicos para sua implementação. Entretanto, constata-se uma lacuna profundamente problemática entre a consagração normativa e a concretização efetiva desta garantia fundamental. Estatísticas oficiais compiladas revelam um cenário alarmante: apenas aproximadamente 17% dos sujeitos em situação de encarceramento participam de atividades educacionais escolares (Senappen, 2024), evidenciando a flagrante insuficiência e precariedade das políticas públicas implementadas nesta área.

A defesa intransigente do direito à educação enquanto prerrogativa universal e inalienável constitui, conseqüentemente, estratégia imprescindível de contestação ao paradigma que legitima a obliteração sistemática de direitos fundamentais no contexto prisional. Esta postura confronta explicitamente concepções punitivistas que reduzem os direitos humanos a meras concessões benevolentes ou privilégios extraordinários outorgados às pessoas em conflito com a lei. Tal confrontação reafirma a condição inafastável das pessoas

custodiadas pelo estado como sujeitos plenos de direito, cuja dignidade essencial permanece absolutamente íntegra, não obstante a privação circunstancial de sua liberdade.

Recentemente, foi publicada a Resolução nº 391, de 19 de agosto de 2021, aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP, 2021). Essa representa um marco significativo na regulamentação das atividades educacionais no sistema prisional brasileiro. Este instrumento normativo estabelece diretrizes específicas para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, consolidando e ampliando parâmetros anteriormente estabelecidos por outros documentos legais, como as Resoluções nº 3/2009 e nº 4/2016 do CNPCP e do Conselho Nacional de Educação.

O documento estabelece parâmetros normativos que incluem: a garantia ampliada da oferta educacional em múltiplos níveis e modalidades, desde a alfabetização até o ensino superior; a imprescindível articulação com os sistemas regulares de ensino, assegurando equivalência certificatória e pedagógica; a obrigatoriedade de infraestrutura física adequada, com espaços e recursos tecnológicos apropriados; o reconhecimento da necessidade de formação específica para os profissionais que atuam neste contexto desafiador; a regulamentação detalhada dos procedimentos para remição da pena mediante estudos; o incentivo ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras e culturalmente situadas; e a implementação de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação que permitam o aperfeiçoamento contínuo das políticas educacionais prisionais, constituindo, assim, instrumento potencialmente transformador, cuja efetivação, contudo, permanece condicionada por limitações estruturais e contradições institucionais que caracterizam o sistema penitenciário brasileiro.

Pensar a resolução 391 de forma crítica não tem a intenção de negar sua importância como avanço regulatório no campo da educação nas prisões, mas propõe uma interpretação dialética que identifica tanto suas virtudes quanto suas fragilidades estruturais. Entre suas contribuições mais substantivas, sobressaem-se: o alargamento conceitual da educação para além dos modelos convencionais de escolarização, incorporando manifestações culturais, artísticas e formação profissional; o estabelecimento da necessidade de capacitação específica dos(as) professores(as) que atuam neste contexto peculiar; a estruturação de dispositivos avaliativos para monitoramento contínuo; a definição de requisitos de infraestrutura mínimos para as práticas pedagógicas; e a abertura à participação da sociedade nos processos educativos no cárcere. Tais elementos representam conquistas consideráveis na institucionalização do

direito educacional no sistema prisional brasileiro, fornecendo embasamento normativo para demandas por melhorias efetivas.

Todavia, a materialização destas diretrizes esbarra em obstáculos fundamentais que extrapolam o domínio jurídico: o congestionamento endêmico das unidades prisionais que impossibilita a alocação de ambientes educacionais apropriados; a carência crônica de investimentos tanto na educação quanto no sistema penitenciário; a predominância de paradigmas securitários que constantemente subjugam os objetivos pedagógicos; a fragmentação entre políticas educacionais e penitenciárias; e a prevalência social de concepções punitivistas que questionam a legitimidade de recursos destinados à educação de pessoas presas; a falta de clareza quanto à monitoração e efetivação dessas políticas. Esta contradição entre o avanço e as barreiras concretas exemplifica o fenômeno da razão metonímica: a tendência moderna de confundir a normatização com a efetiva transformação material das condições que determinam o acesso aos direitos.

Um dos desafios centrais consiste na dicotomia entre o discurso institucional de reconhecimento dos direitos humanos que surgem a partir dos sujeitos, e a persistência de práticas discriminatórias e excludentes nas instituições educacionais brasileiras e nas prisões. Isso é o que chamamos de violações sistemáticas de direitos humanos no cotidiano escolar que contradizem o próprio objetivo educacional de formação em e para os direitos humanos e cidadania, para emancipação.

A implementação da educação no sistema penitenciário brasileiro enfrenta uma contradição fundamental entre a retórica institucional que defende os direitos humanos e as práticas excludentes observadas no cotidiano das unidades prisionais. A educação, que deveria ser um meio para a reintegração social e o exercício da cidadania, perde seu sentido fundamental quando os direitos são violados de forma persistente no ambiente prisional (Onofre, 2019; Alves-Bomfim, 2023b). Esta discrepância entre discurso e prática representa um dos maiores obstáculos para a efetivação de uma educação nas prisões transformadora.

No cenário prisional, a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimentos, constituindo-se como elemento essencial para a reintegração social e reconstrução de projetos de vida. Contudo, apesar do reconhecimento da educação nas prisões como direito inalienável, as condições materiais revelam um panorama de instalações inadequadas, recursos pedagógicos insuficientes e profissionais sem a preparação específica necessária para atuar nesse contexto peculiar. A hegemonia da lógica de castigo sobre a

perspectiva pedagógica representa um grande obstáculo para o sucesso dos programas educacionais em ambientes prisionais (Silva & Moreira, 2011).

Este descompasso entre o ideal e o real nas práticas educativas prisionais alimenta um ciclo de perpetuação das desigualdades sociais, onde sujeitos já marginalizados antes do encarceramento encontram na educação carcerária não um meio de transformação, mas um reforço das estruturas de exclusão (Alves-Bomfim, 2023a). O conceito de instituições totais (Goffman, 2018) nos ajuda a compreender como o ambiente prisional pode neutralizar o potencial emancipatório da educação, transformando-a em mais um mecanismo de controle institucional, em vez de oportunidade genuína de desenvolvimento pessoal e social.

A superação dessa dicotomia exige não apenas reformulações legislativas, mas principalmente uma transformação nas práticas e nas concepções sobre a finalidade da educação nas prisões. É necessário reconhecer que pessoas privadas de liberdade são sujeitos de direitos e, portanto, capazes de protagonizar a construção de novos caminhos de vida através de práticas educativas que sejam significativas e enraizadas em suas realidades sociais (Ireland & Lucena, 2022). Esse reconhecimento deve materializar-se em políticas públicas que garantam condições adequadas para a oferta educacional, formação específica para professores e articulação efetiva entre os sistemas educacional e prisional.

A estruturação que fundamenta o Decreto nº 7.626/2011 (Brasil, 2011) evidencia uma articulação complexa entre elementos constitucionais, sociológicos e governamentais, constituindo um substrato normativo que ultrapassa o mero formalismo jurídico. Na dimensão constitucional-legal, o decreto encontra legitimidade no princípio da universalidade educacional inscrito no art. 205 da Carta Magna, complementado pelo dispositivo específico da assistência educacional previsto no art. 17 da Lei de Execução Penal, harmonizando-se ainda com as prescrições da Resolução nº 3/2009 do CNPCP e com os parâmetros internacionais das Regras de Mandela.

Na perspectiva sociológica, o decreto instrumentaliza o reconhecimento científico da educação como vetor de transformação da realidade prisional, cujos resultados demonstram correlações significativas entre oportunidades educacionais e diminuição dos índices de reincidência, além da ampliação de perspectivas de reinserção social.

No âmbito governamental, a criação do PEESP configura um posicionamento institucional do Estado frente ao colapso do sistema carcerário brasileiro, concretizando uma iniciativa de governança compartilhada que, ao estabelecer interfaces entre as pastas da Educação e da Justiça, busca romper com a tradicional compartimentalização das políticas

públicas nesse setor. Embora essa integração interministerial ainda enfrente obstáculos substantivos em sua implementação, decorrentes das tensões epistemológicas entre os paradigmas educacional e prisional.

Apesar de as 26 unidades da federação e o Distrito Federal terem apresentado Planos Estratégicos de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP) entre 2020 e 2024, uma questão incômoda persiste: esses planos conseguem escapar da lógica ressocializadora que historicamente domestica corpos encarcerados? Ou eles operam como "mecanismos sofisticados de controle que se disfarçam de humanização" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025)? Para investigar essa tensão selecionamos os planos estaduais de educação em prisões de cinco unidades federativas que se anunciam como referência: Distrito Federal, Maranhão, Santa Catarina, São Paulo e Pará. Essa seleção não é aleatória. Ela permite um estudo comparativo que transcende a mera descrição de políticas: busca identificar como diferentes contextos regionais, com diferentes composições demográficas e diferentes graus de "excelência educacional", lidam com a mesma questão ontológica: o direito de existir de pessoas privadas de liberdade.

Além do critério regional, consideramos estados com diferentes indicadores educacionais (Brasil, 2021; UNESCO, 2015) e diferentes composições raciais (IBGE, 2022), abrangendo tanto regiões com maiores quanto menores proporções de população negra. Essa escolha é deliberadamente interseccional: reconhece que educação, raça e privação de liberdade não são dimensões separáveis, mas como constituintes de uma mesma estrutura de exclusão. Os PEESP que analisamos, ainda que discursivamente comprometidos com inclusão, equidade e humanização, podem estar operando como instrumentos de diferenciação racial, de gênero e de classe, determinando quem é considerado educável e quem é deixado à morte social. Convidamos você a acompanhar-nos nesta leitura desconfiada dos planos, não para negá-los, mas para interrogá-los: Que tipo de educação eles propõem? Para quem? Com que objetivos? E, mais importante: conseguem romper com a colonialidade que marca as prisões, ou a reproduzem sob novos rótulos?

### ***3.1. Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP)***

#### Sussurro da Liberdade

As normativas sussurram promessas em um tom hesitante,  
corpos esquecidos e sonhos distantes,  
gavetas abertas revelam os silêncios,  
vazios ecoam em um deserto suspenso.

Nos textos oficiais, a palavra seduz,  
mas em suas lacunas, a inércia reluz.

Cada vírgula espera, cada parágrafo guarda,  
o peso das grades, a prática retida.

E ao longe, a esperança reclama.  
O fogo lento em labaredas que avançam.  
Queimam promessas, transformam em cinza,  
Mas a utopia de um futuro o tempo ainda tinge.

Entre as linhas políticas, o abismo murmura,  
o impacto dos discursos não rompe a estrutura.  
Entre grades e paredes, o verbo é contido,  
na ambiguidade há o poder do não dito.

É preciso escavar as fissuras da razão,  
enxergar o invisível, ouvir a objeção.  
Abrir as gavetas onde o tempo tingido repousa,  
para que as chamas deixem de ser coisa ociosa.

Nos sons das palavras e no fogo há chamado,  
um convite ao olhar menos acomodado.  
Pois onde o surreal e o concreto se cruzam,  
há portas abertas para que a justiça se faça.

Alves-Bomfim, 2025.

A elaboração dos planos estaduais de educação no âmbito do sistema prisional emerge como um pilar para a consolidação de uma política de execução penal mais humanizada e eficaz no Brasil. Estes planos, concebidos sob a égide do Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), representam a ponte entre a legislação e as diretrizes nacionais e as especificidades regionais para a efetivação da educação no cárcere.

Contudo, entre as promessas normativas e a realidade vivenciada nos estabelecimentos penais, observa-se um abismo que murmura sobre as limitações estruturais e epistemológicas desses instrumentos. A análise pormenorizada desses planos é crucial para compreender não apenas como o país busca alinhar suas práticas prisionais aos compromissos internacionais assumidos, mas também para escavar as fissuras onde se escondem os silêncios e as ausências que comprometem a efetividade transformadora da educação no cárcere. O relatório completo referente à análise dos Planos Estaduais e Distritais de Educação em Prisões encontra-se sistematizado no Apêndice 4. Este capítulo dedica-se à apresentação das conclusões derivadas do processo analítico empreendido, oferecendo uma síntese dos principais achados e reflexões decorrentes da investigação.

O Decreto nº 7.626/2011 (Brasil, 2011) estabelece as bases para a construção dos planos estaduais ao definir as diretrizes e objetivos do Plano Estadual de Educação em Prisões

(PEEP) e Plano Distrital de Educação em Prisões (PDEP). O propósito central é "ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais" (Art. 1º), compreendendo desde a educação básica (EJA) até a educação profissional e superior (Art. 2º). Nas entrelinhas políticas deste marco regulatório, cada vírgula espera e cada parágrafo guarda expectativas que, muitas vezes, encontram-se suspensas entre o ideal normativo e a prática cotidiana. O Art. 9º elenca os elementos mandatórios desses planos, criando uma arquitetura burocrática que, embora bem-intencionada, pode inadvertidamente transformar a educação em mais um dispositivo de controle, onde o peso das grades retém não apenas corpos, mas também as possibilidades emancipatórias do processo educativo.

Nos textos oficiais, a palavra seduz com promessas de transformação e ressocialização. Contudo, é precisamente em suas lacunas que a inércia reluz, revelando os vazios estruturais que ecoam em um deserto suspenso entre a retórica progressista e a manutenção do status quo. A ausência de mecanismos efetivos de participação das pessoas privadas de liberdade na formulação desses planos constitui uma dessas lacunas fundamentais.

As gavetas abertas dos documentos oficiais revelam silêncios eloquentes: onde estão as vozes dos sujeitos que deveriam ser os protagonistas desse processo educativo? Como podem políticas educacionais transformadoras emergir de estruturas que excluem aqueles que mais conhecem a realidade do cárcere?

O Brasil é signatário de diversos tratados e convenções internacionais que versam sobre os direitos humanos, incluindo os direitos das pessoas privadas de liberdade. As Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Prisioneiros - Regras de Mandela, (ONU, 1957) enfatizam a educação como um elemento central para a ressocialização, preconizando que a educação proporcionada aos prisioneiros seja suficientemente integrada no sistema educacional do país.

Entretanto, ao longe, a esperança reclama por uma integração que transcenda a mera formalidade legal. É necessário que essa integração seja construída através de um fogo lento que avance em labaredas transformadoras, queimando as promessas vazias e forjando, a partir das cinzas, uma educação que dialogue com as necessidades e aspirações dos sujeitos em privação de liberdade.

As políticas públicas que ignoram a participação dos sujeitos refletem mais o poder de quem as idealiza do que as reais necessidades de quem deveria se beneficiar (Freire, 2019). No contexto dos planos estaduais de educação nas prisões, essa ausência de vozes constitui uma forma sutil de sequestro da subjetividade, onde corpos esquecidos e sonhos distantes são

sistematicamente excluídos dos processos decisórios. A ambiguidade presente nos documentos oficiais carrega o poder do não dito, perpetuando estruturas de dominação que se disfarçam sob a retórica da inclusão e da ressocialização. Entre grades e paredes, o verbo é contido, limitando as possibilidades de uma educação libertadora.

A ressocialização, objetivo primordial dos PEESPs, deve ser analisada considerando a colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005; Walsh, 2013) que sempre rondou as mais genuínas intenções. Políticas concebidas de forma unilateral, sem a escuta ativa e a inclusão das vozes das pessoas privadas de liberdade, perpetuam hierarquias existentes e saberes hegemônicos. É preciso escavar as fissuras da razão dominante e enxergar o invisível, ouvir as objeções que emergem das experiências vividas no cárcere. Somente assim será possível construir uma educação que não seja meramente adaptativa, mas transformadora.

O sistema penitenciário brasileiro se inscreve no contexto colonial marcado por profundas assimetrias étnico-raciais, não é possível pensar em uma política pública sem considerar este fator como importante. Os dados da Senappen (2024) revelam que 87% das pessoas em situação de privação de liberdade no Distrito Federal e 77% no Pará se autodeclararam negras, percentuais significativamente superiores à média nacional de 67%. Esses números não são meras estatísticas; eles ecoam em um deserto suspenso de oportunidades negadas e trajetórias interrompidas. A baixa escolaridade, que atinge cerca de 75% da população carcerária no Distrito Federal, evidencia as rupturas estruturais que antecedem o encarceramento e que devem ser consideradas na formulação de políticas educacionais inclusivas.

Na busca por compreender esse cenário de necropolítica, desenvolvemos o conceito de sequestro da subjetividade. Este conceito nos permite perceber como sujeitos são sistematicamente impedidos de dizer-se, construir e afirmar seus próprios projetos de vida, outros modos de ser e viver. No contexto prisional, esse sequestro opera não apenas através da privação física da liberdade, mas também pela negação de espaços genuínos de participação e exercício de cidadania na construção das políticas que os afetam diretamente.

Onde o surreal e o concreto se cruzam – entre a promessa legal da educação como direito e a realidade de sua implementação fragmentada –, é necessário abrir portas para que a justiça se faça de forma mais substantiva e participativa, pois é na práxis que os sujeitos são forjados, é no caminhar que se pavimenta o caminho (Matos-de-Souza *et al.*, 2018; Alves-Bomfim, 2023b). Os planos estaduais de educação no sistema prisional representam uma oportunidade ímpar para transformar promessas normativas em ações concretas. Contudo, para

que essa transformação ocorra, é necessário que os planos transcendam a dimensão meramente burocrática e se materializem como instrumentos de emancipação.

Nos sons das palavras oficiais há um chamado para um olhar menos acomodado, que reconheça a necessidade de um diagnóstico participativo capaz de transcender as análises técnicas convencionais. Este diagnóstico deve incluir as vozes e experiências das pessoas privadas de liberdade como fontes legítimas de conhecimento sobre suas próprias necessidades educacionais, rompendo com a tradição de políticas formuladas exclusivamente por especialistas alheios à realidade do cárcere, expectadores investigativos que não sentem a necessidade que grita. A colaboração horizontal emerge como imperativo epistemológico, estabelecendo parcerias que reconheçam os saberes experienciais dos sujeitos do cárcere não como dados a serem coletados, mas como conhecimentos válidos que devem informar e orientar as decisões pedagógicas. Essa abordagem exige o abandono de hierarquias rígidas entre saber acadêmico e saber experiencial, promovendo um diálogo genuíno onde as experiências vividas no cárcere são reconhecidas como fundamentais para a construção de propostas educacionais relevantes e transformadoras.

A formação crítica dos profissionais que atuam no sistema prisional constitui outro elemento central para a efetivação de uma educação emancipatória, exigindo capacitação que vá além dos aspectos técnico-pedagógicos para abranger a compreensão da complexidade sociopolítica do contexto prisional (Alves-Bomfim *et al.*, 2023). Esses profissionais são desafiados a reconhecer as dimensões estruturais da exclusão social, as especificidades das trajetórias de vida das pessoas em privação de liberdade e as potencialidades transformadoras da educação quando praticada de forma crítica e dialógica, não como imposição externa, mas como necessidade que emerge de sua própria práxis. A formação, nessa perspectiva, não domestica subjetividades, mas as liberta para que professores e estudantes em relação dialética, construam juntos saberes sobre mediação de conflitos, sobre respeito mútuo e sobre o reconhecimento da dignidade humana. Assim, demonstram que "a formação continuada dos(as) professores(as) não se constituiu meramente como um movimento voltado para dentro dos presídios, mas como um movimento para fora deles" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025), afirmando a existência de seres humanos onde o sistema nega humanidade. Portanto, a formação convida os profissionais a participarem de um processo de emancipação mútua: ao mesmo tempo em que educadores aprendem a reconhecer a humanidade dos encarcerados, os encarcerados aprendem a reivindicar seu direito ontológico de existir, de ser, de saber e de poder.

A integração sistêmica entre educação, trabalho e assistência social emerge como necessidade prática e conceitual, articulando essas dimensões de forma holística para superar a fragmentação que caracteriza as políticas públicas tradicionais. Essa integração deve reconhecer que a educação no cárcere não pode ser dissociada das condições materiais de vida, das oportunidades de trabalho e das redes de apoio social disponíveis aos sujeitos. A continuidade pós-cárcere representa o teste definitivo da efetividade dessas políticas, exigindo que a educação seja concebida como uma ponte efetiva para a reintegração social, com mecanismos concretos de acompanhamento, apoio e articulação com instituições educacionais e oportunidades de trabalho no meio livre. Somente através dessa abordagem integrada e continuada será possível romper com o ciclo de exclusão e marginalização que caracteriza as trajetórias de muitas pessoas em situação de privação de liberdade.

Para que os planos transcendam a dimensão da mera política pública e se materializem como força transformadora, é imperativo abrir as gavetas onde o tempo tingido repousa, permitindo que as experiências e saberes dos sujeitos em privação de liberdade informem e orientem as decisões políticas e pedagógicas.

A participação não pode ser meramente consultiva ou decorativa, essa é uma ilusão que reproduz a mesma lógica de exclusão que marca as prisões. Deve ser substantiva e continuada, reconhecendo que as pessoas privadas de liberdade são sujeitos de conhecimento e não objetos de intervenção. Alertamos "a invisibilidade das prisões nas discussões públicas sobre justiça social reflete e reforça a invisibilidade dos próprios prisioneiros como sujeitos políticos" (Alves-Bomfim et al.,2025) e essa invisibilidade não é acidental, é estrutural. Quando as pessoas encarceradas participam apenas de forma consultiva, suas vozes são capturadas, domesticadas e transformadas em dados que servem aos interesses institucionais, não aos seus próprios projetos de vida.

Participação substantiva significa que as pessoas em privação de liberdade, reconhecidas como "vidas em percurso" (Onofre, 2025), definem não apenas o quê, mas como, quando e por quê participam. Significa que seus desejos, suas experiências e seus saberes são centrais na produção de conhecimento sobre o sistema penitenciário. Assim as chamadas de transformação deixarão de ser coisa ociosa e se tornarão força motriz de mudanças estruturais, não como concessão benevolente, mas como insurgência contra a colonialidade que marca as prisões, afirmando o direito ontológico de existir.

Nesta perspectiva que se entende a pessoa privada de liberdade de forma integral, a transdisciplinaridade emerge como necessidade epistemológica fundamental para superar as

fragmentações que caracterizam as políticas públicas tradicionais. No contexto da educação nas prisões, isso significa reconhecer que os desafios enfrentados pelos sujeitos em privação de liberdade são complexos e multidimensionais, exigindo abordagens que integrem saberes acadêmicos, experienciais e populares.

A utopia de um futuro mais justo ainda tinge o tempo presente, mas sua materialização depende da capacidade de construir pontes entre diferentes formas de conhecimento e de reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos na experiência do cárcere. Sendo assim, os planos estaduais de educação no sistema prisional, fundamentados no Decreto nº 7.626/2011 (Brasil, 2011), representam um esforço institucional importante, mas insuficiente se mantidos dentro dos marcos tradicionais de formulação de políticas públicas. O impacto dos discursos oficiais não consegue romper estruturas profundamente enraizadas de exclusão e marginalização.

A verdadeira justiça social e cognitiva só será alcançada quando a elaboração e implementação dessas políticas se tornarem processos intrinsecamente participativos, onde as pessoas privadas de liberdade sejam reconhecidas como sujeitos de direito e de conhecimento. É necessário escutar não apenas o que os documentos oficiais proclamam, mas também o que os silêncios revelam sobre as limitações estruturais do sistema. Nos espaços onde o concreto e o utópico se encontram, há possibilidades reais de transformação. Contudo, essas possibilidades só se materializarão se houver coragem para questionar as bases epistemológicas e políticas sobre as quais se assentam as políticas educacionais no sistema prisional, abrindo espaço para que novas vozes, novos saberes e novas práticas possam emergir e florescer.

O desafio que se coloca não é apenas técnico ou administrativo, mas fundamentalmente ético e político: como construir uma educação no cárcere que seja emancipatória, que reconheça a dignidade e a agência dos sujeitos em privação de liberdade, e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva? A resposta a essa pergunta exige uma nova forma de conceber e praticar a educação como instrumento de transformação social. Na sequência, trouxemos a análise dos planos estaduais de educação propostos pelos estados que compõem o recorte dessa pesquisa para o período de 2025 a 2028.

### ***3.2. Educação nas prisões, Sequestro da Subjetividade e a Construção da Morte Social nos PEEP/PDEP***

Sempre nutri uma paixão profunda pelos livros de literatura infantil, não pela simplicidade de suas narrativas, mas pela complexidade simbólica que carregam nas entrelinhas. Essas obras possuem uma capacidade única de me fazer pensar a realidade através

de metáforas, oferecendo-me, em momentos de adversidade, aquela centelha de esperança que determinados acontecimentos da vida insistiam em roubar: a capacidade de compreensão do vivido.

Recorro a uma destas histórias que marcou profundamente minha trajetória: "A Menina e o Pássaro", de Rubem Alves (1994). Li este conto ainda muito jovem e fiquei profundamente encantada pela densidade poética de sua aparente simplicidade. A narrativa apresenta uma menina que cultivava uma amizade extraordinária com um pássaro. Era uma relação marcada pelo amor e pela admiração mútua. O pássaro voava livre pelos céus infinitos e, a cada retorno, trazia consigo não apenas histórias fascinantes, mas também nas suas penas toda a magia dos lugares que havia visitado: o perfume das flores distantes, o brilho de outros sóis, a música de ventos desconhecidos. A menina o recebia sempre com atenção devotada e empolgação crescente, bebendo de cada palavra como quem bebe de uma fonte de maravilhas. Suas tardes se enchiam de geografias imaginárias e aventuras vicárias que expandiam seu mundo para além das fronteiras do cotidiano.

Contudo, com o passar do tempo, algo sutil, mas devastador começou a se insinuar no coração da menina: o desejo de apropriação. Não era ciúme de outra pessoa, mas a necessidade colonizadora de domesticar a alteridade do pássaro, de negar sua diferença, sua capacidade de partir, de conhecer mundos que ela jamais conheceria, de ter experiências que ela jamais teria. O amor, que inicialmente celebrava a liberdade do outro, gradualmente se transformou em vontade de posse, aquela vontade que caracteriza o colonizador: a de transformar o outro em extensão de si mesmo, de anular sua autonomia e submetê-lo à própria cosmovivência.

Quando o pássaro retornou de mais uma de suas jornadas, deslumbrante como sempre, trazendo nas penas o brilho de novos horizontes e nos olhos a luz de aventuras recém-vividas, a menina o escutou com a atenção de sempre. Mas desta vez, quando ele terminou de contar suas histórias, ela lhe apresentou aquilo que considerava o presente mais precioso: a gaiola dourada. O pássaro, confiante no amor da menina, entrou na gaiola sem suspeitar das intenções. E ela, movida por um amor que se havia tornado possessivo e controlador, o trancou. O que se seguiu foi uma tragédia silenciosa: a cada dia enclausurado, o pássaro ia definhando, perdendo não apenas o brilho das penas, mas toda aquela essência mágica que o tornava especial. Suas histórias se esgotaram, seus olhos perderam o brilho, sua voz emudeceu. A gaiola de ouro, por mais luxuosa que fosse, não podia oferecer aquilo que constituía a própria natureza do pássaro: a liberdade de voar.

Li essa história em um dos momentos mais sombrios da minha infância. Meus pais viviam uma separação turbulenta, e eu me via constantemente forçada a escolher lados, uma violência silenciosa que me partia ao meio. Instintivamente, sempre me coloquei ao lado da minha mãe. Ela carregava uma tristeza profunda que eu não sabia nomear, mas que ecoava dolorosamente dentro de mim. Quando li sobre o pássaro na gaiola, enxerguei minha mãe naquela criatura aprisionada. Ela nunca poderia voar livremente e trazer as belezas do mundo, pois vivia encarcerada em gaiolas invisíveis: a violência contra sua inocência, um relacionamento tóxico, o peso do trabalho, as demandas constantes da maternidade. Era como se lhe tivessem negado o direito fundamental de existir plenamente, porque sempre havia vozes externas ditando o que seria melhor para ela, vozes que, embora frequentemente disfarçadas de proteção e cuidado, operam como mecanismos de controle sobre seu corpo, seu tempo, suas escolhas.

Essa compreensão de que a violência pode se disfarçar de amor, de que o controle pode se apresentar como proteção tornou-se central para mim quando comecei a trabalhar com pessoas privadas de liberdade. Porque a violência que marca os corpos encarcerados não é apenas a violência explícita dos muros, das grades, da vigilância onipresente. É também, a violência silenciosa de ser nomeado, definido, domesticado conforme critérios que não são seus. É a violência de ter sua história reduzida a um crime. É a violência de ter sua humanidade questionada. É a violência de ser dito que você será "ressocializado", "reintegrado", "corrigido", como se houvesse uma forma correta de ser que você não possui, como se sua existência anterior fosse defeituosa e precisasse ser moldada conforme expectativas externas.

As pessoas privadas de liberdade carregam em suas histórias fragmentos de sonhos interrompidos, trajetórias educacionais truncadas e potencialidades silenciadas pelos espaços que lhes foram destinados. Mas essas pessoas não são abstrações. São majoritariamente homens negros, mulheres negras, pessoas pobres, pessoas LGBTQIA+, pessoas que já viviam em gaiolas invisíveis muito antes de serem encarceradas. O sistema penal não se destina simplesmente a punir infrações, mas a diferenciar, distribuir e estabelecer hierarquias raciais, de gênero e de classe que determinam quem merece viver plenamente e quem deve ser subjugado (Alves-Bomfim *et al.*, 2025). A gaiola dourada, portanto, não é uma gaiola qualquer: é uma gaiola que captura corpos específicos, marcados pela colonialidade, pela raça, pela pobreza. É uma gaiola que diz: você é perigoso porque é negro; você é irrecuperável porque é pobre; você é inadequado porque questiona.

As histórias que me contavam nas prisões revelavam essa operação com clareza brutal. Homens que haviam crescido em favelas onde a polícia era inimiga, não tinham proteção. Mulheres que haviam sido violentadas, exploradas, e depois criminalizadas por tentar sobreviver. Pessoas que nunca tiveram acesso a educação de qualidade, que foram expulsas das escolas, que foram marcadas como problema desde a infância. E agora, dentro das prisões, lhes diziam que seriam "ressocializadas", "educadas", "humanizadas". Como se a culpa fosse delas, como se o problema fosse sua falta de conformação, não as estruturas que as produziram como descartáveis.

Aqui reside a operação da colonialidade: a gaiola dourada não apenas aprisiona; ela humaniza o aprisionamento. Ela diz: Vamos educá-lo. Vamos oferecer-lhe oportunidades. Vamos transformá-lo em cidadão. E essa linguagem de humanização mascara a operação de controle. Porque quando você oferece educação dentro de uma prisão, quando você oferece "oportunidades" dentro de muros, quando você fala de "ressocialização" para pessoas que nunca foram socializadas: você não está libertando; está refinando o aprisionamento. Está criando a ilusão de que a pessoa está sendo transformada, quando na verdade está sendo domesticada, moldada conforme expectativas que servem à manutenção do sistema.

Os Planos Estaduais e Distrital de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade (2025-2028) do Distrito Federal, Maranhão, Santa Catarina, Pará e São Paulo revelam essa operação com precisão. Estes documentos que deveriam funcionar como mapas para a transformação social através da educação, frequentemente, espelham a lógica da gaiola dourada: falam de humanização enquanto prescrevem conformação; falam de liberdade enquanto exigem obediência; falam de educação emancipatória enquanto operacionalizam domesticação. Além disso, são notavelmente similares entre si, o que não é coincidência, mas revelação de que compartilham uma mesma forma de ver a realidade nas prisões, uma forma que já está colonizada, já está capturada pela lógica que pretende controlar.

Essa similitude é significativa porque expõe como a colonialidade opera através da padronização. Quando todos os planos falam de "ressocialização", quando todos prescrevem "comportamentos adequados", quando todos silenciam as vozes daqueles que vivem a experiência do encarceramento, estão operando como narrativas colonizadoras que legitimam o sequestro da subjetividade ao mesmo tempo em que fingem libertação. A cegueira institucional que marca as prisões também marca os documentos que as regulam, uma miopia que não consegue enxergar pessoas em privação de liberdade em processo de socialização,

como seres inacabados em permanente processo de humanização, mas apenas como objetos a serem administrados, corrigidos, moldados.

Quando um plano afirma que a educação deve "ressocializar" uma pessoa privada de liberdade, está operando em múltiplos níveis de violência. Primeiro, pressupõe que existe uma socialização anterior, anterior ao crime, anterior à prisão, à qual se deve retornar. Mas essa pressuposição nega a realidade vivida: muitos dos encarcerados nunca tiveram acesso a processos de socialização que não fossem marcados pela exclusão, pela violência e pela negação de direitos. Segundo, reduz a complexidade da experiência vivida a categorias administrativas: "ressocialização", "reintegração", "comportamento adequado". Essas categorias não capturam o que realmente se passa: a humilhação de ser vigiado constantemente, a raiva de ser nomeado conforme categorias que não o reconhecem, a esperança frágil de que a educação possa oferecer algo além de conformação. Terceiro, silencia as vozes daqueles que vivem essa experiência. Os planos falam sobre as pessoas privadas de liberdade, mas não com elas. Falam sobre educação nas prisões, mas não reconhecem que a educação emancipatória só é possível quando as pessoas encarceradas são reconhecidas como sujeitos de conhecimento, como produtoras de saber sobre suas próprias realidades.

A gaiola dourada, portanto, é também textual. É a forma como os documentos oficiais constroem narrativas sobre educação em prisões que, embora discursivamente comprometidas com humanização, operam como mecanismos de controle epistêmico. Determinam quem pode falar, como, quando e sobre o que. Determinam quais saberes são válidos, quais experiências merecem ser registradas, quais vozes devem permanecer mudas. Quando os planos prescrevem "comportamentos adequados" e "ressocialização", estão operando exatamente nesse nível: capturando não apenas os corpos, mas a própria capacidade de as pessoas se nomearem, se definirem, se imaginarem diferente. Os documentos oficiais, ao não incluir as narrativas daqueles que vivem a experiência do encarceramento, perpetuam essa morte social, uma morte que é particularmente violenta para corpos já marcados pela raça, pelo gênero e pela pobreza.

A análise que segue, portanto, não é meramente técnica. É um ato de resistência contra essa operação colonizadora que forja uma evolução sobre os mecanismos punitivos, mas que ao lermos os planos estaduais e distrital de educação, expõe como a linguagem de humanização mascara a operação de controle, como a gaiola dourada se disfarça de oportunidade, como a domesticação se apresenta como emancipação. Buscamos, também, trazer partes das narrativas, relacionando as vozes daqueles que vivem essa experiência, as pessoas privadas de liberdade, os educadores que trabalham nas prisões, reconhecendo que suas narrativas não são

dados secundários, mas conhecimento sobre como é viver sob as marcas do sistema carcerário brasileiro sob a violência silenciosa de ser nomeado conforme critérios coloniais. Vejamos o quadro comparativo dos planos:

**TABELA COMPARATIVA: Análise dos dados apresentados nos Planos Estaduais/Distrital Educação nas prisões (2025-2028)**

<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>MARANHÃO</b>	<b>SANTA CATARINA</b>	<b>PARÁ</b>	<b>SÃO PAULO</b>
<b>POPULAÇÃO CARCERÁRIA</b>	~18.000 pessoas 94% homens 83% negros	~11.000 pessoas Dados demográficos limitados	Dados não especificados 92% homens 62% negros/pardos	16.082 pessoas Composição demográfica não detalhada	Maior população do país Dados demográficos não especificados
<b>ESCOLARIDADE PREDOMINANTE</b>	60% ensino fundamental incompleto 25% ensino médio	Dados agregados sem desagregação detalhada	43% ensino fundamental incompleto 30% fundamental completo	51,32% ensino fundamental incompleto 7% analfabetos	Padrão similar aos demais estados

<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>MARANHÃO</b>	<b>SANTA CATARINA</b>	<b>PARÁ</b>	<b>SÃO PAULO</b>
<b>PARTICIPAÇÃO EDUCACIONAL</b>	10% educação escolar 15% atividades informais	1.945 no fundamental 504 no superior 6.295 remição por leitura	15% educação escolar 18% atividades informais	16,5% atividades formais 9,7% qualificação profissional	Dados não especificados detalhadamente
<b>ROBUSTEZ DO DIAGNÓSTICO</b>	Dados quantitativos básicos	Carece de dados desagregados	Foco em estrutura administrativa	Análise qualitativa insuficiente	Ausência de diagnóstico aprofundado

<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>MARANHÃO</b>	<b>SANTA CATARINA</b>	<b>PARÁ</b>	<b>SÃO PAULO</b>
<b>COLABORAÇÃO INTERINSTITUCIONAL</b>	Formalizada SEEDF + Seape/DF Marcos regulatórios claros	SEAP-MA + SEDUC-MA Acordo de Cooperação 7/2017	SEJURI + SED Múltiplas instâncias de coordenação	Em desenvolvimento SEAP + SEDUC Termo de Cooperação 005/2023	SAP + SEDUC + FUNAP CORPEP, CONPEP, GAEE
<b>FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS</b>	Educadores e policiais penais Detalhamento superficial	Meta: 100% em 48 meses Conteúdo genérico	25% anualmente Inclui especificidades do cárcere	Qualificação prevista Sem especificidades	ATPC, EAP Comunicação não-violenta

<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>MARANHÃO</b>	<b>SANTA CATARINA</b>	<b>PARÁ</b>	<b>SÃO PAULO</b>
<b>INFRAESTRUTURA E RECURSOS</b>	Metas quantitativas Sem cronogramas detalhados Orçamentos não especificados	Provisões genéricas 16% aumento em salas Cronogramas ausentes	Metas concretas 20 salas de aula Financiamento identificado	Superficial Metas quantitativas Viabilidade questionável	"Salas da Liberdade" Recursos definidos
<b>INOVAÇÃO E PARCERIAS</b>	Parcerias básicas Abordagem tradicional	Universidades, SENAC EaD e monitores	Parcerias diversas UFSC, UDESC, IFSC Sistema S	Parcerias mencionadas Sem detalhamento	Múltiplas parcerias Projetos inovadores

<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>MARANHÃO</b>	<b>SANTA CATARINA</b>	<b>PARÁ</b>	<b>SÃO PAULO</b>
<b>SUSTENTABILIDADE E ORÇAMENTÁRIA</b>	Dependência de dotações anuais Sem planos de contingência	Recursos federais Vulnerabilidade a cortes	FUNDEB, SENAPPEN Sem estratégias de mitigação	Múltiplas fontes identificadas Sustentabilidade incerta	Estado + FUNDEB Histórico de continuidade
<b>ENFRENTAMENTO DE LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS</b>	Silencia sobre superlotação Soluções paliativas	Não aborda violência Foco em infraestrutura	Reconhece especificidades Soluções adaptativas	Ignora causas estruturais Abordagem pontual	Menciona peculiaridades Soluções flexíveis

<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>MARANHÃO</b>	<b>SANTA CATARINA</b>	<b>PARÁ</b>	<b>SÃO PAULO</b>
<b>PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE</b>	Muito limitada Posicionadas como "objetos" Ausência de canais de voz	Superficial Monitores previstos Participação instrumental	Insuficiente Sem canais explícitos Voluntariedade questionável	Marginal Receptores passivos Vozes silenciadas	Limitada Participação da Comunicação unidirecional
<b>ABORDAGEM DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO</b>	Menções genéricas Questão racial não aprofundada Diversidade superficial	Leis 10.639/11.645 Diretrizes inclusivas Implementação não detalhada	Formação em diversidades LGBTQIAP+, afrodescendentes Prática não especificada	Inclusão mencionada Grupos vulneráveis citados Estratégias ausentes	Multiplicidade reconhecida Adaptações curriculares Detalhamento limitado

<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>MARANHÃO</b>	<b>SANTA CATARINA</b>	<b>PARÁ</b>	<b>SÃO PAULO</b>
<b>AUTONOMIA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES</b>	Portaria com restrições severas Controle institucional	Pressão por metas Padronização curricular	Condicionada POPs padronizados Flexibilidade restrita	Não explicitada Currículos hegemônicos Adaptação não detalhada	Currículo Paulista Adaptações permitidas
<b>ESTRATÉGIAS PÓS-LIBERDADE</b>	Foco intramuros Continuidade não detalhada	Escritório Social mencionado Acompanhamento frágil	Articulação para semiaberto Robustez questionável	Muito limitadas Sem programas estruturados Lacuna significativa	Estruturadas CRSC e DAEF Capacitação profissional

<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>MARANHÃO</b>	<b>SANTA CATARINA</b>	<b>PARÁ</b>	<b>SÃO PAULO</b>
<b>INDICADORES DE AVALIAÇÃO</b>	Quantitativos Foco em oferta Impacto não mensurado	Oferta e resultados Certificação incluída Reincidência ausente	Participação e conclusão Aproveitamento em exames Impacto limitado	Quantidade privilegiada Qualidade secundária	Metas quantitativas Resultado não detalhado
<b>POTENCIAL DE SEQUESTRO DA SUBJETIVIDADE</b>	Controle institucional forte Vozes silenciadas	Participação condicionada	Padronização excessiva Sujeito limitado	Colonialidade do saber Adaptação privilegiada	Foco em conformidade Emancipação secundária

<b>DIMENSÃO DE ANÁLISE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>MARANHÃO</b>	<b>SANTA CATARINA</b>	<b>PARÁ</b>	<b>SÃO PAULO</b>
<b>AVALIAÇÃO GERAL</b>	Estrutura formal sólida Implementação desafiadora	Parcerias promissoras Operacionalização a desenvolver	Governança e Flexibilidade a ampliar	Ambições elevadas Viabilidade questionável	Estrutura sofisticada Paradigma a questionar

### 3.3. *O Diagnóstico*

A primeira dimensão crítica que emerge da análise é a superficialidade diagnóstica que caracteriza a maioria dos planos analisados, uma superficialidade que reflete e perpetua a mesma lógica de desumanização que estrutura o sistema prisional contemporâneo. Como a menina que admirava o pássaro sem compreender sua essência, os documentos apresentam dados quantitativos gerais sobre a população carcerária, mas falham radicalmente em capturar a complexidade humana dos sujeitos a quem se destinam. Franco (2025) revela esta experiência de desumanização quando afirma que "a nossa salvação eram os professores que nos viam como uma pessoa, não como um interno, uma matrícula", demonstrando que a experiência ordinária no sistema prisional é ser reduzido a categoria administrativa: número, matrícula, prontuário. Enquanto ser reconhecido como pessoa é experiência excepcional que depende da humanidade individual de professores específicos.

Essa redução a número não é meramente simbólica; é ontológica. Quando os planos diagnósticos tratam a população carcerária através de estatísticas desagregadas (18.000 pessoas no DF, 83% autodeclaradas negras, 60% com ensino fundamental incompleto), eles replicam a mesma violência que Franco experimentou: a transformação de seres humanos complexos em dados quantificáveis, em prontuários, em números que podem ser manipulados, ignorados ou deixados morrer sem que isto afete a consciência daqueles que os administram. Os números revelam apenas a superfície de uma realidade muito mais complexa: o racismo estrutural pulsante, a dificuldade de garantir o direito constitucional à educação, as trajetórias de vida interrompidas, os traumas decorrentes do encarceramento, as especificidades de gênero, raça, idade e as demandas de grupos vulneráveis (mulheres, população LGBTQIA+, indígenas, pessoas com deficiência, estrangeiros). Mas estes números, por si sós, não dizem nada sobre quem são estas pessoas, o que viveram, como sofrem, o que desejam, como podem ser transformadas.

O Maranhão, com seus 11.000 custodiados e significativa participação em atividades educacionais (1.945 no Ensino Fundamental e 1.127 no Ensino Médio), demonstra potencial, mas carece de análises desagregadas que considerem as especificidades de gênero, raça, idade e trajetórias de vida (SEAP-MA & SEDUC-MA, 2024). Santa Catarina, onde 62% da população carcerária é negra ou parda, e 43% possui ensino fundamental incompleto, exemplifica como os dados estatísticos, embora necessários, são profundamente insuficientes para fundamentar políticas responsivas às necessidades individuais e coletivas. Também, assim como os demais estados, não reconhece o racismo estrutural e as questões de gênero que

transversalizam essa realidade. Mas, fundamentalmente, estes dados não reconhecem que cada um destes números é uma pessoa, com história, com dignidade, com capacidade de transformação, que merece ser vista não como matrícula, mas como sujeito. Franco (2025) trabalhou como alfabetizador dentro do cárcere e relata que "quando eu vi que eu era o único da sala que tinha ensino médio completo, eu falei, tá, pô, chamado. Que violência simbólica é essa, sabe assim. Só que ainda assim, eu falei, cara, vou tentar compartilhar o que eu pouco que eu sabia com isso, e foi o que eu fiz." Este relato revela que mesmo dentro da desumanização extrema do cárcere, é possível reconhecer humanidade e capacidade transformadora, mas isto depende de escolhas éticas de educadores e gestores que se recusam a reduzir pessoas a números.

Esta abordagem estatística, que reduz pessoas a números, reflete a transformação do pássaro livre em objeto de contemplação na gaiola dourada. A ausência de diagnósticos aprofundados que considerem as trajetórias educacionais interrompidas, os traumas decorrentes do encarceramento, as especificidades culturais e as demandas de grupos vulneráveis compromete fundamentalmente a capacidade dos planos de promoverem uma educação emancipatória. Aparentemente, nada dizem sobre as pessoas custodiadas pelo estado, apenas as quantificam. Os planos diagnósticos falam de "população carcerária", de "massa carcerária", de "custodiados", categorias administrativas que apagam a humanidade. Não falam de Franco, que sofreu "violências muito pesadas" na infância e que, apesar disto, tornou-se professor transformador. Não falam de seus companheiros que ele alfabetizou, que: "estava preso há mais de 20 anos, sabe? Ele já passou por vários presídios do Brasil, cada dia era altíssima, traficante, assaltante, fez parte de facção, e ele era um paizão para mim lá dentro, sabe? Ele foi um pai para mim lá dentro. E ele nunca tinha frequentado uma escola. Você conversava com ele, parecia que você estava conversando com um louco formado na UnB." Não falam dos "irmãos Pedra", presos sem visitas, isolados, vulneráveis, que Franco ajudava através de sua humanidade. Os diagnósticos não capturam isto porque não perguntam, não escutam, não reconhecem. Eles apenas contam, quantificam, reduzem a número. E nesta redução a número, perpetuam a mesma necropolítica que Franco critica: a lógica de deixar morrer, de não investir em humanização, de manter estruturas que transformam pessoas em prontuários.

### ***3.4. A Colaboração Interinstitucional***

Franco documenta a fragmentação institucional que impossibilita qualquer participação genuína: "Você tem dentro de um espaço de privação de liberdade várias

secretarias, mas que não dialogam entre si. Você tem a segurança pública, você tem a assistência social, você tem a advocacia, você tem o administrativo e você tem a escola. Mas não se tem uma linha entre elas, de que todas estão conectadas para um único objetivo" (Franco, 2025). Esta estrutura fragmentada não é acidental; é o mecanismo que garante que a voz das pessoas encarceradas nunca seja ouvida, que suas demandas nunca sejam consultadas, que sua subjetividade nunca seja reconhecida como válida no processo de construção das políticas educacionais.

