



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcio Daniel da Costa Nicodemos

**Cartografias do livramento: o que pode um professor de filosofia na
escola da prisão?**

Rio de Janeiro

2024

Marcio Daniel da Costa Nicodemos

Cartografias do livramento: o que pode um professor de filosofia na escola da prisão?

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N633	Nicodemos, Marcio Daniel da Costa Cartografias do livramento: o que pode um professor de filosofia na escola da prisão?/ Marcio Daniel da Costa Nicodemos. – 2023. 247 f. Orientador: Walter Omar Kohan. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 1. Educação – Teses. 2. Filosofia – Ensino – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.
br	CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcio Daniel da Costa Nicodemos

**Cartografias do livramento: o que pode um professor de filosofia na escola da
prisão?**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Área de concentração:
Infância, Juventude e Educação

Aprovada em 04 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Fabiana de Moura Maia Rodrigues (Orientadora)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Marina Santi

Università degli Studi di Padova

Prof. Dr. Óscar Pulido Cortés

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Rio de Janeiro

2024

A Marcelo Biar (*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Walter Omar Kohan (ProPEd/UERJ) pela orientação, apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Agradeço aos/às membros/as da banca examinadora Prof^ª. Dr^a. Fabiana de Moura Maia Rodrigues (PPGEduc/UFRRJ), Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa (PPGPS/UFRGS), Prof^ª. Dr^a. Marina Santi (FiSSPA/UNIPD), Prof. Dr. Óscar Pulido Cortés (PPGE/UPTC) pela orientação, apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Agradeço aos/às professores/as e aos/às colegas do NEFI/ProPEd/UERJ pela orientação, apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Agradeço aos/às professores/as e aos/às colegas da FiSSPA/UNIPD pela orientação, apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Agradeço aos/às professores/as e aos/às alunos/as das escolas da DIESP/SEEDUC/RJ pela orientação, apoio, discussões, críticas e sugestões que muito contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Agradeço a CAPES e ao CNPQ pelo suporte financeiro prestado durante esta pesquisa no Brasil e na Itália.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as e familiares por todo o apoio durante a realização desta pesquisa.

Agradeço, especialmente, a Beatriz Coelho Alves Cordeiro por tudo.

Algo de novo acontece nas prisões e em torno das prisões.

(DELEUZE, 2004, p. 179)

RESUMO

NICODEMOS, Marcio Daniel da Costa. *Cartografias do livramento: o que pode um professor de filosofia na escola da prisão?*. 2024. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta pesquisa realiza um mapeamento cartográfico filosófico seguindo a rota da pergunta: o que pode um professor de filosofia na escola da prisão? Em um primeiro momento, apresenta-se o que se levou no bolso como uma bússola para a realização da pesquisa: o manual do cartógrafo - que contém um impulso (habitar os entres dos territórios), um critério (pensaminhar os caminhos), um princípio (experienciar os acontecimentos), uma regra (cartografar o imprevisível) e uma preocupação (intensificar as brechas e as rupturas). Em um segundo momento, apresenta-se o que se elaborou durante a pesquisa: o diário de bordo - que contém notas sobre os territórios espaciais da prisão enquanto uma heterotopia social (espaço de vigilância, espaço de contenção e espaço de extermínio), notas sobre os territórios temporais da escola enquanto uma heterocronia social (tempo aprisionado, tempo livre e tempo oportuno) e notas sobre os territórios acionais da filosofia enquanto uma heterodrasia humana (ação amorosa, ação engajada e ação aplicada), e, também, biografemas com acontecimentos cotidianos, expressões pessoais e posturas profissionais e diagramas de movimento e de atenção com pontos, linhas e planos de força. Em um terceiro momento, apresenta-se o que se pensou ao final da pesquisa: o relatório final - que contém desdobramentos possíveis para sentidos experienciados (movimento, fuga, livramento, imprevisto e vida) para um outro modo de ensinar filosofia na escola da prisão. Trata-se de uma pesquisa feita por um pesquisador-professor-filósofo que consiste em um estudo teórico e prático feito por meio de investigação conceitual em fontes bibliográficas diversas e vivência real em estabelecimentos educativos prisionais diversos.

Palavras-chave: cartografia na prisão; escola da prisão; ensino de filosofia.

ABSTRACT

NICODEMOS, Marcio Daniel da Costa. *Cartographies of freedom: what can a philosophy teacher do in a prison school?* 2024. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This research carries out a philosophical cartographic mapping following the question route: what can a philosophy teacher do in a prison school? Firstly, we present what was carried in our pocket as a compass for carrying out the research: the cartographer's manual - which contains an impulse (to inhabit the in-between territories), a criterion (to think about the paths), a principle (experiencing events), a rule (mapping the unpredictable) and a concern (intensifying gaps and ruptures). In a second moment, we present what was created during the research: the logbook - which contains notes on the spatial territories of the prison as a social heterotopia (surveillance space, containment space and extermination space), notes on the temporal territories of the prison school as a social heterochrony (imprisoned time, free time and opportune time) and notes on the actional territories of philosophy as a human heterodrasia (loving action, engaged action and applied action), and also biographemes with everyday events, personal expressions and professional postures and diagrams of movement and attention with power points, lines and plans. In a third moment, we present what was thought at the end of the research: the final report - which contains possible developments for senses experienced (movement, escape, deliverance, improvisation, and life) for another way of teaching philosophy in the prison school. This is a research carried out by a researcher-teacher-philosopher that consists of a theoretical and practical study carried out through conceptual investigation in different bibliographical sources and real-life experience in different prison educational establishments.

Keywords: cartography in prison; prison school; teaching philosophy.

SUMÁRIO

	UMA PROPOSTA.....	10
1	MANUAL DO CARTÓGRAFO: O QUE LEVAR NO BOLSO?.....	12
1.1	Uma bússola (re)orientadora de.....	13
1.1.1	<u>Um impulso: habitar os entres dos territórios.....</u>	<u>14</u>
1.1.2	<u>Um critério: pensaminhar os caminhos.....</u>	<u>19</u>
1.1.3	<u>Um princípio: experienciar os acontecimentos.....</u>	<u>23</u>
1.1.4	<u>Uma regra: cartografar o imprevisível.....</u>	<u>28</u>
1.1.5	<u>Uma preocupação: intensificar as brechas e as rupturas.....</u>	<u>33</u>
2	DIÁRIO DE BORDO: NOTAS, BIOGRAFEMAS E DIAGRAMAS..	39
2.1	Notas sobre o território da prisão.....	40
2.1.1	<u>Espaço de vigilância: a prisão como panóptico.....</u>	<u>41</u>
2.1.2	<u>Espaço de contenção: a prisão como não-óptico.....</u>	<u>50</u>
2.1.3	<u>Espaço de extermínio: a prisão como pantânato.....</u>	<u>57</u>
2.1.4	<u>Espaço de passagem: a prisão como heterotopia social.....</u>	<u>66</u>
2.2	Notas sobre o território da escola.....	77
2.2.1	<u>Tempo aprisionado: a escola como prisão.....</u>	<u>78</u>
2.2.2	<u>Tempo livre: a escola como suspensão.....</u>	<u>87</u>
2.2.3	<u>Tempo oportuno: a escola como improvisação.....</u>	<u>97</u>
2.2.4	<u>Tempo transitório: a escola como heterocronia social.....</u>	<u>104</u>
2.3	Notas sobre o território da filosofia.....	116
2.3.1	<u>Ação amorosa: a filosofia como sentimento.....</u>	<u>117</u>
2.3.2	<u>Ação engajada: a filosofia como investigação.....</u>	<u>125</u>
2.3.3	<u>Ação aplicada: a filosofia como vivência.....</u>	<u>133</u>
2.3.4	<u>Ação múltipla: a filosofia como heterodrasia humana.....</u>	<u>140</u>
2.4	Biografemas: acontecimentos, expressões e posturas.....	150
2.4.1	<u>Fragmentos biografemáticos escritos nos entres dos espaços prisionais, dos tempos escolares e das ações filosóficas.....</u>	<u>151</u>
2.5	Diagramas: pontos, linhas e planos.....	180
2.5.1	<u>Esboços diagramáticos mapeados nos entres dos espaços prisionais, dos tempos escolares e das ações filosóficas.....</u>	<u>181</u>
3	RELATÓRIO FINAL: O QUE FAZER COM TUDO ISSO?.....	205

3.1	Desdobramentos possíveis para sentidos experienciados.....	206
3.1.1	<u>Por rastros em fluxos: o movimento.....</u>	207
3.1.2	<u>Por rastros em fendas: a fuga.....</u>	210
3.1.3	<u>Por rastros em esquivas: o livramento.....</u>	213
3.1.4	<u>Por rastros em gambiarras: o improviso.....</u>	216
3.1.5	<u>Por rastros em trilhas: a vida.....</u>	219
3.1.6	<u>Entre conexões em tramas: outra rede.....</u>	222
3.2	O que pode um professor de filosofia na escola da prisão?.....	223
	UMA APOSTA.....	239
	INSPIRAÇÕES.....	241

UMA PROPOSTA

Nesta pesquisa de cartografia filosófica consideramos que: “se viver é conhecer e se cartografar é um modo de fazê-lo, então onde houver vida será possível a cartografia” (LEITE, 2014, p. 810), então, adentramos o território da prisão como cartógrafos dispostos a conhecê-lo e a vivenciá-lo, e, embora tenham existidos desafios para realizar a pesquisa neste lugar, as possibilidades emergiram, pois a vida existe e ainda resiste por ali; se “cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios; abrir-se; engajar-se; indicar vazamentos diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos” (RANNIERY; PARAÍSO, 2016, p. 167-168), então, adentramos o território da escola como cartógrafos dispostos a nos engajar na procura das fissuras existentes pelas espontaneidades das experiências sucedidas, e, embora nem sempre tenhamos conseguido encontrá-las, não cessamos de tentar; se “trata-se, pois, de um método flexível, aberto, e, por isso, pode contribuir na pesquisa de intervenção filosófica, uma vez que dá condições ao pesquisador de criar possibilidades de

no decorrer da sua investigação” (MOURA; OLIVEIRA, 2020, p. 143), então, adentramos o território da filosofia como cartógrafos dispostos a criar nosso modo de caminhar no percurso do próprio caminho e nosso próprio caminho no percurso do caminhar, e, embora tenhamos nos perdido vez ou outra, continuamos caminhando...