Os PEEP falam de "participação ativa", mas a realidade vivida por Franco revela que essa participação é simulacro, que as secretarias não dialogam, que não existe um espaço onde a voz das pessoas privadas de liberdade possa ser ouvida e considerada. A autonomia, portanto, não é apenas limitada; é estruturalmente impossibilitada pela fragmentação institucional que os próprios PEEP perpetuam. Alves-Bomfim et al. (2025) argumentam que "a instituição escolar, não obstante seus procedimentos interventivos na tentativa de proporcionar acompanhamento médico-psicológico, demonstrou-se incapaz de interromper o processo de direcionamento" dos sujeitos marginalizados "ao aparato carcerário" (p. 10), revelando como "as limitações estruturais do sistema educacional contemporâneo" impedem qualquer reconhecimento genuíno da subjetividade e da autonomia dos educandos.

A análise da colaboração entre secretarias de educação e administração penitenciária revela um segundo paradoxo significativo. Embora todos os planos formalizem parcerias através de termos de cooperação técnica e comissões interinstitucionais, a operacionalização dessas colaborações frequentemente esbarra em lógicas institucionais conflitantes. Como dois cuidadores com visões distintas sobre o bem-estar do pássaro, as Secretarias de educação e a Secretarias de Administração Penitenciária operam com prioridades que nem sempre convergem harmoniosamente, enquanto a educação deveria estimular voos livres, a segurança propõe gaiolas douradas.

O Plano do Distrito Federal exemplifica essa tensão ao detalhar rigorosas restrições de segurança impostas aos educadores, incluindo investigação social prévia e limitações na autonomia pedagógica (Distrito Federal, 2025). Santa Catarina apresenta uma estrutura mais robusta de governança, com o Comitê Permanente Interinstitucional e mecanismos regulares de comunicação, mas ainda silencia sobre como resolver conflitos entre as lógicas educacional e securitária (PEEP-SC, 2025).

A verdadeira colaboração interinstitucional exige mais do que acordos formais; demanda uma transformação cultural que reconheça a educação não como privilégio

condicionado ao bom comportamento, mas como direito inalienável que deve ser exercido mesmo, e especialmente, em contextos de privação de liberdade.

### **3.5. *A Formação Profissional***

A qualidade da formação oferecida aos educadores e policiais penais constitui elemento crucial para determinar se a educação nas prisões funcionará como instrumento de emancipação ou de controle. Os planos analisados demonstram avanços significativos ao preverem formação continuada para ambos os grupos profissionais, mas revelam limitações preocupantes no aprofundamento temático e na abordagem pedagógica.

O Maranhão estabelece a ambiciosa meta de formar 100% dos profissionais em 48 meses, incluindo policiais penais na "legislação acerca de educação nas prisões" (SEAP-MA & SEDUC-MA, 2024). Contudo, o plano não especifica como essa formação abordará questões fundamentais como direitos humanos, pedagogias críticas ou a complexa relação entre segurança e educação, metodologias emancipatórias, cidadania. São Paulo menciona cursos de Comunicação Não-Violenta para policiais penais, sinalizando uma preocupação com a humanização das relações, mas não detalha como essa formação se traduzirá em práticas cotidianas transformadoras (PEEP-SP, 2025).

A formação superficial de educadores e policiais penais equivale a ensinar alguém a cuidar de um pássaro sem compreender sua necessidade essencial de voar. Uma formação transformadora deve capacitar os profissionais a reconhecerem e respeitarem a dignidade, a autonomia e o potencial crítico das pessoas privadas de liberdade, superando visões paternalistas ou meramente instrumentais da educação.

### **3.6. *A Infraestrutura: educação como disputa por dignidade humana?***

Emerson Franco nos oferece um testemunho que nenhum plano estadual pode refutar, uma denúncia visceral que transcende a mera descrição para se firmar como a materialização da violação de direitos humanos: "A gente vivia em condições muito ruins, sabe? Celas pequenas, sem ventilação, sem luz natural. Era muito quente, muito abafado. A gente dormia no chão, em cima de colchões velhos. Não tinha higiene, não tinha nada. Era muito desumano mesmo" (Franco, 2025). A análise comparativa que aqui se apresenta não é um exercício meramente descritivo, mas um ato de denúncia que expõe a ficção institucional dos Planos Estaduais de Educação no Sistema Prisional. Enquanto Emerson Franco testemunha a violação material e cotidiana de direitos humanos, a ausência de ventilação que nega a respiração digna, a falta de luz natural que nega a conexão com o mundo, a alimentação precária que nega o direito à vida, o acesso restrito a educação que nega a emancipação, as salas gradeadas que

reproduzem a prisão dentro da prisão, os PEEP anunciam triunfalmente metas quantitativas desconectadas da realidade. Esta desconexão não é negligência; é uma estratégia deliberada de transformar direitos humanos, que são vivências materiais concretas disputadas no corpo e na existência, em abstrações técnicas que mascaram a persistência da desumanização. O quadro comparativo que segue revela as lacunas que os PEEP se recusam a reconhecer, expondo como a ficção institucional perpetua a negação da dignidade humana:

<b>Realidade Vivida e Promessas Institucionais</b>			
<b>Dimensão</b>	Franco (Realidade Vivida)	PEEP (Promessa Institucional)	Lacuna Revelada
<b>Ventilação/Luz Natural</b>	Ausente - negação sensorial e saúde	Não mencionado - silêncio estratégico	Infraestrutura básica ignorada
<b>Alimentação</b>	Péssima qualidade, desnutrição, fome	Não mencionado - invisibilidade	Direito à vida negado
<b>Acesso à Educação</b>	20% máximo - exclusão estrutural	Expansão de salas - promessa vazia	Sem garantia universal de acesso
<b>Salas de Aula</b>	Gradeadas - retrocesso pedagógico	Novas salas - sem especificar gradeamento	Silêncio sobre mecanismos de controle
<b>Humanização</b>	Negada sistematicamente	Prometida como resultado	Contradição fundamental
<b>Diálogo Institucional</b>	Fragmentado e hierarquizado	Não mencionado - ausência de reflexão	Falta de integração política
<b>Educação como Direito</b>	Moeda de troca - instrumentalizada	Direito fundamental - discurso vazio	Desconexão entre discurso e prática

Esta não é uma descrição poética da miséria, mas um diagnóstico clínico da falha sistemática do Estado em garantir dignidade humana, evidenciando um processo de desumanização que, para Freire (2005), não é um destino dado, mas "resultado de uma ordem injusta que gera violência dos opressores" (p. 44). A fala de Franco é a voz da materialidade dos direitos humanos, que se manifestam não em textos legais abstratos, mas na vivência concreta do corpo, do espaço e da existência. Enquanto Franco dormia no chão, em condições que negam a própria possibilidade de uma vida digna de ser vivida, os Planos Estaduais de Educação no Sistema Prisional (PEEP) anunciavam triunfalmente que o Pará projeta aumento

de 16% nas salas de aula, enquanto Santa Catarina planeja criar 20 novas salas em quatro anos (SEAP & SEDUC, 2025; PEEP-SC, 2025). O abismo entre esta realidade material e a narrativa oficial revela o mecanismo central de manipulação que sufoca qualquer possibilidade de transformação genuína, transformando a disputa pela dignidade em uma mera questão técnica.

A materialidade da denúncia de Franco reside na descrição de um ambiente que sistematicamente nega as condições mínimas para a existência humana. A ausência de ventilação e luz natural não é apenas um desconforto; é a privação sensorial que impede a conexão com o mundo exterior, uma forma de isolamento que atinge a saúde mental e física. Dormir no chão, em colchões velhos e insalubres, não é uma condição de repouso; é a degradação do corpo, a negação do direito ao descanso e à integridade física. A falta de higiene não é uma mera negligência; é a exposição deliberada a doenças, a uma morte lenta e silenciosa, uma violação flagrante do direito à saúde e à vida. O calor abafado não é um detalhe climático; é uma forma de tortura contínua, que mina a resistência física e psicológica. Cada um desses elementos, aparentemente banais na frieza dos relatórios oficiais, constitui uma violação material e palpável dos direitos humanos, transformando a prisão em um território onde a dignidade é constantemente disputada e, na maioria das vezes, perdida.

Os PEEP, ao silenciarem sobre estas condições básicas, revelam uma profunda desconexão com a materialidade da existência carcerária, preferindo focar em metas quantitativas que desviam o olhar da barbárie cotidiana. Os planos mantêm um silêncio estratégico sobre o essencial: a ausência de cronogramas detalhados e orçamentos realistas, e mais grave ainda, o silêncio sobre como essas novas estruturas se protegerão das condições adversas do sistema prisional, incluindo superlotação, violência e precariedade. Franco e outros custodiados do estado vivem nessas condições adversas e sabem que construir 20 novas salas de aula em um sistema onde pessoas dormem no chão, sem ventilação e sem higiene, é criar ilusão de progresso enquanto a desumanização persiste intacta.

Este é o silêncio ativo: informações incômodas são suprimidas enquanto métricas vazias são amplificadas, negando a materialidade dos direitos ao priorizar números sobre vidas. A manipulação se aprofunda quando os PEEP redefinem um problema político e estrutural como um problema técnico. A adequação dos espaços físicos para atividades educacionais é apresentada como um desafio fundamental, como se a questão fosse meramente de engenharia diante desta realidade:

“Nada que chegava lá pra gente era frito, ou era mal cozido... era quase a ponto de couro, um estado de comida crua, inseto, carne pingando o sangue... a fome lá dentro

é uma forma de matar a gente, torturas físicas, torturas psicológicas... sem acesso à escola, a trabalho, curso profissionalizante, a formação acadêmica e profissional, tudo isso é uma forma de... pena de morte." (Franco, 2025).

Ao transformar desumanização em "desafio de adequação", os PEEP desativam a indignação moral. Não é crime, é desafio. Não é violação de direitos, é meta a cumprir. Contudo, há uma política de gradeamento das salas de aula separando professores e estudantes em todo território nacional. A infraestrutura educacional no cárcere deve transcender a mera adequação técnica para se tornar território simbólico de dignidade e possibilidade. Isso implica não apenas salas bem equipadas, mas espaços que comuniquem respeito, esperança e reconhecimento do potencial humano.

Franco identifica com precisão o mecanismo perverso: as novas salas não serão espaços de libertação, mas extensões da vigilância carcerária. É a gaiola dourada em que o pássaro está seguro, sem se questionar o que essa gaiola representa ao pássaro. Quando questionado sobre como se sentiria em uma sala gradeada, Franco responde: "Eu ficaria extremamente incomodado. Eu não ia ter a mesma visão de anos atrás, eu ia achar que eu estava continuando preso, porque aquelas grades não se separavam... É um retrocesso" (Franco, 2025). A educação oferecida através de grades transforma o processo educativo em mecanismo de controle social, não de emancipação, assemelhando-se à "educação que se impõe", onde "o educador educa o educando" (Freire, 2005, p. 53), característica da concepção bancária que Freire denuncia como antidualógica e desumanizadora.

A materialidade do gradeamento é a negação física e simbólica da liberdade, transformando o espaço de aprendizado em mais uma cela, onde o direito à educação, que deveria ser uma vivência de expansão e autonomia, é reduzido a uma experiência de confinamento. Os PEEP articulam, implícita ou explicitamente, uma teoria da mudança que conecta educação à redução da reincidência e à reintegração social. Essa conexão, embora logicamente defensável, revela uma tensão fundamental entre duas concepções distintas de educação: a instrumentalização para adaptação social versus a emancipação para autonomia crítica.

É importante compreendermos que o acesso à educação de qualidade é um direito que não deve estar condicionado a nada. A educação instrumentalizada assemelha-se à gaiola dourada: oferece uma ideia de conforto e segurança aparentes, mas ao custo da liberdade existencial. Quando a educação é primariamente concebida como ferramenta para reduzir reincidência ou facilitar reintegração, corre-se o risco de subordinar o desenvolvimento

humano integral a objetivos externos, transformando o processo educativo em mecanismo de controle social. Independentemente dos resultados, a educação é um direito universal e em nenhuma hipótese deveria estar condicionado a resultados socialmente aceitáveis.

Franco experimentou essa inversão ética na pele: teve uma passagem rápida pela escola através de um festival de arte, mas não conseguiu acesso a educação escolar. Por quê? Porque a educação foi instrumentalizada como moeda de troca, não reconhecida como direito. O Distrito Federal exemplifica essa tensão ao enfatizar a remição de pena como motivação central para participação educacional, potencialmente comprometendo a voluntariedade genuína e transformando a educação em moeda de troca dentro do sistema punitivo (Distrito Federal, 2025). A remição de pena por estudos constitui, inquestionavelmente, um avanço significativo no reconhecimento da educação como ferramenta de socialização e direito fundamental das pessoas privadas de liberdade.

Contudo, quando este mecanismo se transforma no principal diferenciador de acesso às oportunidades educacionais, emerge uma problemática que merece análise crítica aprofundada. O cerne da questão não reside na existência da remição em si, mas na escassez estrutural que a cerca. Se todas as pessoas que manifestassem interesse genuíno em participar de processos educacionais no sistema prisional tivessem essa oportunidade garantida, a remição funcionaria como um incentivo adicional legítimo, não como um privilégio excludente nem tão pouco respostas imediatas às condições de superlotação que grita o descaso social e denuncia o tipo de sociedade que somos.

A humanização é "vocação histórica dos homens" (Freire, 2005, p. 40), e essa vocação não pode ser realizada quando a educação é oferecida como prêmio por obediência, negando a dialogicidade que é essencial para o processo educativo e, conseqüentemente, a vivência material do direito à educação como um caminho para a plenitude humana.

A realidade, entretanto, é drasticamente diferente. Quando apenas 20% da população carcerária tem acesso efetivo à educação escolar (Senappen, 2024), a remição deixa de ser um direito universalizável e se converte em mais um marcador de exclusão dentro de um sistema já profundamente desigual. Estabelece-se, assim, uma hierarquia perversa entre pessoas privadas de liberdade, onde o acesso à educação, que deveria ser direito inalienável, torna-se moeda de troca escassa, gerando disputas e frustrações adicionais.

A Resolução nº 391<sup>24</sup>, ao validar tanto a educação escolar quanto a não escolar como modalidades aptas à redução de pena, aparenta oferecer uma solução democratizante para esta problemática. Em uma análise superficial, a medida sugere uma expansão das possibilidades de acesso à remição educacional, potencialmente incluindo um número maior de pessoas em atividades formativas. Contudo, uma observação mais atenta revela que esta resolução pode, paradoxalmente, mascarar a persistência do problema estrutural. O número de pessoas atendidas pela educação escolar permanece infinitamente menor do que aquelas contempladas por atividades educacionais não escolares sugerindo nos painéis estatísticos da Secretaria que os índices estão acima das metas.

Esta disparidade quantitativa não é meramente estatística; ela reflete diferenças qualitativas significativas em termos de profundidade formativa, reconhecimento social e impacto na trajetória de vida dos participantes, negando a materialidade do direito a uma educação de qualidade e transformadora. Ao equiparar formalmente modalidades educacionais com densidades e potenciais transformadores distintos, a resolução corre o risco de criar uma ilusão de democratização. Os gestores podem apresentar números inflacionados de "pessoas atendidas pela educação", quando, na realidade, a maioria participa de atividades pontuais ou superficiais, enquanto o acesso à educação escolar, com sua capacidade de certificação, progressão acadêmica e transformação identitária mais profunda, permanece restrito a uma minoria.

Defendemos a remição de pena por meio de atividades educacionais, sejam elas escolares ou não escolares. Contudo, é crucial apontar os riscos de condicionar a política de socialização exclusivamente a esse mecanismo. Quando o foco se desloca do desenvolvimento do sujeito para o benefício utilitário que a sociedade obtém com a redução da pena, a essência da proposta é comprometida. Adicionalmente, um fator adverso e raramente discutido é que, ao priorizar a redução de pena, os protocolos de segurança internos tendem a se tornar mais rigorosos. Em um paradoxo cruel, muitos custodiados não apenas perdem o direito à remição por pequenas infrações, como também são afastados das próprias atividades educacionais que poderiam transformar suas trajetórias.

---

<sup>24</sup> A Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), representa um marco regulatório significativo sobre educação nas prisões brasileira ao estabelecer diretrizes uniformes para a remição de pena pelo estudo em âmbito nacional. Esta norma inova substancialmente ao ampliar o espectro de atividades educacionais reconhecidas para fins de remição, incluindo não apenas a educação escolar tradicional (alfabetização, ensino fundamental, médio e superior), mas também modalidades não escolares como remição pela leitura, atividades culturais e esportivas com caráter educativo, cursos de qualificação profissional e participação em eventos educacionais (CNJ, 2021).

Esta dinâmica resulta na apresentação da educação como uma benesse oferecida ao custodiado que, supostamente, se adequa ao ambiente prisional. Tal perspectiva é fundamentalmente equivocada e politicamente perigosa, pois reduz a educação de direito fundamental a favor assistencial, invertendo a lógica constitucional que deveria direcionar as políticas públicas; permite que gestores e formuladores de políticas se satisfaçam com soluções cosméticas que não enfrentam as causas estruturais da exclusão educacional no sistema prisional; e perpetua a instrumentalização da educação como ferramenta de controle institucional, subordinando processos formativos aos imperativos de gestão penitenciária.

A verdadeira democratização da educação nas prisões exigiria investimento massivo em infraestrutura, formação de educadores, desenvolvimento de metodologias específicas e, fundamentalmente, uma mudança paradigmática que reconheça a educação não como privilégio a ser conquistado através do bom comportamento, mas como direito inalienável a ser garantido pelo Estado independentemente de qualquer contrapartida. A “praxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2005, p. 101), e essa transformação não pode ocorrer em um ambiente que nega a dialogicidade, que é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam” (Freire, 2005, p. 89).

A educação bancária, que caracteriza os PEEP, é antitética à dialogicidade porque “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2005, p. 79). Enquanto persistir a lógica da escassez, a remição de pena continuará funcionando como mecanismo de seleção que reproduz, dentro do sistema prisional, as mesmas exclusões educacionais que caracterizam a sociedade brasileira mais ampla. A educação, ao invés de ser ferramenta de emancipação coletiva, torna-se instrumento de diferenciação individual, perpetuando hierarquias e frustrações que em nada contribuem para os objetivos declarados de socialização e integração social.

O Maranhão, embora mencione “desenvolvimento humano”, mantém foco pragmático na empregabilidade e redução da reincidência, sem garantir o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas (SEAP-MA & SEDUC-MA, 2024). Os Planos Estaduais de Educação no Sistema Prisional representam um exercício de ficção institucional que se recusa a confrontar a realidade material das prisões brasileiras. Enquanto Franco denuncia dormir no chão de uma cela sem ventilação, sem luz natural, em condições de calor abafado e completa falta de higiene, uma realidade que caracteriza a vida de centenas de milhares de pessoas encarceradas, os PEEP anunciam triunfalmente a criação de novas salas de aula, como se a adequação técnica de

espaços educacionais pudesse resolver o problema fundamental de um sistema que nega dignidade humana em sua essência. O distanciamento entre promessa e realidade não é acidental; é estrutural e intencional.

Os planos silenciam sobre as condições adversas que persistem, incluindo superlotação, violência, precariedade alimentar e vigilância desumanizadora. Fingem não ver o gradeamento que transforma salas de aula em extensões da prisão e ignoram completamente que apenas 20% da população carcerária tem acesso efetivo à educação escolar. Ao instrumentalizar a educação como ferramenta de redução de reincidência e remição de pena, transformando-a em moeda de troca e domesticação em vez de direito inalienável, os PEEP perpetuam a mesma lógica de exclusão que caracteriza a sociedade brasileira mais ampla.

A verdade que nenhum plano pode refutar é que construir infraestrutura educacional em um sistema que nega infraestrutura básica de dignidade é criar ilusão de progresso enquanto a desumanização persiste intacta. Franco viveu essa contradição: presenciou a promessa de humanização através da educação enquanto sofria torturas físicas, fome sistemática e vigilância permanente. Os PEEP não fracassam porque carecem de ambição ou recursos, mas porque se recusam a reconhecer que educação libertadora é incompatível com prisão desumanizadora, que direitos não podem ser condicionados a bom comportamento, e que a transformação real exigiria não apenas novas salas de aula, mas uma mudança paradigmática que reconheça a educação como direito fundamental e a infraestrutura carcerária como questão de dignidade humana, não de segurança institucional. A conscientização, para Freire (2005), é "um teste da minha realidade" (p. 35), e os PEEP falham nesse teste ao ignorar a realidade vivida pelos oprimidos, negando a materialidade dos direitos humanos como vivências concretas e disputadas no cotidiano.

A transformação, portanto, não reside na mera expansão quantitativa de salas de aula ou na elaboração de planos que se descolam da realidade. Ela exige um direcionamento paradigmático que reconheça os direitos humanos não como abstrações jurídicas ou metas burocráticas, mas como vivências materiais que se concretizam ou se negam no corpo, no espaço e na existência de cada indivíduo. A dignidade de existir e de viver uma vida digna de ser vivida é um campo de disputa constante nas prisões, onde a ausência de ventilação, a falta de luz natural, a precariedade da alimentação e a negação de higiene são manifestações brutais da violação desses direitos. Os PEEP, ao transformarem direitos em metas técnicas e ao priorizarem números sobre vidas, mascaram essa disputa fundamental pela dignidade, perpetuando um sistema que, sob o véu de um suposto progresso educacional, continua a

desumanizar e a oprimir. A educação, a dignidade e a infraestrutura básica são, antes de tudo, vivências materiais que devem ser garantidas como direitos inalienáveis, e não como promessas vazias ou moedas de troca. A luta por uma educação libertadora no cárcere é, em essência, a luta pela materialização dos direitos humanos, pela garantia de que a vida dentro das prisões seja, de fato, digna de ser vivida e que em nenhum plano foi reconhecida.

### **3.7. O sequestro da subjetividade individual**

A autonomia na escolha de percursos educacionais, essencial à construção do processo socializador e do reconhecimento da subjetividade, revela-se significativamente limitada nos Planos Estaduais de Educação no Sistema Prisional. Embora planos como o do Maranhão mencionem o objetivo de "Ampliar a participação ativa de pessoas presas como monitoras ou orientadoras de atividades educacionais" (PEEP-MA, 2024), e o do Distrito Federal preveja "Proporcionar participação ativa de pessoas privadas de liberdade como monitoras ou orientadoras de atividades educacionais" (PDEP-DF, 2025), a maioria dos documentos falha em detalhar como a demanda e as preferências das pessoas privadas de liberdade são consultadas na oferta de cursos ou programas. Ao refletir sobre sua experiência educacional no cárcere, revela essa ausência de diálogo:

"Lá dentro para mim o conteúdo era o que menos importava, cara. Eu não queria conteúdo, eu queria conversa, eu queria saber como é que tava o mundo aqui fora. Ainda que fosse importante as aulas, o conteúdo, as matérias, as disciplinas e tal.. " (Franco, 2025).

Esta fala não é meramente uma preferência pessoal; é a denúncia de que sua autonomia na escolha de percursos educacionais foi completamente negada, que suas necessidades subjetivas foram ignoradas em favor de um currículo imposto. A impossibilidade de ser constitui-se na negação fundamental da autonomia e da capacidade de autodeterminação, processo que se materializa quando "determinamos o que é adequado para o outro sem criar espaços para sua participação nas decisões que afetam sua própria vida" (Alves-Bomfim, *et al.*, 2025, p. 8).

O PEEP-SC (2025), por exemplo, estabelece a oferta de ensino superior e exames nacionais, mas não detalha mecanismos para que as pessoas privadas de liberdade escolham suas áreas de interesse, configurando uma imposição velada que sequestra a agência individual ao definir o "bom caminho" de inserção social (Freire, 2005). A ausência de canais efetivos para que as pessoas privadas de liberdade expressem suas necessidades, opiniões e críticas

sobre o processo educacional é um forte indício desse sequestro, silenciando a experiência vivida e deslegitimando o saber das pessoas privadas de liberdade sobre sua própria educação.

A linguagem empregada nos documentos estaduais desempenha um papel crucial na construção e perpetuação do sequestro da subjetividade. A terminologia varia, mas predomina a utilização de "Pessoas Privadas de Liberdade" (PEEP-SC, 2025; PEEP-SP, 2024; PEEP-PA, 2025; PDEP-DF, 2025; PEEP-MA, 2024), o que é formalmente correto e preferível a termos mais estigmatizantes. Contudo, em alguns contextos, a coexistência com termos como "internos" (PDEP-DF, 2025) ou "internos" (PEEP-PA, 2025) revela uma oscilação entre a visão da pessoa como sujeito de direitos e sua redução a uma condição de tutela ou controle do Estado. Tal ambiguidade terminológica, ao não consolidar uma linguagem que reafirme a subjetividade plena, contribui para a desumanização implícita do sujeito encarcerado. Franco vivencia essa oscilação de forma brutal:

"Naqueles momentos ali, das aulas ali, eu me sentia humano, eu falava, tá, poxa, mano. Aí quando terminava, que era aquele procedimento todo de novo, cabeça abaixa, mão para trás, aquela tortura psicológica de centro, aí eu falava, caraca, mano. Aí já pensava, vai ter aula amanhã. Porque tinha aula quando eles queriam, era quando eles queriam, né? Então, a nossa salvação era os professores. Tem aula para a gente lá dentro, cara. Era, era assim, era, era um refúgio mesmo, assim, sabe? Às vezes eu não estava nem me conectando com a aula, mas eu, caraca, estou olhando para alguém que me vê como igual, assim, sabe? Que me vê, que me chega como uma pessoa, não é como um interno, uma matrícula, sabe?" (Franco, 2025).

A fala de Franco revela a profundidade do sequestro: fora da sala de aula, ele era "interno" ou "matrícula"; dentro da sala, era "pessoa". A linguagem não é neutra; ela constrói a realidade subjetiva. Ser chamado de "interno" é ser reduzido a uma condição de tutela, não reconhecido como sujeito de direitos. Assim, "a violência ontológica inicia-se no momento inaugural da existência social quando, confrontados com a corporeidade" que desafia as normas, "agentes" institucionais "exercem mecanismo primordial de inscrição do sujeito nas estruturas normativas" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025, p. 11), processo que se perpetua através da linguagem que oscila entre o reconhecimento e a negação. A oscilação terminológica dos PEEP perpetua essa redução, mantendo a ambiguidade que permite ao Estado tratar pessoas como pessoas privadas de liberdade nos documentos enquanto as trata como "internos" na prática.

Além disso, a instrumentalização da educação para fins de "reintegração social" (PEEP-SC, 2025) e "remição de pena" (PEEP-SP, 2024) é uma constante em todos os planos,

como o PDEP-DF (2025) que explicitamente visa a "diminuir dias de pena". Essa finalidade instrumental, embora possa ser vista como um incentivo, paradoxalmente, sequestra o sentido intrínseco da educação como um processo de emancipação e desenvolvimento humano, transformando-o em um meio para um fim a liberdade física ao invés de um fim em si mesmo (Freire, 2005).

Franco identifica essa instrumentalização com clareza: "Para ir para a escola só, tem que ter um bom advogado para fazer o pedido para você. Ou você vai entrar na lista de espera, tem tanta gente querendo ir para o Bloco dos Estudantes" (Franco, 2025). O acesso à educação não é um direito garantido; é um privilégio escasso, condicionado a recursos (bom advogado) e à sorte (lista de espera). Quando a educação é oferecida como moeda de troca, dias remidos em troca de participação, ela deixa de ser direito e se torna instrumento de domesticação. Franco também questiona a própria linguagem que mascara essa instrumentalização:

Ressocializar, como é que tu vai socializar que nunca foi socializado? Rensserir, como é que tu vai reinsserir que nunca foi inserido? Reintegrar, como tu vai reintegrar alguém na sociedade que nunca foi integrada? E eu vou explicar o porquê. O Estado só apareceu para mim e para os meus amigos para prender, punir e condenar" (Franco, 2025).

A crítica de Franco é devastadora: os PEEP usam terminologia que pressupõe uma inclusão prévia que nunca existiu. A linguagem de reintegração mascara a realidade de exclusão estrutural, fingindo resolver problemas que nunca foram reconhecidos. Portanto "a educação formal funciona como mecanismo de reprodução social e cultural que legitima as desigualdades existentes através de processo de violência simbólica" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025, p. 9), e quando essa educação é instrumentalizada para fins de controle penal, essa violência simbólica se intensifica, operando como dispositivo de "morte social" que nega a possibilidade de ser plenamente humano.

Seria cinismo ignorar que, para quem está encarcerado, cada dia a menos é vida resgatada. Isso importa. Importa concretamente. Mas reduzir o processo educativo à remição é diminuir brutalmente o poder dos processos socializadores da educação, aqueles tão necessários, tão vitais, para qualquer possibilidade real de integração social pós-cárcere. Franco revela o resultado dessa escolha: "Saem sem plano estratégico de integração. Sem rede. Sem projeto que os reconheça como sujeitos de reconstituição de si mesmos" (Franco, 2025). E quando falham, porque o fracasso já estava estruturalmente programado, ele soará individual. Será lido como deficiência pessoal, escolha errada, incapacidade moral. Mas foi social. Foi

educacional. Foi o Estado cumprindo protocolo burocrático (dias remidos, vagas liberadas, estatísticas ajustadas) enquanto abdicava da responsabilidade ética de preparar reintegração real.

Nesta perspectiva, o sistema penitenciário opera como um dispositivo biopolítico que não apenas materializa a morte física dos sujeitos encarcerados, mas também promove sua morte simbólica e social" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025, p. 12), processo que se intensifica quando a educação, que deveria ser ferramenta de emancipação, é reduzida a mecanismo de controle. Além disso, o sistema condiciona a subjetividade das pessoas encarceradas a acreditarem que não podem aprender, que não têm capacidade cognitiva e é difícil desconstruir isso lá dentro quando tudo diz que não podem mesmo.

O sequestro da subjetividade individual não se limita à negação de autonomia ou à imposição de currículo; estende-se à captura da própria capacidade de acreditar em si mesmo, de reconhecer-se como capaz de aprender e transformar-se. O sistema prisional, através de seus mecanismos de controle e desumanização, condiciona as pessoas a internalizar a narrativa de que não podem aprender, que não são capazes, que sua subjetividade é deficiente. Os PEEP, ao ignorarem essa realidade, perpetuam esse condicionamento.

Desta forma "a impossibilidade de saber constitui-se na negação fundamental do direito ao conhecimento crítico e à capacidade de problematização da realidade" processo que se materializa quando as instituições educacionais "reduzem os sujeitos educandos a repositórios passivos de conteúdos previamente selecionados e hierarquizados" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025, pgs. 10, 11), negando a dialogicidade que é essencial para qualquer processo genuíno de aprendizagem e emancipação.

A verdade que emerge da entrevista de Franco é que o sequestro da subjetividade individual não é um efeito colateral dos PEEP; é seu mecanismo central de funcionamento. Ao negar autonomia, ao fragmentar institucionalmente a possibilidade de diálogo, ao oscilar entre "pessoa" e "interno" na linguagem, ao instrumentalizar a educação para remição, os PEEP garantem que as pessoas privadas de liberdade permaneçam como objetos de políticas, não como sujeitos de suas próprias vidas.

Franco, ao contrário, insiste em sua subjetividade, em sua capacidade de pensar criticamente, em seu direito de participar da definição de seu próprio processo educacional. Sua voz é a denúncia viva de que os PEEP falham não porque carecem de ambição, mas porque se recusam a reconhecer a subjetividade plena das pessoas encarceradas, porque preferem manter a ficção de que educação é privilégio, que autonomia é luxo, que humanidade é

condicional. Sendo assim, "a possibilidade de uma comunidade política depende fundamentalmente do reconhecimento da precariedade compartilhada" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025, p. 13), e os PEEP, ao negarem essa precariedade compartilhada, ao ignorarem a vulnerabilidade comum que une todos os seres humanos, perpetuam a lógica de exclusão que torna impossível qualquer transformação genuína. Enquanto persistir essa lógica, o sequestro da subjetividade individual continuará sendo o fundamento invisível sobre o qual os PEEP se constroem, negando a possibilidade de que pessoas privadas de liberdade se reconheçam como sujeitos de direitos, como seres capazes de escolher seus próprios caminhos, como humanos dignos de existência plena. A educação, para ser libertadora, deve reconhecer que "enxergar o sistema prisional é perceber de perto as mazelas sociais, da escola pública e da nossa humanidade" (Alves-Bomfim *et al.*, 2025, p. 13), e isso exige uma ruptura radical com os mecanismos de invisibilidade e negação que os PEEP perpetuam.

### **3.8. *Sequestro da Subjetividade Profissional***

A autonomia pedagógica dos(as) professores(as), condição para uma educação contextualizada, dialógica e capaz de responder às contingências do cárcere, aparece como um ponto estruturalmente frágil nos planos analisados, configurando um sequestro da subjetividade profissional. Ainda que o PEEP-SP (2024) registre que docentes "utilizam estratégias de trabalho pedagógico dinâmico e flexível" e admitam "adaptação curricular" considerando "a cultura da população carcerária", a maioria dos planos não explicita garantias institucionais para que essa flexibilidade exista na prática (por exemplo: instâncias decisórias docentes, proteção contra interferências securitárias indevidas, tempos e espaços de planejamento coletivo, autonomia para reorganização curricular por projetos). Sem esses dispositivos, a "autonomia" tende a permanecer como enunciado retórico, enquanto o cotidiano é governado por procedimentos, metas, fluxos e padrões que convertem o trabalho docente em execução. Nessa chave, a escola prisional corre o risco de operar como tecnologia disciplinar, em que o saber pedagógico é subordinado à racionalidade institucional do controle (Foucault, 1977/1999), e o professor deixa de ser autor de escolhas educativas para ser um operador de conformidade.

Essa captura se intensifica quando a política educacional assume traços de padronização gerencial. O PEEP-PA (2025), ao enfatizar a "normatização da organização da oferta de EJA em prisões" e a "padronização dos fluxos e procedimentos", sinaliza uma forma de governança em que a qualidade é confundida com uniformização. O problema não é a existência de normas (necessárias para garantir direito), mas o deslocamento do centro da

política: do direito à educação (com suas exigências pedagógicas) para a governabilidade administrativa (com sua lógica de auditoria e controle). Isso tende a produzir o que autores do campo do trabalho docente descrevem como erosão da docência enquanto profissão de julgamento (que exige interpretação, prudência e decisão situada), substituindo-a por uma docência “procedimental” e mensurável, típica de regimes de performatização (Ball, 2003). Ao negar que a prática docente é atravessada por saberes construídos na experiência, saberes profissionais que não são meramente aplicáveis como “manual”, a política desautoriza o professor como sujeito epistêmico e pedagógico (Tardif, 2002; Schön, 1983; Giroux, 1997). O resultado é uma subjetividade profissional reduzida: menos autoria, menor intenção didática, menos capacidade de produzir sentido com os educandos e, portanto, menos potência transformadora.

O sequestro da subjetividade profissional também ocorre por invisibilização das condições psíquicas e morais do trabalho no cárcere. A quase ausência, nos planos, de previsão de apoio psicossocial, supervisão institucional, espaços de escuta e estratégias de cuidado não é um detalhe: é um modo de gerir o trabalho pela lógica do “suportem” e “deem conta”, naturalizando a sobrecarga e a exposição à violência institucional. Ainda que o PEEP-SC (2025) mencione formação continuada “reconhecendo singularidades e demandas específicas”, não se traduz em desenho de proteção concreta ao trabalhador. Pela psicodinâmica do trabalho, quando a organização impõe exigências incompatíveis com o real (falta de condições, conflitos éticos, violência simbólica), emerge sofrimento que pode virar adoecimento ou cinismo defensivo, ambos enfraquecendo o compromisso pedagógico e a cooperação entre pares (Dejours, 1992). Em termos políticos, isso fragmenta o corpo profissional, dificulta a construção de coletivos docentes e restringe a capacidade de resistência e proposição, reforçando o circuito: burocratização → perda de sentido → sofrimento → isolamento → menor autonomia.

A burocratização dos processos institucionais tende a deslocar o foco do que é substantivo (pessoas, vínculos, aprendizagem, cuidado, finalidade) para o cumprimento de rotinas formais, metas e procedimentos. Com o tempo, esse predomínio do “papel” e do “protocolo” pode produzir perda de sentido do trabalho e da experiência vivida, pois as ações passam a ser realizadas mais para atender exigências administrativas do que para responder a necessidades concretas. Essa perda de sentido se associa ao aumento de sofrimento, uma vez que a vivência cotidiana pode se tornar marcada por frustração, impotência e esvaziamento subjetivo. Em consequência, intensifica-se o isolamento, tanto por retraimento individual

quanto por enfraquecimento das redes de apoio e dos espaços de escuta e troca. Por fim, esse encadeamento repercute em menor autonomia, porque o sujeito passa a ter menos margem de decisão, menor autonomia sobre sua própria trajetória e maior dependência de estruturas e controles institucionais.

No caso dos policiais penais, o problema ganha uma camada adicional: quando a formação aparece predominantemente em chave técnico-operacional e legalista, sem um componente crítico de direitos humanos, de pedagogia institucional e de mediação de conflitos orientada à dignidade, a racionalidade securitária tende a colonizar o ambiente educacional. Há menções relevantes, como “incluir... legislação acerca de educação nas prisões” (PEEP-MA, 2024) e o “Eixo... Reintegração Social” na academia (PEEP-SP, 2024), mas a questão é se isso se converte em mudança de ethos e práticas, ou se permanece como adendo normativo. Em contextos de encarceramento massivo, a prisão frequentemente administra a vida a partir de uma lógica que seleciona quais existências são plenamente reconhecidas e quais são tratadas como descartáveis, uma gramática de poder que Mbembe descreve como necropolítica (Mbembe, 2018) e que dialoga com a leitura foucaultiana da gestão disciplinar e biopolítica (Foucault, 1977/1999). Quando educadores e agentes não participam da formulação e revisão dos planos (PDEP-DF, 2025; PEEP-SC, 2025), seus saberes práticos e dilemas cotidianos são excluídos do desenho da política; assim, a gestão “fala sobre” o trabalho sem “falar com” quem trabalha. O efeito é um duplo sequestro: dos(as) professores(as), convertidos em executores; e dos agentes, mantidos como guardiões do dispositivo, não como corresponsáveis por um ambiente institucional que viabilize o direito à educação.

### **3.9. *Sequestro da Subjetividade Coletiva (Comunidade)***

A ausência de participação substantiva das pessoas privadas de liberdade (e também de professores, equipes técnicas, policiais penais, familiares diretamente atravessados pela política) na elaboração, monitoramento e avaliação dos PEEP e PDEP opera como uma forma de ação antidialógica: decide-se para os sujeitos, e não com os sujeitos. Quando a política educacional é estruturada sem diálogo horizontal e sem coautoria, ela tende a reproduzir uma educação “bancária” no plano da gestão, um desenho em que as necessidades e saberes dos diretamente implicados entram, no máximo, como consulta episódica, e não como poder de formulação (Freire, 2005). Nesse arranjo, a subjetividade coletiva é sequestrada porque o “nós” político (capaz de nomear opressões e produzir projeto) é substituído por um conjunto de “beneficiários” individualizados, administrados por instâncias superiores; assim, o que poderia ser espaço de conscientização e práxis coletiva converte-se em política de oferta e controle,

reforçando a fragmentação já observada na ênfase em reintegração individual e remição (PEEP-PA, 2025; PEEP-SC, 2025).

Esse sequestro também se produz quando a educação aparece nos planos prioritariamente como dispositivo de gestão de condutas, e não como campo de reconstrução de vínculos e de organização coletiva. Ao enquadrar atividades culturais e esportivas sobretudo como oportunidades individuais, frequentemente acopladas a lógicas de avaliação e mérito, os planos tendem a reforçar o sujeito como unidade isolada de desempenho, o que enfraquece a solidariedade como princípio pedagógico-político (PEEP-PA, 2025; PEEP-SC, 2025). Aqui, a governamentalidade moderna opera pela produção de sujeitos “responsáveis” e “autogeridos”, em que a norma circula como autocontrole e a política se torna administração de trajetórias individuais (Foucault, 1977/1999). Na prática, o que se perde é a possibilidade de a prisão ser atravessada por experiências de coletivização capazes de reverter a guerra horizontal entre sujeitos subalternizados, exatamente porque o desenho institucional não cria espaços estáveis de deliberação coletiva nem reconhece os presos como interlocutores políticos da própria educação.

Além disso, quando os PEEP/PDEP não explicitam mecanismos de valorização dos saberes das pessoas privadas de liberdade, ocorre um sequestro que é também epistêmico: não apenas se limita a participação, como se define previamente quais conhecimentos contam como “educação legítima”. A fragilidade do reconhecimento de saberes populares e culturais reforça a “colonialidade do poder” ao desautorizar narrativas, memórias e inteligências produzidas por grupos historicamente racializados e marginalizados (Quijano, 2005). Mesmo quando há exceções relevantes, como a inclusão de 10.639/11.645 no PEEP-MA (2024), a ausência de dispositivos permanentes de participação (conselhos mistos, assembleias pedagógicas, co-gestão curricular) mantém a assimetria: admite-se conteúdo sobre certos grupos, mas não necessariamente o direito desses sujeitos de definirem fins, meios e sentidos da política (Mignolo, 2010). Assim, a política corre o risco de “incluir temas” sem incluir sujeitos como autores, perpetuando a alienação e a fragmentação.

Essa arquitetura não participativa sustenta a impossibilidade de poder, isto é, a impossibilidade de constituir um poder coletivo capaz de disputar rumos, prioridades e critérios da educação em prisões. Quando o “senso comum” institucional é naturalizado (por exemplo, a reintegração como percurso estritamente individual), consolida-se hegemonia e a política passa a funcionar como consenso administrado, reduzindo o conflito social a problemas de adaptação e conduta (Gramsci, 1971). E, sem transferência real de poder decisório,

“participação” tende a ficar no nível de informação/consulta, isto é, participação sem poder, insuficiente para produzir agência coletiva e controle social efetivo (Arnstein, 1969). Nesse cenário, o diálogo inter-hierárquico mínimo descrito nos planos e a composição de comissões sem os diretamente implicados reforçam a unilateralidade e o sofrimento ético-político de quem vive o “chão da prisão”, convertendo a educação em mais um campo de prescrições inalcançáveis e de silenciamento (Dejours, 1992). O resultado é coerente com o diagnóstico anterior: sem “nós” deliberativo, a subjetividade coletiva não se recompõe, ela é administrada, segmentada e devolvida aos sujeitos como responsabilização individual, impedindo a emergência de potência coletiva.

A inexistência de participação efetiva das pessoas privadas de liberdade (e de outros sujeitos do “chão da prisão”) na definição dos PEEP/PDEP também produz um efeito espacial-político: configura-se um não território do coletivo. Território, aqui, não é apenas “lugar físico”, mas espaço apropriado, atravessado por usos, memória, sentido e capacidade de decisão, ou seja, por relações de poder e por práticas de pertencimento (Santos, 1996; Haesbaert, 2004). Quando a política educacional é desenhada e governada de cima para baixo, a escola na prisão tende a funcionar como instância administrativa (de controle, fluxo e certificação) e não como espaço produzido coletivamente. Nessa lógica, a experiência educativa se aproxima do não-lugar: um espaço de circulação regulada e de identidades reduzidas a cadastro, desempenho e regra, onde o coletivo não consegue imprimir marcas próprias, nem instituir rotinas deliberadas, nem transformar o espaço em “seu” por meio de práticas de co-gestão e criação comum (Augé, 1995)

Como consequência, instala-se o não pertencimento do coletivo: os sujeitos até “estão” na política, mas não se reconhecem nela e não são reconhecidos como coautores, o que enfraquece o sentimento de “nós” e transforma a vida comum em convivência forçada entre indivíduos isolados. A ausência de dispositivos permanentes de escuta e decisão (assembleias, conselhos mistos, pactuação curricular) impede a passagem do grupo de condição “administrada” para condição política, e isso aprofunda a alienação descrita por Freire: sem diálogo e práxis, o oprimido permanece como objeto de decisões alheias e o coletivo vira apenas soma de casos individuais (Freire, 2011). dificuldade de produzir identificação, relações e história; já a escola (mesmo na prisão) tem potencial de ser precisamente o contrário: um espaço de memória, linguagem compartilhada, reconhecimento e produção de sentido. Quando os PEEP/PDEP não incluem mecanismos reais de participação de pessoas privadas de liberdade (e de educadores que vivem a rotina prisional), a política tende a impedir essa transformação:

a educação fica menos próxima de um “lugar” (apropriável e produtor de vínculos) e mais próxima de um dispositivo que organiza corpos e trajetórias individuais, reforçando o que você chamou de sequestro da subjetividade coletiva. Em termos de produção do espaço, isso bloqueia a passagem do espaço “concebido de cima” para o espaço “vivido e apropriado”, condição central para que o coletivo se reconheça como autor do território educativo (Lefebvre, 1991; Haesbaert, 2004).

O não pertencimento não é apenas um sentimento; é um efeito político: quando as pessoas não se reconhecem como parte legítima de um “nós” (e não são reconhecidas institucionalmente), elas têm menos condições de confiar, deliberar e agir em conjunto. E é exatamente aí que o poder coletivo se forma ou se dissolve. Assim, poder não como força individual, mas como a capacidade humana de agir em concerto: poder existe quando um grupo consegue sustentar ação comum, decisão comum e continuidade (Arendt, 1970). Se a educação em prisões é organizada como um “não-lugar”, sem coautoria, sem instâncias de decisão compartilhada, sem reconhecimento dos saberes e da experiência dos diretamente implicados, o que se produz é uma coletividade administrada, não uma coletividade política. Nessa condição, cresce a competição horizontal, a fragmentação e a leitura individualizante do destino; e, com isso, diminui a possibilidade de construir um “nós” capaz de disputar sentidos e rumos (Freire, 2011; Gramsci, 1971). Em termos práticos: sem pertencimento não há base para organização, e sem organização o poder coletivo vira episódico, frágil ou impossível, restando apenas adesões individuais, adaptações e pequenas estratégias de sobrevivência.

Em termos de produção do espaço, trata-se de um coletivo impedido de exercer o direito de produzir seu espaço educativo e, portanto, de se ver como sujeito legítimo nele (Lefebvre, 1991). O resultado é que a própria educação, que poderia ser eixo de recomposição de vínculos e solidariedade, passa a operar como mais um vetor de desterritorialização subjetiva e de desfiliação simbólica, um terreno fértil para a fragmentação e para a “guerra horizontal” que bloqueia a potência coletiva (Wacquant, 2001, 2003; Haesbaert, 2004).

## CAPÍTULO 4 - O RESGATE DA SUBJETIVIDADE

A descolonização é sempre um fenômeno violento, porque questiona e transforma fundamentalmente o ser, o saber e o poder. Mas é uma violência necessária para a construção de um mundo onde caibam muitos mundos (Fanon, 2005).