Todavia, adentramos para cartografar não só os territórios da prisão, da escola e da filosofia, mas os entres dos territórios que compõem um outro território, a aula de filosofia na escola da prisão, tentando encontrar os limites e as potencialidades de pensamento e de ação do professor de filosofia desde “um olhar crítico/político sobre as relações percebidas” (JULIÃO, 2020, p. 23), tratando de enunciações, impressões, movimentos, atenções, relações, subjetivações etc. Para isso, pretendemos pesquisar não apenas *sobre* o ensino de filosofia na escola da prisão, mas pesquisar também *no* ensino de filosofia na escola da prisão: não escrevemos apenas sobre a atuação de um professor de filosofia na escola da prisão, mas também fomos nós mesmos esse professor de filosofia na escola da prisão - não pensamos abstratamente sobre algo, mas concretamente a partir de algo, não direcionamos apenas nosso pensamento para a escola da prisão, mas também nosso corpo que participou de agenciamentos no emergir de relações que nos atravessaram a todo momento. Nós nos transformamos ao

transformar o ambiente em que estivemos e transformamos o ambiente em que estivemos ao nos transformarmos.

Sendo assim, a melhor realização encontrada para esta pesquisa foi uma exploração aberta, e, por isso, ela manifestou antes, durante e ao final, os princípios do rizoma: nela há conexão e heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22-32). Há conexão e heterogeneidade, pois há a possibilidade de trânsito livre entre quaisquer capítulos, subcapítulos e/ou itens que a compõem: é possível iniciar a leitura por qualquer um deles e seguir a qualquer outro, não necessariamente na ordem em que estão dispostos, e, ainda assim, apesar de todas as diferenças profundas, haverá um fio de continuidade superficial entre eles. Há multiplicidade, pois há uma diversidade de perspectivas de teorias, práticas, conceitos, personagens, planos, espaços, tempos, orientações, pensamentos, ações, fragmentos, esboços, sentidos e desdobramentos, não havendo um ponto central identificável, e, além disso, ela pode se transformar indefinidamente em várias direções, bastando subtrair, acrescentar, dividir e/ou multiplicar os capítulos, subcapítulos e/ou itens que a compõem. Há ruptura assignificante, pois, entre as disposições e composições que a configuram em uma versão, há inovações que a desconfiguram em subversões por meio de deslocamentos que a decompõem e a recompõem com novos significados. Há cartografia e dacalcomania, pois há o fazer de mapas de discursos, vivências, dispositivos, sujeitos, movimentos, atenções, propostas, apostas, em uma tentativa de fazer um mapa aberto que se pode dobrar, desdobrar, recortar, colar, escrever, desenhar, rasurar, rascunhar etc., sobrepondo outros mapas igualmente abertos.

Ademais, a proposta que manifestamos foi a de “pôr-se em posição de não querer” (DELIGNY, 2018, p. 76). E o que quisemos com isso? Absolutamente, nada. Não havia hipótese alguma prévia e talvez também não haja nenhuma posterior. Nossa disposição para realizar a pesquisa foi não ter, de modo algum, a tentação de apresentar a proposta de executar um projeto pensado em campo, mas estar aberto para, justamente ao contrário, ver surgir a proposta de pensar um esquema que se monta a partir de problemas do próprio campo, tendo em mente que se é certo que outra prática faz outra teoria e “outra teoria, outra prática” (DELEUZE; 2019, p. 37), pretendemos agir diferente para pensar diferente e pensar diferente para agir diferente, pensando e agindo em torno da pergunta: o que pode um professor de filosofia na escola da prisão?

1 MANUAL DO CARTÓGRAFO: O QUE LEVAR NO BOLSO?

1.1 Uma bússola (re)orientadora de...

O caminho é um não-lugar, o caminho é a passagem.

(CONTAGE, 2017, p. 86)

Tratamos, aqui, da composição de uma bússola estilística para trilhar a rota da pesquisa pelos territórios estudados. Propomos uma orientação que se faz no sentido de um impulso de habitar os entres dos territórios, de um critério de pensaminhar os caminhos, de um princípio de experienciar os acontecimentos, de uma regra de cartografar o imprevisível e de uma preocupação de intensificar as brechas e as rupturas. Para isso, nos inspiramos nas propostas de Deleuze e Guattari, no livro *Mil platôs*, nos desdobramentos de Suely Rolnik, no livro *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, nas apostas de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia, no livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* e de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco, no livro *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. A nossa ideia é desviar a atenção do fluxo de pensamentos que transita pelas perguntas que geralmente elaboramos antes de iniciar uma pesquisa e conduzi-la para o fluxo de pensamentos que transita pelas perguntas que emergem depois que a pesquisa já está iniciada. Pensamos que assim como um cartógrafo não traça um mapa para uma viagem previamente ao caminhar, um pesquisador não escreve um esquema de uma pesquisa previamente ao pesquisar. Sendo assim, o movimento que propomos realizar não é o de encontrar primeiro por meio de algumas perguntas um caminho seguro para pesquisar depois, mas, ao contrário, o de iniciar primeiro uma pesquisa por um caminhar accidental e encontrar algumas perguntas depois. A bússola estilística que levamos no bolso nos faz, antes de tudo, assumir uma postura de não-saber: não saber onde estão os entres dos territórios, não saber quais caminhos seguir, não saber o que acontecerá, não saber das impossibilidades, não saber onde estão as brechas e as rupturas. Ao mesmo tempo, nos impele a uma postura de sim-fazer: sim, fazer o habitar, sim, fazer o pensaminhar, sim, fazer o experienciar, sim, fazer o cartografar e sim, fazer o intensificar. A bússola estilística só nos indica um impulso, um critério, um princípio, uma regra e uma preocupação...

1.1.1 Um impulso: habitar os entres dos territórios

Pesquisar não é apenas pesquisar, pesquisar é também habitar... Sendo assim, esta pesquisa não é apenas uma pesquisa, mas é também um território e este pesquisador não é apenas um pesquisador, mas é também um vivente. Há aqui muitas vidas cujas existências se desdobram em diversas terras. É possível tentar acompanhar livremente as vidas e tentar se engajar em suas existências pela terra que quiser, mas é preciso ter em mente que os rumos traçados entre elas não são fixos, mas instáveis e que as próprias linhas que os constituem não são firmes, mas fluidas: há vivências que levam a outras vivências, há vivências que não levam a lugar algum, há vivências que se transformam em muitas e vivências que se transformam em uma, e há, também, vivências que são terras; há terras que absorvem outras, há terras que são absorvidas, e há, também, terras que são vivências. As vidas que existem nas terras são um evento de criação e recriação que se dá a todo instante feito pelo movimento dos corpos daqueles que ali habitam.

Talvez, esta pesquisa seja mais uma aposta na possibilidade de habitar do que o registro de uma habitação propriamente dita e realizada por uma vida pronta e acabada, pois não é tarefa fácil apontar os inúmeros elementos ou aspectos que compõem vivências em constante movimento feitas pelo habitar de muitos corpos em muitas vidas e terras: algum elemento ou aspecto que está lá hoje, pode já não estar lá amanhã; alguma vida acompanhada hoje, pode não estar lá para ser acompanhada amanhã; alguma terra visitada hoje pode já não existir mais amanhã; tornando a possibilidade de traçar rumos fixos e estabelecer demarcações firmes por uma terra, algo inviável de ser feito em uma existência.

Contudo, habitar é justamente conduzir uma existência visando outra coisa que estabelecer bem os rumos de corpos vivos em terras de territórios ou que viver por existências de maneira constante em vivências sempre as mesmas; mas, visando “um processo de aprendizado, entendido mais como experiência de engajamento” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 147); ou seja, habitar é uma prática sempre aberta às errâncias do envolver.

Para que possamos habitar, façamos, pois, antes, as perguntas que precisam ser feitas para serem lembradas e, assim, depois, poderem ser desfeitas para serem esquecidas para que habitemos: Como se compõe o habitar de um território? Qual é a dimensão (extensão, valor e âmbito) e a expressão (aspecto e manifestação) do habitar

de um território? E, então, habitando, realizemos os movimentos necessários para que continuemos habitando: Qual é o tipo de engajamento que o habitar desta pesquisa intenta? Qual é o tipo de trajeto e de encontro que o habitar dessa pesquisa pretende? Qual o estilo de habitar desta pesquisa?

Como se compõe o habitar de um território? “Há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 121). Podemos dizer que o autor desta pesquisa não é um investigador que pretende adentrar um território a ser estudado como um elemento estranho em um conjunto bem delimitado cujas diretrizes e atribuições já estão todas determinadas, mas, pelo contrário, é um investigador que pretende integrar o território vivido como habitante íntimo em uma terra movente cujos rumos e vidas emergem fortuitamente a cada momento.

Habita-se um território quando o espaço físico da terra e os movimentos dos corpos que ali transitam se integram e compõem um âmbito existencial singular. Este é o resultado da interação de muitas vidas que afetam e são afetadas simultaneamente em um espaço que transforma e é transformado simultaneamente. As possíveis medidas objetivas e as possíveis avaliações subjetivas se tornam uma só e mesma coisa: as formas do território e as condutas dos corpos encarnam uma só e mesma existência num movimento de criação mútuo e contínuo. De algum modo, podemos dizer que habitar um território é ser habitado por ele.

Qual é a dimensão (extensão, valor e âmbito) e a expressão (aspecto e manifestação) do habitar de um território? “O território é uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos como qualidades próprias que não sendo indicações de uma identidade, garantem a formação de certo domínio” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 133). Podemos dizer que o autor desta pesquisa não é um investigador que pretende apresentar previamente as terras dos territórios ou o que eles provocam a partir de um pensamento distante, mas, pelo contrário, é um investigador que pretende encarnar e fluir as dimensões e expressões que ocorrerem no próprio ato de habitar o território no momento em que isso acontecer.

As surpresas do habitar podem fazer as palavras altura, largura, profundidade, tamanho, forma, custo, benefício, verdadeiro, falso, bom, mau, belo, feio, transcendente, imanente, novo, antigo, utilizado, abandonado, dentro, fora, espontâneo, programado, livre, aprisionada, individual, coletiva, e tantas outras que,

geralmente, podemos associar para elaborar frases sobre as formas dimensionais das terras e os modos de expressão dos corpos em uma habitação, se desorganizarem de seus pares dicotômicos e se reorganizarem em outros conjuntos, em outras palavras, em frases inesperadas, em momentos inesperados...

Convém ressaltar que habitar um território não impõe uma relação de causalidade entre terras e corpos, entre formas e condutas, entre dimensões e expressões, entre pensamento e ação, entre palavras e frases, mas uma relação de contingencialidade. Entre as relações estabelecidas entre os territórios e as existências a partir das vivências, não podemos afirmar indubitavelmente que umas decorrem das outras, mas simplesmente indicar que as experienciamos em uma composição momentânea de tal ou qual maneira. As potencialidades que se apresentam a partir disso são muito interessantes: há a possibilidade experienciável de um movimento de desterritorialização constante em todo território habitado.

Qual é o tipo de engajamento que o habitar desta pesquisa intenta? “O território não se constitui como um domínio de ações e funções, mas sim como um *ethos*, que é ao mesmo tempo morada e estilo.” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 134) Com este movimento, podemos dizer que a ideia desta pesquisa não é possibilitar um tipo de habitação de território que poderia se caracterizar por um conjunto de aplicações de atividades específicas de um corpo em alguma terra, mas, pelo contrário, é possibilitar um tipo de habitação de território que pode ser vivido como uma mescla de possibilidades de formação e de conduta de relação de integração corpo e terra.

Os corpos que habitam as terras do território se engajam em manter as relações de integração mútua e contínua por meio de suas dimensões e expressões: fazer com que o corpo seja cada vez mais parte da terra e a terra cada vez mais parte do corpo, fazer com que as formas sejam cada vez mais parte das condutas e as condutas cada vez mais parte das formas, fazer com que as dimensões sejam cada vez mais parte das expressões e que as expressões sejam cada vez mais parte das dimensões, fazer com que o habitar possibilite um engajamento tal que o um seja cada vez mais parte do outro e o outro seja cada vez mais parte do um.

A habitação do território desta pesquisa, portanto, intenta um engajamento ético, no sentido de uma disposição e uma postura, não apenas em relação ao próprio corpo do sujeito e a partir de suas crenças, seus valores e suas vontades, mas também em relação aos dispositivos da terra e frente às suas configurações e operações. Na aparente tensão existente do contato entre corpos e dispositivos, o discurso emerge e

encontra dimensão e expressão fazendo morada nos interstícios e manifestando um estilo notário, biografemático e diagramático que visa a integração de ambos.

Podemos dizer que o que se busca é “a constituição de um plano de experiência compartilhada, em que as singularidades dos encontros que se fazem presentes no campo concorram para multiplicar as possibilidades de conexões entre sujeitos e mundos” (SADE; FERRAZ; ROCHA *in* PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016, p. 68) permitindo a existência de uma coabitação ética entre ambos que não visa a superação, nem a destruição, nem a imposição de um *ethos* qualquer, mas, pelo contrário, visa uma coabitação ética entre ambos e a criação de um novo e potente *ethos* advindo da nova configuração que surge e se apresenta a todos. Habitar é, assim, exercer uma ética da coexistência que visa ampliar as possibilidades de ação conjunta com arranjos de confiança: “eis o que encontramos na palavra confiança: *con fiar* - fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/ outrem” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2016, p. 69).

Qual é o tipo de trajeto e o tipo de encontro que o habitar dessa pesquisa pretende? “Trajetos do vagar e o encontro do acaso” (DELIGNY, 2018, p. 20). Com este movimento, podemos dizer que a ideia desta pesquisa não é traçar por um território uma espécie de plano de habitação em que os trajetos entre os corpos e as terras estarão previamente demarcados e os encontros previamente localizados, mas, pelo contrário, é simplesmente acompanhar a habitação inventiva do território em que os trajetos entre os corpos e as terras são incertos e os encontros totalmente imprevisíveis.

Os trajetos do vagar são incertos, pois a integração entre os corpos e as terras dissolve os limites entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado, rompendo quaisquer relações prévias de identidade. A pesquisa pode existir em um modo de habitar o território em que as relações emergem livremente da dimensão do impensado e se manifestam livremente da expressão do irrealizado. Não havendo regras fixas em relação ao sentido de papéis a serem desempenhados ou de relações a serem estabelecidas, a disposição a ser assumida e a postura a ser tomada são igualmente incertas, permitindo, sejam quais forem, estarem plenamente justificadas. Vagar é um modo de ser por trajetos inimagináveis e “há como se perder, aí” (DELIGNY, 2018, p. 23).

Os encontros do acaso são imprevisíveis, pois o engajamento ético dissolve os limites entre aquilo em que acredito, aquilo que julgo, aquilo que quero, como me

configuro e como opero, rompendo possibilidades prévias de previsibilidade de resultados. A pesquisa pode existir em um modo de habitar o território em que as possibilidades emergem imprevisivelmente a partir de um *ethos* da composição. Não havendo regras fixas em relação ao modo de caminhar a ser efetuado nem a partir dos impulsos nem até os intentos, a conduta a ser apontada é igualmente imprevisível, permitindo, seja ela qual for, estar plenamente referenciada. O acaso é um modo de se mover por encontros inimagináveis e ocasiões que ainda não existem, transformando-as pelo uso do que se encontra.

Qual o estilo de habitar desta pesquisa? “O território é antes de tudo lugar de passagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 132). Com este movimento, podemos dizer que a ideia desta pesquisa não é habitar com os corpos o território como o estabelecer de uma morada em uma terra, mas, pelo contrário, é a de fazer das terras passagens para os corpos que entre elas habitam e habitar os entres dos territórios, isto é, antes de tudo, habitar o próprio movimento dos corpos de estar entre as terras dos territórios e permanecer constantemente em passagem por elas.

Habitar os entres dos territórios é um modo de estar que tem lugar em um território entendido como uma espécie de rede móvel, complexa e infinita, cujas tramas são criadas conjuntamente por todos aqueles que nela existem, e que se constitui como o movimento contínuo que escapa pelos fios dessa rede em busca do fora - ainda que esse fora possa nunca ser atingido já que de um entre parece que nos movemos sempre a outro entre. O entre territórios como a busca por um fora pode ser entendido como “uma das dimensões necessárias” da rede (DELIGNY, 2018, p. 18) por meio de linhas “por descobrir” (DELIGNY, 2018, p. 68).

O nosso estilo de habitar consiste, antes de tudo, em movimentar o movimento, fazer o próprio território, desterritorializar territórios estabelecidos, reterritorializar territórios preteridos, e se movimentar nos entres dos territórios até o momento em que os nossos corpos aguentarem, segundo o nosso impulso, ainda que não apresentemos território algum, pois quaisquer apresentações territoriais se movimentam nos entres de outras apresentações territoriais. Este movimento quer nos dizer que assim como “o território é o primeiro agenciamento, a primeira coisa que faz agenciamento, o agenciamento é antes territorial. Mas como ele já não estaria atravessando outra coisa, outros agenciamentos?” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 132), assim o território é a primeira habitação, a primeira coisa que faz habitação, a habitação é antes territorial. Mas como ela já não estaria atravessando outra coisa,

outras habitações? Podemos afirmar, de algum modo, que o estilo de habitar que esta pesquisa afirma é o habitar entre os entres dos territórios: o habitar muitos interstícios territoriais em um movimento inventivo incessante. É em um mesmo movimento habitar um território que é um entre outros territórios que é um entre outros territórios.

Habitemos, pois, os entres dos territórios...

1.1.2 Um critério: pensaminhar os caminhos

Pesquisar não é apenas pesquisar, pesquisar é também caminhar... Sendo assim, esta pesquisa não é apenas uma pesquisa, mas é também um caminho e este pesquisador não é apenas um pesquisador, mas é também um andarilho. Há aqui muitas rotas que estão postas em um plano em que se encontram diversos territórios. É possível tentar escolher livremente as rotas a seguir por esse plano e tentar caminhar por elas com os próprios pés rumo ao território que quiser, mas é preciso ter em mente que as conexões existentes entre eles não são fixas, mas instáveis e que as próprias demarcações territoriais não são firmes, mas fluidas: há caminhos que levam a outros caminhos, há caminhos que não levam a lugar algum, há caminhos que se transformam em muitos e caminhos que se transformam em um e há, também, caminhos que são territórios; há territórios que absorvem outros, há territórios que são absorvidos, e há também territórios que são caminhos. As rotas que atravessam e constituem os territórios são um evento de criação e recriação que se dá a todo instante feito pelo andar dos pés daqueles que ali caminham.

Talvez, esta pesquisa seja mais uma aposta na possibilidade de caminhar do que o registro de uma caminhada propriamente dita e realizada por uma rota pronta e acabada, pois não é tarefa fácil apontar os inúmeros elementos ou aspectos que compõem um caminho em constante movimento feito pelo andar de muitos pés em muitos caminhos e territórios: algum elemento ou aspecto que está lá hoje, pode já não estar lá amanhã; algum caminho percorrido hoje, pode não estar lá para ser percorrido amanhã; algum território visitado hoje pode já não existir mais amanhã; tornando a possibilidade de traçar conexões fixas e estabelecer demarcações firmes por um território, algo inviável de ser feito em um plano.

Contudo, caminhar é justamente a prática de trilhar com os pés visando outra coisa que traçar bem as linhas de conexão entre territórios de um plano ou que trilhar por rotas de maneira constante em caminhos sempre os mesmos; mas, visando

“desabrochar aquela impressão estranha da manhã, quando se deixou para trás os muros do repouso, quando se percebe estar com as maçãs do rosto ao vento, bem no meio do mundo” (GROS, 2010, p. 39); ou seja, caminhar é uma prática sempre aberta às surpresas do porvir.