A pesquisa sobre educação em prisões é, fundamentalmente, um ato político de resistência e engajamento decolonizador. Quando se estuda políticas educacionais no cárcere, especialmente através de narrativas (auto)biográficas de pessoas privadas de liberdade e de outros atores que habitam o cárcere, encontra-se não apenas contradições entre discurso e prática, mas mecanismos sofisticados de colonização que operam simultaneamente sobre corpos, mentes e vozes. Um desses mecanismos, talvez o mais eficaz é aquele que dá nome a esta dissertação, é aquele que desfigura o ser e o renomeia conforme a cosmovisão colonizadora, roubando do sujeito o próprio espaço para questionar, dizer-se e fazer-se: é o silenciamento sistemático que transforma pessoas em prisioneiros do silêncio.

O título desta tese, *Prisioneiros do Silêncio: Socialização, Educação nas Prisões e Violação Sistemática dos Direitos Humanos*, não é metáfora. É diagnóstico. O silêncio não é ausência de som; é presença de violência. É a negação sistemática do direito de falar, de narrar-se, de existir como sujeito de conhecimento. Quando o sistema prisional impõe silêncio, não apenas restringe a liberdade de expressão; coloniza a própria capacidade de ser. É exatamente quando a forma de ser é problematizada pela estrutura que o silenciamento se torna mais devastador: a energia necessária para existir é consumida em autojustificação, deixando pouco espaço para crítica e resistência.

Nossa identidade não é uma essência única e fixa, mas uma construção multifacetada, constantemente moldada pelas interações sociais e pelas representações culturais predominantes (Hall, 2006). Nesse processo, a identidade funciona como uma costura que vincula o indivíduo às estruturas sociais e culturais em que está inserido. Isso significa que, ao mesmo tempo em que nos projetamos nessas identidades oferecidas pelo mundo social, somos levados a internalizar os valores e significados que lhes são atribuídos, integrando-os à nossa própria percepção de quem somos. Esse alinhamento contínuo entre nossas percepções de nós mesmos e as posições objetivas que ocupamos na sociedade demonstra que a construção e reconstrução do nosso ser estão intrinsecamente ligadas à importância e ao espaço que o sistema nos permite ou nos impõe ocupar (Bourdieu, 1989).

As marcas atribuídas a nós operam como mecanismo de controle social, reduzindo a pessoa "de uma criatura total e comum para uma pessoa diminuída e contaminada" (Goffman, 1986, p. 12). No contexto prisional, esse processo de deterioração da identidade assume

contornos particularmente violentos. A subjetividade é esmagada quando um indivíduo é reduzido a uma única dimensão. No contexto penitenciário, essa dimensão é quase sempre a de "criminoso", "detento" ou "ex-presidiário". Essa etiqueta apaga todas as outras facetas que compõem a pessoa: filho, pai, profissional, amigo, sonhador, estudante, cidadão (Becker, 1963).

As expectativas normativas que temos sobre determinada categoria de pessoa sobrepõem-se completamente à identidade social real (Goffman, 1986) e aos atributos que a pessoa efetivamente possui. O sistema sequestra nossa autodeterminação ao limitar severamente as representações e as interações disponíveis, constringendo as possibilidades de construção identitária. Quando uma pessoa é nomeada apenas como "criminoso", o sistema não apenas a classifica; a aprisiona ontologicamente, congelando sua existência em uma categoria que nega sua multiplicidade (Quijano, 2005).

O rótulo não é apenas um atributo individual, mas uma linguagem de relações que define quem pertence e quem é excluído, quem merece credibilidade e quem deve ser desacreditado (Goffman, 1986). Ao impor narrativas dominantes e marginalizar ou criminalizar outras, o sistema força os sujeitos a internalizarem papéis que negam o direito ontológico de ser, isto é, que negam as verdades múltiplas e inacabadas de suas existências (Alves-Bomfim et al., 2025). A sequência de ajustamentos pessoais que o sujeito faz em resposta à sua condição revela como a capacidade de se autodeterminar, de criar e expressar uma identidade, fica comprometida. O sujeito é compelido a se ajustar aos lugares definidos e restritos pela estrutura, desenvolvendo técnicas de manejo da informação para controlar quem sabe o quê sobre sua condição desacreditável, tornando-se mais um reflexo das expectativas e categorizações do sistema do que um sujeito livre na construção do próprio eu (Goffman, 1986).

Quando uma pessoa é convidada a narrar sua própria história, em uma entrevista narrativa ou em um projeto (auto)biográfico, ela tem a chance de se rerepresentar, para si mesma e para o outro, em sua totalidade. Ela pode falar da infância, dos amores, dos trabalhos, dos talentos e das falhas. Isso quebra a tirania da história única contada pela instituição ou pela sociedade. Os rótulos impostos frequentemente desenvolvem uma biografia defensiva, reorganizando a história pessoal para minimizar o impacto das marcas. No entanto, as narrativas (auto)biográficas em contexto educacional operam de forma diferente: não como defesa, mas como afirmação. O ato de contar a própria vida é um exercício de emancipação, pois a pessoa deixa de ser o objeto da história para se tornar o autor dela (Freire, 1987). Ela

escolhe o que contar, como contar, quais eventos destacar e que significados atribuir a eles. Esse poder de autoria é o primeiro passo para se reconhecer novamente como um sujeito ativo e pensante, rompendo com a tendência da estigmatização de se ver através dos olhos dos "normais" (Goffman, 1986).

A narrativa de si permite costurar as diferentes facetas da identidade. A pessoa pode conectar o "eu" que cometeu um erro com o "eu" que tem potencial para um futuro diferente. Ela não precisa apagar o passado, mas pode ressignificá-lo dentro de uma trajetória de vida mais ampla e contínua. É o reconhecimento de que ninguém é uma coisa só. A subjetividade não é perfeita, mas integrada. Ela reconhece e acolhe as contradições, os erros e os acertos como partes de um todo complexo. Os processos de estigmatização forçam a pessoa a desenvolver uma identidade deteriorada (Goffman, 1986), onde ela é compelida a negar partes de si ou a se identificar apenas com as partes negativas. A costura narrativa permite integrar essas diferentes facetas sem negá-las, construindo uma identidade que tece a complexidade humana em sua totalidade. Conforme Alves-Bomfim et al. (2025), essa integração narrativa é um ato de resistência contra a fragmentação que marca as instituições prisionais, onde os sujeitos são reduzidos a uma única dimensão: a do crime, da culpa, da periculosidade. Quando a narrativa entrelaça as múltiplas facetas de uma vida, seus desejos, suas contradições, suas potencialidades, ela afirma o direito ontológico de ser complexo, de ser mais do que a soma de seus erros (Ricoeur, 1991).

Isso representa uma forma de resistência ao sequestro da subjetividade: processo mediante o qual o sujeito aceita e internaliza completamente a visão que os outros têm dele, transformando a opressão externa em opressão interna (Freire, 1987). O sequestro da subjetividade opera como um "controle da subjetividade, mecanismo pelo qual a colonialidade do poder opera não apenas sobre os corpos, mas também sobre as formas de expressão e comunicação dos sujeitos colonizados" (Alves-Bomfim, 2025). Quando uma pessoa encarcerada internaliza a visão que a sociedade tem dela (criminosa, perigosa, irrecuperável), ela deixa de questionar essa classificação e passa a agir conforme essa expectativa, reproduzindo em si mesma a lógica de exclusão que a aprisionou (Foucault, 1987). Esse mecanismo de poder busca produzir corpos dóceis e subjetividades submissas, mantendo os sujeitos "em um estado de não-existência social" (Alves-Bomfim et al., 2025).

O sequestro da subjetividade é, portanto, uma forma de morte social: quando não é física, é ontológica, em que o sujeito deixa de ser e passa a apenas existir conforme as expectativas alheias (Mbembe, 2018). Resistir a esse sequestro significa recusar a

internalização dessa visão desumanizadora, reivindicando o direito de definir-se a si mesmo, de questionar as classificações impostas e de afirmar sua humanidade apesar das estruturas que tentam negá-la (Freire, 1987). A subjetividade vive da capacidade de se projetar no tempo, de ter esperanças, medos e planos. Quando reduzida a um rótulo, a pessoa fica presa a um passado ou a um presente perpétuo, sem a permissão de vislumbrar um futuro diferente. Congelada a identidade da pessoa em torno do atributo de desacreditável, fica impedida de se projetar para além dessa marca. Ao entender quem foi em suas múltiplas facetas, o sujeito ganha material para imaginar quem pode vir a ser. A narrativa não é apenas sobre o passado; é um ensaio para o futuro, um exercício de esperança onde o sujeito se reconstrói através da palavra (Ricoeur, 1991).

Sendo assim, "as pessoas em privação de liberdade são vidas em percurso" (Onofre, 2025), e essa perspectiva transforma o sentido da narrativa: ela deixa de ser um relato de fracasso e passa a ser um projeto de transformação. O processo narrativo é fundamental para a ideia de socialização, não como ressocialização que pressupõe um retorno a uma socialização anterior que já era excludente, mas como processo de construção de novas possibilidades de ser (Onofre, 2015). A pessoa só consegue construir um projeto de si para além dos muros da prisão quando consegue narrar-se diferente, quando consegue imaginar-se em um futuro que não seja determinado pela profecia auto realizadora que a sociedade lhe impõe (Rosenthal & Jacobson, 1968). Nesta perspectiva, a educação em contextos prisionais deve ser uma educação para o esperar, onde a narrativa, a leitura e a escrita se tornam ferramentas de humanização (Freire, 1987).

Essa ruptura com a profecia auto realizadora é um ato de resistência contra a colonialidade do ser, pois a profecia funciona como mecanismo de morte social: quando a pessoa aceita a visão que os outros têm dela, ela deixa de lutar, deixa de imaginar-se diferente (Alves-Bomfim et al., 2025). A narrativa, portanto, é um ato de libertação: ao contar sua história de forma diferente, ao ressignificar seu passado e ao imaginar futuros alternativos, a pessoa reafirma seu direito ontológico (Ricoeur, 1991). É precisamente neste ponto que emerge o inédito viável, aquilo que ainda não existe mas que é possível construir quando recusamos o sequestro da subjetividade (Freire, 1987). Franco (2025) encarna essa possibilidade quando afirma:

É um trabalho de formiguinha, eu sei. Mas eu acredito. Eu acredito na capacidade de mudança do ser humano. Eu acredito que a gente pode construir uma sociedade mais

justa, mais igualitária, onde todos tenham a chance de recomeçar, de construir uma vida digna... (Franco, 2025).

Essa fala de Franco não é ingenuidade. É epistemologia da esperança: a recusa de aceitar que o presente é determinado, que as pessoas são irrecuperáveis, que o sistema é imutável (Freire, 1992). Quando Franco continua com o "Papo Franco" apesar de todas as barreiras, quando escolhe acreditar na capacidade de mudança, ele está operacionalizando o inédito viável, aquilo que a sociedade diz ser impossível mas que se torna real através da ousadia de imaginar e agir diferente (Freire, 1987). Seus desejos, suas experiências e seus saberes são centrais na produção de conhecimento sobre o sistema penitenciário. Somente assim as chamadas da transformação deixarão de ser coisa ociosa e se tornarão força motriz de mudanças estruturais, não como concessão benevolente, mas como insurgência contra a colonialidade que marca as prisões, afirmando o direito de existir (Quijano, 2005).

Embora sejamos diferentes, os processos de opressão que recaem sobre os corpos que vivem nas prisões são similarmente devastadores, guardadas as devidas proporções: operam por desigual distribuição de valor humano, por controle do tempo e do espaço, por disciplinamento do corpo e por administração do silêncio. A diferença entre “nós” e “eles” costuma ser tratada como abismo moral; esta tese, porém, evidencia que se trata, muitas vezes, de um abismo político produzido por histórias sociais de exclusão, raça, classe, território e acesso desigual a direitos.

Isso indica que, embora sejamos diferentes, quando nos aproximamos como seres humanos que se reconhecem, isto é, quando rompemos a distância confortável entre “nós” e “eles”, passamos a nos expor a sanções que nem sempre são formais, mas quase sempre são efetivas. Em contextos marcados pela lógica do encarceramento, reconhecer o outro como sujeito (e não como objeto) desestabiliza fronteiras que sustentam hierarquias: quem escuta, quem valida a narrativa, quem chama pelo nome, quem afirma direitos, frequentemente é lido como “excessivamente humano”, “ingênuo”, “ideológico” ou “conivente”. A sanção pode aparecer como constrangimento, isolamento, descredibilização acadêmica, advertência institucional, bloqueio de acesso, suspeição moral, mecanismos que disciplinam não só os corpos encarcerados, mas também aqueles que ousam reconhecê-los.

Nesta perspectiva, por anos vivi retalhações por olhar as pessoas privadas de liberdade como humanos, mas foi em 2022 que experienciei algo devastador: ao participar do concurso "Maria da Penha Vai à Escola", programa de educação promovido pelo Núcleo Judiciário da Mulher do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT, 2022) fui julgada

sem direito à defesa prévia, condenada por atos que não havia cometido, e negaram-me o direito fundamental de me pronunciar. Quando, finalmente, tive a oportunidade de acessar os autos do processo, descobri com espanto que havia sido acusada por ter ousado inscrever um trabalho coletivo em um concurso e divulgá-lo no site sindical, um trabalho que documentava as atividades feitas com pessoas privadas de liberdade antes e na pandemia, refletindo sobre a condição das mulheres em nossa sociedade e permitindo que os estudantes refletissem sobre como o patriarcado nos tem mantido em condições de desumanização.

Eu, servidora com quase 20 anos de carreira sem nunca ter respondido a qualquer processo administrativo, nenhuma advertência oral ou escrita, coordenadora pedagógica dessa escola por mais de 4 anos, fui nomeada como insubordinada e imprudente. A atitude desse juízo, que ordenou investigação preliminar (PIP) sem me ouvir primeiro, baseada em uma ligação telefônica sem informações claras, deixou-me estarecida. Conforme o documento oficial:

Por mais que o resultado da premiação seja louvável e digno de nota, não se pode ignorar desobediência à cadeia de custódia, porque o caminho percorrido desde a inscrição no concurso até a pretensão de divulgação das imagens dos presos violou as regras de segurança e de gestão educacional que podem, inclusive, vir a gerar acionamento judicial do Distrito Federal. (VEP, 2022)

Essa designação como insubordinada não foi um fracasso, mas uma marca de uma escolha ética que violou as normas do jogo. Normas que operam como "mecanismos de colonialidade que buscam manter intactas as estruturas de exclusão" (Alves-Bomfim et al., 2025). O que me perturbou profundamente não foi apenas a sanção, mas o processo de negação ontológica que a acompanhou: meu trabalho foi reconhecido como meritório, mas simultaneamente criminalizado; minha excelência pedagógica foi punida precisamente porque não observou os protocolos de segurança; a ameaça legal funcionou como instrumento de silenciamento que me colocava diante de uma escolha impossível: conformar-me ou ser destruída profissionalmente (Foucault, 1987).

Esse processo revelou uma dimensão do sofrimento que não é meramente emocional, mas existencial: em que "a colonialidade do ser opera através de um estado constante de condenação, inadequação, subordinação" (Alves-Bomfim, 2025) que mata socialmente o sujeito (Mbembe, 2018). Experimentei essa morte social: apesar de duas décadas de dedicação, apesar de reconhecimento acadêmico, apesar de excelência no trabalho pedagógico, fui designada como desacreditável. Meu pertencimento à instituição foi questionado não por

incompetência, mas por ter ousado questionar as regras que mantêm as pessoas encarceradas invisíveis, que transformam educação em instrumento de domesticação. O sentimento de não pertencimento que se instalou em mim não era ilusório, era estrutural (Bourdieu, 1989).

Quando as pessoas em privação de liberdade são vidas em percurso, reconhecemos que a educação não pode ser um mecanismo de conformação, mas de humanização (Onofre, 2025; Alves-Bomfim, 2023). Ao insistir nessa perspectiva, ao documentar as atividades educativas com dignidade, ao permitir que as vozes das pessoas encarceradas fossem ouvidas, eu havia violado a lógica colonizadora que quer que essas pessoas permaneçam invisíveis, silenciadas, mortas socialmente. E por isso, fui punida, não explicitamente por questionar o sistema, mas por ter ousado fazer educação emancipatória (Freire, 1987).

A colonização opera em camadas que extrapolam o domínio territorial e material. Seu mecanismo mais profundo, e talvez o mais perverso, incide sobre a própria ontologia, desfigurando o ser e renomeando-o conforme a cosmovivência do colonizador (Quijano, 2005). Esse funcionamento ocorre através de "dispositivos disciplinares, tecnologias de poder que buscam produzir corpos dóceis e subjetividades submissas" (Alves-Bomfim et al., 2025). Quando alguém tem sua forma de existência, seu modo de estar no mundo, colocado em questão pela estrutura colonizadora, pouco espaço lhe resta para questionar criticamente as estruturas de poder. A energia que poderia ser direcionada para interrogar e resistir vê-se consumida na árdua tarefa de gerenciar a impressão e defender o próprio ser. O esforço constante para manter uma imagem aceitável de si mesmo, para provar que não sou insubordinada, que sou leal à instituição, que respeito as hierarquias, drena recursos psíquicos que poderiam ser utilizados para insurgência e crítica (Foucault, 1987).

Assim, a colonização se completa não apenas quando domina, mas quando silencia, quando transforma a voz do colonizado em justificativa defensiva, roubando-lhe o poder da crítica (Freire, 1987). A educação em contextos prisionais deve ser "um movimento para fora deles, afirmando a existência de seres humanos onde, socialmente, acredita-se que só existam seres indignos" (Onofre, 2025). Ao insistir nessa perspectiva educativa, eu havia afirmado a humanidade daqueles que o sistema quer mortos socialmente. E por isso, fui nomeada como ameaça (Mbembe, 2018).

Essa dinâmica torna-se cristalina quando observamos como a nomeação funciona como arma de controle institucional. Ser definida como insubordinada não é mero rótulo descritivo, mas ato de violência política que fixa identidade conforme critérios de obediência (Goffman, 1986). Esse mecanismo opera através de "dispositivos disciplinares que buscam

produzir corpos dóceis e subjetividades submissas" (Alves-Bomfim et al., 2025), transformando questionamento legítimo em patologia individual (Foucault, 1987). A insubordinação não é reconhecida como resistência fundamentada ou expressão de autonomia intelectual, mas reduzida à recusa irracional de hierarquias que supostamente existem para bem comum. A nomeação colonizadora não convida ao diálogo; impõe e criminaliza, transformando aquele que ousou questionar em problema a ser resolvido, em ameaça a ser neutralizada (Quijano, 2005).

Essa classificação não emerge de avaliação pedagógica, mas de redução administrativa que subsume a complexidade de uma ação crítica à categoria de desobediência. A insubordinação, neste contexto, significa recusa de conformação às regras de custódia (não apenas física, mas epistêmica) que determinam quem pode falar, como, quando e sobre o que (Foucault, 1987). Uma vez nomeada, a marca contamina toda a identidade do sujeito, fazendo com que seus atos sejam interpretados através dessa perspectiva desqualificadora (Goffman, 1986). Ser classificada conforme critério de obediência, não conforme mérito intelectual ou contribuição educacional, funciona como mecanismo de colonização institucional que deslegitima a ação crítica ao transformá-la em problema individual de indisciplina. Simultaneamente, a nomeação opera no silenciamento: ao ser classificada como insubordinada, pouco espaço resta para questionar a própria legitimidade das regras que julgam ter sido violadas. A defesa passa a orbitar justificativas de boa fé e intenção educacional, desviando atenção do verdadeiro conflito político: o direito de questionar protocolos que podem contrariar princípios de educação emancipatória e direitos humanos (Freire, 1987).

A nomeação não é descritiva; é performativa: produz o sujeito insubordinado ao mesmo tempo em que o silencia (Butler, 1997). O paradoxo que emerge dessa dinâmica é revelador. Quando o resultado de um trabalho é simultaneamente reconhecido como louvável e criminalizado por violar regras de segurança, expõe-se a verdadeira natureza do sistema: não rejeita mérito absoluto, mas mérito acompanhado de crítica, que questione protocolos, que ouse fazer diferente. A excelência é aceita quando conformada; é punida quando insubordinada (Foucault, 1987). Prêmio e acionamento investigativo convivem no mesmo acontecimento porque o que realmente se julga não é a qualidade do trabalho, mas a audácia de tê-lo realizado fora dos marcos de obediência estabelecidos. A ameaça de punição legal não é proporcional; é uma estratégia de silenciamento que reafirma o poder colonizador, operando como controle social através da ameaça de descrédito (Foucault, 1987).

A alegada desobediência à cadeia de custódia apresenta-se como justificativa técnica e administrativa. Mas a linguagem tecnocrática mascara conflitos políticos profundos. A cadeia de custódia não é apenas mecanismo de segurança física; é também controle epistêmico: quem autoriza conhecimento, quem controla narrativas, quem decide o que deve permanecer invisível (Foucault, 1987). A divulgação de imagens de presos é perigosa precisamente porque torna visível, porque quebra o silêncio institucional que envolve cárceres. Violação de protocolo, neste contexto, significa recusa de apagamento. A punição judicial não responde à infração técnica; responde à transgressão política de tornar visível aquilo que o sistema prefere manter oculto, de criar espaço narrativo para vozes que deveriam permanecer mudas (Mbembe, 2018).

O ponto decisivo é que esse regime de punição não protege apenas a ordem prisional; ele protege uma economia social do silêncio. Por isso, o reconhecimento humano se torna perigoso: uma sociedade que aceita calar seus encarcerados precisa, também, punir — ainda que simbolicamente — quem insiste em ouvi-los. Nesse sentido, a aproximação não é um gesto neutro; é um ato com consequências, porque revela que o cárcere não opera apenas por grades, mas por narrativas autorizadas e narrativas proibidas. É exatamente aí que a escuta, tal como esta tese a entende, deixa de ser compaixão e se afirma como imperativo epistemológico e ético: ao reconhecer o outro, colocamo-nos em confronto com as engrenagens que normalizam a desumanização — e é esse confronto que tende a produzir sanções.

Escolhi deliberadamente me tornar gestora dessa escola. Minha companheira de trabalho e eu pensamos que era uma forma de subverter o sistema e garantir que ninguém mais passasse por algo similar. Sabíamos o que precisava ser feito: aquilo que estudei no mestrado, nossa experiência docente, as articulações e reflexões feitas no coletivo não podiam permanecer no campo da teoria. Precisava ganhar corpo, respirar, existir nas vidas concretas que a academia frequentemente reduz a dados. Há dois anos, estou à frente desta escola dentro das prisões, lutando, não é palavra exagerada, é descrição precisa, para que os estudantes tenham seus direitos salvaguardados e cumpram suas penas com dignidade. Um pouco. Às vezes é tudo que conseguimos arrancar do sistema: um pouco. Mas esse pouco significa vida, esperança pulsante.

Há vitórias pequenas que carregam peso político imenso: cada sala de aula que resiste, cada estudante que volta a acreditar que é capaz de pensar sua realidade e transformá-la, cada documento administrativo que dobramos para fazer caber humanidade onde o sistema previu apenas controle. Transformei pesquisa do meu mestrado em ato concreto de resistência. E, contra todas as probabilidades, está funcionando. Quando Franco resolve continuar com o Papo

Franco, também está na perspectiva de esperar. Sua fala não é apenas testemunho pessoal; é afirmação política de que o inédito viável é possível:

É um trabalho de formiguinha, eu sei. Mas eu acredito. Eu acredito na capacidade de mudança do ser humano. Eu acredito que a gente pode construir uma sociedade mais justa, mais igualitária, onde todos tenham a chance de recomeçar, de construir uma vida digna... (Franco, 2025).

Essa é a voz daquele que o sistema tentou silenciar. Essa é a voz de quem foi nomeado "criminoso" e recusou essa nomeação. Essa é a voz de quem, apesar de tudo, continua acreditando. Quando Franco fala em "trabalho de formiguinha", ele não está sendo modesto; está sendo realista: sabe que a transformação é lenta, que as estruturas resistem, que o sistema continua tentando silenciar. Mas continua. Porque sabe que cada ato de resistência, por pequeno que seja, quebra a lógica da morte social (Mbembe, 2018).

Franco encarna o que significa recusar o sequestro da subjetividade. Quando ele fala sobre a importância de uma linha que conecta as diferentes secretarias e profissionais em torno de um objetivo comum, humanização, ele está articulando exatamente o que esta pesquisa defende: que a transformação das prisões depende de subjetividades coletivas que se recusam a reproduzir a lógica de morte. Não é suficiente que uma pessoa resista isoladamente; é necessário que múltiplas vozes se conectem, que educadores, gestores, policiais penais e pessoas encarceradas dialoguem autenticamente, reconhecendo-se mutuamente como sujeitos de conhecimento (Freire, 1987).

Não tinha consciência plena do que estava fazendo ao me inscrever naquele concurso. Sabia sem saber direito, daquele jeito que antecede a reflexão, que pulsa antes do conceito. Sabia que as pessoas precisavam ser vistas: existe escola nas prisões, existem estudantes capacitados, ávidos por aprender, famintos não apenas de conhecimento, mas de reconhecimento, aquele que diz: você existe, você importa, sua consciência não foi sequestrada junto com seu corpo. A visibilidade é simultaneamente risco e libertação: risco porque expõe à discriminação, libertação porque quebra o isolamento e permite reconhecimento da humanidade (Goffman, 1986).

De que consciência estamos falando? Para as ciências exatas, consciência é mecanismo: sinapses, algoritmos, padrões mensuráveis. Para as ciências sociais e humanas, consciência é experiência vivida, aquilo que se sente, que resiste à quantificação, que insiste em significar mesmo quando nenhum dado captura sua verdade (Dilthey, 1989). Eu sabia sem ter consciência plena. Depois, ganhei consciência do que sabia. Essa trajetória, da intuição ao

conceito, do sentir ao compreender, é exatamente o que distingue investigação humana: reconhecer que há verdades que se vivem antes de serem pensadas, e que o ato de torná-las conscientes é gesto político de resistência (Freire, 1987).

Para a medicina, consciência é função mensurável: o cérebro responde? Processa estímulos? Está vivo? Essas perguntas, clínicas e objetivas, direcionam diagnósticos e protocolos. É uma perspectiva rigorosamente funcional, indispensável à intervenção técnica, mas brutalmente insuficiente. Há um abismo que nenhum eletroencefalograma atravessa: a medicina mede a consciência, mas não alcança o que se sente ao estar consciente. Não captura a textura da experiência, a qualidade vivida daquele cérebro que funciona (Merleau-Ponty, 1994). Como é ser aquela consciência que os monitores confirmam estar operacional? Que tessituras foram construídas ao longo dessa jornada? Que compreensões sobre a experiência vivida tornaram-se consciência? É aqui que as ciências sociais encontram o incontornável, particularmente quando investigam educação, direitos humanos, vidas em vulnerabilidade extrema. Existe algo irreduzível: a tessitura da experiência subjetiva que resiste à quantificação, que escapa a todo protocolo. Você sente frio, vive solidão, experimenta esperança, e nenhum exame funcional dirá o que isso significa como experiência para cada pessoa (Husserl, 1913).

Para compreender essa experiência subjetiva é necessário interrogar: como é viver por dentro da marca que os outros veem por fora? Por esse motivo, a bricolagem hermenêutica utilizada como metodologia nesta pesquisa entrelaça narrativas (auto)biográficas, perspectiva da experiência consciente ou em processo de conscientização, com documentos administrativos e perspectiva funcional (Lévi-Strauss, 1962). Essa integração é tentativa de superar a dicotomia objetividade/subjetividade, reconhecendo que pessoas privadas de liberdade não são meros organismos a serem administrados, mas consciências cuja experiência interna é dado político irreduzível (Freire, 1987).

Interconectar consciência física e consciência vivida é reconhecer que o sequestro da subjetividade opera exatamente nesse espaço vazio entre ambas: quando sistemas prisionais priorizam funcionalidade, o corpo obedece em detrimento da vida subjetiva, mas como se sente aquele corpo? O sistema perpetua a colonização que nega humanidade de forma radical (Quijano, 2005). As instituições sociais operam através dessa cisão: controlam comportamentos observáveis enquanto ignoram ou negam a experiência subjetiva daqueles sob seu controle (Foucault, 1987). A discussão sobre a experiência vivida emerge como necessidade política urgente quando se estuda educação em contexto carcerário. O sistema prisional brasileiro operacionaliza uma violência que vai além do aprisionamento físico: trata-

se da negação sistemática da experiência do cárcere, daqueles conteúdos irreduzíveis do vivido que definem a própria humanidade (Mbembe, 2018).

Quando uma pessoa é encarcerada, não apenas seu corpo é restringido; sua subjetividade, sua singularidade é colonizada. Os protocolos de segurança, as regras de custódia, a vigilância onipresente funcionam para tornar opaco, controlável e, em última instância, eliminável aquilo que deveria ser intangível: as tessituras das experiências de cada consciência (Foucault, 1987). O sistema demanda que o preso funcione, que obedeça, que trabalhe, que se ressocialize, mas recusa-se a reconhecer a qualidade da experiência daquela pessoa, parte intrínseca do processo de socialização. A prisão deve ser compreendida como "instituição educativa, construída na intersecção de práticas sociais de diferentes naturezas" (Onofre, 2025), o que significa que educação não pode ser reduzida a funcionalidade, mas deve engajar as experiências vividas em sua plenitude (Freire, 1987).

O sequestro da subjetividade identificado nesta pesquisa é, precisamente, a captura e negação sistemática da significação dessa experiência, operação que reduz a pessoa a seu comportamento observável, congelando sua existência em categorias administrativas que nada dizem sobre o que realmente se passa por trás dos olhos daquele corpo aprisionado (Foucault, 1987). O rótulo de "insubordinada" que recebi em 2022 deve ser compreendido não apenas como classificação hierárquica, mas como tentativa de negar minhas experiências como docente nas prisões, minha capacidade de questionar, refletir e agir conforme minha consciência. Ao ser classificada assim, eu não era acusada de erro administrativo; era nomeada conforme critério de obediência: significa que a avaliação incidia não sobre meus atos, mas sobre meu próprio direito à tessitura da experiência autônoma (Goffman, 1986).

A insubordinação que me foi atribuída emerge como recusa visceral de ter experiência educacional, entendimento do que seria educação emancipatória, sensibilidade ética frente às pessoas custodiadas pelo estado, subsumidos à lógica colonizadora da administração prisional. Permitir que as imagens circulassem foi intolerável não por questão de segurança (a qualidade pedagógica do projeto era inegável), mas porque tornava visível aquilo que deveria permanecer invisível: as experiências das pessoas presas (Mbembe, 2018). As fotografias não eram meros registros; eram tentativas de restituir humanidade visual, de dizer: essas pessoas existem, têm história para além do crime. A punição não incidiu sobre violação técnica de protocolo; incidiu sobre a ousadia de reconhecer e validar a subjetividade daqueles que o sistema demanda que permaneçam invisibilizados (Freire, 1987).

Quando se analisa a educação em prisões através da perspectiva das experiências vividas e refletidas, fica evidente que políticas de ressocialização baseadas apenas em funcionalidade reproduzem, sistematicamente, a colonização. Essas políticas perguntam: O preso obedece? Apresenta comportamento adequado? Pode ser reintegrado sem riscos? Nunca perguntam: Como é a experiência interna dessa pessoa? O que o sofrimento significou para ela? Como ela se vê a si mesma? Qual é a textura da experiência de seus dias? (Foucault, 1987). Essa abordagem funcionalista ignora completamente a sequência de mudanças que ocorrem nas crenças que a pessoa tem sobre si mesma e sobre os outros. Quando uma pessoa privada de liberdade conta sua história, não está fornecendo dados comportamentais; está revelando existência: a experiência vivida ao estudar alimenta a esperança, da humilhação frente à vigilância, da raiva diante do racismo institucional, da resistência ao ser nomeado conforme categorias que não a reconhecem. Isso não é informação secundária; é o coração do que significa estar vivo no cárcere (Freire, 1987).

A educação emancipatória precisaria engajar essas experiências não para moldá-las ou domesticá-las, mas para reconhecê-las como expressão legítima da humanidade irreduzível de cada pessoa e auxiliá-las no exercício da cidadania (Freire, 1987). Enquanto as políticas continuarem operando apenas no nível da funcionalidade, continuarão sendo instrumentos de colonização, não de libertação (Quijano, 2005). A inefabilidade das experiências, sua resistência completa à tradução em linguagem, oferece chave interpretativa para compreender por que o silenciamento é tão central na operação colonizadora dentro de prisões. Se as experiências vividas são, por definição, privadas, então aquele que conseguir controlar ou interditar a fala daquele que vivencia conseguirá mantê-los ocultos, invisibilizados e negados (Wittgenstein, 1953).

O sistema prisional não apenas impõe silêncio; cria condições estruturais que tornam quase impossível articular as experiências do encarceramento: vigilância total, hierarquias que punem a crítica, educação que não incentiva reflexão, isolamento que impede comunidade e testemunhas (Foucault, 1987). É por isso que o título desta dissertação, *Prisioneiros do Silêncio*, não é metáfora, mas diagnóstico preciso da operação colonizadora (Mbembe, 2018). A privacidade radical das experiências da vivência no cárcere, o fato de que ninguém jamais poderá acessar completamente a experiência interna de outra pessoa, funciona simultaneamente como vulnerabilidade e como direito inviolável. É vulnerabilidade porque o sistema prisional, através de vigilância total, tenta eliminar qualquer espaço onde a subjetividade possa existir. É direito porque nenhum aparelho de estado, nenhuma câmera, nenhum relato de policial penal

jamais poderá penetrar completamente o mundo significado de uma pessoa. Há sempre algo que escapa, algo que permanece inviolável (Husserl, 1913).

Internalizei a vigilância? Talvez parcialmente. Mas continuei pensando essa realidade, continuei questionando, continuei agindo conforme minha reflexão crítica e ética. A colonização nunca é total porque há sempre um processo de busca que resiste, que permanece refratário ao controle completo (Freire, 1987). Quando as imagens das prisões circulam, estamos exercendo exatamente este direito irredutível: o direito de testemunhar a humanidade alheia, de reconhecer as experiências dos outros como dignos de visibilidade (Mbembe, 2018). A punição que recebi é, portanto, tentativa de cobrar o preço dessa ousadia, uma cobrança que, paradoxalmente, prova que algo resistente havia ocorrido, algo que ameaçava a ordem colonizadora (Foucault, 1987).

A colonização almeja ser total, mas não o é. O ciclo de desfiguração, nomeação, silenciamento e punição encontra resistência quando alguém ousa permanecer onde não lhe permitiram estar, quando continua questionando apesar da ameaça. Essa resistência não elimina a violência, mas a torna visível, recusável, contestável (Freire, 1987). As imagens de pessoas privadas de liberdade em formaturas, em premiações, em lugar de destaque continuam circulando; o trabalho educacional persiste; a crítica ecoará em outras vozes que, encorajadas pela insubordinação de uma, também ousaram questionar a forma como são nomeadas, definidas e domesticadas pelo sistema (Mbembe, 2018). A verdadeira libertação começa quando se recusa a desfiguração imposta, quando se insiste em falar mesmo quando o silêncio é exigido, quando se questiona a legitimidade da própria colonização. Nesse sentido, a insubordinação não é fracasso; é início de decolonização (Quijano, 2005).

Em síntese, a conexão entre sequestro da subjetividade e negação das experiências vividas revela a operação da colonização institucional: a tentativa de reduzir pessoas a suas funções observáveis, negando radicalmente a realidade irredutível de sua capacidade de construir significados sobre o vivido. As marcas operam como mecanismo de controle social que vai muito além da simples discriminação: colonizam a própria subjetividade, forçando o indivíduo a ver-se através dos olhos daqueles que o colonizaram (Goffman, 1986). Essa pesquisa, através de bricolagem hermenêutica, entrevistas narrativas e protagonismo de vozes silenciadas, funciona como contrapoder a esse sequestro. Ao centralizar a pesquisa nas vozes das pessoas privadas de liberdade, de docentes e policiais penais, estamos realizando ato de restituição epistemológica e política. Dizer aos custodiados pelo estado: "Suas experiências importam. O que vocês sentem, pensam, percebem e experimentam não é ruído marginal em

um sistema; é construção de conhecimento para compreender humanidade, justiça e direitos" (Alves-Bomfim et al., 2025).

A insubordinação da qual fui denominada ganha, assim, sentido pleno: era insubordinação contra a lógica que demanda invisibilidade de subjetividades, contra o protocolo que exige que as subjetividades sejam silenciadas, contra sistemas que tentam fazer desaparecer a humanidade viva em prol de abstrações administrativas (Freire, 1987). Portanto, a pesquisa através de entrevistas narrativas e narrativas (auto)biográficas é um mecanismo fundamental de resgate de subjetividade que operacionaliza os princípios de gestão democrática e comunidade de vida (Mbembe, 2018). Quando gestores educacionais em contextos prisionais criam espaços para que narrativas (auto)biográficas emergjam, eles estão simultaneamente realizando três atos transformadores: criando espaço para que a subjetividade individual seja resgatada e validada, cada pessoa encarcerada é reconhecida em sua totalidade, não reduzida a número de matrícula ou categoria administrativa; transformando a subjetividade profissional de educadores que se reconhecem como facilitadores de humanização, não como meros executores de políticas de controle; construindo uma subjetividade coletiva fundamentada no reconhecimento mútuo e na responsabilidade compartilhada, onde educadores, gestores, policiais penais e pessoas encarceradas dialogam como sujeitos de conhecimento (Freire, 1987).

A pesquisa narrativa, portanto, é o elo operacional entre a teoria da gestão democrática e a prática de resgate de subjetividade nas prisões (Onofre, 2015). As entrevistas narrativas e as narrativas (auto)biográficas constituem-se como atos de resistência contra a morte social que caracteriza o encarceramento, operando como mecanismos concretos de resgate da subjetividade individual de pessoas privadas de liberdade. Quando criamos espaço para que o vivido seja trazido à tona, para que a inefabilidade encontre formas de expressão, estamos realizando mais que pesquisa: estamos realizando um ato de reconhecimento ontológico que valida a existência de cada pessoa como sujeito irreduzível, cuja consciência e experiência não podem ser reduzidas a registros administrativos ou números de matrícula (Alves-Bomfim et al., 2025).

Esta validação ontológica interrompe a necropolítica: o reconhecimento de que cada vida importa, que cada pessoa é um sujeito portador de dignidade e conhecimento (Mbembe, 2018). Quando uma pessoa encarcerada é convidada a narrar sua própria história, suas contradições, suas pausas, suas tentativas de comunicar o incomunicável, ela está sendo reconhecida como sujeito de conhecimento, não como objeto de estudo ou de controle (Freire,

1987). Ao ser ouvido, ao ter sua voz validada, ele deixa de ser interno ou matrícula e se reconhece como pessoa, como alguém cuja experiência é valiosa e cuja existência é política (Franco, 2025). Franco não é número; é voz. Franco não é categoria; é consciência. Franco não é dado administrativo; é conhecimento vivido sobre o que significa estar vivo no cárcere.

Quando Franco narra que atravessou a Ponte JK três vezes. Nas duas primeiras, acorrentado pela máquina judiciária: do fórum ao presídio, do presídio ao fórum, rumo à sentença. Na terceira, porém, algo se transformou. Não mais a opressão do trajeto forçado, mas a dignidade de quem vai participar de um evento, reconhecido não por seu crime, mas por sua humanidade (Franco, 2025).

Essa travessia revela o abismo entre exclusão e reconhecimento. Nascido em Brasília, Franco mal conhecia sua própria capital, não pela distância geográfica, mas pela distância social que o mantinha às margens. A Ponte JK não era apenas uma via de trânsito; era a materialização física de uma hierarquia que o confinava aos territórios de exceção.

O sistema penal latino-americano não é uma instituição moderna, é a continuação direta das estruturas coloniais de controle social. Funciona através de dois mecanismos complementares: a segregação espacial e a desumanização de corpos racializados e empobrecidos. A distância física entre esses territórios de punição e os centros urbanos não é coincidência. Ela garante que a sociedade civil não seja confrontada diariamente com as realidades do encarceramento, permitindo a manutenção de políticas punitivas severas sem resistência significativa. Quanto mais longe, mais fácil esquecer. Quanto mais esquecido, mais fácil perpetuar.

...eu fui dentro numa viatura, assim, algemado lá no cubículo, né? Procedimento. Mas eu fui ver o mundo, cara. 2010, né isso? Tinha dois pra três anos que eu estava preso sem ver o mundo e eu chorando, chorando. Caraca, mano! E tive contato com as meninas, ainda que restrito assim, nós num canto e toda aquela escolta ali, né? O tempo todo ali, eu tendo que me manter aqui e tal. Mas tiraram minha algema na hora que eu fui recitar a poesia. Aí eu falei: "Porra, mano", né? Aí eu vendo as meninas, ouvindo o pessoal, teve um comes e bebes maravilhoso. Então aquilo pra mim foi uma coisa que eu falei: "Caraca, mano, olha que importante isso na minha vida" (Franco, 2025).

Mas Franco atravessou a Ponte JK uma terceira vez. E nessa travessia, algo se inverteu. Não mais vítima da máquina punitiva, mas sujeito reconhecido, portador de conhecimento e dignidade. A mesma ponte que o levava ao presídio agora o levava a um prêmio, a um evento,

a um espaço de fala. Essa inversão não é trivial. É a ruptura do destino que sua realidade parecia prometer. É a recusa de permanecer como espectro nas margens. É a reafirmação da humanidade onde o sistema tentou impor a morte social.

As narrativas de si, portanto, viabiliza o resgate da subjetividade individual ao criar espaço onde a pessoa encarcerada, os professores e os policiais penais podem se reconhecer como sujeito de sua própria história, como produtor de conhecimento sobre sua experiência, como ser humano cuja vida não pode ser anulada pelas estruturas que tentam aniquilá-la. Cada narrativa é, assim, um ato de afirmação da vida contra a morte, uma recusa de ser reduzido a número, uma insistência em existir como sujeito inteiro (Freire, 1987).

### **Tecituras de desfecho: o que a tese movimenta**

Não se trata de dar voz a quem não tem; trata-se de escutar quem foi historicamente silenciado e reconhecer que, quando essa palavra emerge, ela movimenta o mundo.

A prática de pesquisa narrativa também transforma radicalmente a subjetividade profissional de educadores, gestores e policiais penais que se engajam neste processo, convertendo-os de meros executores de políticas em facilitadores de humanização e pesquisadores comprometidos com a transformação social (Freire, 1987). Quando um servidor se coloca na posição de ouvinte genuíno, não para extrair dados, mas para reconhecer humanidade, ele experimenta uma transformação profunda em sua própria subjetividade: deixa de ser um profissional que administra morte e se reconhece como alguém que participa de um projeto de afirmação da vida (Mbembe, 2018).

Assim, "tornar as vozes de pessoas privadas de liberdade audíveis não é apenas ato de justiça, mas necessidade epistemológica" (Alves-Bomfim et al., 2025). Esta necessidade epistemológica transforma também quem ouve: o educador que se abre para aprender com as narrativas de pessoas encarceradas reconhece que seu próprio conhecimento é limitado, que sua expertise profissional deve ser complementada pela expertise vivida daqueles que experimentam a exclusão (Freire, 1987). Esta abertura epistemológica é libertadora para o profissional porque o liberta da ilusão de onisciência, da responsabilidade impossível de salvar ou reabilitar pessoas encarceradas, e o coloca em relação de responsabilidade compartilhada onde todos aprendem juntos (Freire, 1987).

Franco (2025) identifica precisamente isto quando afirma que "a nossa salvação eram os professores" que o viam como igual, professores que, ao reconhecerem sua própria vulnerabilidade e limitação, criaram espaço para que Franco se reconhecesse como sujeito. Essa fala é crucial: não diz que os professores salvaram Franco, mas que foram sua salvação, isto é, que ao reconhecerem Franco como igual, ao se colocarem em posição de aprendizagem, eles criaram as condições para que Franco se salvasse a si mesmo, para que Franco recusasse o sequestro de sua subjetividade (Freire, 1987).

A pesquisa narrativa, portanto, viabiliza a transformação da subjetividade profissional ao exigir que educadores e gestores se coloquem em posição de escuta genuína, de aprendizagem, de reconhecimento de que não possuem todas as respostas e que a transformação depende de diálogo autêntico com aqueles que historicamente foram silenciados (Freire, 1987). Consecutivamente, a pesquisa narrativa viabiliza o resgate da subjetividade coletiva ao criar espaços onde múltiplas vozes (de pessoas encarceradas, professores e policiais

penais) podem dialogar, reconhecer-se mutuamente e construir uma comunidade de vida fundamentada em interdependência e responsabilidade compartilhada (Mbembe, 2018).

"Cada narrativa, cada pausa, cada contradição no discurso de um entrevistado é tentativa de comunicar aquilo que, por princípio, não pode ser completamente comunicado" (Alves-Bomfim et al., 2025). Isso significa que a pesquisa narrativa é um processo coletivo de construção de sentido onde ninguém possui a verdade completa, mas todos contribuem para uma compreensão mais profunda da realidade (Freire, 1987). Esta compreensão coletiva é fundamento da democracia como comunidade de vida: o reconhecimento de que somos interdependentes, que a verdade é construída dialogicamente, que ninguém pode ser deixado para trás (Mbembe, 2018). A pesquisa narrativa operacionaliza este princípio ao criar espaços onde a fragmentação institucional, segurança versus educação, gestores versus educadores versus encarcerados, é interrompida e substituída por diálogo genuíno (Freire, 1987).

Quando pessoas encarceradas narram suas histórias e são ouvidas por professores, gestores, policiais penais e pelos próprios encarcerados; quando professores refletem sobre sua prática e são ouvidos por gestores, pessoas encarceradas, policiais penais; quando gestores reconhecem suas limitações e aprendem com todos os outros, uma subjetividade coletiva emerge: a capacidade de pensar e agir juntos, de reconhecer que a transformação da prisão depende da participação de todos, de construir conhecimento que não deixa ninguém para trás (Freire, 1987). Franco (2025) revela esta subjetividade coletiva quando fala sobre a importância de "uma linha que conecte" as diferentes secretarias e profissionais em torno de um objetivo comum: humanização. Essa "linha que conecta" não é administrativa; é política. É a recusa de aceitar que segurança e educação são contraditórias, que gestão e humanização são incompatíveis, que pessoas encarceradas e profissionais estão em lados opostos. A pesquisa narrativa viabiliza esta conexão ao criar espaço onde todas as vozes são validadas, onde todas as experiências são reconhecidas como conhecimento legítimo, onde a subjetividade coletiva pode emergir como força transformadora capaz de interromper a lógica de morte que estrutura o sistema prisional (Mbembe, 2018).

Por fim, a educação como princípio de emancipação, decolonial e antirracista seria aquela que não só reconhece o que vivem as pessoas privadas de liberdade, professores, policiais penais e gestores, mas as convida a tomar consciência de si mesmas, a nomearem-se, a construir narrativas que lhes devolvam a autoridade sobre suas próprias experiências (Freire, 1987). E isso é o oposto de ressocialização; é socialização; é libertação efetiva, não apenas de cadeias físicas, mas do sequestro colonizador daquela dimensão mais íntima: a subjetividade.

A transformação social ocorre quando conseguimos romper com os mecanismos que produzem e mantêm as marcas colonizadoras, criando espaços onde a humanidade plena de cada pessoa possa ser reconhecida e celebrada (Quijano, 2005).

Esta pesquisa emerge de uma constatação dolorosa: o sistema prisional brasileiro operacionaliza uma violência que vai além do aprisionamento físico. Trata-se da negação sistemática da experiência, do sequestro da subjetividade, da transformação de pessoas em prisioneiros do silêncio. Mas emerge também de uma esperança: que quando pessoas recusam ser silenciadas, quando educadores se colocam em posição de escuta genuína, quando gestores reconhecem suas limitações, quando pesquisadores centralizam as vozes historicamente marginalizadas, algo muda (Freire, 1987). Não é mudança total. Não é revolução. É o que Franco chama de "trabalho de formiguinha": lento, persistente, aparentemente insignificante, mas que, acumulado, constrói estruturas novas. É o inédito viável: aquilo que ainda não existe mas que se torna real quando recusamos aceitar que o presente é determinado, que as pessoas são irrecuperáveis, que o sistema é imutável (Freire, 1987).

Minha designação como "insubordinada" em 2022 foi uma tentativa de me silenciar. Mas não funcionou. Porque a insubordinação não é fracasso; é resistência. É recusa de ser nomeada conforme a lógica colonizadora. É insistência em questionar mesmo sob ameaça. É fidelidade às pessoas privadas de liberdade, fidelidade ao direito ontológico de existir, de ser, de saber e de poder (Freire, 1987). Franco continua com o Papo Franco. Eu continuo como gestora desta escola dentro das prisões. Rowayne continua a luta por dignidade. Outros educadores continuam criando espaços para que narrativas emerjam. E cada narrativa, cada pausa, cada contradição no discurso de quem foi silenciado é ato de afirmação da vida contra a morte, é recusa de ser reduzido a número, é insistência em existir como sujeito inteiro (Mbembe, 2018).

Prisioneiros do Silêncio não é apenas título descritivo; é convite. Convite para que nos recusemos a ser prisioneiros, para que quebrems o silêncio, para que nos tornemos autores de nossas próprias histórias. Porque quando as pessoas privadas de liberdade narram suas vidas, quando educadores escutam genuinamente, quando gestores reconhecem que não possuem todas as respostas, quando pesquisadores centralizam vozes historicamente marginalizadas, nesse momento, o inédito viável deixa de ser possibilidade abstrata e se torna realidade concreta (Freire, 1987).

A transformação das prisões não virá de cima para baixo, de políticas bem-intencionadas ou de reformas administrativas. Virá de baixo para cima, de pessoas que recusam

ser silenciadas, de educadores que insistem em fazer educação emancipatória apesar das ameaças, de gestores que escolhem humanidade sobre funcionalidade, de pesquisadores que reconhecem que o conhecimento mais importante é aquele que vem da experiência vivida (Freire, 1987). Essa é a decolonização: desconstrução da lógica do sistema, a construção de espaços onde a humanidade plena de cada pessoa possa ser reconhecida e celebrada. A negação da prisão, e a transformação radical de seu sentido: de instituição de morte para instituição de vida, de espaço de silenciamento para espaço de vozes, de mecanismo de colonização para espaço de libertação (Quijano, 2005).

Franco acredita. Eu acredito. Rowayne acredita. Esperamos que você acredite, também. E essa crença não é ingenuidade; é epistemologia da esperança, é afirmação política de que outro mundo é possível, é insistência em que as pessoas podem mudar, que a sociedade pode ser mais justa, que todos têm direito a recomeçar e construir uma vida digna (Freire, 1992). *Prisioneiros do Silêncio* deixa de ser diagnóstico de morte e se torna convite para a vida. Porque quando recusamos o silêncio, quando insistimos em falar, quando nos tornamos autores de nossas próprias histórias, nesse momento, deixamos de ser prisioneiros e nos tornamos livres.

A jornada investigativa que percorremos através desta pesquisa nos conduz a uma constatação fundamental: a construção de conhecimento sobre educação em prisões não pode permanecer como empreendimento intelectual isolado, confinado aos gabinetes de gestão central ou aos muros da academia. Quando nos propomos a estudar as políticas públicas educacionais nas prisões brasileiras, investigando como concepções de ressocialização reproduzem lógicas colonizadoras que perpetuam subalternização racial e violam direitos humanos, não estamos meramente descrevendo uma realidade, estamos participando do processo de conscientização que impera a transformação da lógica que mantém os presídios vivos.

O relato de Franco, a narrativa vivida de Emerson, materializa essa urgência: um homem que permaneceu anos sem acesso a educação formal e não formal, que enfrentou violências intramuros, que experimentou o sequestro de sua subjetividade através da fome, da tortura, da impossibilidade de pensar sobre si mesmo, e que, ainda assim, encontrou em iniciativas como o 'Papo Franco', na música, na escrita, na espiritualidade, caminhos para recuperar sua humanidade e sua capacidade de ser sujeito pensante.

Esta tese sustenta que a educação no cárcere, quando praticada com dignidade, constitui uma forma de resistência ao regime de necropolítica que administra a vida

encarcerada pela lógica do descarte e opera o sequestro da subjetividade por meio do silenciamento e da redução do sujeito a objeto de gestão. No seu núcleo mais profundo, porém, esta tese é um ato de escuta: escutar os Francos, os Rowaynes, as Vanessas não é gesto de compaixão, mas imperativo epistemológico e ético, pois reconhece as narrativas como produção legítima de conhecimento sobre o cárcere e sobre suas tecnologias de desumanização. Em diálogo com a metodologia narrativa e com a (auto)biografia, a pesquisa reafirma que narrar não é apenas relatar o vivido, mas disputar os enquadramentos do que é considerado verdadeiro, relevante e humano, recolocando a pessoa presa como sujeito que interpreta a própria experiência e reivindica lugar na esfera pública.

O que esta tese pede é que Estado, academia e sociedade reconheçam os encarcerados como sujeitos plenos de direitos, e não como “casos” ou alvos de intervenção técnica, assumindo que direitos humanos não se suspendem na prisão. Uma sociedade que silencia seus encarcerados silencia também suas próprias contradições, seus fracassos históricos e sua dívida com a humanidade que escolheu ignorar; por isso, escutar é também um modo de responsabilizar-se. Que as vozes de tantos outros não permaneçam como capítulos encerrados, mas como início de uma transformação ainda por vir — na pesquisa, na política pública e nas práticas educativas concretas.

Por esse motivo, a nota técnica que pretendemos elaborar e encaminhar aos órgãos responsáveis pelas prisões brasileiras, documento que sintetiza os achados dessa pesquisa propondo recomendações e abrindo possibilidades para reformulação de políticas públicas, não pode ser construída apenas por pesquisadores. Sua elaboração deve ser, ela mesma, um ato pedagógico compartilhado com as pessoas privadas de liberdade, com docentes, com policiais penais e gestores, isto é, com todos aqueles cujas vozes historicamente silenciadas constituem a matéria-prima desta investigação. Sua formulação bem como os desdobramentos a partir dela precisa ser um ato constante de reflexão, de denúncia e anúncio entre os viventes das prisões de forma que essas vozes se tornem cada vez mais audíveis.

Quando Emerson fala em sua narrativa sobre a ausência de escolarização, sobre a insuficiência de cursos profissionalizantes, sobre a falta de atendimento em saúde mental, sobre como a educação transformou sua percepção de si mesmo e do mundo, ele não está fornecendo dados para análise posterior, ele está exercendo o direito de nomear sua própria realidade, de intervir na construção de narrativas sobre o cárcere, de reivindicar autoridade sobre saberes que lhe pertencem. Reconhecer isso é reconhecer que a produção de conhecimento sobre o cárcere deve ser decolonizada em sua própria forma: não se trata de levar respostas prontas

para aqueles que vivem a realidade, mas de construir, coletivamente, análises que emanam da realidade vivida. A educação não é transmissão de conhecimento, mas encontro de sujeitos pensantes sobre a realidade que vivem e sobrevivem.

Uma nota técnica construída com pessoas privadas de liberdade, não sobre elas, encarna exatamente esse princípio: transforma documento administrativo em espaço de co-criação de conhecimento, onde aquelas experiências vividas, inefáveis, irredutíveis, como a de Emerson, que conhece na pele o que significa ser nomeado insubordinado por questionar, que sente a diferença entre discurso oficial e realidade vivida, não são dados a serem extraídos e depois interpretados por especialistas, mas são reconhecidas como epistemologia válida, como saber que merece estar presente na formulação de políticas. A recomendação de humanização como condição de possibilidade para aprender não vem apenas de pesquisadores comprometidos com a libertação; vem de quem vivenciou a desumanização e pode testemunhar que sem dignidade, sem acesso a alimento adequado, sem possibilidade de pensar sobre si mesmo, nenhuma educação verdadeira é possível.

Esta pedagogia da resistência, inscrita no próprio processo de construção da nota técnica, opera em múltiplas dimensões que precisam ser explicitadas. Primeiro, no nível epistemológico: ao reconhecer que pessoas privadas de liberdade são produtoras legítimas de conhecimento sobre suas próprias experiências, não como dados ou objetos de estudo, mas como sujeitos que conhecem, desafiamos a colonialidade do saber que o pensamento decolonial identifica como operação fundamental de dominação. Quando Emerson analisa criticamente a noção de "ressocialização" e propõe, em seu lugar, a humanização como fundamento; quando identifica que educação, trabalho e cultura precisam estar integrados; quando nomeia o ciclo de estigma pós-egresso como barreira estrutural à reintegração, ele está realizando exatamente essa decolonização epistemológica, está dizendo: meu conhecimento sobre isso é válido porque é vivido, porque é encarnado, porque é irredutível a qualquer análise que não me inclua como sujeito pensante.

Quando uma pessoa encarcerada participa da elaboração de uma nota técnica, ela está exercendo o direito de nomear sua própria realidade, de intervir na construção de narrativas sobre o cárcere, de reivindicar autoridade sobre saberes que lhe pertencem. Segundo, no nível político: a nota técnica deixa de ser apenas recomendação técnica dirigida ao Estado e torna-se testemunho coletivo, documento que registra e valida as vozes que o sistema tentou silenciar. A voz de Emerson, inscrita em recomendações concretas nesta tese para os órgãos responsáveis pelas políticas públicas educacionais, deixa de ser relato individual e torna-se evidência que

fundamenta políticas públicas, torna-se conhecimento que importa porque influencia decisões sobre educação, trabalho, saúde mental, preparação para saída e políticas pós prisões. Conforme argumentamos anteriormente, o sequestro da subjetividade opera precisamente através do silenciamento, quando se interdita que pessoas privadas de liberdade pensem e falem publicamente sobre suas experiências, quando se colocam obstáculos à articulação de suas vivências, quando se nega legitimidade às suas narrativas. Uma nota técnica co-construída inverte essa lógica: torna a fala irrecusável, inscrita em documento oficial, dirigida ao poder público.

Terceiro, no nível existencial: participar da produção de conhecimento sobre a própria condição é afirmar-se como ser pensante, é recusar a posição de objeto passivo a que o sistema carcerário tenta reduzir. A colonialidade não é apenas estrutura econômica ou política; é colonização da própria capacidade de pensar, de conhecer, de ser sujeito de saber (Quijano, 2005). Quando as análises presentes na narrativa de Emerson sobre a transformação potencial da educação, da espiritualidade, das artes, quando sua crítica ao modelo atual de ressocialização são reconhecidas como contribuição legítima a políticas públicas, ele está decolonizando sua própria mente, está dizendo: eu posso pensar sobre isso, eu tenho autoridade para falar sobre isso, minha interpretação é válida, e essa validação importa porque vai influenciar como o Estado trata pessoas como eu.

A importância dessa pedagogia da resistência manifesta-se também na transformação da própria pesquisa. Quando, como pesquisadores, convidamos as pessoas privadas de liberdade a participarem da elaboração de recomendações, não estamos sendo generosos ou democráticos em sentido superficial. Estamos reconhecendo que aqueles que vivem diariamente a realidade do cárcere possuem *insights* que nenhum pesquisador de fora poderia ter, compreensão profunda de quais mudanças realmente importam, de quais políticas são cosméticas e quais seriam transformadoras, de quais palavras tocam a realidade e quais apenas mascaram. Emerson sabe, porque viveu, que educação sem humanização é vazia; que trabalho sem dignidade é exploração; que cursos profissionalizantes sem saúde mental integrada deixam pessoas traumatizadas tentando aprender; que preparação para saída sem políticas pós-egresso é condenação ao retorno. A nota técnica construída sem essa participação seria, inevitavelmente, parcial. Refletiria a perspectiva do pesquisador, ainda que bem-intencionado, ainda que comprometido com a libertação. Mas uma nota técnica co-construída carrega a autoridade da experiência vivida.

Quando a recomendação de uma política educacional emancipatória vem também da voz de quem a vivenciou, de pessoa que passou anos em cela, que frequentou aulas no cárcere, que sente na pele o que significa ser nomeada insubordinada por questionar, essa recomendação ganha peso irrecusável. Quando Emerson recomenda que a educação seja integrada ao trabalho e à cultura, que a saúde mental seja eixo transversal, que haja escuta qualificada de pessoas privadas de liberdade e egressos, que o estigma pós-egresso seja combatido através de políticas públicas específicas, não é especialista que recomenda; é aquele diretamente afetado que testemunha e demanda. Esta é a diferença entre pesquisa sobre pessoas marginalizadas e pesquisa com pessoas marginalizadas, diferença que metodologias decoloniais enfatizam como crucial.

Há uma dimensão ainda mais profunda: a construção compartilhada da nota técnica é, em si mesma, realização educacional emancipatória e cidadã. Não é educação prévia que prepara para depois participar; é educação acontecendo no processo de participação, é exercício de cidadania vivo e encarnado. Quando Emerson analisa criticamente as políticas educacionais que o afetam, quando nomeia contradições entre discurso oficial e experiência vivida, quando propõe alternativas fundamentadas em sua vivência, ele está desenvolvendo exatamente aquela consciência crítica que Freire identifica como motor da libertação (Freire, 1987). Está desenvolvendo compreensão de como o poder opera, como a ideologia funciona, como a resistência é possível. Está transformando experiência privada em análise política compartilhada. Isto é educação. E é precisamente aquela educação que sistemas carcerários normalmente recusam, porque educação emancipatória ameaça a ordem colonizadora. Quando criamos espaço para que essa educação aconteça, através do processo de co-construção, estamos realizando o oposto de ressocialização, estamos realizando socialização decolonial. A decolonização é "sempre um fenômeno violento" porque "questiona fundamentalmente o ser, o saber e o poder" (Fanon, 2005). A nota técnica co-construída é violência nesse sentido, é um questionamento fundamental da ordem que tentava manter pessoas presas invisibilizadas, silenciadas, impossibilitadas de pensar sobre si mesmas uma outra realidade fora das prisões.

A inscrição dessa pedagogia da resistência na própria forma da nota técnica também responde diretamente àquilo que aprendemos sobre a experiência vivida e o sequestro da subjetividade. Uma nota técnica tradicional, escrita apenas por pesquisadores, reduz as experiências de pessoas presas a dados a serem processados: extrai-se a informação, remove-se a pessoa, apresenta-se análise aparentemente objetiva. Nesse processo, aquela qualidade vivida da experiência no cárcere é perdida. Mas uma nota técnica que incorpora vozes, que traz trechos de narrativas de Emerson, que cita pessoas privadas de liberdade como co-autoras, que

reconhece sua participação na construção de conhecimento sobre humanização, sobre integração educação-trabalho-cultura, sobre saúde mental como eixo transversal, sobre políticas pós-egresso, essa nota técnica preserva e valida as experiências vividas. Diz: o que você sentiu, pensou, percebeu durante anos no cárcere não é apenas informação interessante para pesquisa; é conhecimento que deve estar presente em documento que vai influenciar políticas públicas. Isto é restituição epistêmica, devolução do direito de ser reconhecido como produtor legítimo de saber, isto é direito humano em construção.

É importante nomear que essa pedagogia da resistência não é sem riscos, não é sem contradições. Pessoas privadas de liberdade que participam de pesquisa correm riscos de represália institucional, de serem rotuladas como "insubordinadas" (como eu fui), de terem sua participação interpretada como problema de segurança. A própria experiência de Emerson, sua recusa de aceitar invisibilização, sua insistência em falar sobre realidades que o sistema preferiria manter ocultas, já demonstra esses riscos e essas contradições. Há contradições inerentes: participar da construção de uma nota técnica que pode ser entregue ao Estado é também estar dentro da lógica estatal, ainda que questionando-a. Mas essa contradição é a própria condição do trabalho transformativo. Não há posição pura de onde fazer resistência; há apenas posições que reconhecem suas próprias contradições e, mesmo assim, insistem em atos de libertação (hooks, 2020). Essa pesquisa, minha postura rotulada como insubordinação em 2022, minha recusa de deixar pessoas privadas de liberdade invisibilizadas, tudo isso já demonstra essa compreensão. Sei que há custos. Mas escolho, conscientemente, continuar.

A partir desta profunda análise, fica evidente que o resgate da subjetividade não é uma tarefa individual, mas um imperativo coletivo, político e epistêmico que desafia as raízes da colonialidade em todas as suas manifestações. A identidade multifacetada, tecida pelas narrativas de si, emerge como um contraponto potente ao sequestro ontológico imposto pelos sistemas de poder. Ela desvela a complexidade do ser que a estrutura prisional, e por extensão, a cosmovivência colonizadora, tenta reduzir a um único rótulo estigmatizante, "preso", "insubordinado", "ressocializáveis", quando na verdade há um Emerson que é educando, que é artista, que é pensador crítico, que é produtor de conhecimento, que é sujeito de direitos. Ao afirmar a autoria sobre a própria história, ao integrar contradições e ao projetar futuros possíveis, o sujeito não apenas resiste à "mortificação do eu" (Goffman, 2018), mas inicia um processo de decolonização interna e externa, forjando uma humanidade que transcende as categorias opressoras e reafirma a inerradicável dignidade de cada existência. A construção de conhecimento com pessoas privadas de liberdade materializa essa compreensão: é pedagogia

da resistência em ação, operacionalização de educação emancipatória que não é doméstica, mas liberta. É prática decolonial que transforma a própria forma como conhecimento é produzido sobre prisões, reconhecimento visceral de que pessoas custodiadas pelo estado não são objetos a serem estudados e depois melhorados por políticas públicas, mas sujeitos cujos saberes, cuja capacidade de pensar e agir precisam ser centrais em qualquer mudança que pretenda ser verdadeira.

Em última análise, a trajetória da intuição ao conceito, do sentir ao compreender, que marca nossa própria experiência e a proposta metodológica desta pesquisa, ressoa com o chamado por uma diversidade epistêmica e pela construção de um mundo onde caibam muitos mundos. As narrativas (auto)biográficas das pessoas privadas de liberdade, como a de Emerson, que nos mostra a trajetória de vulnerabilidades, de crime, de prisão, de violências intramuros, de ausência de serviços essenciais, mas também de resistência através da educação, da espiritualidade, das artes, e de visão crítica sobre segurança pública, e a validação de suas experiências vividas como conhecimento irredutível, representam um ato revolucionário. Elas não são apenas ferramentas de pesquisa, mas pontes para o reconhecimento ontológico que desmascara a colonialidade do ser que permeia as instituições.

Essa tese, uma nota técnica deixam registradas para o futuro que houve voz, houve resistência, houve recusa de invisibilização, e que essa recusa importou porque transformou documentos oficiais, porque influenciou (ou buscou influenciar) políticas públicas, porque foi reconhecida como conhecimento legítimo. Quando as recomendações sobre humanização, sobre integração educação-trabalho-cultura, sobre saúde mental como eixo transversal, sobre preparação para saída e políticas pós-egresso, sobre combate ao estigma, recomendações que emanam da vivência de Emerson e de outras pessoas privadas de liberdade, são encaminhadas aos executores do poder, elas carregam a autoridade irrecusável de quem as vivenciou. Ao insistir na visibilidade e na voz dos que são sistematicamente silenciados, esta tese não só oferece uma análise crítica do sequestro da subjetividade, mas também aponta caminhos concretos para uma educação emancipatória, que celebra a complexidade humana e constrói uma socialização libertadora, capaz de transcender as cadeias físicas e simbólicas da colonização. Isto é decolonização em ação. Isto é o reconhecimento de um mundo onde caibam muitos mundos, começando pelo reconhecimento de que aqueles mundos subjetivos, a consciência das pessoas privadas de liberdade, foram finalmente escutados, validados e inscritos em espaço público como conhecimento que importa.

## Fontes

Alves-Bomfim, V.M.A. (2024). *Ravena: o naufrágio. Narrativa (auto)biográfica sobre a docência da EJA nas prisões. Escrita narrativa sobre a docência no sistema penitenciário.* Brasília DF.

Franco, Emerson & Alves-Bomfim, V.M.A. (2025). *Papo Franco: criando espaços para narrativas e outras formas de vida. Entrevista sobre a vida no sistema penitenciário e como egresso.* Santa Maria DF.

Ramos, Rowayne & Alves-Bomfim, V.M.A. (2025). *Do Giz ao Distintivo: subverter é poder! Entrevista sobre o trabalho no sistema penitenciário.* Salvador BA, 2025.

## Referências

Abrahão, M. H. M. B. (2014). Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. *Educação*, 39(1), 13–26. <https://doi.org/10.5902/1984644411341>. Acesso em: jan/2026.

Abrahão, M. H. M. B. (Org.). (2012). *Pesquisa (auto)biográfica em rede.* EDUNEB.

Abrahão, M. H. M. B., Cunha, J. L. da, & Villas Bôas, L. (Orgs.). (2018). *Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos.* Editora CRV.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2002). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (G. A. de Almeida, Trad.). Jorge Zahar Editor. (Obra original publicada em 1947).

Alves, R. (1994). *A menina e o pássaro.* Editora Loyola.

Alves-Bomfim, V. M. F. (2022). A educação no sistema prisional do Distrito Federal: O olhar para além das grades. *Revista Latino-Americana de Criminologia*, 1(1), 220–252. Disponível em: [periodicos.unb.br](http://periodicos.unb.br). Acesso em: 4 ago. 2025.

Alves-Bomfim, V. M. F. (2023a). Narrativas (auto)biográficas: Resistência pedagógica nas prisões. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 3(5), 136–153. Disponível em: [fh.mdp.edu.ar](http://fh.mdp.edu.ar). Acesso em: 4 ago. 2025.

Alves-Bomfim, V. M. F. (2023b). *Pedagogia da resistência: pelo direito de ser mais. Narrativas (auto)biográficas sobre a EJA nas prisões.* [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/47234>. Acesso em: mar/2025.

Alves-Bomfim, V. M. F., Coelho, V. D., & Matos-de-Souza, R. (2023). Educação nas prisões: Complexidade e transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos. Em M. A. S. Souza, A. C. V. L. Romeiro, & F. T. Silva (Orgs.), *Pedagogia, currículo e processos formativos: Múltiplos olhares* (pp. 197–228). Dialética Editora. Disponível em: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net). Acesso em: 4 ago. 2025.

Alves-Bomfim, V. M. F., Garcia, G. L., & Matos-de-Souza, R. (2024). "Vi muitos rostos parecidos com o meu": Outros caminhos para a formação continuada nas prisões. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 28(57), 1–30. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5339>. Acesso em: abr/2025.

Alves-Bomfim, V. M. F., Garcia, G. L., & Matos-de-Souza, R. (2025). A impossibilidade de ser, saber e poder - O direito de existir: La imposibilidad de ser, saber y poder - El derecho a existir. *Revista Cocar*, (45). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10689>. Acesso em: jan/2026.

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.

Arendt, H. (2011). *As origens do totalitarismo*. Companhia das Letras.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.

Arroyo, M. G. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias: Diálogos com Paulo Freire*. Cortez Editora.

Associação Médica Mundial. (2013). Declaração de Helsinque: Princípios éticos para pesquisa médica envolvendo seres humanos (59ª ed.). *Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191-2194.

Azevedo, A. (2016). *O cortiço*. L&PM Pocket. (Obra original publicada em 1890).

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Baratta, A. (2002). *Criminologia crítica e crítica do direito penal: Introdução à sociologia do direito penal*. Revan.

Barthes, R. (1978). *Aula: Lição inaugural da cadeira de semiologia literária do Collège de France* (L. Perrone-Moisés, Trad.). Cultrix. (Obra original publicada em 1977). [https://www.academia.edu/30380740/Barthes\\_Roland\\_Aula](https://www.academia.edu/30380740/Barthes_Roland_Aula). Acesso em: jan/2026.

Benjamin, W. (2012). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Zahar. (Obra original publicada em 1936).

Borges, J. (2019). *O que é encarceramento em massa?* Letramento.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Papyrus Editora.

Brasil. (1984). Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (Edição 2024). Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil. (2011). Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Brasil. (2021). Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021. *Diário Oficial da União*, Seção 1. <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: out/2025.

Brasil. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2012). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2010). Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Institui Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Brasil. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. (2009). Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as diretrizes para a educação no sistema penitenciário. *Diário Oficial da União*, 12 de março de 2009, Seção 1.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). *Censo escolar da educação básica 2021*.

Brasil. Supremo Tribunal Federal. (2015). Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 347/DF. Relator: Min. Marco Aurélio. *Diário da Justiça Eletrônico*, Brasília, DF, 9 set. 2015. [https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/1ADPF347InformaosociedadeV2\\_6out23\\_17h55.pdf](https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/1ADPF347InformaosociedadeV2_6out23_17h55.pdf). Acesso em: fev/2025.

Brasil. Supremo Tribunal Federal. (2015). Recurso Extraordinário nº 641.320/RS. Relator: Ministro Gilmar Mendes. Julgado em 11 de maio de 2015. *Diário da Justiça Eletrônico*, 28 de maio de 2015.

Butler, J. (2015). *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética*. Autêntica Editora.

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45–56. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 4 ago. 2025.

Carbonari, P. C. (2008). Educação em direitos humanos: Desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 70–81. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 4 ago. 2025.

Carneiro, S. (2011). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Disponível em: [repositorio.usp.br](http://repositorio.usp.br). Acesso em: 4 ago. 2025.

Carreira, C. (2009). *Educação e prisão: A ressocialização pelo avesso*. Cortez.

Carvalho, S. (2014). *Crítica à execução penal no Brasil*. Saraiva Educação.

- Chies, L. A. B. (2013a). A construção da segurança pública na perspectiva da democracia participativa. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, 7(2), 10–25.
- Chies, L. A. B. (2013b). A questão penitenciária. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 13–36. <https://revistas.usp.br/ts/article/view/69031>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- Chies, L. A. B. (2024). Ressocializar: Ambiguidades e inadequações de uma noção para a questão penitenciária. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, 11. Disponível em: doi.org. Acesso em: jul/2025.
- Davis, A. (2018a). *Estarão as prisões obsoletas?* Difel.
- Davis, A. Y. (2018b). *Abolicionismo carcerário*. Editora Veneta.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho*. Cortez.
- De Maeyer, M. (2013). Teacher professional identity in prison education: Challenges and transformations. *Journal of Correctional Education*, 64(3), 195–212.
- de Souza Assumpção, V. (2017). A Gestão Do Corpo Negro No Brasil: Da Democracia Racial Ao Genocídio. *Revista De Criminologias E Políticas Criminais*, 3(1), 20–41. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0065/2017.v3i1.2136>. Acesso em: mar/2025.
- Douzinas, C. (2009). *O fim dos direitos humanos*. Unisinos.
- Dussel, E. (2005). *Teologia da libertação: Da ética à política*. Loyola.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra*. Edições SESC SP. (Obra original publicada em 1961).
- Ferreira, L. H., Soares, N. de P., & Aguiar, T. B. de. (2024). Relações, métodos, palavras: a pesquisa narrativa (auto)biográfica por Maria Helena Abrahão. *Revista Diálogo Educacional*, 24(80). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.DS1>. Acesso em: dez/2025.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramallete, Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 1975).
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Vozes.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1986). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Educação e mudança* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (41ª ed.). Paz e Terra.

- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (70ª ed.). Paz & Terra.
- Garcia, G. L. (2024). *Construindo pontes para além dos muros: currículo e narrativas de formadoras da EJA no sistema prisional do DF* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/52023>. Acesso em: out/2025.
- Garcia, G. L., Alves-Bomfim, V. M. F., & Matos-de-Souza, R. (2023). As narrativas (auto)biográficas como Pedagogia de Resistência. Conferência: VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Salto, Uruguai. [https://www.researchgate.net/publication/382239634\\_As\\_narrativas\\_autobiograficas\\_como\\_Pedagogia\\_de\\_Resistencia/citations](https://www.researchgate.net/publication/382239634_As_narrativas_autobiograficas_como_Pedagogia_de_Resistencia/citations). Acesso em: jul/2025.
- Garland, D. (2008). *A cultura do controle: Crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Revan.
- Girard, R. (2004). *O bode expiatório*. Paulus.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*, revised edition. Westview Press.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books.
- Goffman, E. (1986). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. LTC.
- Goffman, E. (2018). *Manicômios, prisões e conventos*. Perspectiva.
- Gomes, L. F., & Mazzuoli, V. de O. (2010). *Direito internacional dos direitos humanos*. Revista dos Tribunais.
- González-Monteagudo, J. (2011). El método biográfico en investigación social: Potencialidades, limitaciones y retos. *Revista Qualitas*, 10(1), 1–31.
- Graciano, M. (2010). *O direito à educação nas prisões: Um estudo sobre a (re)construção da cidadania*. Expressão Popular.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Eds. & Trans.). International Publishers.
- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: Do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.
- Herrera Flores, J. (2009). *Crítica dos direitos humanos: Um enfoque sociojurídico*. Livraria do Advogado Editora.
- hooks, bell. (2020). *Ensinando a Transgredir: Educação como prática da liberdade* (7ª ed., pp. 1–185). WMF - Martins Fontes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Censo demográfico 2022*. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: ago/2025.

Ireland, T. D. (2011). Educação em prisões no Brasil: Direito, contradições e desafios. *Em Aberto*, 24(86), 19–39. <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714>. Acesso em: jan/2025.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90–113). Vozes.

Julião, E. F. (2016a). *Educação em prisões: Para além da ressocialização*. Editora Autêntica.

Julião, E. F. (2016b). Escola na ou da prisão? *Cadernos CEDES*, 36(98), 25–42. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tOrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul/2025.

Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679–692. <https://pt.scribd.com/document/511851758/Kincheloe>. Acesso em: jan/2025.

Kincheloe, J. L., & Berry, K. S. (2007). *Pesquisa como bricolagem: Perspectivas ontoepistemológicas críticas*. Artmed.

Lander, E. (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space* (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell. (Trabalho original publicado em 1974).

Madeira, C. (2023). *Tudo é Rio*. Ed. Record.

Maldonado-Torres, N. (2007). La colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79–107). Siglo del Hombre Editores. <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: nov/2025.

Matos-de-Souza, R. (2015). *Antes de Auschwitz: Ensaio sobre autobiografia e formação em Elias Canetti*. Edufba. [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3598826](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3598826). Acesso em: abr/2025.

Matos-de-Souza, R. (2022a). A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: Outros tempos, outras narrativas e outra universidade. *Revista UFG*, 22, 1–33. <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/72988>. Acesso em: mai/2025.

Matos-de-Souza, R. (2022b). Notas para o trabalho com a hermenêutica na pesquisa em educação. *Momento - Diálogos Em Educação*, 31(03), 26–40. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14038>. Acesso em: out/2025.

Matos-de-Souza, R. (2022). A memória como lugar da cultura. *Esferas*, Brasília, ano 12, v. 2, n. 25, set./dez. de 2022. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/14064>. Acesso em: 21 out/2024.

Matos-de-Souza, R. (2024). Olvidar Larrosa. Orientaciones posoccidentales para leer la modernidad. *Praxis Pedagógica*, 24(37), 49–71. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.37.2024.49-71>. Acesso em: nov/2025.

Matos-de-Souza, R., & Medrado, A. C. C. (2021). Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do 'Holocausto Brasileiro'. *Saúde Em Debate*, 45(128), 164–177. <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>. Acesso em: fev/2025.

Matos de Souza, R., Castaño Gaviria, R., & de Souza, E. C. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación / Pedagogy of resistance: the denial as a key element of (de)formation. *Praxis Educativa*, 22(2), 94–111. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>. Acesso em: mar/2025.

Mbembe, A. (2003). *Necropolítica*. nº1 Edições.

Mbembe, A. (2018). *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte* (R. Santini, Trad.; 3. ed.). N-1 Edições.

Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.

Onofre, E. M. C. (2016). Educação, escolarização e trabalho em prisões: apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. *Cadernos CEDES*, 36(98), 1-6.

Onofre, E. M. C. (2025). Entre miopias, retrovisores e faróis de milha. [volume/issue].

Onofre, E. M. C., & Fernandes Julião, E. (2013). A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, 38(1). <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30703>. Acesso em: mar/2025.

Onofre, E. M. C., Fernandes, J. R., & Ferreira Godinho, A. C. (2019). A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. *Educação*, 42(3), 465–474. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33770>. Acesso em: jan/2024.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1957). *Regras Mínimas Padrão para o Tratamento de Prisioneiros*. Primeira Conferência das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes.

Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). *Regras Mínimas Padrão das Nações Unidas para o Tratamento de Prisioneiros (Regras de Mandela Revisadas)*. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC).

Organização das Nações Unidas (ONU), Assembleia Geral. (2015). *Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Mandela)*. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. Disponível em: [www.unodc.org](http://www.unodc.org).

Organização das Nações Unidas (ONU), Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. (1999). *Comentário Geral nº 13: O direito à educação (art. 13)*. Disponível em: [www.acnur.org](http://www.acnur.org). Acesso em: nov/2025.

Passeggi, M. C. (2016). A experiência da pesquisa (auto)biográfica em educação: Entre a formação e a investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 545–557. <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?lang=pt>. Acesso em: mar/2025.

PDEP-DF. (2025). *Plano Distrital de Educação para Pessoas privadas de liberdade do Sistema Prisional*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Distrito Federal.

PEEP-MA. (2024). *Plano Estadual de Educação para Pessoas privadas de liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão*. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP-MA) e Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA).

PEEP-PA. (2025). *Plano Estadual de Educação para Pessoas privadas de liberdade do Sistema Prisional do Pará*. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) e Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

PEEP-SC. (2025). *Plano Estadual de Educação para Pessoas privadas de liberdade do Sistema Prisional-SC*. Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social e Secretaria de Estado da Educação.

PEEP-SP. (2024). *Plano Estadual de Educação para Pessoas privadas de liberdade do Sistema Prisional*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo.

Piovesan, F. (2013). *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. Saraiva.

Piovesan, F. (2017). *Direitos humanos e justiça*. Saraiva Educação.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107–130). CLACSO. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 4 ago. 2025.

Ramos, A. de C. (2014). *Curso de direitos humanos*. Saraiva.

Ramos, A. de C. (2016). *Teoria geral dos direitos humanos*. Saraiva Educação.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (2011). *Teoria da interpretação: discurso e excedente de sentido* (A. Cabral, Trad.). Edições 70.

Rolim, M. (2006). *A síndrome da violência: A violência na cultura e as dimensões da violência urbana*. FGV Editora.

Scarfó, F. (2006). *Educação em prisões: Direito humano, política pública e prática pedagógica*. Cortez.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Schütze, F. (2011). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. Em W. Weller & N. Pfaff (Eds.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (pp. 210–222). Vozes.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogias da crueldade*. Editora Unesp.
- Senappen. (2024). *Estatísticas do Sistema Prisional*. Disponível em: [www.gov.br](http://www.gov.br). Acesso em: 4 ago. 2025.
- Souza, E. C. de, Souza, R. M. de, & Hernández-Carrera, R. M. (2016). Entrevista cualitativa y la investigación en educación de adultos. *Horizontes*, 34(3), 23–36. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.379>. Acesso em: jun/2025.
- Souza, J. (2003). *A modernização seletiva: Uma crítica à sociologia do subdesenvolvimento*. Editora Universidade de Brasília.
- Souza, J. (2009). *A ralé brasileira: Quem é e como vive*. Editora UFMG.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG.
- Streck, D. R., & Adams, T. (2014). A pesquisa como práxis social, política e pedagogia. Em D. R. Streck & T. Adams (Eds.), *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade* (pp. 107-117). Editora CRV.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tavares, L. R. K. (2025). *Entre cartas, colchas e cores: a escrita (auto)biográfica de uma mulher que foi uma menina vítima de violência sexual* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/52858>. Acesso em: jan/2026.
- Trindade, A. A. C. (2003). *Tratado de direito internacional dos direitos humanos*. Sergio Antonio Fabris Editor.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO Publishing.
- Wacquant, L. (2001). *As prisões da miséria*. Jorge Zahar.
- Wacquant, L. J. D. (2003). *Punir os pobres: A nova gestão da miséria nos Estados Unidos* (E. Aguiar, Trans.). Revan.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.

## Apêndice1



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS  
MULTIDISCIPLINARES (CEAM)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS  
HUMANOS E CIDADANIA  
– PPGDH DOUTORADO–**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Prisioneiros do Silêncio: Ressocialização, Educação nas prisões e a Violação dos Direitos Humanos**. A pesquisadora responsável é Vanessa Martins Farias Alves Bomfim, Universidade de Brasília – UnB, do Programa de Pós Graduação em Direitos humanos e Cidadania sob a orientação do professor Dr. Rodrigo Matos de Souza.

Este estudo tem como objetivo: Compreender como as políticas públicas de educação nas prisões no Brasil, fundamentadas no conceito de ressocialização, configuram práticas educacionais que reproduzem elementos de processos colonizadores contemporâneos, investigando suas implicações concretas para o exercício pleno da cidadania e o respeito aos direitos humanos de estudantes e professores, com a duração estimada de 1 hora.

Você será convidado(a) a:

- Compartilhar suas experiências através de entrevistas narrativas filmadas;
- Participar de atividades de grupo focais;
- Estabelecer diálogos pelo WhatsApp de forma que possamos fazer alguma verificação, dúvida, etc.
- Contribuir com documentos ou materiais relevantes a sua experiência educacional no sistema prisional, se for necessário.

Sugerimos a leitura da Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 para avaliar os riscos da pesquisa. Entendemos que os riscos associados a esta pesquisa são mínimos, podendo incluir:

- Desconforto emocional ao lembrar experiências passadas.
- Possível cansaço durante as entrevistas ou atividades.
- Desconforto potencial com a presença de equipamentos de gravação.
- Caso sinta qualquer desconforto, você pode interromper sua participação a qualquer momento.

Sua participação contribuirá para:

- Ampliar o conhecimento sobre educação nas prisões.
- Fortalecer o debate sobre direitos humanos no sistema prisional.
- Potencialmente influenciar futuras políticas públicas na área--.

Todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo. Sua identidade será protegida através do uso de pseudônimos. Os dados serão armazenados de forma segura e utilizados apenas para fins acadêmicos.

Não há custos para participar desta pesquisa. Também não está prevista nenhuma forma de compensação financeira pela sua participação. Sua participação é voluntária. Você tem o direito de:

- Recusar-se a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento (inclusive durante a entrevista).
- Ter acesso aos resultados da pesquisa.
- As gravações serão realizadas apenas com seu consentimento explícito.

- Você tem o direito de recusar a filmagem ou gravação a qualquer momento.
- As gravações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e análise acadêmica.
- Todo o material audiovisual será armazenado de forma segura e confidencial.
- Sua imagem e voz não serão divulgadas publicamente sem sua autorização adicional por escrito.

Para esclarecimentos ou dúvidas, entre em contato com: Vanessa Martins Farias Alves Bomfim pelo telefone (61)99974-0193, educ.bomfim@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Declaro que li e entendi as informações acima. Tive a oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas satisfatoriamente. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.

Quanto à filmagem e gravação audiovisual:

Concordo em ser filmado(a) e ter minha voz gravada durante a pesquisa.

Não concordo em ser filmado(a) ou ter minha voz gravada durante a pesquisa.

### **Questionário Social**

Nome completo do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Você se declara: ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Indígena ( ) Quilombola

Me identifico com o gênero:

Feminino

Masculino

Não-binário

Por quanto tempo esteve em prisões? Para fins de análise, você autoriza que sua identificação seja:

Mantida exatamente como declarada;

Adaptada conforme metodologia da pesquisa e de acordo com a pesquisadora, mantendo ou não a minha identificação;

Utilizada de forma anônima/codificada da seguinte maneira:

\_\_\_\_\_  
Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Para fins de análise, você autoriza que sua identificação seja:

Mantida exatamente como declarada;

Adaptada conforme metodologia da pesquisa e de acordo com a pesquisadora, mantendo ou não a minha identificação;

Utilizada de forma anônima/codificada da seguinte maneira:\_\_\_\_\_.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## *Apêndice 2*

### **Planejamento da Entrevista Narrativa**

#### **Fase 1: Acolhimento e acordos da Entrevista**

*Esta parte vem antes da introdução- aspectos práticos e éticos*

##### **1. Apresentação e Agradecimento:**

Olá, [Nome do Entrevistado]. Meu nome é Vanessa e o do minha colega é Rita. Primeiramente, gostaria de agradecer imensamente por você ter aceitado conversar conosco. Seu tempo e sua disposição em compartilhar sua história são muito valiosos para nós.

##### **2. Apresentação da Pesquisa e do Termo de Consentimento (TCLE):**

Como conversamos brevemente, esta entrevista faz parte da minha tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos PPGDH, que busca compreender as trajetórias de vida e o papel da educação e da palavra no contexto do cárcere. Antes de começarmos, gostaria de passar rapidamente pelo Termo de Consentimento. Ele basicamente garante seus direitos: a entrevista é voluntária, seu nome será mantido em sigilo (usaremos um pseudônimo, caso queira), você não precisa responder a nada que não queira e pode interromper a conversa a qualquer momento. Tudo bem para você?

*Entregar o termo para leitura e assinatura..*

##### **3. Explicação da Dinâmica:**

Nossa conversa será gravada em áudio, apenas para que eu não perca nenhum detalhe importante da sua fala na hora de transcrever. Ninguém mais terá acesso a essa gravação. A ideia é que seja um bate-papo tranquilo. Não existem respostas certas ou erradas.

#### **Fase 2: Pergunta geradora da narrativa:**

Agora que acertamos os detalhes práticos, gostaria de reforçar o espírito da nossa conversa. Nós nos apresentamos a você, trazendo de forma sucinta nossas escolhas metodológicas e como sua história pode ser importante para a construção dos conhecimentos acerca das prisões, mas principalmente sobre e para as pessoas privadas de liberdade.

Enquanto você nos conta sobre sua trajetória, sinta-se à vontade para explorar os caminhos que sua memória escolher, sem pressa, sem julgamento. Se em algum momento eu fizer alguma intervenção será apenas para te convidar a aprofundar um detalhe, uma emoção, um cheiro, um som, ou uma imagem que tenha sido particularmente marcante naquele instante. Queremos

entender não apenas o que aconteceu, mas como você sentiu, pensou e viveu cada um desses momentos, como sua subjetividade foi marcada nessa caminhada.

**Gerador narrativo:** Talvez você possa nos levar de volta a um momento, um período, ou até mesmo uma sensação que marcou a sua vida que nos permita conhecer sua trajetória. O que te vem à mente quando pensa nesse ponto de partida?

### **Fase 3: Perguntas de Apoio**

*A narrativa deve fluir. Algumas questões para manter o fluxo narrativo:*

- Você mencionou que [evento X] foi um momento difícil. Poderia me contar um pouco mais sobre como você se sentiu exatamente quando aquilo aconteceu?
- Em uma parte da sua história, você falou sobre [pessoa Y]. Qual foi o papel dessa pessoa na sua trajetória naquele período?
- Houve uma cena que você descreveu, a de [descrever a cena]. Havia algum som ou cheiro específico que ficou na sua memória daquele instante?
- Você disse que 'ali tudo mudou'. O que exatamente passava pela sua cabeça naquele momento?

### **A Costura dos Fios**

*A narrativa principal foi contada e agora surgem outras perguntas...*

Sua história é incrivelmente rica. Agora que percorremos os principais rios dessa sua narrativa, gostaria que, juntos, a gente pudesse costurar os fios, buscando as conexões, as lições e as mensagens que emergem dessa sua rica tapeçaria de vida.

O que essa jornada, especialmente através da educação, te ensinou sobre a liberdade da mente? E sobre a resiliência do espírito?

O que essa jornada, que você acabou de nos contar, te ensinou sobre a liberdade da mente, mesmo com o corpo preso?

Olhando para tudo isso, o que você diria que te deu forças para continuar? O que te ensinou sobre resiliência?

Você mencionou a importância [da leitura, de um curso, da escrita]. Como você vê o poder da palavra e da educação para transformar a realidade de alguém aqui dentro?

Se você pudesse dar uma mensagem para aquele jovem que você era no início de tudo isso, o que você diria?

**Fase 5: Encerramento**

Muito obrigado pelo seu tempo e por confiar em nós para contar sua história. Foi extremamente valioso. Nós vamos agora transcrever esta conversa, garantindo seu anonimato. A compreensão nos ajudará a construir o conhecimento que buscamos na nossa tese. Você tem alguma pergunta para nós? Gostaria de acrescentar algo que não foi dito.

### Apêndice 3

#### Transcrição da Entrevista Narrativa – Franco

##### Metadados:

- **Data:** 13 de junho de 2025
- **Duração:** 122 minutos
- **Modalidade:** Entrevista em áudio e vídeo
- **Local:** Santa Maria Distrito Federal
- **Entrevistadora:** Vanessa Martins Farias Alves Bomfim e Rita de Cassia Menezes
- **Entrevistado (Rowayne):** Emerson Franco
- **Nota ética:** Por escolha do entrevistado mantivemos seu nome de batismo.

##### Convenções de Transcrição

- **[HH:MM:SS] Falante:** Marcador temporal seguido pela identificação do falante em cada turno de fala.
- **(pausa):** Indica uma pausa breve e perceptível na fala.
- **(pausa de Xs):** Indica uma pausa com duração estimada em segundos (ex: pausa de 3s).
- **[inaudível]:** Trecho da fala que não pôde ser compreendido.
- **--:** Indica uma interrupção da própria fala do locutor.
- **[interrupção]:** Indica que a fala do locutor foi interrompida por outro participante ou evento externo.
- **[ruído de fundo]:** Sons ambientes significativos (ex: [risos], [som de carro]).
- **[descrição da ação]:** Descrição de ações não verbais relevantes (ex: [choro]).
- **Uhm/Aham:** Vocalizações de concordância, reflexão ou hesitação.