Para que possamos caminhar, façamos, pois, antes, as perguntas que precisam ser feitas para serem lembradas e, assim, depois, poderem ser desfeitas para serem esquecidas para que caminhemos: Por onde chegamos a esta pesquisa e para onde vamos a partir desta pesquisa? E, então, caminhando, realizemos os passos necessários para que continuemos caminhando: Do que fala esta pesquisa e do que é feita esta pesquisa? Como fala esta pesquisa e como é feita esta pesquisa? Por que fala esta pesquisa e para que fala esta pesquisa? Por quem fala esta pesquisa e para quem fala esta pesquisa? Qual o estilo de caminhar desta pesquisa?

Por onde chegamos a esta pesquisa e para onde vamos a partir desta pesquisa? “Tracei para mim um caminho que seguirei. Uma vez iniciada minha caminhada, nada poderá detê-la” (KANT apud GROS, 2010, p. 155). Podemos dizer que o texto desta pesquisa segue justamente o mote contrário: não traçamos para nós nenhum caminho que seguiremos. Uma vez iniciada nossa caminhada, em muitas coisas nos deteremos. Kant se referia a sua caminhada com o pensamento, mas curiosamente o mote também refletia suas caminhadas com o corpo. Ele caminhava sempre o mesmo caminho, previamente traçado, todos os dias, no mesmo horário e nada podia detê-lo. Fizesse sol ou chuva, calor ou frio, vento ou brisa, lá estava ele, sozinho, a caminhar. Ao ritmo do tic-tac do relógio, ele ia e voltava. Nós, pelo contrário, nos referimos a nossa caminhada com o corpo, mas curiosamente o mote também reflete nossa caminhada com o pensamento. Nunca trilhamos os mesmos caminhos, pois não há caminhos previamente traçados, em nenhum dia, em nenhum horário, e muitas coisas nos detém. Também caminhamos debaixo de sol e debaixo de chuva, no calor e no frio, ao vento e à brisa, mas sempre acompanhados. Ao ritmo dos nossos próprios passos, nós vamos, mas por não sabermos de onde nem para onde, não pensamos nem em ir e nem em voltar.

“*Sapere aude!* (Ouse saber!) Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento!” (KANT, 2011, p. 24). Podemos dizer que o texto desta pesquisa segue outro lema: *Ambulare aude!* (Ouse caminhar!) Tenha a coragem de te servir de teus próprios pés! Kant se referia a sua ousadia no caminhar com o pensamento, mas curiosamente o lema refletia também sua ousadia no caminhar com o corpo. Ele tinha

um modo de usar os pés em que a ousadia no caminhar consistia simplesmente em ter a iniciativa e a coragem de caminhar com os próprios pés um caminho previamente traçado, de maneira clara e distinta, por si mesmo, mas construído por outro. Nós, pelo contrário, nos referimos a nossa ousadia no caminhar com o corpo, mas curiosamente o lema reflete também nossa ousadia no caminhar com o pensamento. Temos um modo de usar o pensamento em que a ousadia no caminhar consiste em ter a iniciativa e a coragem de caminhar com as próprias ideias muitos caminhos traçados, de maneira obscura e confusa, por nós mesmos, mas que são construídos, também, por nós mesmos no próprio caminhar. É preciso ousar saber, mas é preciso também ousar caminhar e, mais que isso, é preciso ousar construir o próprio caminho pelo qual se vai, pois ousar saber e não ousar caminhar nem construir o próprio caminho nos leva sempre ao mesmo lugar.

Do que fala esta pesquisa e como é feita esta pesquisa? “Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18). Com este passo, podemos dizer que o texto desta pesquisa não é um resultado espacial de um proceder definido por um meio determinado em um dado tempo, mas, pelo contrário, é feito e fala de um longo e inacabado caminhar a passos lentos e perdidos e de alguns tropeços e tombos também. Há cansaços, sustos e dores, mas há também esperanças, surpresas e deleites. Há algo de impenetrável, intransitável e inescapável nas linhas que o compõem, mas é nestas mesmas linhas que há algo de alcançável, viável e elusível. Há concreto, ferro e cadeados, mas há também rachadura, ferrugem e chaves. Há cinza e sangue, mas há também arco-íris e tintas. Há vigilância e punição, mas há também algo que escapa à vista e uma vida que insiste em ser resistência. Há destruição, estaticidade e solidão, mas há também criação, movimento e companhia. Há dúvidas, paradoxos e aporias e há também impulso, ação e possibilidades. Há trabalho, instanciação e deslizos, mas há também tempo livre, suspensão e reflexão. Há vidas perdidas, que não puderam ser o que seriam, mas também há vidas encontradas, que podem ser (re)começadas e ser o que quiserem.

Como fala esta pesquisa e como é feita esta pesquisa? “O livro como imagem do mundo é de toda maneira uma ideia insípida” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21). Com este passo, podemos dizer que o texto desta pesquisa não tem a pretensão de ser uma imagem do mundo no sentido de representar o mesmo mundo na posição de um decalque, mas, pelo contrário, tem a disposição de ser parte do mundo no sentido de integrar outros mundos pela feitura sobreposta de mapas.

Esta pesquisa não é o relato de caminhar um caminho percorrido e vivido por um alguém que copia e reproduz o mundo tal qual ele é e que depois oferece esta cópia como uma bússola de orientação (cujos pontos cardeais bem marcados são transcendência, essencialismo, fundacionalismo e determinismo) a quem a quer indiferentemente, mas é o relato de caminhar um caminho percorrido e vivido por muitos ninguéns que criam e produzem mundos inventados e que depois lançam estes originais ao léu dos ventos (que inspiram o soprar de correntes de imanência, multiplicidade, perspectivismo e ação) esperando que eles encontrem afetosamente quem não os queira.

Por que fala esta pesquisa e para que fala esta pesquisa? “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões por vir.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 19). Com este passo, podemos dizer que o texto desta pesquisa não é um escrito que visa articular, estratificar, territorializar, significar, organizar, atribuir, observar, catalogar, controlar e prever, por meio de uma atividade de fotógrafo da realidade, mas, pelo contrário, é um escrito que visa desarticular, desestratificar, desterritorializar, esvaziar, desorganizar, distribuir, vivenciar, sentir, fluir, livrar e surpreender, por meio de uma atividade de cartografia do imprevisível.

Esperamos que esta pesquisa possa ser vista como uma máquina de guerra fazedora de mapas diferentes investindo contra um aparelho de estado reprodutor de decalques sempre os mesmos. A máquina é pequena, tímida e vacilante, mas cresce, ousa e se fortifica à medida que estabelece conexões diferentes, que multiplica relações, que rompe e reconstrói caminhos, que fomenta agenciamentos, que faz possível um mapa. Um “mapa que é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” e que “pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Por quem fala esta pesquisa e para quem fala esta pesquisa? “Como cada um de nós era vários, já era muita gente (...) Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. (...) Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17). Com este passo, podemos dizer que o texto desta pesquisa

não é o resultado do escrito de um sujeito, mas, pelo contrário, é o resultado do escrito de vários sujeitos. Os cartógrafos aqui se fazem presentes na figura do pesquisador, do filósofo, do professor, do aluno, do diretor da escola, do prisioneiro, do detido, do condenado, do inocente, do culpado, do liberto, do encarcerado, do inspetor, do diretor da prisão, do policial, do advogado, do juiz, da visita, da família, dos amigos...

Qual o estilo de caminhar desta pesquisa? “É falando que a ideia vem” (KLEIST, 2021, p. 35). Com este passo, podemos dizer que o texto desta pesquisa não segue uma metodologia de pesquisa previamente determinada esperando simplesmente para ser aplicada em uma dada situação identificada, mas, pelo contrário, o texto desta pesquisa tem um estilo de caminhar que se faz no próprio ato de caminhar agindo criativamente frente aos acontecimentos mais diversos. Podemos dizer que é caminhando que o caminho vem.

O nosso estilo de caminhar consiste, antes de tudo, em, passo a passo, fazer o próprio caminho, desarticular outros caminhos prontos, conectar novos caminhos possíveis, e ir até onde as pernas aguentarem, segundo a vontade dos nossos pés, ainda que não cheguemos a lugar algum, pois quaisquer caminhos só nos conduzem a mais caminhos. Este passo quer nos dizer que assim como “o falar não é um impedimento, uma espécie de freio na roda do espírito, mas como uma segunda roda correndo no mesmo eixo paralelamente a ele” (KLEIST, 2021, p. 49), assim o caminhar não é um impedimento, uma espécie de freio na roda do pensamento, mas como uma segunda roda correndo no mesmo eixo paralelamente a ele. Podemos afirmar, de algum modo, que o estilo de caminhar que esta pesquisa afirma é o *pensaminhar* os caminhos: o ato de pensar e caminhar ao mesmo tempo; simultaneamente e necessariamente, ir de uma ideia a outra e de um lugar a outro. É em um mesmo passo andar com o pensamento e pensar com os pés, criando caminhos em ambos.

Pensaminhemos, pois, os caminhos...

1.1.3 Um princípio: experienciar os acontecimentos

Pesquisar não é apenas pesquisar, pesquisar é também experienciar... Sendo assim, esta pesquisa não é apenas uma pesquisa, mas é também uma experiência e este pesquisador não é apenas um pesquisador, mas é também um ensaiador. Há aqui muitas bússolas que orientam personagens que se movem em diversos territórios. É

possível tentar escolher livremente as bússolas a utilizar para movimentar os personagens dentro do território que quiser, mas é preciso ter em mente que os sentidos existentes entre elas não são fixos, mas instáveis e que as próprias demarcações territoriais não são firmes, mas fluidas: há orientações que desorientam personagens, há personagens que desorientam orientações, há orientações que incorporam personagens e personagens que incorporam orientações e há, também, orientações que são territórios; há territórios que absorvem outros, há territórios que são absorvidos, e há também territórios que são orientações. As bússolas dispostas nos territórios são um evento de criação e recriação que se dá a todo instante feito pelo movimento das subjetividades daqueles que ali habitam.

Talvez, esta pesquisa seja mais uma aposta na possibilidade de experienciar do que o registro de uma experiência propriamente dita e realizada orientada por bússolas bem localizadas, pois não é tarefa fácil apontar os inúmeros sentidos e direções que compõem uma orientação, em constante movimento, pelo movimentar de muitas subjetividades orientadas por muitas bússolas e territórios: alguma orientação tomada hoje pode não ser possível de ser tomada amanhã; alguma orientação pode ser hoje o inverso do que será amanhã; algum território localizado hoje pode já não existir amanhã; tornando a possibilidade de estabelecer sentidos fixos e demarcações firmes em um território, algo inviável de ser feito por um personagem.

Contudo, experienciar é justamente movimentar subjetividades visando outra coisa que determinar bem as orientações de sentido entre territórios com personagens ou que se orientar por bússolas de maneira constante em sentidos sempre os mesmos; mas, visando “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2021, p. 18); ou seja, experienciar é uma prática sempre aberta às perplexidades do instante.

Para que possamos experienciar, façamos, pois, antes, as perguntas que precisam ser feitas para serem lembradas e, assim, depois, poderem ser desfeitas para serem esquecidas para que experienciemos: O que vivencia quem vivencia uma experiência? O que sabe quem vivencia uma experiência? E, então, experienciando, realizemos as orientações necessárias para que continuemos experienciando: O que vivencia quem vivencia um acontecimento? O que sabe quem vivencia um acontecimento? Qual o estilo de experienciar desta pesquisa?

O que vivencia quem vivencia uma experiência? “O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua

disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2021, p. 25-26). Podemos dizer que o autor desta pesquisa não pretende ser um sujeito que visa, previamente, elaborar uma posição, uma imposição ou uma proposição sobre a experiência vivenciada, mas, pelo contrário, é um autor que pretende realizar uma composição com a mesma. Para isso, é interessante assumir uma postura de exposição (LARROSA, 2021, p. 26), pois ela permite a possibilidade de se estar disposto para o que quer que se apresente: estamos simplesmente ali e aconteça o que acontecer, iremos vivenciar essa experiência.

A vivência de uma experiência, no sentido que queremos, é um tipo de viagem que começa sem mapas para consulta, sem rotas indicadas e sem bússolas para orientação, pois é durante a própria viagem que desenharemos os mapas, traçaremos as rotas e localizaremos as bússolas. É uma viagem para o desconhecido em que a bagagem que levamos é uma mala com aquilo que ainda não sabemos fazer, aquilo que ainda não sabemos como lidar, aquilo que nos pega de surpresa, aquilo que nos acontece de maneira inesperada. E, de algum modo, podemos dizer que não somos nós que vamos até um território, mas é um território que vem até nós: a experiência de atravessar um território desconhecido se torna a experiência de ser um território atravessado pelo desconhecido.

O que sabe quem vivencia uma experiência? “O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2021, 32). Podemos dizer que o autor desta pesquisa não pretende ser portador de um tipo de saber total e geral que pode ser aplicado a todos os casos, mas, pelo contrário, o autor desta pesquisa pretende ser criador de um tipo de saber fragmentário e específico que pode ser elaborado caso a caso conforme a oportunidade apareça. Nenhum saber aqui tem um sentido *a priori*, mas apenas *a posteriori*: o que acontece não pode ser sentido, definido e explicado pelo que aconteceu, mas apenas ser percebido pelo que acontece.

O saber de uma experiência, no sentido que queremos, é um tipo de intuição que relaciona o que ocorre entre o conhecer e o ser: um saber que media o que há dentro e o que há fora de nós em um dado instante de cognição - aquilo que eu sei é aquilo que eu sou e aquilo que eu sou é aquilo que eu sei. Não estamos nos referindo aqui a um saber de um experimento, um saber instrumental, observável, mensurável, genérico, aplicável, comprovável e previsível, mas de um saber existencial, vivível, imensurável, singular, inaplicável, improvável e imprevisível. E, de algum modo, podemos dizer que o saber de experiência que dá origem ao texto desta pesquisa é fruto de uma

experiência singular da qual ninguém mais pode aprender nada, a não ser que aceite o convite para também fazer sua a experiência desta pesquisa, revivendo-a e tornando-a própria em todos os seus acontecimentos, pois “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2021, p. 33).

O que vivencia quem vivencia um acontecimento? “O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2021, p. 22). Com esta orientação, podemos dizer que o texto desta pesquisa não pretende ser a representação dos acontecimentos vividos por um sujeito, mas, pelo contrário, o texto desta pesquisa pretende ser a autêntica integração dos acontecimentos que constituem um sujeito vivente. O sujeito da experiência do texto desta pesquisa é um local em que se proliferam os acontecimentos que o constituem: ele vivencia, antes de tudo, o próprio multiplicar incessante de acontecimentos em si mesmo.

A vivência de um acontecimento, no sentido que queremos, é um tipo de vivência de si mesmo: o sujeito que está ali aberto à vivência de um acontecimento original só pode fazê-lo, pois, de algum modo, está aberto à vivência original de si mesmo. Aquilo que está fora de mim se apresenta de modo original, pois aquilo que está dentro de mim se reconfigura de modo original, aquilo que me é desconhecido se apresenta de modo original, pois aquilo que me é conhecido se reconfigura de modo original - o acontecimento é vivenciado porque eu sou ali e me abro às vivências do que não sou ali. Curiosamente é neste instante que o eu, antes imprescindível à vivência do acontecimento, desaparece, absorvido no instante do que acontece entre o eu e o território que habito, para, depois, reaparecer, integrado no instante do que acontece no entre do território que, agora, me habita.

O que sabe quem vivencia um acontecimento? “Os acontecimentos são como os cristais, não se transformam e não crescem a não ser pelas bordas, nas bordas” (DELEUZE, 1974, p. 12). Com essa orientação, podemos dizer que o texto desta pesquisa não pretende propiciar um tipo de saber denso que cresce e se transforma desde as profundezas ocultas do ser, mas, pelo contrário, o texto desta pesquisa pretende propiciar um tipo de saber translúcido que se transforma e cresce na superfície marginal daquilo que é dado. O sujeito do acontecimento do texto desta pesquisa é um vivente das bordas, um andarilho das margens, um ensaiador superficial daquilo que é.

O saber de um acontecimento, no sentido que queremos, é um tipo de postura que se toma diante de algo que não procura sentidos além do que os sentidos podem perceber, que não procura limites além do que os limites estabelecem, que não procura nada a não ser querer estar diante de algo em toda a sua plenitude. O acontecimento propicia um saber que está na relação entre o eu e o mundo, entre a linguagem e o estado de coisas, entre as causas e os efeitos, entre aquilo que há, aquilo que eu penso e digo sobre aquilo que há e aquilo que eu sinto quando eu penso e digo sobre aquilo que há, entre as propriedades psíquicas, físicas e linguísticas daquilo que existe, pois ele é, antes de tudo, uma coisa entre as coisas que há: “o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 1974, p. 83).

Qual o estilo de experienciar desta pesquisa? “Consiste em querer o acontecimento como tal, isto é, em querer o que acontece enquanto acontece” (DELEUZE, 1974, p. 80). Com esta orientação, podemos dizer que o texto desta pesquisa não segue uma metodologia de pesquisa que pretende elaborar previamente uma experiência tal ou qual, mas pelo contrário, o texto desta pesquisa tem um estilo de experienciar que pretende vivenciar a experiência instantânea exatamente tal ou qual ela acontece. Podemos dizer que aquilo que experienciamos coincide com aquilo que queremos, pois aquilo que queremos coincide com aquilo que experienciamos, quando nossa orientação é querer experienciar e experienciar querendo aquilo que acontece.

O nosso estilo de experienciar consiste, antes de tudo, em movimento a movimento, fazer com que possamos nos tornar uma espécie de vórtice centrípeto de acontecimentos. Tudo aquilo que está a nossa volta, nós atraímos e fazemos girar e não queremos nada mais que estar ali experienciando tudo aquilo que fazemos girar. Neste giro, todas as coisas estabelecem as mais diversas relações mútuas entre si e íntimas conosco quando nos atravessam. Elas nos fornecem pistas possíveis de trânsito pela superfície daquilo que são rumo àquilo que não está materializado, mas acontece justamente ali, naquele momento, pois “é seguindo a fronteira, margeando a superfície, que passamos dos corpos ao incorporeal” (DELEUZE, 1974, p. 12). Podemos afirmar, de algum modo, que o estilo de experienciar que esta pesquisa afirma é o de querer experienciar os acontecimentos: o ato de estar aberto a tudo aquilo que nos passa e, a partir daí, pensar a experiência para experienciar o pensar.

Experienciemos, pois, os acontecimentos...

1.1.4 Uma regra: cartografar o imprevisível

Pesquisar não é apenas pesquisar, pesquisar é também cartografar... Sendo assim, esta pesquisa não é apenas uma pesquisa, mas é também um mapa e este pesquisador não é apenas um pesquisador, mas é também um cartógrafo. Há aqui muitos mapas formados por conceitos constituídos em diversos territórios. É possível tentar escolher livremente os mapas a utilizar para pensar com os conceitos dentro do território que quiser, mas é preciso ter em mente que as diferenças existentes entre eles não são fixas, mas instáveis e que as próprias demarcações de território não são firmes, mas fluidas: há linhas que criam territórios de interseção com outras linhas, há linhas que não delimitam território algum, há linhas que se flexionam multiplicando outros territórios a partir de si mesma, há linhas que transformam muitos territórios em um e há, também, linhas que são territórios; há territórios que absorvem outros, há territórios que são absorvidos, e há também territórios que são linhas. Os mapas que constituem os territórios são um evento de criação e recriação que se dá a todo instante feito pelo riscar das mãos daqueles que ali traçam.

Talvez, esta pesquisa seja mais uma aposta na possibilidade de cartografar do que o registro de um traçar propriamente dito e realizado sobre um mapa pronto e acabado, pois não é tarefa fácil apontar os inúmeros elementos ou aspectos que compõem linhas em constante movimento feito pelo riscar de muitas mãos em muitas linhas e territórios: algum elemento ou aspecto que está lá hoje, pode já não estar lá amanhã; alguma linha traçada hoje, pode flexionar amanhã, algum território demarcado hoje pode já não existir mais amanhã; tornando a possibilidade de traçar diferenças fixas e estabelecer demarcações firmes por um território, algo inviável de ser feito por meio de um conceito.