**[00:00] Entrevistado (Emerson):** Dois abusos sexuais. Isso de uma pessoa que era praticamente de dentro da minha casa. Até-- até esse acontecimento eu era um Emerson, né? Eu era intelli-- pelo menos os meus pais diziam que eu era muito inteligente e que eu seria o-- o-- o filho que salvaria financeiramente a família. Financeiramente, socialmente e do ponto de vista de realização de sonhos, porque eu realmente era muito bom nas disciplinas, eu tirava notas muito boas, eu era um bom menino, obediente, estudioso, essas coisas, né? Meus pais falavam de mim. Mas a partir desse, esse triste e pesadíssimo acontecimento que eu só consegui falar sobre isso nesse livro, assim, que eu expus isso para o mundo, eu acho que a-- Esse foi o principal ponto de partida, assim, pra que eu, pra que a minha vida fosse radicalmente transformada. E aí eu não quero ficar dando justificativas, porque eu sei tudo que eu fiz de errado, mas eu sofri uma, uma, duas, melhor dizendo, eu sofri duas grandes violências muito pesadas, que foi esses dois abusos sexuais.

**[00:54] Entrevistado (Emerson):** uma, uma, duas, melhor dizendo, eu sofri duas grandes violências muito pesadas, que foi esses dois abusos e que eu retrato nesse livro. E eu acho que esse foi o ponto de partida mais crucial da minha vida, né? Porque eu acho que o que essa pessoa fez comigo era uma pessoa muito próxima da minha família e muito próxima da minha

casa. Ele... Eu acho que ele matou um Emerson que existia dentro de mim, puro, iluminado, bom, e depois renasceu um Emerson, que até eu desconhecia, assim, sabe? Aí eu já não era mais um aluno bom na escola, eu já não gostava mais da escola, eu passei a me automutilar. Isso com onze anos. Aí, conseqüentemente, vieram, é... Veio um comportamento muito, muito irreconhecível, assim, que eu passei a desobedecer meus pais, eu não gostava mais de frequentar a igreja. Aí as drogas vieram, conseqüentemente, na minha vida. As indisciplinas, as advertências, suspensões, transferências de escola. O gostar da, de escrever, porque era como-- eu precisava escrever sobre aquilo que tinha acontecido comigo, porque era uma forma de tentar amenizar, e eu me culpava, porque eu achava que eu merecia ter sofrido aquilo. E aí depois veio o crime. E aí, quando eu vi, eu já tava afundado.

**[02:40] Entrevistado (Emerson):** eu merecia ter sofrido aquilo. E aí depois veio o crime. E aí, quando eu vi, eu já tava afundado dentro disso tudo. E aí abandonei a escola e aí, infelizmente, conheci as péssimas dependências do CAJ, né? Em dois mil e-- 2005, quando eu tinha dezesseis anos de idade, eu fui parar lá por tráfico de drogas e assalto à mão armada, como adolescente em conflito com as leis, depois tive duas outras passagens. E aí, quando eu completo a maioridade, em 2007, quando eu completo meus dezoito anos, eu já tava muito afundado no crime. Mas aí tem um outro ponto de partida também, que eu acho que, que é importante falar que, é, por mais que eu tenha abandonado a escola, mas a escola nunca me abandonou. Eu continuei estudando, mesmo com todas as limitações e tal, dentro do CAJ. Quando eu vim aqui pra fora, eu ainda consegui fazer até o terceiro ano do ensino médio, lá na quatrocentos e quatro. Aí eu abandonei definitivamente os estudos e aí eu já tava muito afundado na criminalidade. Mas eu acho que--

**[03:41] Entrevistado (Emerson):** definitivamente os estudos e aí eu já tava muito afundado na criminalidade. Mas eu acho que esse foi um ponto de partida, assim, que não foi bom, logicamente, né? Porque foi uma grande violência que eu sofri, mas que talvez explique muito do que eu me tornei hoje, assim, sabe?

**[03:49] Entrevistado (Emerson):** Não sei, eu só queria falar sobre isso, porque eu acho que, que eu acho que isso que aconteceu comigo pode ter mudado o curso do, do caminho, assim, da minha vida, entende?

**[03:59] Entrevistadora (Vanessa):** Sim, entendo. É, e quando você, é, enquanto você tá contando assim, é, que eu senti vontade de explorar um pouco essa, essa, esse acontecimento que teve com você e como isso foi tratado na sua família, se você quiser, tá?

**[04:15] Entrevistado (Emerson):** Sim, claro.

**[04:16] Entrevistadora (Vanessa):** Como foi, é, na sua casa? Alguém sabia? Não sabia? É, e como foi, é, fazer-- tratar isso?

**[04:24] Entrevistado (Emerson):** Até hoje ninguém da minha família sabe.

**[04:26] Entrevistadora (Rita):** Exatamente.

**[04:27] Entrevistado (Emerson):** Ninguém sabe.

**[04:28] Entrevistadora (Vanessa):** Nada?

**[04:28] Entrevistado (Emerson):** Exatamente.

**[04:27] Entrevistado (Emerson):** Ninguém sabe.

**[04:28] Entrevistadora (Vanessa):** Nada?

**[04:28] Entrevistado (Emerson):** Nada, porque eu tinha certeza que eu ia ser ignorado, ridicularizado e desacreditado. A primeira vez que eu falei sobre isso com alguém, foi com a minha psicóloga, há anos atrás, sabe? Eu-- eu-- Isso tava me incomodando muito. E aí, como ela tinha ganhado a minha confiança, eu já fazia terapia com ela há mais de três anos e aí eu resolvi colocar isso pra fora. Não tinha nem essa ideia do livro nem nada, mas eu tinha várias coisas escritas sobre isso. E aí foi a primeira vez que eu falei sobre isso pra essa colega minha que me atendia, né? Psicóloga. A segunda--

**[05:11] Entrevistadora (Vanessa):** Na escola?

**[05:11] Entrevistado (Emerson):** Não, não! Era particular mesmo. A segunda pessoa com quem eu falei sobre isso, porque ela sabe muito da minha vida, é a minha companheira, a Talita. Foi a segunda vez que eu falei sobre isso numa crise depressiva.

**[05:23] Entrevistadora (Vanessa):** Depois de sair independente?

**[05:24] Entrevistado (Emerson):** Isso, isso, numa crise muito depressiva que eu tive. E depois que esse livro foi lançado, eu tive muito medo do que a minha família ia pensar, ia tentar entender e falar: "Caraca, ele sofreu um abuso". Só que eu conto isso na terceira pessoa. Eu não conto esse, esse fato na primeira pessoa. A poesia Abusado é até meio que-- eu fiz até meio que uma alusão ali dum, dum abusado, de alguém que sofreu um abuso sexual, que se tornou um abusado, porque eu me tornei abusado, eu me tornei folgado, desobediente, rebelde, subversivo. É, é, é... E a minha mãe, ela leu o livro, mas ela não entendeu.

**[06:05] Entrevistadora (Vanessa):** Ela te perguntou?

**[06:06] Entrevistado (Emerson):** Ela não me perguntou, ela não falou nada. Ela não entendeu.

**[06:10] Entrevistadora (Vanessa):** Mas ela não te perguntou nada assim: "Quem é meu filho?"

**[06:12] Entrevistado (Emerson):** Não, não. Ela-- ela-- minha mãe não chegou-- acho que ela não entendeu nada desse livro ainda, entende? Ela não entendeu.

**[06:20] Entrevistadora (Rita):** Demora.

**[06:21] Entrevistado (Emerson):** Demora. Então, assim, da minha família materna, paterna, meus irmãos, eu tenho dois irmãos, eles-- todos eles tiveram acesso a esse livro, mas eles não entenderam esse livro. Eles não entenderam esse livro. Então, pra mim, eu-- ficou uma dicotomia: "pô, que bom que eles não entenderam, que eu não tenho que falar nada para eles", mas que péssimo que eles não entenderam, sabe?

**[06:46] Entrevistadora (Vanessa):** Isso tá acontecendo frequentemente,

**[06:47] Entrevistado (Emerson):** Isso! Então, assim, eu não sei nem dizer por que, que eu resolvi falar dessa poesia, desse acontecido, tornar uma poesia, sabe? Mas eu me senti muito seguro pra falar disso no livro. No livro, escrever e falar disso e tal, assim. E outras pessoas que não fazem parte nenhuma do meu ciclo familiar, vieram conversar comigo, porque sofreram a mesma violência que eu e leram e se encorajaram a denunciar, a falar sobre isso e tal. Então, assim, é, caraca, velho, olha que louco, né? Mas a minha família-- a minha mãe, ela não sabe que eu sou filha do outro, o meu pai não sabe, os meus irmãos não sabem. Mas a minha psicóloga, que não é do meu ciclo familiar, sabe. A minha companheira, que entrou na minha vida muito depois de tudo isso, sabe. Porque a minha família nunca me passou segurança pra falar sobre isso. A minha mãe, ela nunca me passou segurança, ela não acreditaria em mim, entende? Porque essa pessoa era uma pessoa bondosa pra rua, pros vizinhos, pra comunidade. Então todo mundo tinha essa visão dele. E eu tive muito medo de expor isso porque ele me ameaçava de morte, entende?

**[08:02] Entrevistadora (Vanessa):** Aos dois abusos foi a mesma pessoa?

**[08:04] Entrevistado (Emerson):** A mesma pessoa, isso no intervalo de cinco dias, sabe? Assim, ele me prometia coisas que eu não tinha, por exemplo, uma bike, sabe, assim? Ele me prometia que ele me daria uma bike de presente, que ele me daria algumas coisas que eu não tinha, que a minha família sempre foi uma família de baixa renda. Hoje, se eu tenho alguma coisa é porque eu trabalho e consegui comprar e etc. Então, ele me prometia algumas coisas que minha família não tinha condições de me dar naquela época, como não tinha condições de dar pros meus irmãos, que eu sou o filho do meu e de outros dois irmãos. E ele me iludia, sabe, ele conseguia me iludir, ele conseguia me ganhar na conversa. E eu não entendia, naquele momento, que eu tinha sofrido um abuso. Eu vim entender que eu tinha sofrido um abuso dentro da cadeia. Aí eu vim entender que eu tinha sofrido um abuso.

**[08:52] Entrevistadora (Vanessa):** Como foi isso?

**[08:53] Entrevistado (Emerson):** Cara, eu--

**[08:55] Entrevistadora (Vanessa):** Dentro da cadeia? Como foi essa descoberta?

**[08:58] Entrevistado (Emerson):** Eu convivi com outros, é, companheiros de cela que também sofreram violências como eu sofri. E lá dentro eu fiz grandes amizades. Eu consegui fazer amizades que eu tenho até hoje, assim, sabe? E a gente conversava sobre alguns acontecimentos. E alguns companheiros me relataram, pouquíssimos, mas alguns me relataram que eles tinham sofrido algo parecido na infância.

**[09:35] Entrevistado (Emerson):** E aí eu fui entendendo que eu tinha sofrido uma mesma violência parecida com eles, sabe? E assim, eu não sei se eu já comentei isso com você, eu não sou religioso, mas eu sou cristão. Eu nasci em berço católico, fui batizado, crismado, primeira comunhão, essas coisas todas. Hoje eu não sigo religião nenhuma, mas dentro da cadeia eu tive um encontro com Deus que eu não consigo explicar isso em palavras. Eu consegui viver isso, né? Então, lá dentro, o tempo todo, eu tava sendo guiado por Deus. Assim, ele me protegia. Eu tinha essa certeza que ele tava me protegendo. E eu tive um sonho lá dentro, que é muito louco falar sobre isso. É muito louco falar sobre isso, mas eu tô à vontade pra falar sobre isso. Eu tive um sonho lá dentro, que eu sonhei com esse cara que fez isso comigo e que ele me perseguia lá dentro, sabe? No sonho ele me perseguia. E depois que eu tive esse sonho, que eu fui compreendendo, e essa conversa com alguns companheiros de cela, que eu fui compreendendo que eu tinha--

**[10:59] Entrevistado (Emerson):** e essa conversa com alguns companheiros de cela, que eu fui compreendendo que eu tinha sofrido um abuso. Sabe? Mas eu me lembro que muito antes de eu ir preso, eu matei esse cara muitas vezes no meu pensamento, sabe? Assim, eu só não consegui executar isso, porque graças a Deus eu nunca tirei a vida de ninguém. Mas eu criei muito ódio dele quando eu tava no mundo aqui fora e eu tentei matá-lo muitas vezes de várias formas, mas graças a Deus eu nunca consegui. E dentro do sistema, Deus foi me mostrando que eu precisava perdoar ele, mas eu nunca consegui perdoar ele, e eu nem quero perdoar ele, e que Deus me perdoe. Sabe? Mas foi dentro do sistema que eu fui tendo uma compreensão de que eu tinha sofrido um abuso.

**[11:21] Entrevistadora (Vanessa):** Essa ideia que você trouxe de: "eu preciso perdoar ele, Deus me tocou e me disse que eu preciso perdoar ele", é, foi a partir do seu sonho? Foi dentro-- eu sonhei e, de repente, no sonho, eu vi isso ou-- o-- o, a forma como você vivia ali no sistema te deu essa compreensão?

**[11:37] Entrevistado (Emerson):** Foi a forma com que a gente vivia dentro do sistema, sim, sabe? Lá dentro eu li o livro mais importante da face da Terra, que é a Bíblia Sagrada. Vocês tão dentro do sistema, eu acho que vocês sabem disso, que o livro mais lido, mais acessado lá dentro é a Bíblia, é o Novo Testamento. Daqui a pouco eu vou mostrar a Bíblia, que eu-- eu tive duas Bíblias lá dentro. Uma eu perdi no bate-fundo, mas eu consegui trazer outra, que tá aqui. E-- e-- e a gente sabe que é um lugar de muito sofrimento, de muita tormenta, muito pesado. Aí a gente fica emotivo, aí a gente quer perdoar as pessoas, mas ao mesmo tempo a gente começa a sentir muito ódio. E lá dentro tinha dois tipos de religiões que visitavam a gente toda-- toda visita semanalmente né, ou quinzenalmente, que era a Universal do Reino de Deus ou a Igreja Católica, mas eu me identificava mais com a católica. E o seu Tranquilino, que é uma figura, né? Muito conhecida dentro do sistema, ele-- eu conversava muito com ele e ele falava muito isso para mim assim, do perdão, né? De antes eu me perdoar, que eu não conseguia me perdoar, e de per-- e eu perdoar quem tinha feito algum mal comigo, tinha me ofendido, alguma coisa assim, sabe? Mas eu evitava falar sobre isso, entende? Porque eu sabia que eu não ia conseguir perdoar, então eu evitava falar sobre isso, sobre esse assunto. Tanto que eu só vim ter--

**[13:06] Entrevistado (Emerson):** conseguir perdoar, então eu evitava falar sobre isso, sobre esse assunto. Tanto que eu só vim ter coragem de falar sobre isso há poucos anos. Esse livro foi lançado tem dois anos, então tem dois anos e meio, acho, que eu só me senti à vontade pra poder falar sobre isso. Mas sim, foi as circunstância--

**[13:21] Entrevistadora (Vanessa):** Com ele você não falou?--

**[13:21] Entrevistado (Emerson):** Não, não. Só falei com ele. Cara, eu sofri várias-- porque eu sofri vários tipos de violência assim, sabe? Simbólica, estrutural, emocional. Essa que é a mais pesada, né? E que até hoje eu não consegui entender por que eu sofri isso assim, sabe? Por que que isso teve que acontecer comigo, entende? Assim. Poxa, eu era um menino tão bom, tão iluminado, sonhador. E depois que isso aconteceu comigo, eu me tornei um ser que... Sabe? Assim, eu não conseguia amar mais ninguém. Eu não me amava nem a mim. Depois que isso aconteceu comigo, entende? Mas enfim, o seu Tranquilino, ele foi esse cara que foi me mostrando o lance do perdão, assim, sabe? E a minha família não me visitava toda semana, me visitava a cada catorze dias ou de vinte e um em vinte e um dias, porque é muito caro visitar lá dentro. Então quando minha família não me visitava, eu ficava ali pelos irmãos da-- da Assembleia. Iam muitos irmãos lá, dia de visita, da Católica e eu ficava tendo essa conexão com eles, desse lance do perdão. Eu gostava de conversar com dois pastores que tinham no pátio, que era preso como eu, mas eram líderes lá dentro da igreja. E eles me convidavam pra fazer parte daquela congregação. E eu: "não, eu não quero, não sei o que e tal. Eu sou carreira solo". Mas enfim, foi lá dentro que eu fui tendo essa--

**[14:48] Entrevistado (Emerson):** quero, não sei o que e tal. Eu sou carreira solo". Mas enfim, foi lá dentro que eu fui tendo essa compreensão do que eu tinha sofrido e do que eu precisava perdoar, mas eu não queria perdoar. Eu só não queria falar sobre aquilo, e tal. Essas-- essas coisas assim, sabe?

**[14:55] Entrevistadora (Vanessa):** Emerson, você falou, é, que você, nesse momento que você entra lá, a religião ela-- te ela te deu um apoio, né?

**[15:06] Entrevistado (Emerson):** Sim.

**[15:06] Entrevistadora (Vanessa):** Mas essa religião, ela conseguiu te mostrar quem era o Emerson? Você conseguiu compreender pela religião? Pela prisão, pós-prisão? Quando foi isso?

**[15:17] Entrevistado (Emerson):** Não, não. Foi pela prisão mesmo, assim, sabe? Não foi a religião, não. Assim, ela foi um grande apoio pra mim, né? Ela foi uma base para eu me manter forte lá dentro. Mas foi a prisão mesmo, assim, que foi me mostrando que eu-- que aquele-- aquele lugar não era pra mim. Ele não é pra ninguém, aquele lugar, sabe? Mas eu-- você sabe que eu comentei com você que eu consegui alfabetizar alguns caras da minha cela utilizando a Bíblia Sagrada, que é uma poesia que se chama Eija em cela de aula, que vai tá no volume dois. Eu ia falar assim: "Eu não li". Essa vai tá no volume dois. Então, assim, é, o sistema me mostrou quem eu poderia me tornar, sabe? Assim. Porque eu entendi, Vanessa e Rita, né? Eu entendi

que eu tenho uma missão aqui na Terra, que não tem nada a ver com religiosidade. Talvez tenha a ver com espiritualidade, mas não com religiosidade. Porque se você me perguntar pra mim o que mais se aproxima de religiosidade, é o movimento Reggae Rastafari. Pra mim, o movimento Reggae Rastafari seria o que eu acredito num Deus. Mas enfim. E quando eu percebi que lá dentro eu conseguia ajudar as pessoas, aí eu fui entendendo de que, cara, eu tenho uma importância, eu tenho um valor, entende? Todas as vezes que eu ajudava alguém lá dentro, seja com uma--

**[16:47] Entrevistado (Emerson):** eu tenho um valor, entende? Todas as vezes que eu ajudava alguém lá dentro, seja com uma cobal-- lá dentro eu fui partinha, nem sei se tem mais essa função. Então, não sei--

**[16:56] Entrevistadora (Vanessa):** Explica pra gente o que é partinha.

**[16:57] Entrevistado (Emerson):** O partinha era o seguinte, olha a responsabilidade do partinho. Quem elegia o partinho não era o-- o chefe de pátio, não era adjunto, não era o-- não era a segurança, era a massa carcerária que elegia o partinho. Aí você imagina. Essa época eu tava em 2009, eu tava lá no PDF um. Aí--

**[17:21] Entrevistadora (Vanessa):** Quanto tempo preso?

**[17:23] Entrevistado (Emerson):** Ao todo, eu entrei no sistema em 2007, fiquei até 2012. Aí eu saí, ganhei uns benefícios, eu não tinha a cabeça que eu-- que eu tenho hoje. Nessa época eu ainda-- eu não pensava em mudar de vida. Aí eu fiquei um tempo no mundo aqui fora, conheci a mãe da minha primeira filha. A gente começa a se relacionar. Eu ainda tava no crime, ela engravida. E aí em 2012, eu fiquei poucos meses na rua. Eu volto pro sistema de novo, com mais um monte de cadeia pra tirar e fico até 2016, que foi quando eu saí definitivamente. Então se a gente pôr aí, 2007 até 2012, cinco anos. Aí, de doze, poucos meses na rua, de doze até 2016, mais uns quatro anos. Então tá nos nove anos. Oito ou nove anos, praticamente. Isso sem contar a época ali da adolescência, de casa e tal. Sim. E ninguém queria a função do Pastinha, porque era o seguinte: você-- você representava o pátio, você representava a massa carcerária, mas ao mesmo tempo você tinha que ficar em diálogo com a segurança, porque era o seguinte: chegava as cartas, o Pastinha-- a voz do pátio era a do Pastinha. A segurança, o-- os plantões, o adjunto, o chefe de pátio, ele dialogava com quem? Com o Pastinha. Todo e qualquer tipo de problema era o Pastinha, tudo era o Pastinha. Ele era o representante. Então beleza. Chegava cartas lá toda semana, um monte de carta pra distribuir pros presos, carta da família. Aí cadê o Pastinha? Eu recebia todas essas cartas e ia separando por cela, né, por nome, aí eu entregava. Remédio! "Quem?". Pastinha. Aí eles me davam uma caixa--

**[19:15] Entrevistado (Emerson):** por cela, né, por nome, aí eu entregava. Remédio! "Quem?". Pastinha. Aí eles me davam uma caixa com um monte de remédio pra aqueles irmãos que tinham algum, alguma, algum problema, né? Precisava fazer uso de algum medicamento, Pastinha entregava. Dia de visita. A visita chegava lá no portão. Aí tinha que chamar o preso, eu ia lá: "Fulano de tal, sua visita chegou". Aí ia lá receber a família no portão, o parlatório, que era a visita íntima, né? Vinte casais. Aí o Pastinha pegava o nome dos casais, passava pro chefe de

pátio, levava esses casais até o parlatório, eles ficavam trinta minutos, aí depois o chefe de pátio tocava o campinho de novo: "Pastinha vai buscar o bonde", aí eu ia buscar o bonde. Então o Pastinha era a voz do pátio, ele era o coração do pátio, ele era o pulmão do pátio. E ninguém queria essa função, porque falava: "Caramba, mano, quem é que quer ficar em diálogo com-- com polícia? Ninguém quer". E aí eu fui e falei: "Cara, eu tenho coragem de encarar". Eu tinha um terceiro ano do ensino médio incompleto. Eu sabia algumas coisas da Constituição, eu sabia um pouco de direito, principalmente penal. Lia muito, escrevia muito e a galera sempre me via como uma certa liderança sem eu nem querer, sem eu nem... Sabe? Assim. E ninguém queria. E era três por um, cada três dias trabalhar diminuía um dia da pena, e ninguém queria. Eu falei: "Véi, beleza". Aí a massa se reúne, ninguém quer. Queriam colocar uns irmãos das igrejas, eu: "Irmão, não, não quero", que eu já sei que qualquer vacilo a massa vai vir em cima de mim e... Belo dia falaram: "Vai ser o Emerson". "Tu quer?", eu falei: "Eu quero". "Tem coragem?", eu falei: "Tenho". "Tu é responsa?", eu falei: "Sou e eu não vou dar mole". E eu fiquei três anos como Pastinha. Então, eu vi o Paty mudar várias e várias vezes.

**[20:46] Entrevistado (Emerson):** E eu ajudava muito os irmãos. Então, assim, às vezes o cara fazia um-- escrevia lá um pedido pra vir remédio e eu pegava esse pedido dele aqui. Às vezes não dava pra entender nada a letra dele. Eu passava a limpo, pra ficar melhor pro pessoal poder compreender. E quando o remédio dele chegava, ele vinha me agradecer, porque o remédio dele, que era dire-- o dele, chegava. Presos de outros estados que tavam tentando fazer com que a família viesse visitá-lo, ou não saber onde é que tava a família. Pô, entrega pro Pastinha. Eu pegava ali, eu falava: "Cara, vamo correr atrás". Entregava o chefe de pátio. É o seguinte: "tem que se-- passar isso aqui pro setor administrativo. Esse cara, ele tá sem saber da família dele, entendeu?". Aí fazia toda aquela correria quando pensa que não, a família vem visitar o cara. Preso que já tava com a cadeia vencida, com pedido feito aqui. Não, cara, pera aí, vamo pegar aqui e leva pro chefe de pátio. Chefe de pátio: "esse cara tá com a cadeia vencida, tem que acionar o jurídico, ele não pode tá mais aqui". E cobrava, eu cobrava isso. Aí quando pensa que não, o cara ganhava progressão de-- de-- de regimia e eu ia vendo aquilo, eu falava: "Caraca, mano, eu tô fazendo uma pequena revolução aqui dentro". Aí outra hora eu fui cantineiro, eu fiquei seis meses como cantineiro, isso já no PDF dois.

**[22:05] Entrevistadora (Vanessa):** O que é cantineiro?

**[22:07] Entrevistado (Emerson):** Nessa época lá tinha as cantinas, né? Infelizmente hoje não se tem mais cantina, então, é, os cantineiros eram classificados, né? Tinham vários tipos de classificado, pessoal da limpeza, o pessoal que entregava a alimentação, o Pastinha, o cantineiro. E aí, quando eu chego no-- no PDF dois, é, tava precisando de cantineiro, aí eu já me classifiquei, porque eu sempre trabalhei lá dentro. Ou quando não estudava, trabalhava, mas era mais fácil trabalhar porque eu estudava. Parecia que pra ir pro bloco dos estudantes era uma coisa muito difícil, e realmente era. E aí eu fui cantineiro, então eu passei a trabalhar junto com outro companheiro, que era de outro estado, na cantina, eram dois cantineiros, então, é, lá dentro eu acho que foi a-- não vou dizer a melhor época, mas a época menos pior da minha vida, porque aí eu já mandava dinheiro pra casa, porque a gente recebia por aquele trabalho. A minha mãe já não tinha que tirar dinheiro do bolso pra poder me visitar. Eu mandava trezentos

reais. E a gente, eu lembro que nessa época a gente não ficou junto com a massa carcerária. Era uma classificação muito boa. A gente ficava num pátio separado só com classificados. Tinha uma tela na sala, na cela. A gente tinha umas certas regalias. E eu consegui ajudar muitos presos quando eu fui cantineiro, porque se engana quem acha que a maioria dos presos tem visita, é o contrário. A--

**[23:44] Entrevistado (Emerson):** eu fui cantineiro, porque se engana quem acha que a maioria dos presos tem visita, é o contrário. A maioria dos presos não tem visita. E eu sempre tive lado altruísta dentro de mim, de querer ajudar as pessoas e tal. Acho que eu tenho até pezinho no espiritismo ali. E aí eu virei pro meu companheiro que tava na cantina junto comigo, eu falei: "Cara, vamo ajudar os irmão pedra". Irmão pedra é irmão que não tem visita, é preso que não recebe visita. Aí ele falou: "De que forma, Emerson?" Eu falei: "Cara, vamo fazer uma minicobal". A gente coloca um papel higiênico, um prestobarba, creme dental, escova de dente, uma goiabada, um caco de telha, que é o biscoito, e a gente doa pra esses irmãos que não têm visita. Ele: "Pô, massa". Aí a gente pediu autorização do chefe de pátio. Tudo lá tinha que ter autorização, porque a gente era perseguido, a gente-- os olhares sobre os, os classificados era um olhar muito rigoroso. Era como se a gente não pudesse errar, não pudesse fazer um deslize, né? A--

**[24:50] Entrevistado (Emerson):** um olhar muito rigoroso. Era como se a gente não pudesse errar, não pudesse fazer um deslize, né? A gente tinha que ser diferenciado da massa carcerária. E toda visita a gente doava vinte, trinta cobal, do nosso bolso. A gente comprava as coisas da cantina e doava pra esses irmão, pedra. A gente tinha uma lista de quem realmente não tinha visita e de quem não ia trocar isso por droga, porque não fazia sentido a gente pegar essas cobais e doar pro cara que ia trocar por droga. Sabe? Assim, por mais que a gente correria esse risco. Mas era isso. Aí a gente doava pra essas pessoas. Então, assim, eu sempre ajudei os irmãos lá dentro, assim, em troca de nada. Eu consegui diminuir um ano da minha cadeia só trabalhando. Um ano, que é muita coisa. Cada três dias trabalhar, diminui um dia da pena. Então, assim, fui ganhando confiança de chefe de pátio, fui ganhando respeito da massa carcerária. A massa carcerária me respeitava muito, muito mesmo, assim, sabe?

**[25:29] Entrevistado (Emerson):** Tinha hora que eu ficava impressionado, assim, porque eu falava: "Caraca, esse cara tá preso por não sei quantos homicídios e eu não posso vacilar aí", sabe? Assim, porque são leões, são leões. E o cara super me respeitava. Teve uma época que minha mãe não pôde me visitar porque ela teve um problema na mama. Ela ficou-- eu fiquei quase sete meses sem ver a minha mãe. E o meu pai não ia frequentemente, como minha mãe ia. Meu pai ainda tinha muitos preconceitos, assim, cadeia não é lugar pra homem, né? É-- é-- é, meu pai, pelo fato dele não ter estudado, ele era um cara muito ignorante, assim. Ignorante por falta de conhecimento. Então meu pai me puniu de algumas formas, assim, mas ele ainda quebrou muitos preconceitos e foi me visitar. Mas quando eu fiquei sem visita do meu pai e da minha mãe, principalmente da minha mãe, quem me ajudava era esses irmãos. Assim, eles sabiam que eu tava sem visita. Então eles recebiam visita, chegava o final da visita, me dava dez conto, vinte conto, comprava uma goiabada, alguma coisa pra mim, porque eu também tava precisando, porque teve uma época lá dentro que eu não trabalhei, não consegui trabalhar.

E quando eu ajudei a alfabetizar os caras da minha cela, foi porque eu percebi que eles queriam escrever pras suas famílias, escrever cartas, bilhete, essas coisas, desenho. Eu nunca fui bom desenhista, eu sem-- talvez assim, um bom escritor. E eles falavam-- a gente se chamava lá por vulgo, né? Eles me chamavam de Santa Maria. Geralmente era a quebrada que a gente morava, né? "Ei, Santa Maria, eu quero, eu quero escrever pra minha companheira, eu quero escrever pra minha mãe, pra minha filha, mas eu não sei escrever", ou então, é, "eu tenho baixa escolaridade", porque lá dentro eu sempre, eu sempre tirei na leitura e na escrita, que isso me ajudou bastante. E aí eu escrevia pra esses caras, eles me davam um real, eles me davam uma barra de sabão pra tomar banho, eu me dava um sabonete, me dava um cuscuz, um biscoito, e eu recebia e tal, e ainda compartilhava com os outros que não tinham visita. Só que teve um belo dia que eu falei: "Cara...", e tinha dia que eu escrevia dez, quinze cartas assim, sabe? Aí você falava, você olhava pro cara: "O cara tá aqui porque tomou um duplo homicídio". Aí você falava: "Poxa, esse cara deve ter o coração na sola do pé". E quando o cara começava a falar, o cara todo emocionado: "Amo a minha companheira" e ele: "Botei uma poesia", e eu falei: "Cara, você que tem que falar" "Como é que eu vou deve me declarar pra sua companheira?"

**[28:16] Entrevistado (Emerson):** Tá doido?" E aí, um belo dia eu falei, falei pros caras da cela, eu falei: "Mano, ao invés de eu escrever pra vocês, vocês querem aprender a ler e a escrever?" E ninguém quis, n-- ninguém queria. Aí eu falei: "Não, cara, vamo". "Como que vamo, Emerson? Não tem escola aqui dentro, a escola não funciona pra todo mundo. Pra ir pra escola soz-- ou você tem que ter um bom advogado pra fazer o pedido pra você, ou você vai entrar numa lista de espera.

**[28:25] Entrevistado (Emerson):** Tem tanta gente querendo ir pro bloco dos estudante". Eu falei: "Mano, a gente não tem livro aqui dentro. Tem a Bíblia Sagrada, tem o Novo Testamento. Eu vou ensinar pra vocês o básico, o alfabeto de A a Z, consoante, vogal, pronome, substantivo, adjetivo. E a gente se vira". Com oito meses, isso no CDP, com oito meses, tinha companheiro meu de cela que tava escrevendo o próprio nome. Porque lá dentro ou eles não tinham sido alfabetizados, ou eles tinham baixa escolaridade. Era um dos dois. E teve um companheiro lá, eu não vou citar o nome dele por uma questão de ética e de respeito, até porque ele ainda tá no sistema, infelizmente, mas ele foi a maior conquista que eu tive lá dentro, porque ele conseguiu escrever suas próprias cartas. Esse cara tava preso há mais de vinte anos, assim, sabe? Ele já passou por vários presídios do Brasil. Cadeia dele era altíssima, traficante, assaltante, fez parte de facção. E ele era um paizão pra mim lá dentro, sabe? Ele foi um pai pra mim lá dentro. E ele nu-- nunca tinha frequentado uma escola. Você conversava com ele, parecia que você tava conversando com um doutor formado na UnB. E muito, muito, muito inteligente, mas não sabia ler nem escrever. E eu escrevi muitas e muitas cartas pros filhos dele, pros netos dele, pra--

**[29:56] Entrevistado (Emerson):** sabia ler nem escrever. E eu escrevi muitas e muitas cartas pros filhos dele, pros netos dele, pra família dele, até o belo dia que ele tava escrevendo a própria carta dele, porque eu ensinei ele. Só que eu falava muito isso pra ele, eu falava: "O mérito não é meu, é seu. Eu apenas te ajudei, eu fiz o que o Estado não fez". Entende? É. Então foi isso, assim, eu acho que trabalhar lá dentro foi importantíssimo pra mim, sabe?

**[30:17] Entrevistadora (Vanessa):** Só uma coisinha que eu acho que é importante a gente entender. Você falou que usou a Bíblia e porque não tinha material. Fora isso, ajudou em outras-- de outra forma, use a Bíblia?

**[30:27] Entrevistado (Emerson):** A Bíblia me ajudou, me ajudou demais. Aqui fora... Sei lá, eu li a Bíblia na época de catequese, que era obrigatório ler a Bíblia, e porque minha mãe queria me criar no catolicismo. Eu nem tinha a Bíblia, mas quando eu comecei a fazer primeira comunhão, essas coisas, é, catequese, aí ah, tem que ler a Bíblia, mas não me importava com aquilo. Lá dentro, pelo fato de você ter tempo, porque se tem uma coisa que você tem lá dentro é tempo, né? Lá dentro você tem o tempo a seu favor. Infelizmente, porque fora a gente não tem tempo, mas lá dentro eu não li a Bíblia, eu estudei a Bíblia. É diferente, sabe? Não era ler a Bíblia, era estudar a Bíblia assim, sabe? De pegar aqui mesmo e: "calma aí, cara". Ler uma, duas, três-- eu li a Bíblia lá dentro três vezes, de Gênesis a Apocalipse, três vezes. Durante todo esse tempo que eu fiquei preso, eu consegui estudar a Bíblia de Gênesis a Apocalipse três vezes. De sentar com outros caras aqui, que nem eram religiosos e falar: "Pesquisa aí, cara". Porque quando-- lá no fim da Bíblia tinha lá as referências, que aí você ia pesquisar em outros, em outros versículos ou outros livros da Bíblia. E a gente fazia mesmo esse trabalho de estudo da Bíblia. Eu jejuava lá dentro, eu jejei lá dentro, sabe? Eu servi a Deus lá dentro, que não foi no catolicismo, não foi no-- na evangélica. Eu quis--

**[31:54] Entrevistado (Emerson):** sabe? Eu servi a Deus lá dentro, que não foi no catolicismo, não foi no-- na evangélica. Eu quis experimentar o que que era Deus lá dentro. E eu, e eu conheci Deus lá dentro.

**[32:21] Entrevistadora (Vanessa):** Que não tava ligada a nenhuma religião específica?

**[32:23] Entrevistado (Emerson):** Não, não, não. Eu-- tinha um dia que eu ia na Na Assembleia, tinha banho de sol que o senhor Tranquilinha, eu gostava de conversar com ele. Tinha vez que a Universal ia, eu conversava com eles e eu questionava eles pra caramba assim mesmo, sabe? Eu colocava em xeque até a existência de Deus. Aí eles ficavam tentando se explicar, essa coisa toda. Mas eu experimentei o que era jejuar lá dentro.

**[32:48] Entrevistadora (Vanessa):** E qual foi a-- a-- a sensação? Qual foi-- o que trouxe essa sensação?

**[32:53] Entrevistado (Emerson):** Cara, eu, eu-- cara, me trouxe, me trouxe muita coisa boa assim, sabe? No começo eu jejuava pra doar o pão, pra doar o pão pra outro companheiro de cela. Que a gente, a gente passava muita fome lá dentro, muita fome mesmo, sabe? Então eu doava o meu pão pra quem tava com fome. Eu ficava sem tomar café, sem almoçar e eu só jantava. Considerando que a janta era três, quatro horas da tarde, né? Então, eu ficava doze horas sem comer nada. E orando, orando, eu orava lá dentro. Eu dobrava o meu joelho, eu fechava o come quieto, que a gente chamava, né? Tinha a jega, cê fechava o come quieto com um lençol, e eu conversava com Deus lá dentro. E numa dessas ocasiões, na minha cela, PDF2 isso, se eu não me engano, 2010. Tinha um pastor na minha cela, ele gostava de fazer o culto e todo mundo participava. Todo mundo participava. Porque aquilo era necessário. A gente

necessitava daquela palavra de conforto, de consolo e tal. E ele queria me levar de todo jeito pra Assembleia, queria me batizar lá dentro, essa coisa toda. E ele tava quase me ganhando pelo cansaço. Só que eu não queria, porque eu falava: "poxa, quem que vai pensar mim é católico", essa coisa toda. Mas eu tava tão conectado, Vanessa e Rita, com Deus, que tinha um jovem na minha cela que ele caía. Toda vez que a gente fazia o culto, dezoito horas, toda vez, dezoito horas, todo dia a gente fazia o culto e ele caía. E ele quando caía, ele tinha-- ele era epilético. Ele caía e ficava dando epilepsia dentro da sala. A gente chamava os-- a gente tinha que tirar ele. Mas nesse dia, olha a experiência, nesse dia, quando ele caiu, eu tava jejuando e eu tava muito conectado com Deus.

**[35:05] Entrevistado (Emerson):** E aí tiraram ele pra lá, foram atender ele. E aí a gente terminou o culto e tal, a gente já começou a falar: "não quero mais gritaria, não sei o quê, nada de culto, nada de cantoria", beleza, a gente teve que encerrar. Aí eu voltei pra dentro da minha jega, eu fechei aqui e eu me ajoelhei e eu tive uma visão. Eu orei por ele, por esse jovem que era do Paranoá. Eu não vou me lembrar o nome dele, peço desculpas, mas ele era do Paranoá e ele sempre caía toda vez que a gente começava a orar.

**[35:21] Entrevistadora (Vanessa):** Uhm!

**[35:22] Entrevistado (Emerson):** E quando eu-- dentro da minha jega, eu me ajoelhei e comecei a orar pela vida dele, Deus me mostrou que tinha um demônio sobre a vida dele. Eu vi, eu vi na vida dele, montado nas costas dele, um espírito, um demônio, uma-- a coisa mais horrível que eu já vi na minha vida. E olha que lá dentro eu tive cada visão pesadíssima, principalmente da papu daquele prédio antigo velho, assombrado. É o "se". E Deus me mostrou. Foi Deus que me mostrou. Eu tava na unção. Eu tava na unção. Eu tava jejuando todo dia. Eu tava na unção. Não tava usando nada. E aí eu fui orar pela vida dele e eu tive essa visão. Eu não falei nada pra ele. Eu só chamei o pastor, que era da cela. Eu falei: "pastor... Deus me mostrou isso. O jovem, ele tá caindo por isso, por isso, por isso. E aí, o pastor falou: "Cara, foi Deus que te deu essa visão, vamo orar por ele". A gente não pode falar pra ele, a gente vai orar pela vida dele. Sabe? Então assim, tudo, tudo lá dentro eu vivi intensamente. Teve essa época que eu vivi pra Deus, teve uma época que eu queria fazer um motim lá dentro, que eu queria fazer um--

**[36:39] Entrevistadora (Vanessa):** Revolução.

**[36:40] Entrevistado (Emerson):** Uma revolução lá dentro. Teve um-- eu tive uma época de desobediência lá dentro, sabe? De querer fazer um-- enfim, tocar um terror lá dentro assim, sabe?

**[36:51] Entrevistadora (Vanessa):** Isso no início?

**[36:52] Entrevistado (Emerson):** No início, muito no início. No final, quando eu achei que eu não ia mais sair, aí minha mãe falava: "quando cê saiu em 2012, você-- o que que você fez?" E foi, quando Deus me deu a oportunidade de sair em 2012 de Saidão e ganhar progressão de regime, eu poderia ter mudado de vida, mas aquele não era o momento, eu acho que-- acho que

tudo tem um momento certo na vida, aí quando eu volto, eu voltei mais revoltado. Eu voltei mais revoltado, eu voltei mais indignado assim comigo, com a vida, com Deus, aí eu já não ia mais na igreja. Aí eu usei muita marcona lá dentro, entendeu? Eu tava muito revoltado nessa época quando eu retornei. 2012 pra 2013. Mas eu-- eu-- quem era a culpa? A culpa era minha, cara. Eu tive a oportunidade de sair e sair e de mudar de vida e de, poxa, junto com a-- a mãe da minha filha na, do primeiro relacionamento cuidar da neném, e-- mas eu não tava com a cabeça que eu tenho hoje, entende?

**[37:56] Entrevistadora (Vanessa):** Sim.

**[37:57] Participante (Emerson):** Então foi preciso retornar, foi preciso retornar.

**[38:01] Entrevistadora (Vanessa):** Deixa eu só perguntar uma coisa pra você: quando você sai, é, que você disse que não aproveitou, que oportunidades apareceram pra você?

**[38:08] Entrevistado (Emerson):** Só-- só do crime. Não-- não apareceu um trabalho, não apareceu um curso, eu também não fui buscar. Eu saí muito-- eu saí muito, eu saí muito doido assim, muito louco, sabe? E-- eu queria fazer um monte de coisa, eu queria viajar, eu queria conhecer a praia, eu queria, eu queria fazer um monte de coisa e, na verdade, eu não tava fazendo nada assim, sabe? Eu não consegui nenhum trabalho, eu não consegui nada. Aí eu saí naquela loucura assim, aquele, aquela energia de caraca...

**[38:42] Entrevistadora (Vanessa):** Tô livre!

**[38:43] Entrevistado (Emerson):** Tô livre, mas eu tava mais preso do que quando eu tava dentro do sistema, porque aí, em uma semana que eu tava na rua, eu usei um monte de droga, eu bebi, eu f-- eu me envolvi com os caras, quase perdi a vida. E aí eu tive que voltar pra lá, pra passar por uma nova correção, porque não tinha sido suficiente. E lá dentro eu tinha prometido um monte de coisa pra minha família. "Mãe, ó, eu só quero uma oportunidade pra quando eu sair, eu vou mudar de vida, a senhora vai ver como eu vou mudar de vida, eu vou trabalhar, eu vou isso, aquilo", mas não foi. E isso tudo com uma criança no meio. Catarina nasceu aqui em 2013, e eu tava preso, né? Então, assim, foi preciso retornar pra lá, porque Deus me deu oportunidade, mas ele também tirou. E ainda bem que ele tirou, não sei nem se eu estaria vivo, Vanessa. Eu não sei se eu taria vivo. Foi preciso voltar, foi preciso voltar pra lá. Que aí quando eu saí definitivamente em 2016, aí sim. Aí, cara, eu fui pra obra. Em 2016, eu fui pra obra. Eu vigiei carro no Gama.

**[39:56] Entrevistadora (Vanessa):** Pra não ter que ir pro crime.

**[39:57] Entrevistado (Emerson):** Pra não ter que ir pro crime. Porque em 2012 eu fui pro crime, eu voltei pro crime. Tipo, mais cauteloso, não cara, pera aí, não, não vem na minha casa, vou ficar-- não era, cara, sabe? Tudo que você faz de errado, você colhe. E eu colhi, sabe?

**[40:20] Entrevistadora (Vanessa):** Emerson, tu-- tu falou sobre, é, o momento que você tá fazendo ali a caridade, ajudando os irmãos, você se sente-- você é visto-- Pela massa carcerária,

é tido como referência pela massa carcerária. Co-- o crime aqui fora, você sentiu a mesma coisa em algum momento?

**[40:37] Entrevistado (Emerson):** Sim, sim. Eu-- eu gostava muito de-- de roubar, sabe assim? Eu-- eu trafiquei, eu tive crime por tráfico de drogas, mas eu não gostava muito do tráfico. Eu gostava de viver a adrenalina do assalto assim, sabe? De tá ali, de-- de ser o linha de frente, né? E eu não sei exatamente por que, mas eu roubava muito com menores, porque na nossa ideia eles assumiriam pra ficar só quarenta e cinco dias, eles assumiriam pra eu poder ser liberado. Mas nisso eu assu-- e quando a gente era pego, eu assinava várias corrupções de menores e até formação de quadrilha, porque tinha mais de cinco pessoas. Mas teve uma época aqui na quadra cem, aqui do lado praticamente, onde eu vivi praticamente a minha vida toda, minha família tá lá até hoje, foi quase trinta anos morando lá. Eu roubava muito, assim, posto de gasolina, joalheria, eu nunca tirei nada de nenhum trabalhador da quebrada, sofredor, eu gostava de roubar de quem tinha. Às vezes a gente saía daqui a lá pro plano pra cometer um assalto. E eu gostava de ser o linha de frente, de tá com a arma, de anunciar o assalto, sabe assim? E sempre sobre o uso de drogas, isso-- isso corria nas minhas, nas minhas veias assim, essa adrenalina, essa loucura e tal. Era o crime que eu mais falava: "caraca, mano!" Era uma droga. O assalto pra mim ele era uma droga. Então, todo dia a gente saía pra roubar: um posto de gasolina, uma joalheria. Tinha uma agência bancária do BRB ali, de tanto ela ser assaltada, tiveram que jogar ela lá pra Santa Maria Norte. Sabe assim? A gente não tinha medo de mais nada. Aí eu ganhava o respeito na quebrada, sabe assim? E minha família decepcionada, querendo ir embora pra Paraíba, que minha família é paraibana, vender a casa e sumir pra lá, porque a gen-- eu, né, tava dando muito trabalho e tal, e tava dando mesmo. Então, assim, as pessoas tinham medo de mim. E elas me respeitavam, mas não é porque eu era um-- eles não me respeitavam porque-

**[43:08] Entrevistado (Emerson):** medo de mim. E elas me respeitavam, mas não é porque eu era um-- eles não me respeitavam porque era uma pessoa de respeito. Eles tinham medo de mim. Isso é horrível, isso é horrível, horrível. Então, assim, hoje eles me respeitam pelo que eu me tornei. E isso é maravilhoso, e eu quero ser lembrado pelo que eu me tornei, ainda que eles sempre vão lembrar do que eu fiz. Então assim, é, era bom esse respeito, era o ego, inflava o meu ego, sabe assim? Caraca, eu tô sendo respeitado, as pessoas falam comigo e temem, sabe? Os moleque me respeitam, as pessoas me respeitam. Mas não era, cara. Era medo, era temor. Ou então, cara, a gente tem que pelo menos dar bom dia pra esses caras pra eles poder res-- respeitar a gente aqui e tal, porque a quadra, assim, durante muito tempo foi uma quadra muito perigosa, vulnerável, muitos caras, muito crime, essas coisas todas aqui na Santa Maria. Então isso mexeu com o meu ego, de certa forma, sabe assim?

**[43:58] Entrevistadora (Vanessa):** Depois que você saiu da-- em 2016, quando você saiu da cadeia, qual foi o momento que você sentiu isso de novo?

**[44:06] Entrevistado (Emerson):** Naquele momento, eu não-- isso-- eu não senti nada disso. Eu senti muito preconceito, eu senti muita discriminação, olhares com desconfiança, principalmente da minha família. Eu só vim sentir isso quando eu passei na faculdade, quando eu comecei a trabalhar e agora. Agora, se vocês forem ali na SEM comigo, eles vão perder a

paciência, porque a gente vai parar em todos os lugares, que todo mundo lá fala comigo. Então demorou pra eu sentir isso de novo, mas hoje eles me respeitam pelo que eu me tornei. Hoje, eu vou na SEM, a maioria dos meninos que estudam lá ali na SEM, que estudam no ensino médio, são meus alunos. Hoje eu sou professor de filhos de amigos meus. E às vezes pra eles é quase que inacreditável, sabe? Eles falam: "caraca, mano, tem hora que eu não acredito". Eles f-- eu acredito que eu tô vendo. Mas no começo eu não senti isso assim, sabe? Eles me olhavam com muita desconfiança. Desconfiança, medo, dó, preconceito, temor, assim, e com muita desconfiança. Vixe! Vai mudar não. E meus amigos também passaram por isso. Não vai mudar não. Eu não dou uma semana, sabe? E já tem oito anos praticamente, né? Quase nove anos que eu-- nove anos, né, que eu saí definitivamente e que minha vida é outra realidade.

**[45:34] Entrevistadora (Vanessa):** E quando foi que você, é, espiritualmente conheceu o-- como é que você chama?

**[45:40] Entrevistado (Emerson):** O reggae.

**[45:41] Entrevistadora (Vanessa):** O reggae.

**[45:42] Entrevistado (Emerson):** É, na-na figura de Jah Rastafari. Primeiro que, antes de falar do reggae, eu tenho que falar do rap, né? Eu cresci escutando Racionais, eu cresci escutando rap, né? Nós morávamos numa casa mogã, aqui na quinze do Setor Sul. Era uma casa compartilhada, tinha vários barracos. E tinha um primo meu, Claudemir. Ele-- ele foi-- isso eu tinha cinco anos de idade, 1994. Ele foi a primeira imagem de uma pessoa de aba reta, boné aba reta, cordão, orelha furada, as blusona longa e escutando rap. Isso na época da radiola, ali do vinil, do disco. O Claudemir todo dia chegava do trabalho escutando um rap. Aí ele chegava em casa, ligava lá no barraco dele, Racionais. O primeiro rap que eu ouvi foi o Homem na Estrada, do álbum Raio-X do Brasil, primeiro álbum dos Racionais, em 1993. E minha mãe não gostava que eu escutasse rap. Minha mãe brigava com o Claudemir, que eu era uma criança de cinco anos de idade, eu não entendia nada que o Mano Brown tava falando, mas a batida era envolvente, então eu--

**[46:58] Entrevistado (Emerson):** de idade, eu não entendia nada que o Mano Brown tava falando, mas a batida era envolvente, então eu ficava me balançando. E aí eu fui gostando daquilo. Então o rap, pra mim, eu tô com trinta e seis anos de idade hoje. Cê pode colocar aí, tem trinta anos na minha vida que o rap faz parte da minha vida. E não é uma música, é uma filosofia de vida, é muito mais do que música. O rap, pra mim, ele foi por muito, por muito tempo meu pai, foi a minha mãe, foi a minha escola, foi a minha faculdade, foi a minha vida, o rap. Então eu devo muito do que eu me tornei, do que eu sou, ao rap. Mas o reggae, ele entra na minha vida, logicamente que eu já tinha ouvido falar de Bob Marley antes de eu ir preso, mas eu era muito, muito focado no rap assim, sabe? Mas quando eu deixei o sistema, o meu irmão caçula, ele me apresentou o reggae, mas ele me apresentou de uma forma diferente assim, sabe? Primeiro eu tava no galpão, aí eu saía a cada catorze dias, saía no sábado, retornava no domingo. O sábado pra mim era maravilhoso, o domingo era uma depressão, que eu tinha que voltar com as próprias pernas pra dentro de uma cadeia. Se eu não voltasse, eu me tornava um foragido. E aí o reggae, com essa ideologia de libertação, de paz, de espiritualidade, de conexão

com o poder superior, com Deus, na nossa filosofia, Jah, aí o reggae-- não é que ele substituiu o rap, ele agregou com o rap, mas hoje, cara, eu sou quase cem por cento reggae assim. Sabe, ele, ele me... Ele me fortaleceu espiritualmente de uma forma que eu não consigo explicar assim, sabe? Ele-- ele, ele me salvou o reggae, o--

**[48:40] Entrevistado (Emerson):** de uma forma que eu não consigo explicar assim, sabe? Ele-- ele, ele me salvou o reggae, o rap também. O rap sempre vai estar dentro de mim, mas depois que eu dei lugar para o reggae, para Bob Marley, para Tribo de Jah, os grandes clássicos do reggae, assim eu falo: "Caraca, maninho, ainda bem que o reggae entrou na minha vida". Acho que sei lá, ele-- ele, ele me aproxima de Deus. Deus da minha forma, sabe? Não é a igreja ali, o templo, essas coisas, que eu super respeito, mas ele me trouxe paz. Eu precisava ter paz. Ele me-- Ele me trouxe liberdade. Não é só liberdade do corpo físico assim, sabe? Então, sei lá, o reggae-- reggae é uma filosofia de vida extremamente poderosa na minha vida, assim, sabe?

**[49:19] Entrevistadora (Vanessa):** Por vezes a religiosidade ela te afasta de si, né? Ela te apresenta o que você deveria ser, esconde o que você é.

**[49:26] Entrevistado (Emerson):** É.

**[49:26] Entrevistadora (Vanessa):** Muitas vezes, né? Você acha que o reggae faz o contrário? Ele mostra quem você é e ao mesmo tempo...

**[49:32] Entrevistado (Emerson):** Ele mostra quem eu sou, sabe? Ele mostra.

**[49:35] Entrevistadora (Vanessa):** Ele fala de você.

**[49:36] Entrevistado (Emerson):** Ele fala de mim assim, sei lá. Minha companheira quando ela me conheceu, ela ficou: "Eu não vou dar conta desse cara", que ela falava: "Cara, como tu tá entendendo o que Bob Marley tá cantando?" Aí eu falava pra ela: "Eu não preciso entender. Eu não preciso imprimir as letras dele ou, é, transcrever para a língua portuguesa. Eu só preciso sentir". Porque é isso, o reggae não foi feito pra ser ouvido, ele foi feito para ser sentido. E quando eu escuto um reggae, ele-- ele tá falando comigo. Ele tá falando comigo, assim, sabe? Ele me aproxima do poder superior. Ele diz que eu posso continuar usando esse cordão, eu posso continuar fazendo tatuagem, ter as orelhas furadas, ser exatamente quem eu sou. Mas lógico, é, eu entendi também que a droga, ela não poderia mais fazer parte da minha vida. Nenhum tipo dela. Maconha, cocaína, álcool, até uns remédios que eu tomava, que eu tomei muito remédio controlado quando eu saí. Sabe? Que era uma droga. Tomei um monte de tarja preta que eu ficava dopado. E o reggae também me mostrou que eu não tinha mais que fazer parte do crime, como o rap também. Então, assim, ele me salva, ele me mostra quem eu sou, mas ele também me direciona. Ele me disciplina, sabe? Porque e-- eu precisava tomar um-- uma postura na minha vida, entende? Eu fiquei treze anos da minha vida fumando maconha. Até dentro da cadeia eu fumei maconha. E pra eu parar de fumar maconha, cara, eu fiz muita coisa. Eu fui pra dentro da igreja e não resolveu o problema. Eu fiz acompanhamento psicológico, três anos de terapia, que me ajudou muito, mas não resolveu o problema. Sabe? Assim, eu bebia pra caramba, eu ficava trocando um vício pelo outro. Ou eu bebia ou eu

fumava. E o reggae me mostra: "Não, não é isso. Você tem que se consagrar", sabe? E eu fui tentando me consagrar e tal. E também eu tenho que falar da bike, né, do pedal, né? O pedal também foi outra coisa que me salvou. O rap, o pedal, o reggae. Então o pedal pra mim também foi uma grande terapia assim, sabe? Mas é isso. O reggae ele me mostrou.

**[51:50] Entrevistadora (Vanessa):** Engraçado quando você fala do reggae, geralmente as pessoas têm uma concepção de que quem gosta de reggae, gosta de maconha.

**[51:56] Entrevistado (Emerson):** É.

**[51:56] Entrevistadora (Vanessa):** Aí você me fala que o reggae te tirou da maconha, né?

**[51:59] Outra Entrevistadora (E3):** Mas isso é aqui em Brasília, né? É... Porque você-- Eu fui no Maranhão e é totalmente diferente. Lá você dança reggae a dois, é outra coisa.

**[52:08] Entrevistado (Emerson):** É o reggae dançante. Porque o pessoal não é só a música, é um movimento. Ó, e eu quero conhecer a Jamaica. É meu sonho conhecer a Jamaica e na religião-- porque o reggae na Jamaica, ele é religiosidade, é religião. E lá as pessoas fazem uso de maconha de forma medicinal, cultural e cerimonial. Então cê vai lá, todo mundo tá fumando maconha. Aqui não. Tem esse lance de que é proibido, não sei o que, tal. É criminalizado. Mas as pessoas, elas têm esse preconceito de achar que todo mundo que é do reggae é porque-- é por causa da maconha e não é. Eu entendi que eu não preciso fumar maconha pra eu ser do reggae. Eu entendi que, poxa, eu gostar de reggae, não é eu fumar maconha, é eu viver a espiritualidade do reggae, sabe? Assim. E eu tava pensando muito nessas questões assim de falar: "Caraca, será que tá virando uma-- uma coisa muito, é, não é, não é uma coisa doentia, mas uma devorção", assim, eu conversando com Deus. "Deus, será que eu tô ficando muito-- muito devoto do reggae? Será que o senhor não tá no reggae e eu tô perdido?" Sabe? Não, velho, não. Sabe?

**[53:23] Entrevistadora (Vanessa):** O que que você viu no reggae que você não viu na Igreja Católica?

**[53:28] Entrevistado (Emerson):** Ah, cara, eu vi Deus. Eu vi Deus no reggae, sabe? Eu vi Jah mesmo assim, sabe? Eu senti. Eu não sentia na Católica. Ainda vou à missa. De vez em quando eu vou. Quando eu tenho vontade, eu vou à missa. Vou, faço parte, mas eu falo: "Poxa, é sempre essa mesma-- esse mesmo rito. É sempre essa mesma coisa assim", sabe? Essa programação e eu não consegui sentir. No reggae eu consegui sentir, sabe? Assim, quando eu comecei a pegar os meus saídos em 2016, que foi quando o reggae de fato entrou na minha vida, e assim, eu-- eu escutava um reggae assim, parecia que meus problemas tinham-- tava acabando, assim, me mostrava que eu poderia ser mais forte do que os meus problemas, sabe? Então, assim, eu senti Deus no reggae, sabe? Coisa que eu não me lembro de ter sentido na igreja assim. É... Que minha família que me queria, queria me conduzir por esse caminho assim, sabe? Quando eu abandonei a igreja, eu vi um monte de coisa assim pesada. E quando eu falo pra minha mãe que eu vejo Deus no reggae, minha mãe tá repreendido essas coisas. Eu falo: "Não, mas a senhora nunca vai entender porque a senhora não sente, mãe. É preciso sentir" e eu consigo

sentir, sabe? E é, é-- é muito louco eu querer explicar isso pras pessoas assim, porque elas-- tem que viver, eu acho que tem que viver, sabe? Mas também eu não quero ficar nessa devoção, essa coisa louca. Eu já fui em centro espírita, eu já fui no Vale do Amanhecer, eu já fui na Igreja Evangélica Assembleia de Deus, que já revelaram coisas pra mim que só podia ser Deus revelando pra mim. Então-- E aí eu escutei muito, eu escuto muito isso até hoje, muita gente fala que eu sou um ser de luz: "Oh, Deus tem uma obra na tua vida". Aonde eu vou alguém fala isso pra mim: "Deus--

**[55:40] Entrevistado (Emerson):** um ser de luz: "Oh, Deus tem uma obra na tua vida". Aonde eu vou alguém fala isso pra mim: "Deus tem uma obra na tua vida". Eu sei que tem, não tenho dúvida que, que tenha, mas eu acho que a obra já tá sendo cumprida, já. O Papo Frank é prova disso, sabe? Assim. E eu só tô querendo viver a vida, ser quem eu sou, viver a vida, escutar meu reggae, meu rap, cuidar das minhas filhas, é, realizar alguns sonhos, mas continuar ajudando as pessoas também, assim, sabe?

**[55:53] Entrevistadora (Vanessa):** Tu poderia falar um pouquinho mais sobre o Papo Frank, como ele surgiu?

**[55:58] Entrevistado (Emerson):** Tentar resumir né velho, que eu acho que ele merece um--

**[56:02] Entrevistadora (Vanessa):** Um outro entrevista.

**[56:03] Entrevistado (Emerson):** Um outro entrevista. Mas o Papo Frank, ele surgiu em 2016, né velho, quando eu não conseguia trabalho de jeito nenhum. Nada, nada. Eu s-- eu fiz uma promessa pra minha mãe lá dentro, que eu não voltaria pro crime. E eu-- e essa promessa todo dia eu tenho que cumpri-la.

**[56:20] Entrevistadora (Vanessa):** Todo dia.

**[56:21] Entrevistado (Emerson):** Todo dia. Eu prometi isso pra minha mãe. E já se passaram nove anos e quando eu percebi que, a Catarina já tava com três anos, aí nessa época era o doutor [inaudível], sai de prisão domiciliar depois de sair lá do galpão, aí a cada dois meses tinha que me apresentar lá pra ele na vara de execu-- execuções penais. Ou tinha que tá trabalhando, ou tinha que tá estudando. Eu não tava fazendo nenhum dos dois, logo quando eu saí. Aí, de tanto procurar trabalho, de tan-- de tanto entregar currículo e ter meu, o meu, as oportunidades negadas, eu até conseguia passar num processo seletivo, né? Como foi do Fujioka, por exemplo, né? Nem sei se pode falar ou não, mas, eu lembro que-- Eu lembro que tinha um Fujioka lá no Conjunto Nacional, logo na entrada. Processo seletivo: dez vagas, trinta pessoas, trinta pessoas. Eu e mais vinte e nove. Primeiro passo era uma prova de língua portuguesa, conhecimentos gerais, uma redação, matemática e raciocínio lógico. Essa aí já eliminou metade das pessoas. Ficaram quinze. Aí desses quinze eu tava no meio. Aí dos quinze, a vaga era pra vendedor. Cinco já ia rodar porque só tinha dez vagas. Era pra fim de ano eles iam distribuir essas dez vagas em outros Fujiokas. E aí deram um celular pra cada e fizeram tipo uma dinâmica. Cada um tinha que vender um celular. Convencer a pessoa de que esse produto do Fujioka ia ser uma ótima aquisição. E eu olhando aquilo, eu falei: "Cara, eu vou--

**[59:09] Entrevistado (Emerson):** esse produto do Fujioka ia ser uma ótima aquisição. E eu olhando aquilo, eu falei: "Cara, eu vou vender até uma cadeira quebrada pra esse povo aqui e eles vão comprar". Porque eu tenho, ainda tinha a malandragem da rua e tal. E eu falei que eu queria ser o último. E eu vendo as pessoas lá e o povo avaliando. Eu falei: "Meu Deus do céu!" Quando eu peguei o celular, eu comecei a falar dos benefícios, do custo-benefício, da otimização, do prazer de ter um aparelho novo. Pronto, de dez-- de quinze ficaram dez. Os dez que seriam empregados. Cinco? Não. Nove foram e um não foi. Por que que não foi? Nada consta criminal. Ficha extensa. Tinha acabado de sair do sistema. Aí falaram que ia me ligar na outra semana. Nunca me ligaram. Então eu entreguei currículo em mercado, padaria, açougue, num monte de lugar, um monte de lugar. E ninguém queria dar emprego prum ex-presidiário. Ninguém! Fazia as entrevistas. Aí o currículo, pô terceiro ano do ensino médio completo. Eu só queria um trabalho, era--

**[59:51] Entrevistado (Emerson):** Aí o currículo, pô terceiro ano do ensino médio completo. Eu só queria um trabalho, era só o que eu queria e ninguém queria dar trabalho pra mim. E aí velho, quando eu saí definitivamente em 2016 que eu volto aqui pra Sem, não tinha mais nenhum cara da minha geração, da minha época. Ou tava preso, ou tinha sido assassinado, ou tava foragido. Aí quem que tava comandando a quebrada do tráfico de droga? Os filhos dos meus amigos, que eu vi nascer, o que eu vi crescer e que tava na barriga da mãe, coisas assim. E eu olhando pra eles e vendo eles fazendo as mesmas coisas que a gente tinha feito anos atrás, eu falava: "Caraca, velho, se vocês soubessem qual o destino, se vocês soubessem aonde vocês vão parar". E eles sabiam, porque alguns o pai tava preso, eles sabiam, eles tavam fora da escola. Ensino fundamental incompleto, sabe? Usando droga na esquina. As mesmas coisas que a gente tinha feito anos atrás. E aí foi Deus.

**[59:51] Entrevistado (Emerson):** O Papo Frank foi Deus que me deu. Foi uma missão. Um belo dia eu juntei essa molecada lá, mais ou menos uns seis, sete meninos da minha quadra, filhos dos meus amigos. Sentamos numa calçada, a mesma calçada que anos atrás, mesma esquina que eu tava na época que eu era do crime. Comprei duas coca-cola, vinte pão de queijo. Nós sentamos e eles lá bolando um cigarro de maconha, vendendo, armado e eu no meio daquele perigo. Só que ali já era Deus que tava me usando. E aí a gente sentou e começamos a conversar. Eu falei: "Velho, ó, cês me conhecem. Colocaram eu aqui pra cumprir a sentença. Não era pra nós tá aqui, é pra nós tá estudando. Vamo estudando?" Cês sabem o que eu passei, cês sabem o que que seus pais passaram. Alguns já tinham até tido passagem, mas não tinham ainda cumprido uma medida socioeducativa. Eles eram todo-- todos menores. E ali foi a minha primeira palestra, cara. Acho que a primeira palestra do Papo Franco foi aquela dali, né? Resolveu-- não resolveu nada, sabe? Eu mudei--

**[01:01:03] Entrevistado (Emerson):** primeira palestra do Papo Franco foi aquela dali, né? Resolveu-- não resolveu nada, sabe? Eu mudei a vida de ninguém. Uns foram assassinados, outros tão presos. Mas nesse dia eu falei: "Caraca, velho, foi uma conversa tão boa pra mim e pra eles assim..." E eles: "Não, Emerson, é isso mesmo", pô e tal. Só que eu não era exemplo pra eles, eu tinha acabado de sair, eu não trabalhava, eu tava perdido ainda, sabe? Mas eu-- eu sentia vontade de falar pra eles. E aí eu lembro que eu tava trabalhando de ajudante de obra, eu

nunca tinha trabalhado na obra na minha vida, nunca. O meu pai trabalhou na obra muitos anos como ajudante de pedreiro e eu também tava trabalhando de ajudante de pedreiro numa diária de sessenta reais pra comprar as coisas pra Catarina. E eu tava revoltado com aquilo, sabe? E aí eu falei: "Velho..." E não conseguia trabalho formal nenhum, nenhum. Aí uma conhecida minha, que tinha um conhecido que trabalhava numa marmoraria do CIA, me indicou pra poder trabalhar lá. Aí eu fiquei três dias. No primeiro dia, me colocaram pra limpar tubulação de esgoto da marmoraria, sabe? No segundo dia, me colocaram pra-- eu e mais dois novatos, pra levantar mais de duzentas pedras de mármore grande, de pegar aqui, suspender aqui e pôr em cima do caminhão. Eu tive febre no segundo dia, sabe? No segundo dia eu tive febre. Eles iam assinar minha carteira, eu ia ficar naquela vaga. Mas no segundo dia--

**[01:02:40] Entrevistado (Emerson):** dia eu tive febre. Eles iam assinar minha carteira, eu ia ficar naquela vaga. Mas no segundo dia eu tive febre, fui parar no posto de saúde. No terceiro dia, eu só fui lá pra pegar minha carteira e falar: "Me dê só meu documento, que eu não fico aqui mais, não. Não precisa nem pagar os dois dias que eu trabalhei". E aí eu falei: "Velho, o que que eu vou fazer da minha vida, né?" A mãe da Catarina me cobrando, minha família me cobrando, doutor Nelson me cobrando. Aí eu volto a estudar na EJE à noite, no quatrocentos e quatro, pra terminar o ensino médio. Faltava só o terceiro ano. E aí, eu vendo a molecada da minha quebrada se perdendo. E eu falei: "Velho, eu tenho que fazer alguma coisa, véi, pra salvar esses moleques".

**[01:02:58] Entrevistado (Emerson):** Aí eu comecei ir pras escolas. Peguei a minha história, coloquei num papel, escrevi a mão, escrito mesmo, de punho. Tinha dinheiro nem pra imprimir e fui pras escolas. A primeira escola que abriu as portas pra mim foi aqui o Estadual, Colégio Estadual do Novo Gama, que aqui a gente já tá no Goiás, né? É a divisa de estado, praticamente. E eu cheguei lá, eu lembro que a diretora Luciene falou pra mim: "Meu filho, cê tá vindo num momento crucial". "E por quê?", "Porque, ó, todo dia a gente tá levando o menino aqui pra posto de saúde, pra DCA, é, porque a droga tá dentro da escola". E eu: "Meu Deus do céu!" Era pra eu dar uma palestra lá. Eu fiquei um mês na escola. Ela quis até me dar um trabalho lá de limpeza. Falei: "Não, não quero não, porque eu tenho uma missão". Eu não sabia nem que missão era. E aí foi a partir desse momento que foi esse tanto de escola. Hoje são quatrocentas e quarenta escolas, três estados eu já passei com o Papo Franco, mais de quarenta mil alunos. Já voltei no presídio no Sucupira, no Oseano. Estou dentro de todas as unidades de internação. Tudo isso sem nenhum tipo de apoio institucional do Estado. Não tem apoio de Sinpro, não tem apoio de Secretaria de Educação. Eu tive sim o grande apoio da Regional de Ensino. Dois mil e-- Daqui, é? Daqui, da Santa. Dois mil e dezessete, dezoito e dezenove, eu trabalhei vinculado na Regional de Ensino. Eu ganhava um salário mínimo, eu era educador social voluntário. E aí, velho, o Papo Franco, ele-- ele foi, acho que das maiores revoluções da minha vida, velho. Aí depois entra o Antônio, que me apresenta a educação e me leva pra educação e eu passo no vestibular, vou pra faculdade, faço sociologia e tal. Mas o Papo Franco, pra mim, caramba, é uma missão que Deus me deu. E eu até tatuei aqui, ó, Papo Franco 2016, quando começou e 2018. "Mas por que 2018, Emerson?" Que tem que voltar lá e pôr reticências, né? Porque já passaram cinco anos. É porque dois mil e di-- é porque quando o projeto começou a ganhar vida e eu comecei a ser convidado pra palestrar nos lugares, em 2012, eu tava muito

cansado, muito cansado. Eu, sei lá, eu dava-- teve dias de eu dar oito palestras, sabe? Assim, de perder a voz e ter que ir pra faculdade à noite, cansado, com fome, suado, eu-- sabe? Na semana de educação pra vida, eu lembro que em 2018 teve, um dia eu tava numas escolas de Planaltina, no outro dia eu tava em Brazlândia. Às vezes pegava três, quatro ônibus, às vezes era uma carona solidária, o Uber que alguém pagava pra mim, era uma viagem luxuosa quando eu ia de Uber e eu falava: "Meu Deus do céu!" E eu ausente da vida da Catarina, eu ausente. Eu ficava dias sem ver a Catarina, porque o meu-- o meu negócio era falar, a minha vida era palestrar e eu falava: "Véi, eu--

**[01:05:44] Entrevistado (Emerson):** Catarina, porque o meu-- o meu negócio era falar, a minha vida era palestrar e eu falava: "Véi, eu tô ajudando um monte de gente, quem é que tá me ajudando, cara?" Aí foi quando eu tive que fazer terapia, né? E aí eu falei que em 2018 eu ia parar, porque eu não tava mais aguentando. As pessoas estavam me consumindo, né? E eu tinha o meu salário aqui na regional, um salário mínimo e tal, que era muito pouco. Às vezes eu ia pra outras regionais, pra outras-- outras quebradas do DF, ninguém me dava nada, não dava nem um café, não pagava nada.

**[01:06:38] Entrevistado (Emerson):** E eles perguntavam: "Quanto é que tu cobra?" Eu: "Cobro nada". Cresceu o negócio de querer ajudar as pessoas, ajudar, eu f... E aí, cara, eu achava que em 2018 o papo funk ia acabar. Eu tentei acabar com o papo funk em três ocasiões. Nas três ocasiões, Deus falou para mim: "Ainda não é hora não". E tá aí, 2025, né?

**[01:06:57] Entrevistadora (Vanessa):** Sim. Tem umas, é-- cê-- cê quer contar mais alguma coisa?

**[01:07:02] Entrevistado (Emerson):** Não...

**[01:07:02] Entrevistadora (Vanessa):** Sua trajetória? Cê acha assim: "Olha, Vanessa, isso aqui é importante, eu acho..."

**[01:07:06] Entrevistado (Emerson):** Ah, eu acho que tudo que a gente falou até aqui é importante, né, Vanessa?

**[01:07:09] Entrevistadora (Vanessa):** Uma história muito bonita, [Emerson].

**[01:07:12] Entrevistado (Emerson):** É...

**[01:07:12] Entrevistadora (Vanessa):** É, teve alguns pontos que você não tocou. E aí eu enquanto pesquisadora, vou esquentar. É, por exemplo, a questão racial dentro do presídio. Como você vê isso?

**[01:07:24] Entrevistado (Emerson):** Olha, eu achava que quando eu chegasse dentro do sistema prisional, eu ia encontrar a maioria de presos negros. E foi o que eu encontrei. Mas eu também encontrei muitos brancos. Aí eu falei: "Ué, então não existe racismo?" Não, existe sim. Sabe por quê? Os negros sequer tavam chegando dentro do presídio. Eles tavam sendo assassinados sem chegar dentro do presídio. Mas sim, ainda assim, a gente fala de uma, sei lá,

mais de setenta por cento da população carcerária brasileira deve ser de negros, mas tem muitos brancos dentro do sistema. Mas é porque os negros sequer tão chegando dentro do sistema prisional.

**[01:08:06] Entrevistadora (Vanessa):** Brancos ou pardos?

**[01:08:08] Entrevistado (Emerson):** Pardos.

**[01:08:09] Entrevistadora (Vanessa):** É porque eles mudam a cor, né?

**[01:08:10] Entrevistado (Emerson):** É.

**[01:08:10] Entrevistadora (Vanessa):** É incrível isso.

**[01:08:11] Entrevistado (Emerson):** Eu não me considero nem branco, sei lá, eu sou amarelo.

**[01:08:14] Entrevistadora (Vanessa):** Não, mas por isso que eu tô te falando, é porque às vezes cê vê o rapaz lá e não é negro retinto. Mas quando ele sai, já tá como o mais negro.

**[01:08:22] Entrevistado (Emerson):** Sim.

**[01:08:22] Entrevistadora (Vanessa):** Né? Então a gente fica meio sem saber. Hoje, no, em Brasília, a gente tem oitenta e três por cento da massa, é, negra, né, segundo o IBGE, pardos e negros.

**[01:08:32] Entrevistado (Emerson):** Uhm!

**[01:08:32] Entrevistadora (Vanessa):** Então é um grupo muito grande. A média nacional é sessenta e três por cento, né? É muito grande. E quais são as oportunidades que a pessoa negra tem dentro do sistema, que você percebeu?

**[01:08:43] Entrevistado (Emerson):** Nenhuma.

**[01:08:45] Entrevistadora (Vanessa):** Pastinha?

**[01:08:46] Entrevistado (Emerson):** Não, nem pastinha, assim...

**[01:08:48] Entrevistadora (Vanessa):** Nada?

**[01:08:49] Entrevistado (Emerson):** Nada.

**[01:08:49] Entrevistadora (Vanessa):** Classificação?

**[01:08:50] Entrevistado (Emerson):** Nada, nada, praticamente nada. Ou porque era muito inteligente, assim, sei lá, tinha-- que eu te-- eu-- eu conheci pessoas lá dentro que eram formadas, assim, ensino, ensino médio ou já tinham o ensino superior cursando. Aí talvez por essa-- por esse mérito, assim, sabe? Mas eu lembro que teve uma época dos classificados lá que quase não se via negro entre os classificados, sabe? E eu falava: "Ué, caramba, por que que

a maioria de nós somos brancos?" E eu, eu achava que era branco questionando isso, sabe? Não via, não se via. Até os pastores que eram negros eram vistos pela massa como uma certa desconfiança, assim, sabe? Até a massa era racista. A massa era racista, preconceituosa. Talvez não porque queria ser assim. Falta de conhecimento, de leitura, de interpretação, sabe? Ausência de educação, que o Estado tem uma parcela de culpabilidade muito grande. Quando você tem uma massa carcerária da grande maioria das pessoas semianalfabetas ou não alfabetizadas, o Estado tem uma parcela de culpabilidade muito grande, é uma violência simbólica.

**[01:10:04] Entrevistadora (Vanessa):** Quando você falou que era uma criança estudiosa, você se sentia pertencente à escola, você gostava da escola?

**[01:10:10] Entrevistado (Emerson):** Nada, eu gostava não, não era atrativo. Não podia escutar rap na escola. Não tinha as batalhas de rima, não tinha. Eu ia pra escola porque era obrigado. Meu pai deixava isso muito claro. Meu pai era rígido, nordestino assim, sabe? Aquele cara linha dura. "Tem que estudar pra ser alguém na vida", sabe? Minha mãe era-- era imposto lá em casa que a gente tinha que estudar. Então eu ia pra escola por obrigação, mas eu não gostava da escola. Sabe? Não era atrativo. Gostava do interclasse, gostava das amizades, dessas coisas assim. Mas estudar, não. Mas eu era estudioso. Eu gostava muito de português, por exemplo. E meu pai e minha mãe obrigavam eu e os meus irmãos a tirar notas azuis. Ai de nós se não tirássemos notas azuis. Meus irmãos apanhava quando pegava o boletim, porque meus, meus irmãos não gostavam de estudar mesmo. Eu não, eu ainda, eu ainda sentia assim um gosto pela educação. Isso no fundamental. No médio que-- Sabe? Mas não era atrativo, não era. Eu não gostava daquilo ali. Me lembrava-- eu lembro que eu não tinha nem passado por unidade de internação na vida, nem presídio, e já eu já via a escola como uma cadeia. A divisão por turmas, por salas, a sirene, a serpentina no muro, os blocos. Eu falava: "Caralho!" Sabe assim o duzentos e um, que foi onde eu fiz o ensino fundamental? Aí depois que eu li Foucault dentro da cadeia de Jaripol, eu falava: "Caraca, mano, é projetado..."

**[01:11:44] Entrevistadora (Vanessa):** Onde você conseguiu ler Foucault?

**[01:11:46] Entrevistado (Emerson):** Lá dentro eu consegui ler Foucault. Com várias páginas rasgadas, faltando página. Um livro lá dentro, você tinha que ler ele escondido. Eu pedia: "Mãe, mãe traz Smith, traz Foucault", sabe? "Dostoiévski. Traz esses livros pra mim." Nunca entrava. Nunca. Nunca entrava.

**[01:12:05] Entrevistadora (Vanessa):** Por que você acha que esses livros não entravam?

**[01:12:07] Entrevistado (Emerson):** Porque é-- não é uma falha, é um projeto mesmo dos agentes não permitirem que a gente tenha acesso à educação lá dentro, que a gente compreenda o nosso papel, compreenda, é, como seres pertencentes e que têm direitos. Então, assim, por que a Bíblia entra? Porque os agentes até hoje acreditam que a massa ler da Bíblia vai manter a massa sob controle. Mas esses revolucionários, pô, Machado de Assis, Eduardo Taddeo. Cara, é crime entrar com Eduardo Taddeo dentro do sistema prisional. Eles não querem que a massa tenha acesso à educação.

**[01:12:47] Entrevistadora (Vanessa):** Você me falou no início que você queria muito voltar pra massa. Você acha que você não entra hoje? Por conta?

**[01:12:54] Entrevistado (Emerson):** Ah, acho que primeira é o processo burocrático de dizer que uma vez passado pelo sistema prisional, você não pode voltar ao sistema. Eu voltei para visitar o meu irmão, né? Mas eu tive que pagar caríssimo pra um advogado pra fazer isso, não foi por meio da defensoria pública, por exemplo. Eu acho que também não é uma falha, é um projeto também, num, num se pode voltar uma cara como eu pra lá. Por que eu vou-- por que eu tenho uma grande facilidade de entrar nas unidades de internação, mas eu não tenho no prisional? Sabe? Porque é um-- é um-- é uma estratégia. Não é permitido que eu entre lá. Que eu acho que o que, o que o sistema quer, o que o Estado quer é isso, é os presídios lotados, é os irmãos sendo assassinados, não mudando de vida. Porque eu acho que pessoas como eu e como outros irmãos que eu conheço que têm histórias semelhantes e até mais profundas do que a minha, tinha que voltar ao sistema pra poder mostrar que a gente consegue mudar de vida. Mas não é permitido. Não é permitido que esse livro entre no presídio. Não é permitido que eu entre no presídio. Sabe? A Leila Curi já negou-- já perdi as contas de quantas vezes ela negou a minha ida. Recentemente, ela negou a minha ida aqui no feminino. Tava tudo certo pra eu ir lá levar meus livros.

**[01:14:17] Entrevistadora (Vanessa):** Não foi ela não.

**[01:14:17] Entrevistado (Emerson):** É né?--

**[01:14:18] Entrevistadora (Vanessa):** Não foi ela não.

**[01:14:19] Entrevistado (Emerson):** É, foi o pró-- próprio presídio, né?

**[01:14:22] Entrevistadora (Vanessa):** Na verdade, ela disse que você podia entrar.

**[01:14:24] Entrevistado (Emerson):** É, ela--

**[01:14:25] Entrevistadora (Vanessa):** O presídio te barrou.

**[01:14:25] Entrevistado (Emerson):** O presídio que barrou.

**[01:14:27] Entrevistadora (Vanessa):** Isso entre nós, tá?

**[01:14:28] Entrevistado (Emerson):** Sim, sim, e eu achava que tinha sido ela-- Mas enfim. É até uma surpresa pra mim ela ter liberado.

**[01:14:33] Entrevistadora (Vanessa):** Não foi ela, eu tava ligada disso.

**[01:14:35] Entrevistado (Emerson):** Então assim--

**[01:14:36] Entrevistadora (Vanessa):** Só que alguém foi falar que era pro [Emerson], e aí a coisa foi...

**[01:14:40] Entrevistado (Emerson):** É!

**[01:14:40] Entrevistadora (Vanessa):** Segurou.

**[01:14:40] Entrevistado (Emerson):** E aí assim--

**[01:14:41] Entrevistadora (Vanessa):** Você podia ter entrado sem saberem que você era você.

**[01:14:43] Entrevistado (Emerson):** Que eu era eu.

**[01:14:45] Entrevistadora (Vanessa):** É!

**[01:14:45] Entrevistado (Emerson):** Então assim, é, é uma estratégia mesmo. É pra mostrar que, que as pessoas não mudam de vida, não é interessante, sabe? E isso é, é o, é o presídio, sabe? É, quem tá por-- é quem tá por trás das leis, sabe? É quem comanda mesmo a massa, são os próprios agentes e tal. Não generalizando, eu nunca vou generalizar, sabe? Mas não é interessante que a gente volte dentro desses lugares.

**[01:15:16] Entrevistadora (Vanessa):** Brasil não tem pena de morte. Você acredita que o sistema prisional, ir preso é um tipo de, de morte?

**[01:15:22] Entrevistado (Emerson):** É, é, acredito sim.

**[01:15:24] Entrevistadora (Vanessa):** Em que circunstância? Em que... Como?

**[01:15:29] Entrevistado (Emerson):** Acho que a fome lá dentro é uma forma, cê-- e na época que eu tava lá, porque piorou, piorou, a gente sabe que piorou.

**[01:15:39] Entrevistadora (Vanessa):** Não tem cantina.

**[01:15:40] Entrevistado (Emerson):** É, não tem cantina mais, né? Na minha época, café da manhã seis horas da manhã, seis e meia, um pão seco com uma mistura que dizia que era leite.

**[01:15:50] Entrevistadora (Vanessa):** Chernobyl.

**[01:15:51] Entrevistado (Emerson):** Chernobyl. Almoço vinha dez, dez e meia, onze horas da manhã, três horas da tarde a gente tava jantando. A gente só ia ter outra refeição no outro dia, né? Refeição de péssima qualidade, péssima qualidade, vaporizada, né? O que é vaporizada? Num-- nada, nada que chegava lá pra gente era frito ou era mal cozido, não era assado, era feito no vapor mesmo, era quase a ponto de, de cru, um estado de comida crua, inseto, carne pingando sangue. Quando eu cheguei no CDP, os caras falaram bem assim pra mim: "Quando vem boi ralado..." Boi ralado é carne moída. Falava pra mim: "Se tu jogar o boi ralado na parede, tirar a tampa e arremessar ele com força na parede, ele fica aqui ó, ele fica grudando assim, aí ele vai caindo aos poucos assim, é uma espécie de cola". E eu não acreditei, até que eu peguei o boi ralado, joguei na parede e ele ficou colado aqui ó. Era uma comida de péssima qualidade, não tinha vitamina, não tinha nutrientes, não tinha proteínas naquela alimentação. Então a fome lá dentro é uma forma de matar a gente. Torturas físicas, torturas

psicológicas era outra forma. Bate fundo, eu falo sobre bate fundo no volume dois do meu livro. A gente tomava tapa na cara. Eles colocavam a gente de--

**[01:17:34] Entrevistado (Emerson):** bate fundo no volume dois do meu livro. A gente tomava tapa na cara. Eles colocavam a gente de-- no-- num... Durante o banho de sol, invadia a cela, colocava todo mundo pelado no sol, sentado no pátio, num sol de dez, onze horas da manhã. A gente ficava duas horas sentado, cachorro quase mordendo nossa cabeça, spray de pimenta. Tirava presos lá dando mata-leão, tortura física e psicológica praticamente todo santo dia, sem acesso à escola, a trabalho, a curso profissionalizante, a formação acadêmica e profissional. Tudo isso é uma forma de se ter, ainda que filosoficamente falando, uma pena de morte. Sabe?

**[01:18:00] Entrevistadora (Vanessa):** Se você pudesse definir ressocialização, como você definiria?

**[01:18:04] Entrevistado (Emerson):** Cara, primeiro que eu-- eu-- eu particularmente, o Emerson [soares ramos], eu nem gosto dessa palavra. Essa-- esses termos que são-- não, mas eu vou explicar o porquê. Eles são, eles são jurídicos, mas eles também são da minha área da sociologia. Ressocializar. Como é que tu vai ressocializar quem nunca foi socializado? Reinsere. Como é que tu vai reinsere quem nunca foi inserido? Reintegrar. Como tu vai reintegrar alguém na sociedade que nunca foi integrada? E eu vou explicar o porquê. O Estado só apareceu pra mim e pros meus amigos pra prender, punir e condenar. Aí você quer ressocializar quem nunca foi socializado? A gente nunca foi socializado. A gente caiu de herdeira, a gente que vive aqui à margem da sociedade, a gente nunca foi incluído, inserido, socializado. Mas, enfim... "Você Emerson, acredita na ressocialização?" Eu acredito. Eu sou prova viva que as pessoas podem mudar, podem se ressocializar. Então, ressocialização pra mim é o quê? Cara, é o irmão chegou hoje dentro duma cadeia, ele já vai começar a trabalhar amanhã. Ele vai estudar todos os dias, ele vai aprender uma profissão lá dentro, ele vai ter cursos profissionalizantes pra ele lá dentro, ele vai ter humanização, porque eu acho, ô Rita e Vanessa, que antes de falar de ressocialização, a gente tem que falar de humanização, que é o que não tem dentro das cadeias, não se tem humanização. Eu fui visitar o meu irmão, não pude abraçar o meu irmão. Na minha época, ó, as visita começava nove da manhã, terminava às quinze horas. Eu passei dois anos visitando meu irmão, a visita era de dez à onze e meia. Não tinha cantina. Meu irmão sentado aqui ou aqui, não podia levantar, não tinha banheiro, não podia beber água. Onde já se viu isso? O que que cê tá passando pra massa ali? Como que--

**[01:20:25] Entrevistado (Emerson):** não podia beber água. Onde já se viu isso? O que que cê tá passando pra massa ali? Como que você-- co-- eu olhava pro meu irmão, pra aqueles caras, olha os gatilhos que eu tive visitando meu irmão. Eu falava: "cara, como é que esses caras vão mudar de vida?" Nem eu acreditava. Eu tive que, eu tive que, sei lá, que, que deixar-- eu falei: "cara, eu mudei de vida", mas eu tô olhando pra esses caras aqui, eu não acredito que esses caras vão mudar de vida porque eles tavam sendo tratados como bicho, cara. Aí o que cê vai esperar desses caras quando eles saírem? Olha o tipo de tratamento que eles estão tendo.

**[01:20:34] Entrevistadora (Vanessa):** Você não chegou a ter nenhum tipo de acesso à educação, né, lá dentro?

**[01:20:37] Entrevistado (Emerson):** Eu fui pro-- quando eu peguei a minha sentença, quando eu tava no CDP, em 2008, que eu peguei a minha sentença preu descer pro, pro, pro Cascavel, pro sentenciado, eu fiquei trinta dias-- No bloco dos estudantes, na escola.

**[01:20:52] Entrevistadora (Vanessa):** Não tinha grade?

**[01:20:52] Entrevistado (Emerson):** Não, com grade.

**[01:20:53] Entrevistadora (Vanessa):** Não, entre professores e estudantes.

**[01:20:55] Entrevistado (Emerson):** Não, não, não. Não era como hoje, lá era uma sala mesmo, sala, livro, caderno, professor com-- não podia, logicamente, né? Mas o professor aqui, e tal. Só que os agentes ali o tempo todo, né? Era uma cela de aula ainda-- Mas não era como hoje, as grades. Não, a gente-- o professor aqui, a gente conversando aqui e tal, sabe?

**[01:21:17] Entrevistadora (Vanessa):** E o que você sentiu nesses trinta dias?

**[01:21:19] Entrevistado (Emerson):** Cara eu me s-- eu-- eu falava pros professores, eu falava: "o único momento que eu esqueço que eu tô preso é quando eu tô na escola".

**[01:21:27] Entrevistadora (Vanessa):** Por quê?

**[01:21:27] Entrevistado (Emerson):** Porque eu era tratado como gente, sabe? Pegava os livros aqui e falava: "caraca, mano, olha as figuras aqui do Rio de Janeiro nos livros, geografia, essas coisas assim". E o professor tratando a gente como humanos assim, sabe? Ainda que aquela agente tivesse lá, vigiando o tempo todo a aula e querendo saber o que a gente tava conversando, né? Mas eu esquecia, eu-- eu esquecia que eu era preso, sabe? Naquele, naqueles momentos das aulas ali, eu me sentia humano. Eu falava: "tá, poxa, humano". Aí quando terminava, que era aquele procedimento todo de novo, cabeça baixa, mão pra trás, aquela tortura psicológica de sempre, aí eu falava: "caraca, mano!" Aí já pensava: "vai ter aula amanhã?" Porque tinha aula quando eles queriam. Era quando eles queriam, né? Então, a nossa salvação era os professores, cara. A nossa visita era os professores. Ter aula pra gente lá dentro, cara, era, era assim, era, era um refúgio mesmo, assim, sabe? Às vezes eu não tava nem me conectando com a aula, mas eu falava: "caraca, eu tô olhando pra alguém que me vê como igual", assim, sabe? Que me vê, que me enxerga como uma pessoa. Não é como um interno, uma matrícula, sabe?

**[01:22:45] Entrevistadora (Vanessa):** Como você, agora, depois de sair, é, ver o seu irmão estudar, você vê essa questão de colocar a grade entre professores e estudantes?

**[01:22:54] Entrevistado (Emerson):** É outra violência, é outra agredida.

**[01:22:57] Entrevistadora (Vanessa):** Cê consegue perceber qual é a intencionalidade? Na verdade, a gente até movimentou algumas coisas como escola, mas a justificativa é que a gente tem mais funcionários hoje que a gente já teve. E aí tinha um risco com os professores. Apesar

de, é, eu tenho vinte anos de cadeia, nunca fui desrespeitada por aluno nenhum, pelo contrário. Às vezes eu já fui desrespeitada por policial, que dá ódio, né? Então, como você--

**[01:23:23] Entrevistado (Emerson):** Eu acho--

**[01:23:23] Entrevistadora (Vanessa):** Hoje, se você tivesse lá dentro e tivesse a oportunidade de ir pra escola, cê se imaginaria nesse lugar onde de um lado tem um professor e do lado de cá tem os, as pessoas e vocês estão entre grades?

**[01:23:34] Entrevistado (Emerson):** Ai eu-- eu ficaria extremamente incomodado. Eu ficaria extremamente incomodado. Eu me sentiria-- eu não ia ter a mesma visão de anos atrás. Eu ia achar que eu tava continuando preso, porque aquelas grades ali nos separava, né? E eu acho que essa ideia do lance dos fracionados é apenas mais uma prerrogativa do sistema, né? De querer cada vez limitar e cercear o acesso da massa carcerária à educação, que é um direito, né? Assegurado pela lei de execuções penais. Então assim, é, o meu irmão ele conseguiu algumas coisas lá dentro que eu não consegui. O Enceja, ele terminou os estudos primeiro do Enceja, eu não consegui. O projeto de que agora, é, se tornou lei, projeto de leitura pra remissão de pena, isso não tinha no meu tempo, no meu tempo não tinha nem livro direito. Então assim, é, se dependesse do sistema, e vocês sabem disso, vocês vão concordar comigo, não tinha nem escola. Se dependesse do sistema, se dependesse da-- do-- da segurança, entendeu? Não existia nem escola. Era tranca vinte e quatro por quarenta e oito. Então, hoje quando eu vejo o trabalho de vocês tendo que dar aula entre grades, cara... Eu nem dou conta.