Contudo, cartografar é justamente traçar com as mãos visando outra coisa que demarcar bem as linhas de diferenças entre territórios de um conceito ou que traçar por mapas de maneira constante sobre linhas sempre as mesmas; mas, visando “um exercício ativo de operação sobre o mundo”, pois “atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada” (COSTA, 2014, p. 67); ou seja, cartografar é uma prática sempre aberta às intervenções do existir.

Para que possamos cartografar, façamos, pois, antes, as perguntas que precisam ser feitas para serem lembradas e, assim, depois, poderem ser desfeitas para serem esquecidas para que cartografemos: Quem é o cartógrafo? Que tipo de

pensamento/ação tem um cartógrafo? O que impulsiona um cartógrafo? E, então, cartografando, realizemos os traços necessários para que continuemos cartografando: Como cartografar um território de interseção entre a prisão, a escola e a filosofia? Qual o estilo de cartografar desta pesquisa?

Quem é o cartógrafo? “O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, *transvalorado*” (ROLNIK, 2016, p. 65). Podemos dizer que o autor desta pesquisa não é um escritor que pretende simplesmente relatar o que é próprio de quê, por meio de uma observação que visa revelar de maneira prescritiva o que se deve saber (crer, querer ou valorar) sobre algo, mas, pelo contrário, é um autor que pretende vivenciar o que escreve retirando e tomando para si aquilo que lhe é alheio, por meio de uma experiência que visa incorporar e recriar as maneiras de descrever as possibilidades daquilo que se pode saber (crer, querer e valorar) com algo.

Que tipo de pensamento/ação tem um cartógrafo? “Ele não segue nenhuma espécie de *protocolo normalizado*” (ROLNIK, 2016, p. 66). Podemos dizer que o autor desta pesquisa não é um escritor que pretende seguir regras e procedimentos estabelecidos dentro de padrões convencionais para a pesquisa, mas, pelo contrário, é um escritor que pretende criar possibilidades de pensamento e de ação a partir dos caminhos percorridos e dos acontecimentos vividos no ato de mapear territórios. Para isso, o cartógrafo não pensa nem age em função da pergunta: o que é?, mas pensa e age a partir da pergunta: como é?, pois “ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas” (COSTA, 2014, p. 70). Ao invés da clássica pergunta ontológica que demanda uma investigação conceitual, ele opta pela inovadora pergunta ética que promove um encontro, pois ele está menos interessado em simplesmente observar supostos fatos e mais interessado em realizar um acompanhamento de processos singulares dos quais ele também faz parte.

O que impulsiona um cartógrafo? “O que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade” (ROLNIK, 2016, p. 66). Podemos dizer que o autor desta pesquisa não é um escritor que pretende ser mero espectador frente aos acontecimentos que se dão pelos caminhos do território em que habita, mas, pelo contrário, é um autor que pretende ser ator pelas experiências de pensamento e de ação a partir de si mesmo no ato de habitar territórios. Sendo assim, “é muito simples o que o cartógrafo leva no bolso: um

critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações” (ROLNIK, 2016, p. 67) a partir de um impulso.

Podemos dizer que no manual do cartógrafo desta pesquisa, temos como impulso: habitar os entres dos territórios, como critério: pensaminhar os caminhos, como princípio: experienciar os acontecimentos, como regra: cartografar o imprevisível e como preocupação: intensificar as brechas e as rupturas. Assim sendo, o pesquisador como vivente, andarilho, ensaiador, cartógrafo e potencializador encarna muitos seres em um só e mesmo ser que mete a mão no bolso e não encontra nada, pois seu manual do cartógrafo está materializado em si mesmo e se faz sentir em suas próprias vontades e se faz perceptível em seus próprios pensamentos e visível em suas próprias ações.

Há aqui um desafio lançado: “o desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método - não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*.” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 17). O impulso, o critério, o princípio, a regra e a preocupação que levamos no bolso não formam um mapa seguro para irmos de encontro a uma única verdade a ser revelada, mas, pelo contrário, criam múltiplos mapas com diferentes perspectivas que possibilitam adentrar territórios por meio de vivências: não traçamos previamente um caminho para a verdade, mas, verdadeiramente, caminhamos um traço posterior.

O cartógrafo não é um sujeito-pesquisador que vem de fora e que adentra um território-pesquisado com um conhecimento teórico na cabeça e o intuito de analisar seus objetos para transformar a realidade na prática, mas é um sujeito que compõe com o território que habita e com os elementos com os quais se relaciona, de maneira que é improvável delimitar onde começa um e termina outro, onde age um e onde age outro. O sujeito incorpora os elementos, os elementos incorporam o sujeito, o pesquisador incorpora o pesquisado, o pesquisado incorpora o pesquisador, a teoria incorpora a prática, a prática incorpora a teoria, o conhecimento incorpora a realidade, a realidade incorpora o conhecimento: “toda pesquisa é intervenção” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 17).

A atividade do cartógrafo se materializa em pensamentos e ações que circulam e se relacionam com os elementos do território habitado traçando mapas imprevisíveis: os limites do território ora se expandem e ora se retraem, os contornos dos elementos ora se estabilizam e ora estremecem, compondo o terreno por onde se transita com

relevos e acidentes que ora sobressaem e ora são sobrepujados, ora abrem um caminho e ora fecham um acesso, de acordo com os efeitos de sua própria presença, pois a intervenção do cartógrafo não visa a coleta de dados, mas a produção de dados e é “no trabalho operado pela atenção que podemos identificar mais incisivamente a produção de dados de uma pesquisa” (KASTRUP, 2020, p. 40).

A atenção do cartógrafo no curso de sua atividade encontra algumas variações: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento. O rastreio é a atenção voltada para perceber e seguir os movimentos que se apresentam, o toque é o perceber que entre os movimentos que se apresentam algo se destaca, o pouso é a atitude de focar nesse algo e o reconhecimento é a disposição para atuar nesse algo de algum modo (KASTRUP, p. 40). O cartógrafo é alguém que caminha com uma atenção com inúmeras variações em um território variante e a maneira como ele usa sua atenção cria e recria o território em que ele habita, que, por sua vez, influencia em como ele usa sua atenção. De algum modo, a atenção do cartógrafo e o território que ele habita são uma só e mesma coisa, mas nunca são sempre a mesma coisa.

Assim, o território habitado pelo cartógrafo (e a relação intrínseca entre os dois) é, em algum sentido, um processo permanente em curso, e cartografar não é outra coisa senão “justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento” (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 57). O cartógrafo é alguém que habita o território e é habitado por ele: subjetividade e dispositivos se entrelaçam de tal modo que é inexequível tentar representá-los. Os elementos e fenômenos não são coisas que tem uma fronteira conceitual, configuracional ou operacional bem-posta e, por isso, não são passíveis de serem isolados para serem estudados, mas são redes de conexões complexas e com intensidades a serem integradas e vivenciadas.

Há aqui um outro desafio lançado: “o desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro” (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 57). O cartógrafo não é um etnógrafo; e é importante ter sempre isso em mente. O cartógrafo não vai entrar em um território com um problema bem delineado, coletar, descrever e analisar dados, para depois emitir um relatório de pesquisa, mas, pelo contrário, ele vai habitar um território aberto aos encontros possíveis para então vivenciar os processos e intensificar suas potencialidades.

Como cartografar um território de interseção entre a prisão, a escola e a filosofia? “Não há nenhuma receita geral. Acabamos com todos esses conceitos globalizantes.

Até mesmo os conceitos são hecceidades, acontecimentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.167). Com este traço, podemos dizer que o texto desta pesquisa não pretende tratar os territórios como formas de círculos perfeitos que se entrelaçam formando um território de interseção bem delimitado entre eles, mas, pelo contrário, como acontecimentos que se entrelaçam sem forma em movimentos singulares nas processualidades da subjetividade do cartógrafo e dos dispositivos que ele habita.

A proposta desta pesquisa não é mapear os territórios e depois sobrepor cada um deles para então encontrar uma área de interseção comum, mas habitar cada acontecimento como um território que compõe um mapa com todos os outros territórios de maneira indistinguível e, por isso mesmo, comum. As linhas que traçam o mapa não delimitam uma área comum, mas são elas mesmas a área comum que percorre um todo que é o mesmo, mas nunca sempre o mesmo, não circulando áreas, mas espiralando por todas elas. Esse espiralar faz vazar propriedades conceituais e constituir acontecimentos.

Qual o estilo de cartografar desta pesquisa? “Todo mundo sabe, todo mundo vê, todo mundo fala” (DELIGNY, 2018a, p. 38). Com este traço, podemos dizer que o texto desta pesquisa não segue uma metodologia de pesquisa restrita ao pesquisador que seria o único a ter conhecimento, olhos e voz, mas, pelo contrário, o texto desta pesquisa tem um estilo de cartografar que se faz pelos muitos conhecimentos, olhos e vozes que habitam os acontecimentos dos territórios de interseção a serem mapeados: “os educadores presentes participam e registram” (DELIGNY, 2018a, p. 46) os movimentos processuais dos quais fazem parte juntamente com outros e que intensificam segundo seus pensamentos e ações dando vida aos mapas.

Podemos dizer que no diário de bordo desta pesquisa, temos o estilo exposto pelas notas sobre os territórios (território da prisão, território da escola, território da filosofia), pelos biografemas (com seus acontecimentos cotidianos, expressões pessoais e posturas profissionais) e pelos diagramas (com seus planos, linhas e pontos de força) que tentam constituir um mapa de uma cartografia possível. Assim sendo, o pesquisador como um cartógrafo dá vida a um mapa, pois dá sua vida como um mapa, em que seu diário de bordo se transforma em estar a bordo de um diário em que mais do que simplesmente registrar o que se vive, ele vivencia a complexidade do que registra.