**[01:24:49] Entrevistadora (Rita):** E eu que es-- enfim.

**[01:24:52] Entrevistado (Emerson):** Sim, eu lembro.

**[01:24:52] Entrevistadora (Rita):** Escrever a faculdade, aí eu viro assim, tá indo, dá aqui. Não, pera aí.

**[01:24:57] Entrevistado (Emerson):** É assim, cara... Sei lá, eu ficaria extremamente incomodado, incomodado, porque eu lembro que nas aulas os professores não tinham problema com a gente alunos, tinham com os agentes. Sabe? A gente respeitava extremamente o papel do professor ali. Aí hoje eu sabia que cês tão dando aula por meio de graça. Naquele tempo a gente pegava na mão do professor, sabe? "E aí professor, bom dia professora, tudo bem?" Se o agente moscasse ali, a gente dava um abraço na professora, no professor como forma de agradecimento, sabe? E aí hoje você se vê dentro numa situação dessa assim, cê fala: "caraca, mano!" É um retrocesso.

**[01:25:36] Entrevistadora (Vanessa):** Não é-- não é meio contraditório? A gente tá num momento em que de expansão, de que a gente tem que promover ressocialização, é, cria-se uma carreira, né, que é a polícia penal, com essa, é-- é, com essa perspectiva de ressocializar, e de repente a cadeia fica mais rígida.

**[01:25:52] Entrevistado (Emerson):** É, é extremamente contraditório. É por isso que, acho que tirando a família, tirando a família--

**[01:26:00] Entrevistadora (Vanessa):** Ó, ficou mais rígido, tem grades nas salas, as visitas bem menos, os meninos não têm direito mais a-- Cortaram a cantina. Cantina, a questão do-- do-- do palatório também, só pra quem estuda. Então essas mudanças é contraditório à questão-- a-- a-- a ideia de ressocialização.

**[01:26:16] Entrevistado (Emerson):** Total, total. A gente tá vivendo um grande retrocesso. Eu achava que no meu tempo era ruim. Quando eu fui visitar o meu irmão, eu falei: "Meu Deus do céu, tá pior do que no meu tempo".

**[01:26:27] Outra Entrevistadora (E4):** Eles mesmos dizem, quem já foi preso e voltou, eles dizem que...

**[01:26:31] Entrevistadora (Vanessa):** Em contrapartida, eu vivi uma época que não tinha uma carreira que era responsável por ali. Então a gente viveu essa questão muito forte de não ter aula, de-- de, do improvisado, não tinha-se construção de-- de-- de-- de leis e de estrutura pra sustentar a escola, não tinha nada disso, né?

**[01:26:50] Entrevistado (Emerson):** Aham!

**[01:26:50] Entrevistadora (Vanessa):** Então você vivia ali pela vontade da-- da-- da cadeia. Se o policial quiser, concessão, se ele quiser tirar hoje ou se, né, por alguma aventura tiver alguma outra coisa. Hoje não, hoje a-- a-- a-- as aulas acontecem com mais frequência, tem uma-- uma-- uma obrigatoriedade que não tinha antes. Mas, do contrário, a gente já vê monte de-- de outras situações, por exemplo, eu conseguiria fazer uma peça de teatro com os meus alunos há quatro anos atrás? E isso, estando conversando com eles, hoje eu não consigo, porque eu tô dum lado e eles tão do outro, daí essa interação é totalmente prejudicada. É, como isso te parece? Você como sociólogo agora.

**[01:27:32] Entrevistado (Emerson):** É, você tem dentro de um espaço de privação de liberdade várias secretarias, mas que não dialogam entre si. Cê tem um-- a-- a segurança pública, cê tem a assistência social, cê tem a advocacia, cê tem o administrativo e você tem a escola. Mas não dia-- não se tem uma linha, uma linha tênue entre elas, de que todas estão conectadas pra um, pra um único objetivo. O que que você tem hoje lá que mais se aproxima dos alunos, do processo de ressocializar? A escola. A escola. Beleza, hoje tem uma obrigatoriedade, a escola tem periodicidade, né, tem garantias, que não tinha no meu tempo, ótimo. Mas em contrapartida, hoje você tem esses obstáculos de tornou as aulas mais, mais digamos, tornou mais um espelho de cela mesmo. Então assim, ao mesmo tempo que você concede alguns benefícios, que não é concessão de benefício, é garantia de direito, na verdade, né? Aí você se receia e você limita o trabalho de quem tá ali pro processo de ressocialização. Você pega aí, na minha época era agentes prisionais, hoje é Polícia Penal. E isso passou o que pra eles? Passou a imagem de que eles têm ainda mais poder de polícia, de punição. Então você tem a libertação por meio da escola, por meio dos assistentes sociais, a libertação, a humanização, mas você tem mais repressão, opressão, por parte do Estado, ali dos próprios agentes. Então, você continua tendo essas dicotomias. E como que você olha pra uma massa carcerária, que pre-- qual o principal papel, nesse sentido, de todo o sistema? É o ressocial-- é

a ressocialização, é devolver pra sociedade homens e mulheres aptos a serem reintegrados e não retornarem pro sistema prisional na condição de agressores. Isso acontece? Isso nunca aconteceu. Cê só tem a escola, os assistentes sociais, até mesmo o pessoal da área da saúde que tratava a gente como seres humanos, nossa família, principalmente, mas você tem as autoridades, cara, que é o braço mais forte. É o braço mais forte dentro do sistema prisional ali. Eles que ditam as regras, cara. Eles não acreditam na nossa ressocialização. Eles não acreditam na nossa ressocialização. Eles sabem que a gente-- eles sabem que lá dentro tem presos inteligentíssimos, porque as pessoas mais inteligentes que eu conheci foi lá, não foi na faculdade, não foi, foi lá dentro, mas eles não querem que essas pessoas mudem de vida. Eles não querem, eles não acreditam na gente. Então, assim, é, a escola, cara, a escola tinha que ser um espaço ali extremamente aberto assim, de contato, sabe? De roda, de conversa. Eu-- lá dentro pra mim o conteúdo era o que menos importava, cara. Eu não queria conteúdo, eu queria conversar, eu queria saber como é que tava o mundo aqui fora, ainda que fosse importante as aulas, o conteúdo, a matéria, as disciplinas e tal, que eu achava que eu ia terminar os estudos lá dentro, mas infelizmente não foi possível. Mas se você não investe em educação, se você só investe no punitivo, na segurança, que é importante, precisa ter, mas é uma segurança punitivista, não é libertadora. Quem quer a libertação lá dentro? São vocês.

**[01:31:10] Entrevistadora (Vanessa):** A escola, ela tem um diferencial dentro da cadeia, é, mas você consegue ver semelhanças e diferenças com a escola da rua?

**[01:31:19] Entrevistado (Emerson):** Em que sentido?

**[01:31:21] Entrevistadora (Vanessa):** Geral. De acolhimento, de conteúdo, de-- de expectativa, de, é, incentivo ao conhecimento...

**[01:31:30] Entrevistado (Emerson):** Ah, não, lá dentro eu fui muito mais incentivado, acreditaram em mim muito mais lá dentro. Aqui fora, eu-- eu sou só mais um. E é tudo que eu não posso ser enquanto professor. Hoje, eu sou mais um professor. Eu tenho que ser acolhedor, eu tenho que ser libertador, eu tenho que ser diferenciado. Eu tenho que ensinar esses meninos a serem, é, críticos, questionadores. Então, assim, é, lá dentro eu era-- acreditavam muito mais em mim, sabe?

**[01:32:00] Entrevistadora (Vanessa):** Você tinha esse espaço de crítica?

**[01:32:02] Entrevistado (Emerson):** Lá dentro?

**[01:32:03] Entrevistadora (Vanessa):** Na sala de aula.

**[01:32:04] Entrevistado (Emerson):** Aqui fora?

**[01:32:05] Entrevistadora (Vanessa):** Lá dentro.

**[01:32:06] Entrevistado (Emerson):** Tinha, mas eu tinha medo-- Dos agentes.

**[01:32:10] Entrevistadora (Vanessa):** Mas tinha espaço?

**[01:32:11] Entrevistado (Emerson):** Tinha, tinha espaço. Questionava, criticava. Com respeito, logicamente, porque eu vi aquela professora como minha mãe, sabe? Então, assim, questionava, questionava a turma também: "Por que que é assim, pro--?" Eu sempre fui muito questionador, isso-- isso já me trouxe muitos problemas. Mas-- Eu questionava a professora: "Por que que você tá dando aula aqui, professora?" E ela com não sei quantos anos lá dentro e eu, pô, tô questionando a professora. Cara, e eu queria ouvir aquilo dela do que: "Eu acredito em vocês". Eu só queria ouvir aquilo dela. Porra, alguém acredita em mim, cara. Porque minha mãe, me fala: "Oh, meu filho, eu tô cansado. Oh, meu filho..." Sabe? Com uma desconfiança. Pô, alguém tem que dizer que acredita em mim. Eu lembro que acontece com a gente. Dizer que acreditava em mim. Eu precisava que alguém dissesse que acreditava em mim. Aquela pessoa tinha que ser o professor, sabe? Eu lembro que tinha um chefe de pátia lá, é, do-- é, seu Melo.

**[01:33:04] Entrevistado (Emerson):** Conheço Melo. O Melo, ele, pô, ele me tratava-- ele, ele-- por isso que eu nunca generalizo, sabe? Tinha uns policiais lá dentro, como o Melo, nem sei se ele se aposentou, e ele me tratava com-- com educação, cara. Ele me tratava com cortesia, ele me chamava pelo meu nome. Ele falava: "Poxa, cara, tu-- tu é diferente, velho. Não volta pra cá não, cara. Vai estudar lá fora e tal." Só que ele falava isso pra mim ali no momento mais-- que a gente tava meio à sós, porque se ele falasse isso na frente da massa, os caras já poderiam pensar qualquer outra coisa, sabe? Assim, ele via que eu era educado, ele via que eu era diferente. Ele falou: "Porra, tu recebe visita, cara. Sua mã-- sua mãe, seu pai vem te visitar e tal. Olha, tem muitos presos aqui que ninguém vem visitar", entendeu? Então, o seu Melo, ele-- eu olhava assim, eu via ele como chefe de pátia, como autoridade, assim, senhor, não senhor, mas ele: "Não, pô, pode levantar a cabeça, pode conversar comigo" e tal, como um homem. Eu falava: "porra, mano", sabe? Caraca, mano, o cara tá me tratando como, como ser humano, né, velho?

**[01:34:10] Entrevistado (Emerson):** Então vai-- tinham outros assim, pouquíssimos e tal, né?

**[01:34:14] Entrevistadora (Vanessa):** Sim.

**[01:34:15] Entrevistado (Emerson):** Mas enfim, ele me tratou, ele me tratava, assim como ele tratava vários outros presos, com dignidade, velho. Dignidade! Olha só o que a gente tá falando de dignidade.

**[01:34:27] Entrevistadora (Vanessa):** Cidadania.

**[01:34:28] Entrevistado (Emerson):** Cidadania, honestidade. Nunca me deu um tapa na cara, ele, velho, sabe? Em contrapartida, principalmente a DIPOH lá de-- você é louco, mano.

**[01:34:37] Entrevistadora (Vanessa):** DIPOH entrou...

**[01:34:38] Entrevistado (Emerson):** Ave Maria.

**[01:34:41] Entrevistadora (Vanessa):** [Emerson], tem duas coisas que eu gostaria de-- de ouvir você falar. Uma delas, pra mim, é muito cara. Quando eu entrei no sistema prisional, eu

falei: "Eu vou ficar aqui por conta disso". É, eu sou professora desde de 98 e eu trabalhei até 2008 em escola particular. Eu trabalhava com salesianos. Então, é, uma das coisas que eu gostava muito é essa coisa de-- de-- de-- da proximidade professor-aluno. É, tinha até uma-- uma filosofia que era a malevolesia, que você, é, estar junto com o jovem, da-- daquilo que ele gosta e, ao mesmo tempo, é, amando essa pessoa, né?

**[01:35:18] Entrevistado (Emerson):** Aham.

**[01:35:19] Entrevistadora (Vanessa):** E tinha um festival lá que era o FestBosco. Quando eu entrei na cadeia, eu tava muito insegura, muito sem saber. Inclusive, eu pedi redução de carga, fiquei só vinte horas. E eu tava assim, muito: "Cara, o que que eu vou fazer ali naquele lugar, né?" E eu fui por uma questão religiosa, no primeiro momento. E aí, quando eu chego lá, tem o FestArte. Falei: "Caraca, velho, aqui tem FestArte". Eu falei: "Aqui eu vou ficar". Então, o que significou o FestArte pra você dentro da cadeia?

**[01:35:47] Entrevistado (Emerson):** Cara, isso foi em 2010. Brasília tava fazendo cinquenta anos. O tema era Brasília, cinquenta anos, um sonho de Dom Bosco. Eu tava no PDF um, sentenciado já. E aí eles falavam lá do FestArte, né? "Ah, tem um FestArte aí". O que que é FestArte? Não sabia o que era o FestArte, porque lá no provisório não tinha, né? Não se falava em FestArte. Eu-- eu ouvi falar quando eu cheguei no sentenciado. E aí eu escrevia muito, eu escrevia muito lá dentro, né? E aí os caras da minha cela, foi os caras da minha cela, eles passaram anunciando lá, os agentes, o-- o chefe da escola passou anunciando o FestArte e tal. Os professores comentavam sobre o FestArte. Aí eu tinha algumas coisas rascunhadas assim, né, meu. Nem-- nem de Brasília, eu tinha da minha vida. A poesia Entre grades e virtudes, posteriormente, ganhou outra edição do FestArte também. Mas o primeiro que eu participei em 2010, que eu conheci o que era o FestArte, aí os caras da minha cela, quando não era chamado de Galeguinha, era de Santa Maria. "Santa Maria, vai lá, participa, pô." Eu lembro que o prêmio era trezentos conto. Aí eu: "Porra, mas eu vou fazer o que lá, mano? Sei nem recitar poesia." Que eu lembro que tinha poesia, teatro, redação, artesanato, eram essas as categorias. Aí eu: "Vai lá, mano, participa lá, pô, e tal, representa a cela". Eu falei: "Mano, que que--

**[01:37:41] Entrevistado (Emerson):** Aí eu: "Vai lá, mano, participa lá, pô, e tal, representa a cela". Eu falei: "Mano, que que eu..." Eu não tinha nada pra falar de "Brasília, cinquenta anos: um sonho de Dom Bosco". Eu não tinha nada. Aí, que eu não tava estudando nessa época. Aí beleza, eu-- passaram lá, né, quem vai querer participar do festival? Falei: "Bota o meu nome aí na categoria poesia". E eu pronto, agora vou ter que representar. E os caras da cela acreditando que eu ia levar o prêmio, aquela coisa toda. Aí, beleza. Eu rascunhei lá, a poesia "Brasília, cinquenta anos: um sonho de Dom Bosco", e tudo que eu escrevia tinha rima, né? A poesia tinha que ter uma rima. Era quase um rap escrito, né? Aí, beleza. Aí teve a primeira parte, que foi lá, lá dentro mesmo. Reuniu todo mundo, né, do-- do de todo o complexo, lá do-- do-- do meio fechado e tal. E aí foi o dia todo lá de apresentações. Vieram as autoridades. Eu lembro que eu nem recitei a poesia. Eu li como um texto. E aí, beleza, eu me tremendo todo. Eu nunca tinha feito aquilo na vida, nem aqui fora. E aí, quando vai falar o resultado de cada categoria, falou: terceiro, segundo, primeiro.

**[01:39:02] Entrevistado (Emerson):** Quando falou o terceiro, eu falei: "Rapaz, se eu não fui o terceiro, então eu já não ganho, eu já não tô entre os três". Falou o segundo e o segundo foi muito bem. Era um menino muito inteligente. Ele era da benção, ele era evangélico, ele escrevia pra caramba, tinha uma caligrafia muito bonita. Eu-- eu achava que ele ia ganhar. Aí quando falou meu nome no primeiro lugar, eu falei: "Não, tá errado". Mas aí o cara veio e falou pra mim: "Olha, você ganhou em primeiro lugar. Porém, quando for pra etapa final", que aí foi no-- no feminino, "você tem que recitar, porque aqui você leu. Mas sua poesia ficou muito boa, muito boa mesmo, todo mundo gostou".

**[01:39:10] Entrevistadora (Vanessa):** Foi preso, é?

**[01:39:11] Entrevistado (Emerson):** Foi. E aí quando eu: "Caraca, sério? Sério?" E-- e aí ganhei um certificado, aquela coisa toda, pro meu relatório, aquele-- isso foi pro meu relatório, né? Eu falei: "Tá, poxa, mano, que massa!" E aí passou uns dias, me entregaram os trezentos conto, né? Assinei um recibo e m-- e pronto, trezentos conto numa cela com trinta e dois presos, praticamente, isso tara-- era perto do fim do ano, eu falei: "Caraca, mano!" Peguei cem reais e guardei pra eu dar pra minha mãe, né? E peguei duzentos reais e fui de compra a cela toda. Acho que foi um-- um dos atos mais importantes meu, assim. Comprei comida pra todo mundo. Aí passou mais ou menos um mês, eu acho. Aí veio a etapa final. Isso eu não sentenciado. Vieram me buscar. Eu fui representando todo o complexo, né? Masculino. E aí-- aí teve a etapa final que foi no presídio feminino, né? Aí eu lembro que--

**[01:40:10] Entrevistadora (Vanessa):** O que era isso? Sair de lá...

**[01:40:11] Entrevistado (Emerson):** Cara, isso foi uma--

**[01:40:12] Entrevistadora (Vanessa):** Ir pro presídio feminino?

**[01:40:13] Entrevistado (Emerson):** Foi a primeira, a primeira não, mas acho que isso foi a segunda ou a terceira vez que eu passei sobre a ponte JK, velha, assim. As primeiras do fórum pro presídio, do presídio pro fórum, pra ser sentenciado, né? Aí a segunda já não foi aquela opressão toda, porque eu tava indo participar dum evento. Peguei um sapato emprestado, uma calça, uma camisa. Tirei a barba. Cortaram meu cabelo na navalha, sabe? E era um momento importante. Caraca, uai! Mano, o Emerson vai sair, cara. O cara vai-- o cara vai sair, mano. Sabe? E eu: "Tá, poxa!" Pensando: "Será que eu vou encontrar a minha mãe lá?" Porque não deu tempo de eu ter esse contato com a minha mãe. E aí fui e-- e quem ganhou foi uma menina. Ela-- Eu fiquei em segundo lugar. Ela ficou em primeiro lugar. A poesia dela maravilhosa, sensacional. E eu f-- e eu fui dentro duma viatura, assim, algemado lá no cubículo, né? Procedimento. Mas eu fui ver o mundo, cara. 2010, né isso? Tinha dois pra três anos que eu tava preso sem ver o mundo e eu-- e eu chorando, eu chorando. Caraca, mano! E tive contato com as meninas, ainda que restrito assim, nós num canto e toda aquela escolta ali, né? O tempo todo ali, eu tendo que me manter aqui e tal. Mas tiraram minha algema na hora que eu fui recitar a poesia. Aí eu falei: "Porra, mano", né? Aí eu vendo--

**[01:42:15] Entrevistado (Emerson):** minha algema na hora que eu fui recitar a poesia. Aí eu falei: "Porra, mano", né? Aí eu vendo as meninas, ouvindo o pessoal, teve um comes e bebes maravilhoso. Então aquilo pra mim foi uma coisa que eu falei: "Caraca, mano, olha que importante isso na minha vida". E aí eu lembro que nessa segunda etapa, eu ganhei certificado de quinhentos conto, o segundo lugar. Era trezentos, quinhentos e setecentos, né? Aí deram uma espécie dum cheque lá, eu preenchi tudo. Aí o dinheiro já não veio pra mim. O dinheiro foi pra uma conta, passaram pra minha mãe, pegaram a conta da minha mãe, o dinheiro foi pra minha mãe. Mas quando eu voltei pro pavilhão, com certificado, né? Com a minha poesia impressa, cara, os-- os irmãos tudo me abraçando. Caraca, o-- o mano ficou em segundo lugar e eu falei: "Porra, mano!" Eu perdi pra uma menina que tava no semiaberto. Ela tinha contato com os livros, com o mundo, com a rua. Eu escrevi uma poesia sem nem saber que era Dom Bosco, sabe? E aí todo mundo me abraçando,

**[01:42:52] Entrevistado (Emerson):** a rua. Eu escrevi uma poesia sem nem saber que era Dom Bosco, sabe? E aí todo mundo me abraçando, aquela felicidade. Chefe de pátio veio me receber, sabe? Parecia que eu tinha ganhado um prêmio, uma coisa assim. E eu chorei emocionado. Eu falei: "Caraca, mano, eu vi a rua, mano! A rua tá linda, cara", sabe? Então isso foi maravilhoso na minha vida. Aí quando eu ganho um Entre Grades e Virtudes, eu já tava no galpão.

**[01:42:58] Entrevistadora (Vanessa):** Foi fora do presídio, a segunda etapa?

**[01:43:01] Entrevistado (Emerson):** É, eu já tava no galpão, no semiaberto.

**[01:43:03] Entrevistadora (Vanessa):** Tá, mas a segunda fase foi em teatro? Foi onde?

**[01:43:06] Entrevistado (Emerson):** Não, foi tudo lá, né, dentro do galpão mesmo.

**[01:43:08] Entrevistadora (Vanessa):** Em dois mil e...?

**[01:43:09] Entrevistado (Emerson):** Dois mil e doze, isso. Tinha um espaço lá que é-- era uma espécie de igreja e de um teatro, né?

**[01:43:17] Entrevistadora (Vanessa):** Uhm!

**[01:43:17] Entrevistado (Emerson):** Mas foi tudo lá. A gente foi tudo-- foi tudo lá.

**[01:43:20] Entrevistadora (Vanessa):** A primeira fase foi tudo lá? E a segunda cê já tava fora?

**[01:43:21] Entrevistado (Emerson):** É, segunda eu já tava fora. É. Mas não f-- a sensação que eu tive em dois mil e dez não foi a mesma em dois mil e doze. Dois mil e doze eu já tava na rua, escrevi "Entre Grades e Virtudes", cara, eu nunca mais vou escrever uma coisa parecida com "Entre Grades e Virtudes". Vocês estavam lá no dia quando eu recitei, isso pra mim é a coisa mais louca que eu já escrevi na minha vida. Mas sim-- sim também ter acesso a livros, que eu já tinha coisas escritas dentro de Grades e Virtudes. Pedacos. Depois eu só fui montando,

né? Que foi tema livre em dois mil e doze. Mas em dois mil e dez, a sensação de ganhar o prêmio - a primeira etapa lá, de... Pô, eu lembro do, eu lembro do promotor vir falar comigo, caraca, o promotor vem falar comigo, apertar minha mão, assim como foi na colmeia e tal, sabe? Tiraram minhas algemas, as pessoas me receberam, os irmãos, eu fiquei conhecido no pavilhão por-- por ter sido o cara que ficou em segundo-- em primeiro lugar lá e em segundo lugar na feminina. Então assim, cara, foi extremamente importante o Fast Art na minha vida.

**[01:44:28] Entrevistadora (Vanessa):** Se eu continuar conversando com você aqui, a gente fica até amanhã. Mas eu preciso perguntar uma coisa.

**[01:44:31] Entrevistado (Emerson):** Claro.

**[01:44:32] Entrevistadora (Vanessa):** É, você falou uma coisa que eu achei interessante. Você fez a primeira fase do Fast Art e tinha um tema definido que era "Subterrâneas de Brasília" e-- "Os Sons de Dom Bosco".

**[01:44:44] Entrevistado (Emerson):** Era tema livre.

**[01:44:45] Entrevistadora (Vanessa):** Qual é a diferença pra você? O que que você sentiu?

**[01:44:47] Entrevistado (Emerson):** Ah, eu senti que na-- no-- quando foi tema livre, e aí surgiram vários temas, que-- que "Entre Grades e Virtudes" pra mim, ainda que fosse tema-- temas livres, mas era sobre a importância da visita da-- da família lá dentro do presídio, porque a "Entre Grades e Virtudes" fala sobre isso. O primeiro, hã, o primeiro Fast Art que foi um tema dado, um tema escolhido, eu tinha que-- eu fiquei limitado, eu tinha que escrever sobre aquele tema. E tive muita dificuldade e tal, mas já no galpão, quando foi tema livre, eu falei: "Cara, agora eu vou, eu vou dar o melhor de mim nessa daqui, porque eu-- eu quero que as pessoas conheçam o que que é Entre Grades e Virtudes e tal". Mas eu confesso pra você que no segundo, talvez eu tive, eu tive até mais dificuldade de montar "Entre Grades e Virtudes".

**[01:45:44] Entrevistadora (Vanessa):** Por quê?

**[01:45:44] Entrevistado (Emerson):** Porque eu-- eu pensava que aquilo só prestava pra mim. Eu pensava, eu pensava que "Entre Grades e Virtudes" era só uma coisa minha, e eu vi que não era minha, era todo o irmão--

**[01:45:54] Entrevistadora (Vanessa):** Tá falando por uma massa.

**[01:45:57] Entrevistado (Emerson):** Por uma massa. Tipo assim, teve caras que me perguntou: "Por que Entre Grades e Virtudes?" Qual a virtude que se tem dentro duma grade? Aí eu falava: "A mãe. A minha mãe me visitar era uma virtude", e tal. Então assim, "Entre Grades e Virtudes" não foi nem pra ganhar, não foi pra ganhar. Foi pra falar mesmo. Eu precisava falar sobre o que minha mãe tinha passado comigo, me visitando e tal. Então, pra mim, não foi, não foi nem pra ganhar, não foi realmente. Confesso que não foi. Foi mesmo pra falar: "Caraca, mano, eu preciso falar sobre Entre Grades e Virtudes". Que mesmo estando dentro das grades, a gente encontra algumas virtudes.

**[01:46:38] Entrevistadora (Vanessa):** Como a humanização?

**[01:46:39] Entrevistado (Emerson):** Como a humanização, por exemplo. Eu confesso que no galpão, Entre Grades e Virtudes, foi pra falar-- foi pra incomodar os agentes também. "O homem de preto que nos observa não entende que a mão de mãe vence qualquer barreira", ele nunca vai entender, mano. Acho que nunca vai entender.

**[01:46:53] Entrevistadora (Vanessa):** [Emerson] -- Branco... É, você falou durante a entrevista várias vezes que você acha que muita coisa que você passou dentro do presídio você merecia. É, pelos crimes que você cometeu, pelos vacilos que você acha que fez. Mas eu te pergunto: o que que as pessoas que tão na sua quebrada, o que que as pessoas que tão nas favelas, o que que as pessoas que estão em outros espaços fizeram que tão vivendo quase parecido?

**[01:47:21] Entrevistado (Emerson):** É, eu-- eu-- eu realmente acho que eu mereci passar por aquilo, porque eu nunca fui, eu nunca f-- nenhum dos crimes que eu cometi eu, eu era inocente. Eu tinha plena consciência do que eu tava fazendo. Eu tinha que pagar pelo que eu fiz, isso é fato. E ir preso pra mim foi um livramento, foi uma segunda oportunidade. Agora quando você tem milhares de jovens de periferia, que até cometem pequenos crimes, não tô querendo justificar, não é justificativa. Toda ação gera uma reação, toda escolha tem uma consequência. Mas quando você tem uma periferia, muitos adolescentes, muitos jovens fora da escola, abandonados, é, a mãe tendo que segurar a onda sozinha, meninos fora da escola, meninos usando drogas, o crime cooptando esses meninos e eles sofrendo pra caramba dentro do, do sistema prisional, eu realmente fico me perguntando...

**[01:48:18] Entrevistadora (Vanessa):** É uma escolha?

**[01:48:18] Entrevistado (Emerson):** Se eles mereciam estar ali.

**[01:48:20] Entrevistadora (Vanessa):** É uma escolha?

**[01:48:21] Entrevistado (Emerson):** Não, não é, cara. Ninguém escolhe. Ninguém escolhe. Eu nunca escolhi ir pro crime. Eu era revoltado. Alguém pode dizer: "Porra, então o cara tá querendo justificar. Depois que ele sofreu um abuso, ele foi roubar porque ele queria descontar em alguém o que ele tinha sofrido". Não, velho, não foi, mano. O crime, o crime, ele me amparou. Eu costumo dizer uma frase que é o seguinte: "Quando a escola perde, quando a família perde de vista, a rua abraça. E quando a rua abraça, velho, dificilmente ela costuma devolver". A rua me abraçou. Naquele momento, a rua me deu o que eu queria. Eu encontrei amparo nos abraços de cara piores do que eu, mas não encontrei da minha família. Mas nunca escolhi roubar ninguém. Nunca escolhi vender droga. Nunca escolhi roubar o patrimônio particular ou público de alguém. Nunca. Mas eu era revoltado. Eu era revoltado. Sabe? Lógico, eu me arrependo profundamente de tudo que eu fiz de errado e me envergonho. E menos vergonha. Mas ninguém escolhe essa vida, ninguém. Ninguém acorda aqui hoje e eu vou pro crime, não cara. A gente é empurrado pra--

**[01:49:33] Entrevistado (Emerson):** essa vida, ninguém. Ninguém acorda aqui hoje e eu vou pro crime, não cara. A gente é empurrado pra essa vida praticamente, sabe?

**[01:49:33] Entrevistadora (Vanessa):** É, eu gosto muito do Freire quando ele diz que, é, tudo que a gente vive, é, é o que nos constitui enquanto pessoas. Então não se envergonhe da sua história. É, você tem essa história pra de repente incentivar e inspirar outras pessoas, é, pra de repente dar sentido como você deu pra gente no sede um de Brasília no início do ano letivo, entender qual é o papel de um professor dentro do sistema prisional. Então sua história, apesar de ter sido dolorida, sofrida de escolhas que talvez vocês não fizessem mais, e que eu não sei bem se é bem uma escolha, é, ela é uma história que tem muito conteúdo, né? Não só de-- de-- de dizer que o Emerson é uma pessoa maravilhosa e espetacular, não, de falar assim: "Olha gente, eu vivi-- vi o inferno", mas depois do inferno eu tenho uma coisa além disso, você pode ultrapassar isso. Então você é um símbolo de esperança, né? Para quem tá preso, para os meninos que estavam aqui na sua quebrada, mas pra professores, pra intelectuais, eu tenho certeza disso. Então nunca, nunca, nunca se envergonhe da sua história, né? E do que você se construiu a partir dela. Eu tenho, é, uma coisa, eu tô fazendo minha tese de--

**[01:50:46] Entrevistado (Emerson):** Uhm, caralho!

**[01:50:47] Entrevistadora (Vanessa):** [Emerson], eu gosto muito do Freire quando ele diz que, é, tudo que a gente vive, é, é o que nos constitui enquanto pessoas. Então não se envergonhe da sua história. É, você tem essa história pra de repente incentivar e inspirar outras pessoas, é, pra de repente dar sentido como você deu pra gente no sede um de Brasília no início do ano letivo, entender qual é o papel de um professor dentro do sistema prisional. Então sua história, apesar de ter sido dolorida, sofrida de escolhas que talvez vocês não fizessem mais, e que eu não sei bem se é bem uma escolha, é, ela é uma história que tem muito conteúdo, né? Não só de-- de-- de dizer que o Emerson é uma pessoa maravilhosa e espetacular, não, de falar assim: "Olha gente, eu vivi-- vi o inferno", mas depois do inferno eu tenho uma coisa além disso, você pode ultrapassar isso. Então você é um símbolo de esperança, né? Para quem tá preso, para os meninos que estavam aqui na sua quebrada, mas pra professores, pra intelectuais, eu tenho certeza disso. Então nunca, nunca, nunca se envergonhe da sua história, né? E do que você se construiu a partir dela. Eu tenho, é, uma coisa, eu tô fazendo minha tese de mestrado a partir dessa imagem aqui. Salvador Aranha. Eu queria que você me dissesse, é-- o nome dessa obra é "Gerardas em Chamas". Eu gostaria que você me dissesse se tem alguma coisa nessa imagem que te remete ao presídio e qual é a sensação que te dá?

**[01:51:04] Entrevistado (Emerson):** Eu acho que, eu acho que quase tudo aqui me remete ao presídio. E me dá a sensação de-- de perseguição, sabe? De perseguição, de aprisionamento. Mas ao mesmo tempo eu olho aqui pra esse gigante aqui e olho o tamanho dele, né? E aí eu me vejo, olho o meu tamanho, né? Porque é isso, me remete sim ao sistema muito-- tem uma simbologia muito grande aqui com aprisionamento, mas ao mesmo tempo com o tamanho desse-- é uma pessoa aqui, né? Com o tamanho dessa pessoa, né? E ela tá olhando pra cima, né? Ela tá com a cabeça erguida. Cara, muito doido. Sei lá, é uma sensação muito estranha ao mesmo tempo assim, de tentarem me aprisionar mais uma vez, mas o meu tamanho assim, o que eu me tornei, sabe? E de eu tá olhando pra cima.

**[01:52:20] Entrevistadora (Vanessa):** Legal.

**[01:52:21] Entrevistado (Emerson):** Isso me faz lembrar das duas capas dos livros aqui ó, essa que não foi uma escolha minha, foi uma ideia da gráfica, mas que, poxa, tem tudo a ver, né velho?

**[01:52:32] Entrevistadora (Vanessa):** Diz muito.

**[01:52:33] Entrevistado (Emerson):** Diz muito. E ali o volume dois, que é-- vai ser aquela capa ali, Rita, e eu espero muito que ele fique pronto. Ali eu já tinha lido Foucault, "Vigiar e Punir", e aí quando eu fiz essa foto, no mundo aqui fora eu raspei a cabeça e eu tentei achar uma camisa de força, mas eu não encontrei, que não se usa mais esse método de contenção, é medicação intravenosa, né? Pra conter paciente. Mas eles me colocaram dentro do quimono de caratê, olha um quimono. Porque sempre me chamaram de doido, de louco, de subversivo. E no "Vigiar e Punir", Foucault faz essa, faz essa ideia, né, de presídio, manicômio judiciário e cadeia, né? E ele fala do panóptico, né? Que é a estrutura aonde o agente, o policial, o guarda, tem uma visão privilegiada trezentos e sessenta de todo um complexo que aprisiona corpos. Então, essa ali vai ser a capa do volume dois. Aí, sei lá, eu ligo elas duas com essa imagem aqui, que ali as pessoas falam: "Caraca, por que essa capa?" Eu falei: "Não, lê-- lê o livro. Depois você-- quando você ler o livro, cê vai entender a capa".

**[01:53:43] Entrevistadora (Vanessa):** A gente tá vivendo um processo que começou lá quando a gente foi invadido, né? De colonização, de colonialidade, e a gente vem reproduzindo, é só um outro tempo. A gente é tolido de ser, de saber e de poder, né? E aí a gente vai passando por instituições que fazem isso com a gente. Por isso que eu te perguntei, é, se você acredita mesmo que você é responsável por tudo que te aconteceu. É, quando eu li pros meus alunos, e aí era isso que eu queria te contar, é, eles falaram a mesma coisa: "Eu tô aqui professora, porque eu mereço. Eu mereço estar aqui, eu mereço essas condições de vida, eu mereço tudo que eu tô passando". E aí a gente lê o Carolina Maria de Jesus--

**[01:54:24] Entrevistado (Emerson):** Caralho!

**[01:54:25] Entrevistadora (Vanessa):** E aí quando ela descreve o quarto dela e eu perguntei assim: "Esse quarto parece com o de alguém?" E aí eles falaram: "Ó, professora, igualzinho da cadeia". E eu: "Por quê? Ela merece?" E naquele h-- naquele momento houve um silêncio na sala, né? E aí um senhorzinho bem mais velho, ele falou assim: "Professor, o que que a Carolina fez pra ela tá nas mesmas condições que vocês?" E aí ele, o menino virou pra mim e falou assim-- não, esse, esse senhor virou pra mim e falou assim: "Professor, ela nasceu pobre negra".

**[01:54:55] Entrevistado (Emerson):** Caraca!

**[01:54:56] Entrevistadora (Vanessa):** Semi-analfabeto, mal escrevia o nome, mas tipo, a leitura de mundo, fantástica.

**[01:55:01] Entrevistado (Emerson):** Sim.

**[01:55:02] Entrevistadora (Vanessa):** E o que eu acho que a nossa juventude tá aprendendo um pouco dessa leitura de mundo, tá tão fissurado em tantas outras coisas que não consegue ler a realidade que tá ao redor. Então, te agradeço imensamente por esse momento. Eu que te agradeço. Ah, cê quer? Eu quero! Pergunte amor, pergunte.

**[01:55:17] Outra Entrevistadora (E4):** É que quando você falou que você se propôs alfabetizar, os meninos não queriam. Como que foi essa mudança de ideia deles ou sua, como é que foi isso?

**[01:55:29] Entrevistado (Emerson):** Eu-- eu já esperava por esse tipo de resposta. No começo, eles achavam que era uma grande loucura minha, querer alfabetizar se não tinha nem escola, não tinha nada, não tinha essas coisas e tal. Era tudo feito na base do improvisado, mas eu-- eu insisti, eu insisti assim mesmo, porque eu queria mostrar pra eles que era pra além de escrever uma carta pro seu familiar, era pra adquirir uma coisa básica que era a le-- leitura e escrita, sabe? E mesmo que eles-- nem-- eles não-- nem eu acreditava que isso fosse dar certo, quanto mais eles. Mas quando eles começaram a se interessar e quando eu comecei a ver que o processo tava dando certo, aí eu falei: "Caraca, velho, o que que ficou pra mim de mensagem? Valeu a pena insistir". Porque quando esse jovem, ele começou a escrever as próprias cartas dele, eu falei: "Esse é o sentido que eu queria dar pra tua vida". Por mais que amanhã a gente mude de pavilhão, disseram e tu não se lembre mais nada, mas tu aprendeu a escrever pelo menos o teu nome.

**[01:56:34] Entrevistadora (Rita):** Mas por que que cê acha que eles não queriam?

**[01:56:36] Entrevistado (Emerson):** Eles não acreditavam neles-- no potencial deles. E nem eu acreditava, eu nem sabia por que que eu tava fazendo aquilo. Eu acho que eu tava mais era querendo dizer um não pra eles, que eu não queria mais escrever Carlos, do que qualquer outra coisa. Aí eu-- pra eu tentar não dizer isso de uma forma que eles se sentissem assim, tipo: "ô, o cara tá me tirando" e tal. Mas ao mesmo tempo, eu falei: "Cara, velho, é possível ensinar esses caras" e era de uma forma descontraída. Tu vê, o cara tá lá tomando banho, aí eu: "Mano, isso aqui é consoante ou é vogal? Fala aí pra mim". E ele lá banhando-- Ou então tendo culto, tendo culto na sala, a gente num canto, tá aquela mistura de várias coisas acontecendo e eles "não, peraí", pegava a embalagem do cigarro, uma caneta lá dentro, a gente valorizava essa caneta mais do que qualquer outra coisa. Pega aí. "Mano, tá escrito o que aqui? Cigarro Derby, né? E tal, pra maiores de dezoito anos". Aí cê parava, "isso aqui é consoante, isso aqui é vogal?" Escrevia as palavras aí. E era assim que a-- que a coisa ia acontecendo, durante meses. Aí eu insisti pra que isso acontecesse e eles passaram a acreditar que era possível.

**[01:57:47] Entrevistadora (Rita):** Eu digo isso porque eu sou alfabetizadora e eles perguntam pra mim: "Professora, qual é a maior dificuldade que a senhora tem aqui?" Tem trinta e um anos que eu dou aula, já dei aula pra criança, também sou professora de língua portuguesa, já dei aula pra língua portuguesa em vários-- toda, todas as séries e idades. E aí eu-- a maior dificuldade que eu tenho é eles acreditarem que eles podem aprender.

**[01:58:08] Entrevistado (Emerson):** Sim, sim.

**[01:58:08] Entrevistadora (Rita):** É a-- a ideia de falar assim: "Não, será que minha cabeça? Eu não sei, muita coisa". Não, não importa. Uns aprendem-- cada um tem a velocidade, mas essa-- essa esse como eles se olham, né? De como eles se olham--

**[01:58:21] Entrevistado (Emerson):** É.

**[01:58:21] Entrevistadora (Rita):** Mas eu acho que essa coisa da humanização, né? Se todo mundo diz que você não é humano, que você não é inteligente, que você não faz...

## Apêndice 4:

### Transcrição da Entrevista Narrativa – Rowayne

- **Metadados da Entrevista**
- **Data da gravação:** 09 de julho de 2025
- **Duração total:** 52 minutos
- **Modalidade:** Entrevista gravada em áudio e vídeo
- **Local:** Salvador BA
- **Entrevistado:** Rowayne
- **Entrevistadora:** Vanessa
- **Entrevistadora:** Rita

**Nota ética:** Por escolha do entrevistado mantivemos seu nome de batismo.

### Convenções de Transcrição

- **[HH:MM:SS] Falante:** Marcador temporal seguido pela identificação do falante
- **(pausa):** Pausa breve na fala
- **(pausa de Xs):** Pausa de duração específica em segundos
- **[inaudível]:** Trecho incompreensível
- **--:** Interrupção da própria fala
- **[interrupção]:** Fala interrompida por outro participante
- **[ruído de fundo]:** Sons ambientes significativos
- **[som específico]:** Descrição de sons não verbais (ex: [som de tiro])
- **Uhm/Aham:** Vocalizações de concordância ou reflexão

**[00:00] Entrevistado (Rowayne):** Vamos lá, tá? Boa imagem.

**[00:02] Entrevistadora Vanessa:** Tá bom! Ai, agora tá. Boa tarde, [Nome do Participante]!

**[00:05] Entrevistado (Rowayne):** Boa tarde!

**[00:07] Entrevistadora Vanessa:** É, eu sou a [Nome da Entrevistadora 1], vocês já me conhecem. Essa é a professora [Nome da Entrevistadora 2], trabalha comigo na educação das prisões do DF. Quanto tempo cê atende em secretaria?

**[00:15] Entrevistadora Rita:** Trinta e um anos de secretaria, mas na-- no presídio eu tenho oito.

**[00:18] Entrevistadora Vanessa:** É, eu tenho vinte anos de sistema prisional. Nunca trabalhei em outra escola, na rede pública que não fosse prisional. Então, é minha paixão. Essa paixão que eu vejo nos seus olhos, eu também tenho.

**[00:28] Entrevistado (Rowayne):** Eu comecei logo também, eu tava na graduação, ainda no curso de Letras e era bolsista, né?

**[00:33] Entrevistadora Vanessa:** Aham!

**[00:34] Entrevistado (Rowayne):** De alfabetização. Já fui pras prisões e não saí mais.

**[00:37] Entrevistadora Vanessa:** Aham! Ah, que delícia! Então, a gente tá fazendo uma pesquisa, é, a minha é continuação do mestrado, né? Eu faço no mestrado os vinte anos da educação das prisões do DF. Não era isso que eu ia fazer, eu ia falar sobre coordenação pedagógica, mas as pessoas que eu entrevistei me encaminharam pra isso. E, eu tô dizendo isso porque, hã, às vezes a, o pesquisador vem com o tom da pesquisa. Não é o nosso caso. A gente, é, olha a pessoa que tá, é, nos ajudando como alguém, como alguém, é, como sujeito epistêmico. Então, você produz conhecimento e a partir do seu conhecimento-- a partir do seu conhecimento que eu vou construir o meu. É, então vamo lá. Para que a gente possa compreender ainda mais a riqueza da sua trajetória, nós gostaríamos de convidar pra nos guiar pela sua história, é, no seu próprio ritmo, na sua pr-- na sua própria maneira. Não há um roteiro pré-definido, apenas o desejo de ouvir a sua voz e sua perspectiva, como um rio que encontra o seu curso. É, para darmos o primeiro passo, talvez você possa nos levar e voltar para um momento, um período ou até mesmo a sensação que marcou o início dessa sua trajetória no sistema prisional.

**[01:58] Entrevistado (Rowayne):** Sim, ó! Vamos lá. É uma pesquisa de cunho sócio-histórico. Muito legal, muito bacana. É, vamos lá então! É, eu sou [Nome do Participante], né? Bom, hoje eu-- eu, né? Já sou policial penal aposentado, porém eu não iniciei como policial penal, eu iniciei como professor, na verdade, como alfabetizador do programa Brasil Alfabetizado, um programa do Ministério da Educação. Lá em 2002, lembro como hoje, 15/08/2002, que f-- que iniciaram as atividades educativas em uma penitenciária. Hoje se fala Penitenciária Central do Estado de Mato Grosso. Na época era o nome de, é, Presídio Regional Paschoal Ramos, que fica na capital, em Cuiabá. E eu conheci, na verdade, através da minha coordenadora do curso, o qual eu fazia na época o curso de Letras, Português-Espanhol na universidade, Centro Universitário de Várzea Grande. E fazendo chamadas, né? Num auditório imenso da

universidade. "Olha, estamos precisando de bolsistas (pausa) pra, pra, pra, né? Educadora, Secretaria de Educação, parará, parará, pra alfabetização", ok! Aquele monte de gente, né? (pausa) Pra, pra, pra. Porém, ninguém falou que era pra-- pra alfabetização-- ok! Aquele monte de gente, né? (pausa) Pra, pra, pra. Porém, ninguém falou que era pra-- pra ser-- que seria nas prisões. Aí a coordenadora do curso passou o contato da-- da pessoa que a gente tinha que procurar na Secretaria de Educação, lembro como hoje professora Nairse, professora Nairse. Na Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. Procurar a professora Nairse ou o professor, é, professor Alexandre? É, professor Alexandre. Aí, beleza. Foi, passou. Na próxima semana liguei, entrei em contato. Aí: "Ah, sim, professor, estamos precisando muito educar. Precisamos-- vamos marcar uma reunião tal dia". Aí essa reunião não aconteceu, a gente ficou pra outro, pra outro. Eu sei que isso foi mais ou menos março de 2000 e... 2003. Isso. Não, isso mesmo. Março de 2003. E aí, só iniciamos lá pra agosto de 2003, né? Que-- que teve reunião. Aí nós fomos visita-- aí ela falou que era pra trabalhar alfabetização na prisão. Aí nós fomos conhecer a prisão. É, primeiro nós fomos numa prisão mais próxima assim da, do aglomerado urbano, né, Cuiabá, chamava-se o antigo presídio de Carumbé. Hoje nem existe mais, foi extinto. Mas existiu muito, muitos anos. E aí fomos visitar. Assim, teve aquele impacto que acho que todos nós, né? Eu tô falando disso lá em 2006. 2006? Não, 2003. Quer dizer, olha quanto tempo, né? E, a unidade, gente, não tinha nenhuma condição de nada. Sabe, assim, eu-- eu me voltei assim: "Meu Deus, eu tô assistindo um filme de terror", sei lá. Sabe? Nunca tinha imaginado que as prisões no Brasil, na época eu era, né? Bem jovem, deveria ter meus vinte e quatro, vinte e cinco anos de idade. E eu não imaginava que as prisões eram ma-masmorras, né? Assim, escuro, cheio de umidade, as águas descendo nas paredes, lodo nas paredes, um cheiro horrível, né? Eu falei: "Olha, isso aqui é totalmente insalubre. Não tem condição, como é que cê vai trabalhar com aula, com aluno num-- isso aqui é totalmente insalubre. Não tem condição, como é que cê vai trabalhar com aula, com aluno num local desse?" Então, assim, eu fiquei muito assustado, né? Muito impactado. Aquela coisa assim, pavorosa! Mas, ao mesmo tempo, olha como são as coisas. Nós fizemos ali a visita. Tinha um-- lá no final do corredor, uma igreja, né, de-- de cunho evangélico. Eles lá orando, gritando, tal, tal.

**[05:41] Entrevistado (Rowayne):** Porém, não tinha assim nenhum aspecto possível de uma sala de aula ali, né? Aí eu-- na época o diretor falou que ia ser ali naquele espaço religioso. Eu falei não. Aí eu mesmo me posicionei. Eu era estudante ainda. Falei: "Olha, a educação não tem que disputar espaço. Os espaços têm que estar constituídos, né, e construídos pra que haja educação, processo de ensino aprendizagem." Beleza. Aí na saída, que nós vamos saindo, nós

fizemos a visita, eu e mais quatro colegas que também íamos trabalhar lá, eu com alfabetização e eles com ensino, né? Ensino-- à Educação Básica até o Ensino Médio. Aí, é, eles falaram assim-- aí nós tavamos saindo, né? Todo mundo insatisfeito, porque não tinha realmente condições ali. Aí um vai, toca assim no meu braço e fala: "professores, não tenham medo de nós" e pegou na minha mão assim, no meu braço, né? Eu levei até um susto. Aí ele falou: "não tenham medo de nós. Nós só queremos aprender a ler e escrever." Aquilo me desmontou. Totalmente. Falei: "Meu Deus, nós. Nós só queremos aprender a ler e escrever." Aquilo me desmontou. Totalmente. Falei: "Meu Deus, e agora?" E aí eu cheguei lá no-- quando nós voltamos pra Secretaria de Educação, fizemos uma reunião com a coordenadora. Eu falei: "Olha, é muito sério isso, porque assim, como é que eu vou entrar no local e eu--" assim, dali, quando eles pegaram na minha mão e falou assim... Caiu todos os meus medos, assim. Eu sabia que não ia acontecer nada com a gente ali trabalhando, mesmo naquela condição pavorosa do lugar, assim, muito insalubre, muito horrível. E aí, ao mesmo tempo, eu falei: "Nossa! Eu nunca tinha visto um maluco com tanta vontade de estudar assim" e um espaço desse que não oferece nenhuma condição, né? De produção de ensino aprendizagem. Aí a coordenadora falou: "Não, não será nessa unidade. Nós não vamos fazer mesmo. Realmente não tem condições". Aí foi inaugurada uma outra unidade penitenciária, já nova, né? Tal, tal. Isso não começou esse ano. Vai começar no outro. E aí, nessa unidade nova, aí sim, teve os espaços, pensou? E aí sim eu começo como alfabetizador. Então eu ficava alfabetizador, de manhã, à tarde professor da aula de linguagem com a educação e à noite, porque aí tinha uma turma do semiaberto que saía pra trabalhar. "Ah, professor, a gente quer aula também", aí não sei o quê. E aí vai eu também me colocar à disposição pra dar aula à noite. Eu ficava na unidade manhã, tarde e noite. Almoçava, jantava, lanchava. Já tava já até quase subdiretor do-- da unidade. O diretor, tudo que eu falava pro diretor. "Ah, diretor vamo fazer isso, vamo fazer isso aqui". O diretor da unidade penitenciária, né? Nós não tínhamos nessa época, digamos assim, na própria unidade não havia ainda o profissional de pedagogia. Não, nem se pensava ainda, né? O setor de educação na unidade não, não havia. A própria Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso ainda não havia assumido essa política, né? Então, assim, é, tudo ali começa a se-- aí eu começo a ter interesse em participar dos fóruns de EJA. Me convidaram, fui participar, falando, né? Como que é a situação. E aí então, é, tivemos uma ideia, através do próprio fórum de EJA, de fazer uma articulação de um, de um seminário. O Educando para a Liberdade, na época, lá no Mato Grosso, né?

**[09:05] Entrevistado (Rowayne):** E aí, articulando, né, os entes responsáveis pra assumirem a política, o escritório da UNESCO, que havia o escritório da UNESCO, Cuiabá, Mato Grosso. Foi uma parceria muito, muito importante pra dar um certo, assim, uma certa, é, um impulsionamento, né? Pra iniciar um termo de cooperação, porque havia no Brasil uma cooperação, né, técnica entre o Ministério da Justiça e também o Ministério da Educação, pra que essas ações acontecessem também nos estados. E aí alguns estados também foram adiante. Mato Grosso foi um. Foi muito difícil, mas conseguimos. O secretário na época abraçou. Fomos. Aí que se começa a pensar então uma equipe de educação na Secretaria de Justiça, porque essa responsabilidade ainda era da Secretaria de Justiça, a, a Secre-- a Educação não havia assumido, né? Então, aí acho que ainda ficou ainda uns três anos, mais ou menos, ou até um pouco mais, responsabilidades aqui na Justiça. Porém, eram técnicos e professores da Secretaria da Educação que foram com-- é, compor a equipe na Secretaria de Justiça pra poder pensar esse espaço, né, educativo nas prisões. Beleza. Aí começou Cuiabá, Rondonópolis, umas cidades mais próximas da capital. E, é, essa parceria do, do digamos assim, dos pró-labores, né? Professores que estavam ali, bolsistas, continuou. Aí depois eu fui ser professor também contratado pela Secretaria de Educação e continuamos ali. Fiquei mais o quê? Acho que mais uns quatro ou cinco anos, né, nessa forma. Aí depois sim, houve um termo de cooperação técnica entre as duas secretarias, tanto a Secretaria de Educação do Mato Grosso como de Justiça. E aí a Secretaria de Educação começa a se assumir essa responsabilidade lá no Mato Grosso. E aí se instituiu uma escola de educação, o Centro de Educação de Jovens Adultos Paulo Freire, na época, institui-se uma escola só pra atender, né, esses alunos, essas pessoas pelo sistema privação de liberdade ou semiliberdade, que lá havia os, os albergues. Beleza, até acho que até tem até hoje. E aí então eu começo a, a estou ali como professor, depois já, já tornei coordenador dessa unidade. Aí tinha o setor de educação, então fomos, fomos é, é, progredindo. E quando foi em 2004... 2004 ou 2005, eu assumo como policial penal. Na época era agente penitenciário, só passo a ser policial penal depois. Aí quando eu assumo o concurso, eu deixei de ser professor nessa unidade e passei a assumir só como policial penal. Mas aí eu ainda continuo no movimento, nos fóruns de EJA, né? Nas universidades, né, que tinha que haver. Aí eu já começo a pensar o ensino superior, né? Eu tô, estamos aqui, precisa- - não pode parar. Tem que fazer ensino superior. Aí, nessa mesma unidade que eu trabalhava como poli-- como professor, policial penal, me tornei coordenador pedagógico. Aí vou eu trabalhar a formação dos servidores, porque era... Né? Bem triste a coisa. A realidade era bem... Então eu tinha que formar eles, e o diretor da unidade, né? Avaliando tudo que eu encaminhava.

E aí eu falei: "Não, vamo trabalhar então formação continuada, igual é com os professores, vamos trabalhar com os policiais penais dessa unidade".

**[12:34] Entrevistado (Rowayne):** E aí foi, começamos trabalhando, parará. Aí eu fui colocado como diretor também da escola penitenciária lá. E assim, foi um momento assim de muita, assim, de muito progresso, né? Não, não só na vida das pessoas que estavam, né? Em privação de liberdade, mas de todos os servidores. Houve uma mudança na unidade, sabe? Assim, foi muito legal, muito bacana. Até hoje eu recebo muitos colegas da época e falam: "Nossa, como foi significativo a gente ter te dado ouvidos". Tinham colegas que faltava o quê? Daqui a dez anos pra se aposentar, e ainda não tinham nem o ensino médio. A-- a própria política de carreira do servidor, né, não havia estímulos. Aí depois veio, aí-- aí chamaram o sindicato, aí eu e mais outros colegas, né, falou: "Olha, tem que haver, tem que ter um plano de carreira, parará, piririm. De tanto que nós, nós cobrarmos qualificação e também não ter a equiparação salarial. Tem que ter, tem que ser um estímulo. Beleza, então foi indo, foi galgando, foi-- foi desenvolvendo isso, e o-- o, as minhas ações com os alunos ficaram mais, digamos assim, mais tranquilas, tanto que eu comecei a tirar os alunos dessa unidade pra ir pra teatro, pra eventos na universidade, pra eventos da educação, pra eventos da justiça, não falo isso aqui. Por isso que o senhor nunca perdeu o título de professor? Exato, nunca. Então assim, eu-- eles nunca me chamaram pra policial penal, nem os meus colegas de polícia penal, não me chamam. Eles falam assim: "Você é um policial penal enxerido. Você entrou professor e vai sair professor". Eles falam, até hoje eles falam pra mim, né, onde eu vou, no sindicato, é tudo assim. Falou: "Não, você é um policial penal enxerido. Você só entrou aqui pra poder mexer o doce", eles falam isso lá em Cuiabá, né? "Mexer o doce" pra apurar. Eu falei: "É, eu vi, eu vi uma possibilidade de...", porque assim, é tão bom quando você trabalha com algo que você gosta. Então assim, eu fiquei encantado, quando-- claro, eu recebi o choque, né, quando eu entrei na unidade, porém, sabe quando você percebe assim: "Poxa eu vou-- vamo fazer diferença aqui, né? Vamo fazer diferença na vida das pessoas pela educação?" E aí eu fui, fui-- fui articulando. Aí, neste ano, acho que nós conseguimos 2008, aí lembrei 2008, conseguimos a parceria com essa universidade, era uma universidade na época, uma universidade privada, mas a Secretaria de Justiça fez um convênio em que os alunos não pagavam e era UNITINS. Eram só dez vagas, dez vagas pra pedagogia, dez vagas pra as, é, tecnólogo em assuntos jurídicos e dez vagas pra administração de empresas. Minha filha... Houve-- houve disputa. Antes disso tivemos o primeiro ENEM, né? O ENEM PPL, que na época não era ENEM PPL, claro, né? Mas era o ENEM normal, nós conseguimos na época eram só cinco alunos que fizeram. Nós encontramos

cinco alunos num presídio de trezentos e cinquenta homens, só tinha cinco que tinha ensino médio. Então cês veem, né? Então assim, e aí eu-- aí como coordenador, eu consegui chamar mais professor. Nós tínhamos quatro turmas, eram dois corredores, então duas salas. Aí sim, aí vem a história, lembrei. Vamos construir espaços aqui pedagógicos, porque eu não quero isso aqui com cara de presídio, não.

**[15:50] Entrevistado (Rowayne):** E aí o diretor: "Não, tudo bem". Eles mes-- gente, eu nunca esqueço isso. Os próprios alunos, né? Em privação de liberdade: "Não, vamo fazer isso, vamo fazer aquilo, vamo comprar tinta, vamo fazer isso, vamo pra-- ah, a secretaria vai dar, a secretaria, nós vamo arrumar. Essa cela aqui não vai ser mais diretor, nós vamo deixar pra ser espaço da escola". Eles criaram o espaço da escola dentro da unidade. Pintaram, fizeram, decoraram, fizeram quadro de, com cimento, aquele cimento queimado, fizeram na época. Tem um: "Ah, não, nós somos pedreiros, professores, vamo fazer um quadro aqui pro senhor", e aí vai. Faz outro quadro ali, faz outro quadro aqui. Eles fizeram, eles construíram esse espaço. Até eu falo no meu livro sobre isso. Eles construíram um espaço da, para a educação, né, que eles necessitavam. Claro que não é uma escola, como a gente tá acostumado aqui fora, mas aquela alegria, o espaço de ter um espaço de leitura, aquela sala da biblioteca que depois virou sala de aula, virou sala de leitura, de rodas de leitura. Eles conquistaram, eles criaram, sabe? Foi, foi algo assim que, foi assim algo muito belíssimo o que aconteceu. E aí eles começaram a fazer teatro. A gente tinha-- porque como é um presídio masculino, então chegava agosto, eles faziam, em vez de fazer a festa junina em junho ou julho, aí fazia a festa da família em agosto pra comemorar o dia dos pais e já comemorar a festa junina, porque na unidade prisional não tem como cê ficar fazendo evento, né? Não é igual à escola, que cê tem esse poder de liberdade, né? Dos corpos, né? De estarem livres. E aí, é, ficou instituído agosto de cada ano, fazer a festa da família. E aí o diretor autorizava essas famílias a entrarem. Gente, era uma festa. Eles mesmos, né? Era uma festa lúdica, eles se fantasiavam e vamos curtir o, o, o, a festa junina, São João, isso aqui e mais a festa da família, era tudo junto. Até no meu livro tem alguns folders, que eles mesmos faziam os folders, faziam os jornalzinhos pra ter essas atividades, porque eles sentiam o máximo, né, de liberdade pra esquecer um pouco. Eu lembro dessa frase de muitos, eles falavam: "Professor, a gente quer esquecer da cadeia. A gente quer esquecer-- professor, nem que seja só meia hora, a gente quer esquecer que a gente não tá numa prisão. A nossa mente, ela fica assim, em outro mundo. O senhor, quando o senhor tira a gente daqui, a gente vai ficar com essa... A gente sente, assim, que nós estamos em um sonho, mas não pro-- tem problema não, se a gente acordar depois, mas a gente quer sonhar. Sabe? Até me arrepio

de lembrar. E assim, é-- é assim, era significativo nesse, nesse sentido. Então, hoje, é o que a gente fala: gente, pra quem não está num contexto penitenciário, não compreende, não consegue entender a riqueza e a importância que é uma atividade educacional, por mais que a gente pense que é simples, por ma-- "ah, é um cursinho aqui, é um curso de extensão, é não sei o quê, é uma, é uma oficina". Tudo é muito significativo pra eles, tudo é muito importante, porque realmente eles percebem, infelizmente, quando estão nessa privação de direito de corpos, né? Questão da segurança, tudo, é que eles conseguem compreender.

**[19:09] Entrevistado (Rowayne):** Eu-- olha, eu-- parece que eu tô te contando aqui, eu me lembro dele também falando: "professor, eu tinha toooda a liberdade pra ir pra escola, pra fazer isso, fazer aquilo e eu não fiz. E hoje eu sei como que eu dou-- estou dando valor agora à educação." Eu tenho um aluno que até tá escrito no meu livro, ele colocou assim: "professor, eu-- eu precisei estar preso pra poder descobrir a liberdade pela educação." O nome dele é Jackson Santos, nunca esqueço. Ele, esse aluno, o Jackson Santos, ele entrou na unidade com, com um crime assim, por tráfico de drogas, que ele fazia entre, entre a-- a Colômbia e o Brasil pelo Acre, Rondônia. E aí ele ficou, pegou bastante tempo de pena, acho que mais de dez anos, e ele só tinha até a antiga quarta série, digamos assim, né? Uhm! E aí ele foi, fez um-- um ensino fundamental, educação fundamental, fez o ensino médio, inteligentíssimo no ensino médio, e ele foi o primeiro aluno do curso de pedagogia dentro da prisão. Fez, concluiu pedagogia, já fez História, quando foi-- agora, eu tenho ele no meu WhatsApp, depois eu mostro pra vocês. Ele falou: "professor, estou fazendo filosofia agora, aqui na Universidade Federal, lá. Eu amo estudar, professor, como é bom ser estudante!" Falei: "concordo com você, eu tô com inveja de você agora, porque agora quem quer voltar sou eu!" Aí ele fala, ele fala assim: "não, professor, olha, é, é muita alegria você poder realmente ter encontrado pessoas que, claro, não fui só eu, né? Eu não fiz isso-- imagina se eu fiz isso sozinho? Jamais! Tem outros colegas como a Doralice, o professor, é, gente, o nome dele era Renato, vários outros professores da escrita da educação que tavam ali junto, né? Na História, na Matemática, das linguagens, das artes, tinha uma professora, ai, Doralice o nome dela, que era das artes. Nossa, a gente sentava pra fazer, é, festival de artes, né? Festival de teatro, sabe? Contação de histórias. Tinha um colega, tem um, né, colega meu ainda tá vivo, o nome dele é Jefferson Bertolotti, ele ia lá, ele-- ele é educador, educador, arte-educador. E ele ia lá fazer oficinas de teatro, né? Eu tive um professor de teatro, o nome dele é Carlinhos, Ca-- é Carlos Ferreira o nome dele, a gente chama ele de Carlinhos e fiz depois teatro também, fomos lá também fazer oficinas. Tem um grande amigo meu das artes também do teatro lá no Mato Grosso, que é o Flávio Ferreira,

tem um grupo de teatro cena 11, foi pro presídio feminino, sabe? Fizemos várias oficinas, tem uma obra de-- de-- com as meninas lá, né, da penitenciária feminina, maravilhoso sobre, sobre as contações de histórias delas lá e se transformou numa peça teatral belíssima, aclamadíssima lá, já foi-- já teve vários espetáculos. Então, assim, é, são coisas que a gente fica assim, né, pensando, né: olha a riqueza! Eu nunca fui imaginar que através de uma aula de alfabetização eu pudesse ter toda a minha trajetória, a minha história de educação em prisões no Mato Grosso, é história de vida, falo história de muitas vidas, não só a minha, né?

**[22:33] Entrevistado (Rowayne):** Porque eu aprendi muito também com eles, né? Muito, muito, muito, muito. E, e são questões que você fica assim: nossa, por que não, né? Ter isso, esses espaços educativos, culturais, artísticos, teatrais, em todos os lugares, né? Todas as escolas públicas, com tempo integral, com realmente reflexão, com processo reflexivo de aprendizagem, né? É, eu penso que às vezes a gente se foca muito nas questões burocráticas e esquecemos do, da essência do que é fazer educação, que é formar pessoas, provocar nas pessoas o ser. Claro que, não se-- não sejamos, é, inocentes. "Ah, estamos num país capitalista". Não, nós estamos num mundo capitalista, não é só o Brasil, né? O mundo é capitalista, mas mesmo estando em um mundo capitalista, nós continuamos sendo pessoas, né? Seres humanos que temos emoções, temos pensamentos, temos as, a, né, as, os sonhos, os desejos. E esse ser professor, ser aluno, ser um servidor público, ser um policial penal, ou ser um professor, ou ser um médico, ou ser um-- um dentista, ser um advogado, é a mesma essência, é educação, é o ato de ser, é o ato de se doar pro outro, é o ato de refletir com o outro, de se colocar no lugar do outro, de sentir, saber o que que é "não vamos dialogar aqui?" Então, assim, a educação, eu sempre falo: gente, educação não é a vida, aliás, ela não é, ela não é para a vida, ela é a própria vida, todo momento, é-- é respiração, é, é processo transversal todo momento, né? Porque quando você percebe que você está, né, esse ser humano... Avançando, digamos assim, o direito de alguém, opa! Então, pra isso que existe a ética, né? Vamos refletir aqui, né, um pouco, por que que eu-- por que que eu tô sendo assim, né? Por que que eu preciso-- não, eu não preciso. Eu tenho que respirar, refletir, que nós precisamos, sim, nós somos seres sociáveis, a gente precisa de um ao outro, nós precisamos escutar, não só falar, né? Isso aí-- eu-- quando eu falo que eu aprendi muito, e aprendo até hoje, que eu revejo coisas, textos que eles produzem, porque a gente ganha muito, porque você imagina quanto de alunos, quantas histórias, e de repente você percebe que você é só mesmo uma gotinha no meio do oceano, porque eles são extremamente competentes, inteligentes, né? Muito, é, proativos. Eu-- eu-- eu falo assim: gente, eu encontrei tantas pessoas proativas igual numa prisão, né? Super proativo, né? Vocês

pensam assim às vezes. Agora, o que que-- então aqui que a gente tem que pensar assim, ah, mas por que que tá aqui? É, a gente tem que pensar muitas questões. Ausências de políticas públicas para jovens, né? Jovens adultos nos, nos, nos lugares onde eles estão, onde seus pais estão, né? Porque assim, por exemplo, as histórias-- agora mesmo meu doutorado, que eu entrevistei quatorze alunas de um presídio feminino, o meu mestrado foi no-- no masculino e o, o doutorado eu fui pro feminino.

**[25:53] Entrevistadora Rita:** Uhum!

**[25:54] Entrevistado (Rowayne):** É, quatorze alunas, que até eu vou apresentar hoje, né, aqui no fórum, no terceiro FINEPS, que são quatorze alunas que eu, é, utilizei, pedi pra que elas-- foi uma pesquisa também sócio-histórica, porque eu fiz a, faz-- fiz a análise dos relatos delas do tempo de infância, adolescência, aí prisão, né, e o que que ela pensa pós-prisão, qual é o projeto de vida pós-prisão. Graças a Deus o Brasil não tem prisão perpétua, né? Elas vão sair. E aí, essas quatorze alunas que eu deleguei, pedi pra que elas se denominassem, qual era o nome que elas queriam. Foi engraçado, porque nesse presídio feminino, lá de Cuiabá, ele existe ainda lá, tinha uma, uma, um viveiro de flores, um projeto lá, né, de uma, de uma instituição, com... com plantação de flores, rosas e elas cultivavam. "Professor, ah, eu quero que meu nome seja Margarida." Outra: "ah, eu quero Rosa do Deserto." Aí ficou, tanto que no meu trabalho, né, pra não identificá-las, são nomes de flores, né? Antúrio, Crisântemo, as quatorze. E aí elas vêm falando, e uma coisa que me chamou atenção, [Nome da Entrevistadora 1] e [Nome da Entrevistadora 2], né? Uma coisa que me chamou atenção. O que nós vivemos hoje, eu nunca fiz nenhum estudo sobre a questão do empoderamento feminino, desse, do movimento do que tem que ser o direito da mulher, né, em qualquer lugar do mundo. Mas olha como são as coisas: eu fiquei três anos nessa unidade feminina fazendo essa pesquisa, e eu identifiquei algo assim, que assim, que eu percebi e falei assim: "Meu Deus, eu nunca tinha atentado a isso." A questão cultural dessa-- questão cultural dessa violência que as mulheres sofrem aqui no Brasil, vamos falar do Brasil que é o nosso país, é algo que já vem lá da infância. Elas já são invisibilizadas em casa, em família, porque, é, toda vez que eu lembro eu fico emocionado porque assim, hã, dessas quatorze, todas falavam assim, é, com muita propriedade, outro dia eu fiz essa pesquisa também que foi numa unidade a dra-- e a juíza pediu pra eu apresentar, eu tava online, até falei: "olha cês me desculpem, não é porque, não é só uma questão de ser emotivo, é uma questão que é muito profundo, dói muito, machuca muito você ficar ou-- escutando durante três anos, quatorze mulheres dentro de uma unidade, que todas disseram que desde infância elas já eram violentadas. Ou seja, elas não tiveram infância, não tiveram acolhimento familiar, elas não

tiveram nenhum-- elas não sabem o que é um acolhimento, um abraço, uma festa de aniversário, coisas simples da vida, mas que fazem sentido pra uma construção de um ser, ainda mais a mulher, que a mulher também necessita ser olhada com carinho, observada, estimulada, empoderada, porque é-- nós temos uma cultura extremamente machista que primeiro é o homem, e olha que coisa interessante, eu não tinha me atentado a isso, através de ouvi-las elas falavam: "professor, eu me lembro, eu tinha cinco pra seis anos, a minha mãe, ou a minha tia, ou minha avó", era sempre, né, alguém da família mulher, que dizia: "não coma isso aqui que é do seu pai.

**[29:26] Entrevistado (Rowayne):** Não faça isso aqui que é do seu irmão. Não faça isso aqui que é do seu avô. Não faça isso aqui que é do seu tio." E elas eram totalmente tolhidas, né, impedidas, é, invisibilizadas, totalmente invisíveis. "Não, você não tem-- não, você não, o seu irmão primeiro. Não, você não vai fazer esse curso, quem vai fazer é o seu irmão." E não eram irmãos mais velhos. Tem cinco, inclusive, que os irmãos-- elas eram as mais velhas, os irmãos eram mais novos. Percebe-se assim a-- a violência, né? A-- a questão do machismo e, e elas aí... A pergunta também que depois eu fazia nas histórias, né? Porque na prisão elas faziam: "professor, nós encontramos alguém que nos dava atenção, alguém que nos dava visibilidade, alguém que nos escutava, alguém que nos contava alguma coisa interessante, nós achávamos que ele era o nosso príncipe encantado, mas na verdade ele é um traficante criminoso." Uhm! A gente foi se envolvendo. Tínhamos que fazer o que eles, o que ele queria. Todas a mesma história, né? Elas transportavam cocaína, né, pro Brasil e aí ficavam presas. E aí, abandonadas por esses falsos príncipes. E a família, que é uma realidade, pelo menos no meu estado, no Mato Grosso, unidade feminina num-- família não vai visitar ninguém, não visita as mulheres, estão privadas de liberdade. E aí que eu fui ter essa-- até então, porque eu nunca tinha trabalhado num presídio feminino, né? E aí eu fui ver essa questão. Eu via colegas falarem, mas eu não estava lá vivenciando. E aí uma coisa também-- outra coisa que me chama a atenção, elas falando professor, inclusive assim, eu lembrei, eu falei gente, esse projeto fo-- gente, eu criei esse projeto, mas esse projeto não é meu não. Esse projeto são dessas quatorze alunas que eu conversei com elas. Ela falou: "professor, o senhor não quer dar uma aula pra nós, pra gente..." Ela-- e-- la, na fala dela, era tão bonitinha. Ela falou assim: "A gente quer sentar direito, o senhor é tão elegante, a gente quer aprender a sentar, falar." Falei: "Tá bom, então vamos fazer um curso de empoderamento?" Aí eu levei leituras, livros, né, de claras escritoras renomadas, a Djamila, né? Pra saber o que é empoderamento, né? O que que é isso, o que que é lugar de fala. E aí eu levei e fui trabalhando com elas. "Gente! Professora, a gente

quer mais, a gente quer" "a gente quer também psicóloga conversando com a gente, uma juíza, uma advogada, uma jornalista." Aí se cria. Então se surgiu, ness-- nessa minha tese de doutorado, eu comecei a pensar um projeto que chama-se, até hoje tem o nome é: Empoderando Mulheres em Prisões. E aí, o que é esse projeto? É justamente levar outras mulheres. Só tem eu de homem, né, lá. E também eu não sou homem-- homem-- homem hétero, não. Sou um homem gay com muita tranquilidade. Mas assim, eu evitava entrar no diário delas, porque eu queria que elas se sentissem livres com outras colegas, não somente as colegas da prisão, mas outras mulheres que viessem, né, pra unidade.

**[32:38] Entrevistado (Rowayne):** Aí deu certo. Chamei amigas, psicólogas, redes sociais, advogada, uma jornalista, até a Denise, minha, é-- a Denise lá do Mato Grosso, uma jornalista fantástica, veio, conversou, bateu papo, falou: "olha, eu já entrevistei fulano..." e elas tudo curiosas: "o que que cê já entrevistou?" Não sei o quê, sabe? E aí ela, a diretora da unidade veio: "professora, esse projeto não pode parar mais aqui não, senão vai virar um motinho aqui" porque elas estão tão empoderadas, não querem parar. Falei: "mas isso que é bom, né?" Esse é o poder da leitu-- da leitura, da educação. É esse desenvolvimento intrínseco, né? Por pra fora, você sentir autônoma. Você lembra o Freire já fala isso, né, na pedagogia do, da autonomia. É, você realmente proporcionar a esse aluno, essa pessoa, esse ser, essa autonomia de dizer: "isso aqui eu quero, isso aqui é bom pra mim, isso aqui não, isso aqui já não quero mais, isso aqui". Através da leitura, da educação, do ensino e do conhecimento. E aí esse projeto blam, foi! Consegui, né, encerrar ele no doutorado e hoje eu continuo. E hoje, até aqui na unidade de Mossoró, em Rio Grande do Norte, eu consigo fazer ele online.

**[33:45] Entrevistadora Rita:** Uhm!

**[33:45] Entrevistado (Rowayne):** Por quê? Porque a unidade tem uma estrutura magnífica, né? Uma unidade feminina de Mossoró, no Rio Grande do Norte, e eu consigo dar assistência, né? Ficar acompanhando. Mas assim, as-- as pessoas que participam, eu tenho amigas psicólogas, tem três psicólogas, tem advogadas, tem jornalistas, escritoras, professoras, que entram com elas pra conversar, pra falar. Ao mesmo tempo de falar coisas tão simples da vida, porém, torna-se também uma terapia. Torna-se um estímulo à leitura. Torna-se a questão de elas poderem estar, é, melhores, porque a questão também do presídio feminino, que é, que já não-- você não vai encontrar no presídio masculino, é o alto índice de depressão.

**[34:29] Entrevistadora (E3):** Uhm!

**[34:30] Entrevistado (Rowayne):** Muita depressão, né? Muita ausência de afeto, porque ninguém da família vai visitar, ninguém quer saber. E elas, ao mesmo tempo, preocupadas com a família. Elas nunca... cortam o vínculo. Outra coisa que me chamou muito a atenção. Foi engraçado, todas vocês falaram pra mim que pós-prisão, querem sair daqui melhor, mas vocês estão preocupadas com a família. Mas, por que que se, se a família não vem ver vocês? Elas falou assim: "professor, nós somos mães. Nós não vamos deixar de ser mães." Deu um tapa na minha cara, né?

**[35:06] Entrevistadora Rita:** Claro que deu.

**[35:07] Entrevistado (Rowayne):** Falei: "Ah, não, tá certo." E aí assim, elas mesmo, né, não sendo visitadas, não tendo-- mas elas continuam com aquele afeto, aquele carinho. Elas querem ser alguém pros filhos, pras mães, pros pais, pros irmãos, que elas compreendem que aquele ali não é o lugar delas. E olha que coisa interessante, realmente, se você for fazer uma pesquisa, você observa que o presídio, a-- a incidência, né, no sistema penitenciário feminino é quase zero, comparado ao masculino. O masculino eles-- a reincidência, né? Que voltam pro sistema geral é de quarenta por cento. Então, assim, são coisas que a gente fica assim, pensando, né? Puts, às vezes-- dá pra se fazer sim, muitas coisas, e mais ava-- a base de tudo, a essência em tudo, é sempre pensar no ato educativo, na forma-- na formação, na transformação, sabe? Na provocação, nesse provocar desse olhar diferente pela educação. E aí, quando eu falo que eu sei que alguns especialistas vão dizer, até já ouvi algumas falas do próprio Ministério da Educação, né? "Ah, educação em prisões é EJA".

**[36:25] Entrevistadora (E3):** Não é só EJA. Existe algo muito mais profundo, muito mais específico, muito mais que, que, n-- também não estamos dizendo que a gente sabe tudo, né? Nós não sabemos tudo.

**[36:38] Entrevistado (Rowayne):** Sim! Mas nós temos uma trajetória, uma vivência, a gente consegue identificar onde temos que ir, pra onde que temos que ir.

**[36:47] Entrevistadora (E3):** Deixa eu perguntar, lá tem idosos?

**[36:49] Entrevistado (Rowayne):** Sim, tem. Tem tantos jovens, né, porque o presídio feminino é a, é a partir dos dezoito anos, né? Mas tem as que saem do socioeducativo e aí, novamente faz a mesma questão, né, de se cair na, na conversa, né, dos, dos aliciadores, e aí

vão pro presídio, já são maiores, e vão pro presídio feminino. E tem as, as idosas também. Tanto jovens quanto idosas.

[37:18] **Entrevistadora (E4):** A pesquisa do seu doutorado foi de quando agora?

[37:21] **Entrevistado (Rowayne):** Oi?

[37:22] **Entrevistadora (E4):** O período do seu doutorado?

[37:24] **Entrevistado (Rowayne):** Do meu doutorado foi-- eu comecei em julho de 2019 e defendi em julho de 23, por causa da pandemia. Julho de 2023 eu consegui defender.

[37:36] **Entrevistadora (E4):** É, eu vou te fazer algumas--

[37:37] **Entrevistadora (E3):** Uhm!

[37:38] **Entrevistadora (E4):** É, vou te pedir algumas--

[37:40] **Entrevistado (Rowayne):** Claro!

[37:41] **Entrevistadora (E4):** Pra você-- porque tem alguns pontos que eu acho que você poderia me ajudar a entender um pouquinho melhor.

[37:46] **Entrevistado (Rowayne):** Uhm!

[37:46] **Entrevistadora (E4):** Quando você fala que você entrou no presídio com medo, que medo era esse? De onde vinha esse medo?

[37:51] **Entrevistado (Rowayne):** O medo que assim, o medo que eu nu-- nunca tinha entrado num presídio, né? Isso eu tô falando lá, eu era-- acho que eu tinha o quê? Uns vinte e seis anos de idade, tava na faculdade. Não, vinte e cinco. E, medo porque eu nunca tinha realmente entrado num presídio. Nã-- não, nunca ouvi falar que alguém da minha família tava preso ou algum, né? Ou ido a uma penitenciária, nunca. E aí já era professor, já, já trabalhava com educação de jovens adultos, mas nunca imaginei. O medo-- ou então, olha qual que era o meu medo: sei lá, chegar e falar: "Ai, sei lá, eles vão me, sei lá, fazer uma coisa comigo aqui", sabe? Me machucar, sei lá, me agredir, sei lá, passava essas bobearias na cabeça. E, e não, muito pelo contrário. Eu, eu fiquei como professor durante dezesseis anos, né? Entre professor e coordenador. Nossa, gente, na verdade, eles fazem é proteger a gente, a todo momento, todo momento. Eu nunca me senti tão-- eu falo, eu falo isso até pra alunas minhas do curso de

pedagogia, de outros cursos de psicologia, eu falo: gente, a relação do presídio, os alunos, eles amam a gente, respeitam tanto, que a gente se sente até-- tem até que tomar cuidado, né, senão cê fica meio endeusado, né? Porque o carinho é muito forte, é muito grande, assim. É uma, um cuidado, assim, perfeito, é muito significativo.

**[39:08] Entrevistadora (E4):** Quando você deixa de ser professor e passa a ser policial penal, aí você faz um curso, né, de preparação-- E tal. Como foi isso?

**[39:16] Entrevistado (Rowayne):** Então, olha s-- aí, gostei da pergunta. Um choque, um choque literalmente. Olha só como foi. Eu fiquei professor em sala de aula até, é, fevereiro de 2005. Aí quando foi março de 2005, começou o curso de formação, eram três meses. Cê já entra e já nomeado, já recebendo. Aí vem: criminologia, segurança pública, é, mediação de conflitos no presídio, é, primeiro-- não, não é primeiro socorro não, gente. É... Aí, até que me es-- noções básicas de, é, operacionalidade na, na prisão. Aí falei: "Meu Deus, vai vir uma hora que vai ter alguma coisa sobre direitos humanos". Nada.

**[40:13] Entrevistadora (E4):** Educação?

**[40:15] Entrevistado (Rowayne):** Nada. Aí eu fui no diretor, né, falei pra ele --, cois-- falei: "Olha, não, não faz sentido, porque nós vamos trabalhar e tava--" no estado tava se exigindo muito a questão da inserção social, né? Eu falei assim-- e falava ressocialização na época. Falei: "Olha, é, como que cê vai trabalhar a inserção social com as pessoas só falando em segurança pública?" Nada contra, claro que segurança pública é importante, que eu também acho segurança pública educação. Eu vejo segurança pública como educação, a todo momento, né? Se as pessoas são educadas, respeitam o direito do outro, tem mais ética, nós vamos ter menos violência, menos questões da segurança pública. Porém, esse assunto transversal ainda era olhado mais pro lado punitivo, né? De vigiar e punir, como bem coloca Foucault. Aí beleza, aí eu fui questionar o diretor, eu falei: "Diretor, não, diretor, isso aqui, o senhor me desculpa, mas a gente não vai ter pessoas pra trabalhar a inserção social aqui na unidade só com esses... Tem que mexer no currículo". Ele falou: "Então faça aqui na unidade, porque aí se der certo eu levo pro secretário". Aí foi quando eu comecei a ser coordenador. Então, eu assumo, na verdade, eu su-- eu s-- eu s-- eu falo que eu só troquei, por isso que uns agora falam, uns colega meu fala: "Ah, você é enxada aqui na nosso, nosso espaço". Porque eu só saí da Secretaria de Educação e fui pra Secretaria de Segurança Pública, mas eu trouxe toda a minha experiência, minha atitude de professor ali, eu não, eu não mudei o meu comportamento. Claro que você muda--

**[41:44] Entrevistadora (E3):** A visão que cê tinha de quem era preso, como professor, como-

**[41:47] Entrevistado (Rowayne):** Exato. Claro que você muda a roupa, o uniforme, né? Mas isso não muda você por dentro, né? Eu tinha que vestir um outro uniforme, que era o de policial penal. Porém, eu continuei com a mesma visão, com o mesmo comportamento, com a mesma questão, como professor. Eu falei: "Olha, não é por aí". E aí eu fiz isso. Ele falou: "Então-- ele me provocou, ele falou: "Então faça aqui na unidade, porque se der certo eu vou levar pro Secretário de Estado da Justiça, ele vai comprar a ideia, vai ter que fazer pra todos os outros". E aí realmente fizemos, foi um sucesso, sabe? O pessoal todo mundo começando: "Nossa, que curso maravilhoso, que bom!" Aí, aí eu trouxe colegas, né, da universidade, que vieram tratar, falar de psicologia, criminologia, mas numa vertente mais humanista. Falar do direito, né, dá segurança, mas vendo uma vertente mais humanista, mais reflexiva. E aí foi, foi maravilha. Essa unidade, depois de dois, três anos, era diferente mesmo. Tinha algumas resistências, mas era bem diferente. Aí se tornou até-- deixou de ser presídio do Corumbé pra ser, com decreto governamental e tudo, Centro de Ressocialização de Cuiabá. Mudaram o nome, mudou a estrutura, mudou tudo, entendeu? Claro que eu não fiz sozinho, né? Claro, foi todos os meus colegas que fizeram juntos, mas assim houve mesmo uma, uma mudança, uma mudança muito significativa. Hoje não existe mais esse centro de ressocialização. Acho que tá em outra unidade que eles reformaram e tal, é diferente, mas assim foi algo muito significativo, muito bacana.

**[43:22] Entrevistadora Rita:** Quando eles falam pra você que você é enxerido, é numa perspectiva de que você não tem o perfil de policial penal?

**[43:29] Entrevistado (Rowayne):** Isso! Eles achavam que não, né? Aí eu fui pra uma outra formação, porque assim, o Mato Grosso passou por diversas mudanças na, na lei, até pra chegar a ser policial penal. Aí--

**[43:40] Entrevistadora Rita:** Você é a primeira turma, né? De concurso.

**[43:42] Entrevistado (Rowayne):** Sou, primeira turma lá. Aí, é, eu sou da primeira turma, só que eu não fui chamado na primeira. Eu fui chamado na terceira chamada. E aí o que acontece? Eles-- teve em dois mil, não lembro, foi 2017? Entre 2016 e 2017, teve uma reformulação e olha só, já não tava mais na unidade, mas eu era, continuo policial penal. Eu estava já na secretaria, acompanhando outras ações e aí na gestão de coordenação de pessoas, aí eles falaram: "não, mas pra acontecer isso aqui, digamos assim, uma mudança de, de valores

mesmo, tabela de uma classe pra outra, tem que ter um curso, formação, esse, esse, esse, esse." Falei: "Eu vou". "Ah, cê não vai dar conta não, você não vai, você não vai dar conta. Que paúra, você é o X aqui, né? Você não tem esse perfil. Você vai desistir". Eu falei: "eu fui e fui o melhor da turma". "Ah, você vai ter que dar um tiro ali naquele alvo", [som de tiro]! Era bem no alvo. Eu ficava tranquilíssimo. Eu falei: "uai, gente, não é só pra fazer isso? Pronto, tá feito. Vou voltar lá pra minha função". E voltei na minha função como coordenador de gestão de pessoas, dando capacitação e formação. Então, assim é aquela coisa assim, que é-- é-- acho que assim, às vezes não consegue entender. Pra que eu esteja numa área de segurança pública, eu não preciso ser truculento. Eu tenho que sim, saber olhar as questões, porque nós somos um país de muitas desigualdades, né? De muita vulnerabilidade, de muita violência, tanto com a comunidade LGBTQIA+, tanto com mulheres, com mulheres negras ainda mais, né? Nós sabemos dessa realidade. É no SUS, em qualquer lugar que você vai, você percebe-se que existe um tratamento diferente. Então, a-- nós-- eu sempre dizia muito isso na Secretaria de Justiça lá do Mato Grosso: "Gente, todo o pessoal que está aqui precisa compreender e entender o que é política pública, o que é vulnerabilidade, o que é a mulher lá de um bairro pobre, negra, por que que ela é tratada diferente? E ela não tem que ser tratada diferente. Por que ela é desrespeitada? Por que ela é violentada?" Né? Então, assim, discutia muito isso.

**[45:50] Entrevistadora Rita:** Muito legal. É, você falou, é, dessa questão de, de-- da homossexualidade.

**[46:18] Entrevistado (Rowayne):** Sim.

**[46:18] Entrevistadora Rita:** Como foi isso dentro desse lugar que é tão atravessado pelo machismo-- Pelo homem naquela, naquele formato, né? Que a gente vê.

**[46:26] Entrevistado (Rowayne):** Sim, muito. Pra você ter uma ideia, eu me lembro, [Nome da Entrevistadora 1], é, tinha uma, uma-- e ó, e ó, que engraçado, eu nunca sofri preconceito assim, algum tipo de-- com os meus superiores masculinos. Mas os superiores femininos eu sofri. Tem-- nós tivemos aqui, eu não vou citar o nome, ó, mas nós tivemos uma, uma secretária que, nossa gente! A mulher me perseguia por vinte e quatro horas. Assédio moral assim, ferrenho, sabe? Acho que incomodava ela, a minha forma de ser. Porque eu fui o primeiro servidor do Mato Grosso das... de colocar mesmo na formação dos policiais, o curso de enfrentamento, segurança pública sem homofobia. Pra eles era "não, não vamos nem fazer esse curso". Aí um dia, caindo na risada, o secretário me chamou pra uma reunião. Secretário na

época, Carlos Brito, segurança pública do Mato Grosso, chamou na reunião e perguntou porque o Mato Grosso era o-- e à época era um curso que, como se fosse assim, era online pra todo mundo, mas Mato Grosso tava lá, baixíssimo. Ninguém fazia, nenhum dos policiais não queriam fazer. Aí ele me chamou porque queria saber por que eu tava fazendo. Falei, ó. Aí eu falei assim, natural. Falei: "ah pro secretário, deve ser que eles devem tá achando que só pelo fato de eles entrarem pra fazer o curso, eles vão virar gay". Menino, mas esse secretário riu, mas ele riu bem. Eu falei assim: "É, parece piada, mas não é não. É triste essa realidade". Falei: "você riem mais ainda". Ele começou a rir mais ainda. Aí ele falou: "Não, vocês todos vão, vão fazer". E aí depois começaram realmente aos poucos fazer os cursos.

**[48:12] Entrevistadora Rita:** Só mais uma coisinha. Eu falei, é, diante dessa situação, é, desde desse contexto, como você lidou com maus tratos?

**[48:49] Entrevistadora Vanessa:** Comida estragada, é, visita, é, dos familiares de forma vexatória, humilhante. Como foi isso pra você?

**[48:58] Entrevistado (Rowayne):** Tudo denúncia no Ministério Público. Eu comecei a perceber que se você fos-- aí tem um-- um juiz, ele ainda tá lá no Mato Grosso, nome de doutor Geraldo Fidelis, e também conselho da comunidade, a gente fazia denúncia, levava por fora de eira, levava-- e anotass-- e anotar tudo. Um-- A-- a-- o, a minha pesquisa do mestrado foi uma denúncia. A ala LGBTQIA+ era extremamente violentada, as alunas vinham falar pra mim, que raspavam o cabelo, essas violências todas, corporais, morais, psicológicas. Eu falei assim: não. Aí eu fui no secretário, fome, fui no Ministério Público, fiz um movimento, o secretário foi nessa unidade, viu com-- viu e percebeu que eu não estava, né, contando, exagerando nada, e o próprio Ministério Público acionou a secretaria, né? O termo de conduta, de ajustes. E lá na-- nessa unidade passou a ter a ala arco-íris depois disso. E um atendimento diferenciado. Os psicólogos começaram a atender, tudo certinho, tudo bonitinho, como tem que ser, né? E aí, é, eu-- eu acho assim, é por meio do movimento, né? É você denunciando, não-- não pra provocar, mas denunciar realmente o que é o direito, tem que ter o mínimo de dignidade. E então isso-- eu procurava muito o Ministério Público, o-- o fórum, o próprio fórum, ensinava as famílias, alfabetizava mesmo. Falava: "olha, a senhora vai procurar fulano, fulano assim, assim, tal lugar, assim, assim, assim." Chega lá e fala: "eu quero falar com o juiz sobre isso, isso e isso". Eu-- eu fazia isso. Cansei de fazer-- na fila dos presídios. Cansei de explicar: "ó, a senhora vai fazer assim, assim, assim".

**[50:37] Entrevistadora Rita:** E os seus colegas oficiais, não...?

**[50:39] Entrevistado (Rowayne):** Não, não, não, não. Nunca. Nunca, nunca, nunca. O diretor sabia! O diretor sabia. Eu falei: "olha, eu vou fazer, porque uai, elas precisam procurar o poder público. O senhor não tem como resolver tudo aqui. Tem questões que são externas, né, vem de fora pra dentro, então, vou alfabetizá-las, letrá-las no direito social, entendeu?"

**[51:00] Entrevistadora Vanessa:** Um trabalho lindo, [Nome do Participante].

**[51:01] Entrevistado (Rowayne):** Sim, sim.

**[51:02] Entrevistadora Vanessa:** Muito obrigada pela sua partilha, por essa trajetória tão bonita, né? Dá uma vontade de fazer mais e mais onde a gente está.

**[51:09] Entrevistado (Rowayne):** Sim, sim.

**[51:09] Entrevistadora Vanessa:** É, a gente tem uma história em Brasília muito parecida com a sua, mas não tão, é, libertadora como eu vejo que você conta pra gente-- Isso mesmo. Que foi, né? É, porque, é, é uma transformação que ela precisa, é, acontecer, mas que muitas vezes quem tá na educação se sente amarrado. Talvez você tenha conseguido fluir com isso pela sua estrada como policial penal e essa visão de educação. Então, muito obrigada por tudo.

**[51:35] Entrevistado (Rowayne):** Eu que agradeço.

**[51:36] Entrevistadora Vanessa:** Obrigada.