O nosso estilo de cartografar consiste, antes de tudo, em, traço a traço, fazer parte do próprio mapa, desconjuntar outros mapas prontos, interligar novos mapas

possíveis, e traçar até onde os braços aguentarem, segundo a vontade de nossas mãos, ainda que não representemos território algum, pois quaisquer representações se desfazem nos entres de várias integrações. Este traço quer nos dizer que assim como “uma pipa, sobretudo se for pequena, é fácil de segurar. Cento e trinta e seis já é outro assunto: elas arrastam você” (DELIGNY, 2020, p. 10), assim uma nota, um biografema, um diagrama, sobretudo se forem pequenos, são fáceis de segurar. Muitos já é outro assunto: eles arrastam você. Podemos afirmar, de algum modo, que o estilo de cartografar que esta pesquisa afirma é o cartografar o imprevisível: o ato de, em um mesmo traço, mapear o que aparentemente é imapeável.

Cartografemos, pois, o imprevisível...

1.1.5 Uma preocupação: intensificar as brechas e as rupturas

Pesquisar não é apenas pesquisar, pesquisar é também intensificar... Sendo assim, esta pesquisa não é apenas uma pesquisa, mas é também uma reverberação e este pesquisador não é apenas um pesquisador, mas também um potencializador. Há aqui muitas forças que fluem por segmentos que abrem as brechas e as rupturas na rede em que se encontram. É possível tentar acompanhar livremente as forças por seus segmentos até as brechas e as rupturas que quiser, mas é preciso ter em mente que as indicações existentes entre elas não são fixas, mas instáveis e que a própria rede que as constitui não é firme, mas fluida: há segmentos que são duros, há segmentos que são flexíveis, há segmentos que são fugitivos e há segmentos que são todos ao mesmo tempo, e há, também, segmentos que são redes; há redes que absorvem outras, há redes que são absorvidas, e há, também, redes que são segmentos. As forças que fluem e percorrem os segmentos e abrem as brechas e as rupturas na rede são um evento de criação e recriação que se dá a todo instante feito pelas velocidades dos agenciamentos daqueles que por ali existem.

Talvez, esta pesquisa seja mais uma aposta na possibilidade de intensificar do que o registro de uma intensificação propriamente dita e implementada por forças que fluem bem indicadas, pois não é tarefa fácil apontar os inúmeros elementos ou aspectos que compõem o fluir de forças por diversas velocidades feitas pelo intensificar de brechas e rupturas na rede: algum elemento ou aspecto que está lá hoje, pode já não estar lá amanhã; alguma força acompanhada hoje, pode não estar lá para ser acompanhada amanhã; alguma rede visitada hoje pode já não existir mais amanhã;

tornando a possibilidade de elaborar indicações fixas e constituir uma rede firme com suas brechas e rupturas bem localizadas, algo inviável de ser feito ao acompanhar as forças pelos seguimentos.

Contudo, intensificar é justamente conduzir forças por segmentos visando outra coisa que localizar bem as brechas e as rupturas pelas indicações bem estabelecidas em uma rede ou que seguir por seguimentos de maneira constante em um fluir de velocidade sempre o mesmo; mas, visando em relação às linhas segmentares “antes de tudo, [saber que] é preciso traçá-la, saber onde e como traçá-la” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 162); ou seja, intensificar é uma prática sempre aberta às inconstâncias espaciais, temporais e acionais.

Para que possamos intensificar, façamos, pois, antes, as perguntas que precisam ser feitas para serem lembradas e, assim, depois, poderem ser desfeitas para serem esquecidas para que intensifiquemos: Quais os tipos de seguimentos por onde correm as forças que intensificam as brechas e as rupturas? Quais os perigos dos segmentos por onde correm as forças que intensificam as brechas e as rupturas? E, então, intensificando, realizemos o fluir necessário para que continuemos intensificando: Como os fluxos de força intensificam as brechas e as rupturas em uma rede de segmentos? Qual o estilo de intensificar desta pesquisa?

Quais os tipos de segmentos por onde correm as forças que intensificam as brechas e as rupturas? “Linhas de segmentaridade dura ou molar, linha de segmentação maleável e molecular, linha de fuga: muitos problemas se colocam” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 85). Podemos dizer que o autor desta pesquisa não pretende apresentar uma proposta de solução prévia, pronta e perfeita para problemas encontrados, pois a ideia não é elaborar um mapa de linhas já traçadas para ser sobreposto a um território, mas, pelo contrário, o autor desta pesquisa pretende apresentar uma proposta de problematização posterior, inacabada e imperfeita para soluções já encontradas, pois a ideia é criar um mapa de linhas ainda não traçadas a partir do fluir de forças pelo próprio território.

As linhas de segmentaridade dura ou molar são as linhas estáveis que traçam os grandes mapas, as grandes rotas e as grandes bússolas: o mapa dos dispositivos, as rotas profissionais e as bússolas morais. Podemos pensar, por exemplo, nos dispositivos prisão e escola, no ser professor de filosofia e no sentido de ensinar filosofia na escola da prisão como as linhas que estão nesta categoria. Estas linhas estabelecem pontos dicotômicos que delimitam territórios existenciais, por exemplo,

na prisão ou você é alguém livre ou você é alguém preso, na escola ou você é alguém sábio ou você é alguém ignorante, como professor de filosofia ou você é alguém bem-sucedido ou você é alguém fracassado, ou há um sentido para ensinar filosofia na escola da prisão ou não há.

As linhas de segmentação maleável e molecular são as linhas flexíveis que traçam os pequenos mapas, as pequenas rotas e as pequenas bússolas: o mapa dos pontos cegos, as rotas desviantes e as bússolas de perspectiva. Podemos pensar, por exemplo, nos locais que escapam à vigilância na prisão ou à invisibilidade na escola, nos caminhos para fugir da prisão ou entrar na escola, nas possibilidades de atuação profissional como filósofo ou na multiplicidade de sentidos ao se ensinar filosofia na escola da prisão. Estas linhas estabelecem um terceiro ponto que rompe a dicotomia e apresenta um novo território existencial, por exemplo, os movimentos de alteridade na prisão e na escola, a crítica do conceito de sucesso e a resignificação de sentidos de se ensinar filosofia na escola da prisão.

As linhas de fuga são as linhas que indicam as brechas e as rupturas na rede formada pelas linhas duras e pelas linhas flexíveis e que apresentam linhas que escapam a ambas ampliando a rede existente e reconfigurando mapas, rotas e bússolas. Podemos pensar, por exemplo, nos movimentos de alternativas penais ou de abolição prisional, nos movimentos que lutam pelos direitos educacionais dos prisioneiros, nos movimentos que visam valorizar profissionalmente os professores das escolas prisionais e nas experiências educativo-filosóficas realizadas em escolas da prisão. Estas linhas apresentam uma proposta para “fugir, mas fugindo procurar uma arma” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 158) para manter-se em fuga, pois as linhas de fuga com suas brechas e rupturas experimentam tentativas de serem reterritorializadas e englobadas pela rede da qual faziam parte, por exemplo, as armadilhas perigosas que existem em leis que visam humanizar a prisão, valorizar os professores das escolas prisionais com bônus momentâneos ao invés de planos de carreira e a inserção elogiosa de experiências educativo-filosóficas realizadas em escolas da prisão.

Muitos problemas se colocam entre essas linhas, pois esta distinção entre linhas duras, flexíveis e de fuga é apenas didática - na realidade a rede que é formada por elas aponta que “as diferenças efetivas passam entre as linhas, embora sejam todas imanentes umas às outras, misturadas umas nas outras” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 166), ou seja, no dia a dia, não é tão fácil identificar as linhas existentes, suas características, desafios e possibilidades. A rede formada pelas linhas não é uma

estrutura, mas uma configuração de um processo infinito de agenciamentos (traçados, fluxos e intensidades) entre habitantes e territórios, entre habitantes e habitantes, entre territórios e territórios, como um “conjunto permanente ou acidental de linhas entrelaçadas” (DELIGNY, 2018, p. 68). Sendo assim, a proposta de identificação e de intensificação de brechas e rupturas nessas linhas se torna difícil e, além disso, perigoso.

Podemos dizer que no relatório final desta pesquisa espera-se que as errâncias do envolver, as surpresas do porvir, as perplexidades do instante, as intervenções do existir e as inconstâncias temporais, espaciais e acionais vivenciadas pelo pesquisador permitam tecer considerações que atuem como inconclusões provocadoras de pensamentos capazes de fluir como forças potentes para intensificar as brechas e as rupturas de uma rede de linhas. Assim sendo, o pesquisador como potencializador de intensidades visa não colocar um ponto final impossível em muitas linhas, mas traçar uma linha inicial para uma fuga possível.

Quais os perigos dos segmentos por onde correm as forças que intensificam as brechas e as rupturas? “Pouco há a dizer sobre o perigo da primeira, e seu endurecimento de difícil modificação. Pouco a dizer sobre a ambiguidade da segunda. Mas por que a linha de fuga (...) comporta, por sua vez, um desespero tão especial? (...)” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 87). Podemos dizer que o autor desta pesquisa não pretende apresentar uma pesquisa de traçado tranquilo pelas linhas duras e seus territórios consolidados de uma rede estável, mas, pelo contrário, o autor desta pesquisa pretende apresentar um esquema de traçado intranquilo pelas linhas flexíveis e seus territórios incertos de uma rede instável rumo à perturbação das linhas de fuga e suas possibilidades perigosas de intensificação de brechas e rupturas em uma reconfiguração territorial.

A linha de fuga é a que apresenta os maiores perigos dentre todas as outras linhas. O primeiro perigo é relativo à identificação de uma linha de fuga, pois uma linha de fuga não é uma linha já existente, mas é uma linha criada - e, para isso, é preciso, antes de tudo, saber exatamente onde uma possibilidade para a criação de tal linha se apresenta. Se não atentarmos para isso, podemos fluir por uma linha dura ou flexível pensando estar em uma linha de fuga e acabar em uma rede de ambiguidade imutável. O segundo perigo é relativo à criação de uma linha de fuga, pois uma linha de fuga não é uma linha imaginária, mas é uma linha concreta - é preciso, antes de tudo, saber que a criação envolve pensar sobre a realidade, mas também agir na realidade. Se não

atentarmos para isso, podemos ficar prisioneiros de especulações de fuga, mas transitando por linhas duras ou flexíveis. O terceiro perigo é relativo à destruição de uma linha de fuga, pois uma linha de fuga pode virar “linhas de abolição, de destruição, dos outros e de si mesma” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 162) - é preciso, antes de tudo, saber que a linha de fuga intensifica brechas e rupturas de uma rede da qual ela também faz parte e que pode, por isso mesmo, reconfigurar parte dela reconfigurando a si mesma. Se não atentarmos para isso, podemos fluir por uma linha de fuga que ao contrário de escapar das linhas duras e tensionar as linhas flexíveis nos leva justamente para a estabilidade delas.

Como os fluxos de força intensificam as brechas e as rupturas em uma rede de segmentos? “Em todos os casos, vê-se que a linha de segmentos (macropolítica) mergulha e se prolonga num fluxo de *quanta* (micropolítica) que não para de remanejar seus segmentos, de agitá-los” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 106). Com este movimento, podemos dizer que a ideia desta pesquisa não é estagnar por uma grande rede como uma estrutura estática por onde podemos nos sentar com segurança, mas, pelo contrário, é provocar uma pequena rede configurada como um processo dinâmico por onde podemos transitar com certa desenvoltura. As linhas de segmentação dura, flexível e de fuga formam uma rede que formam territórios em que habitam indivíduos que são formados por linhas de segmentação dura, flexível e de fuga que formam uma rede que formam territórios em que habitam indivíduos que são formados por... A macropolítica e a micropolítica mantêm uma distinção apenas didática diante da complexidade dos movimentos da existência.

O fluxo de elementos que agita os segmentos da macropolítica a partir da micropolítica é feito de agenciamentos de crenças, de valores e de vontades de indivíduos em relação com o coletivo: “um fluxo mutante implica sempre algo que tende a escapar aos códigos não sendo, pois, capturado, e a evadir-se dos códigos, quando capturado; e os *quanta* são precisamente signos ou graus de desterritorialização no fluxo descodificado” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 108). O fluxo de elementos é uma força que impele nos indivíduos a criação de novos agenciamentos com novas vontades e a movimentação de novas crenças para desestabilizar os valores das linhas existentes e deslocar os territórios habitados.

A intensificação provocada a partir do emaranhar das linhas por meio de seus fluxos de força no jogo entre a micropolítica dos indivíduos e a macropolítica do coletivo criam o que nós chamamos de centros de força: são “focos de instabilidade”

(DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 115-6) que amolecem e sacodem as linhas duras, tensionam ao máximo as linhas flexíveis e fazem explodir as linhas de fuga em brechas e rupturas. Não é possível determinar nem controlar a explosão dos fluxos de força nos centros de força, mas é possível identificar e intensificar onde elas estão e intensificá-las para abrir mais brechas e rupturas: “é sempre no fundo de sua impotência que cada centro de poder [força] extrai sua potência” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 118).

Qual o estilo de intensificar desta pesquisa? “As linhas de fuga - não será isso o mais difícil?” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 83). Com este movimento podemos dizer que a ideia desta pesquisa não é permanecer estagnado nas linhas duras e nem estagnando nas linhas flexíveis, mas, pelo contrário, é buscar criar e caminhar pelas linhas de fuga. Realizar sempre o movimento de caminhar pelas linhas da rede como um indivíduo que foge pelas linhas que o aprisionam como grades e muros e que busca pelas linhas que o apresentam as brechas e as rupturas, pois não buscamos mais o conforto contraditório daquilo que já que conhecemos, mas o incômodo compreensível daquilo que ainda não tem nome.

O nosso estilo de intensificar consiste, antes de tudo, em, movimento a movimento, criar as condições propícias para uma fuga sem fim, ou seja, para uma fuga que não fuja da própria fuga. Depois de abrir uma brecha e uma ruptura a ideia é abrir outra brecha e outra ruptura e assim por diante, mantendo um constante movimento de fuga por entre brechas e rupturas de brechas e rupturas de brechas e rupturas... Podemos afirmar, de algum modo, que o estilo de intensificar que esta pesquisa afirma é o de sempre intensificar as brechas e as rupturas: o ato de intensificar os fluxos de força que correm pelas linhas duras, flexíveis e de fuga da rede, com a proposta de concentrar em nós de força uma tensão suficiente para propiciar a constante abertura de brechas e rupturas que fomentam explosões e vazamentos que reconfiguram as linhas que compõem a própria rede e a própria rede como um todo.

Intensifiquemos, pois, as brechas e as rupturas...

2 DIÁRIO DE BORDO: NOTAS, BIOGRAFEMAS E DIAGRAMAS

2.1 Notas sobre o território da prisão

Ouçam a voz da prisão.

(LIMA, 2016, p. 191)

Tratamos, aqui, através de notas, da composição do território da prisão. Para isso, procedemos um habitar simultaneamente teórico e prático deste espaço. Entramos com o pensamento e o com o corpo pelas tramas de uma rede de linhas que se forma em um plano entre portinholas, portas e portões, corredores, galerias e celas, algemas, cadeados e trancas, arames farpados, muros e grades, em que agem personagens como diretores, inspetores e prisioneiros, por meio de conceitos como panóptico, não-óptico, pantânato e heterotopia social. Pensaminhamos os caminhos que se apresentam pelo estudo teórico dos escritos de Jeremy Bentham, no livro *O panóptico ou a casa de inspeção*, de Michel Foucault, no livro *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, de C. Fred Alford, no artigo “*What would it matter if everything Foucault said about prison were wrong?*”, e de Achille Mbembe, no livro *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*, assim como pensaminhamos os caminhos que se apresentam pela vivência prática do nosso próprio caminhar cotidiano pelas prisões que visitamos. Experienciamos os acontecimentos que transcorrem na prisão panóptica de Bentham e Foucault, nas prisões não-ópticas de Alford, nas prisões pantânatas de Mbembe e nas diversas prisões de nossa própria experiência. Cartografamos o imprevisível pelo mapa de uma prisão que é um grande edifício circular de muitos andares com celas ao redor da circunferência e uma alta torre de vigilância ao centro, pelo mapa de uma prisão que é um pequeno edifício subterrâneo com celas em corredores labirínticos e postos de vigilância descentralizados, e pelo mapa de uma prisão que é um grande edifício retangular térreo com celas em corredores laterais sob um teto único com um posto de vigilância na entrada e na saída. Intensificamos as brechas e as rupturas pelas interseções espaciais de um território existencial múltiplo e uno, mas, sobretudo, móvel e móvel, por meio dos entres de desafios, considerações e possibilidades para a criação de uma outra compreensão possível deste espaço de vigilância, contenção e extermínio. Assim, entre as linhas duras, as linhas flexíveis e buscando as linhas de fuga, tomamos notas no diário de bordo sobre o território da prisão.

2.1.1 Espaço de vigilância: a prisão como panóptico

Em 1787, Jeremy Bentham, em visita à Rússia, escreveu uma série de vinte e uma cartas a um amigo na Inglaterra, com todo um novo plano de administração de prisões, que reunidas e publicadas compõem seu famoso ensaio conhecido como *O panóptico ou a casa de inspeção*. Embora no decorrer da leitura das cartas, perceba-se que se trata de uma proposta planejada de reforma na configuração física e na operação administrativa de uma prisão, nota-se que se trata também de uma proposta de exposição de um princípio filosófico que seria aplicado conjuntamente ali. Há argumentações sobre problemas dados e soluções possíveis em relação a aspectos da arquitetura e da engenharia do edifício prisional, assim como em relação a aspectos da gerência do mesmo e, muitas vezes, os problemas estão entremeados uns nos outros pelo princípio filosófico.

Já no prefácio de sua obra, Bentham anuncia que “tratava-se de um novo modo de garantir o poder da mente sobre a mente em um grau nunca antes demonstrado; e em um grau igualmente incomparável” (BENTHAM, 2020, p. 17). É extremamente interessante notar que em sua proposta de reforma geral para uma prisão, um dispositivo que, especificamente, visa o encarceramento dos corpos dos indivíduos, ele não declara isso primariamente, mas, sim, tomando isso como certo, declara que visa o domínio sobre a mente dos indivíduos em um nível inédito e inigualável. Parece que Bentham vislumbrou alguma relação entre o aprisionamento de corpos e o domínio de mentes e vice-versa e sua nova reforma prisional prometia o aprisionamento e o domínio perfeito de ambos.

Segundo ele, há um princípio filosófico que poderia garantir o aprisionamento do corpo e o domínio da mente: o princípio da inspeção. Este princípio afirma que para pôr em movimento todo o mecanismo de aprisionamento e domínio proposto é preciso direcionar um olhar incessante e atento aos indivíduos que têm seus corpos encarcerados na prisão. Inspectores contratados deveriam direcionar este olhar atento que deveria proceder um exame minucioso e criterioso dos corpos e movimentos dos prisioneiros a todo momento. É claro que tal esquema de tal alcance seria muito custoso em termos econômicos, pois seria necessário angariar e mover recursos financeiros para, além da construção de um enorme edifício, contratar tantos inspetores quantos fossem os prisioneiros, e talvez, até mais (é preciso lembrar que

não havia câmeras eletrônicas de vigilância na época) para empreender a vigilância constante do olho inspecionador.

Escreveu ele, então, que “sendo isso impossível, a próxima coisa a ser desejada é que, em todo momento, ao ver razão para acreditar nisso e ao não ver a possibilidade contrária, ele [o prisioneiro] deveria *pensar* que está nessa condição” (BENTHAM, 2020, p. 20). O princípio da inspeção deve criar uma prisão que se constitui de um grande olho que tudo vê, mas que nunca é visto, que aprisiona os corpos dos indivíduos não apenas em uma cela (seja para confinar, punir ou reformar), mas, antes de tudo, em uma crença de que estão sendo observados o tempo todo por um olho que pode nem mesmo estar lá, de fato - ou seja, o princípio da inspeção cria uma prisão que são duas: um prisão para o corpo e uma prisão para a mente. Bentham pretende criar uma prisão que aprisiona o corpo para dominar a mente e que domina a mente para manter o corpo aprisionado.

Para isso, ele apresenta o seguinte plano configuracional: um edifício circular em que da extremidade da circunferência partem raios em direção ao centro, dando origem a diversas celas separadas por partições. Ao centro da circunferência, separado das celas por uma área intermediária, no alto, se localiza o alojamento do inspetor. Em cada cela, o trecho exterior da circunferência é formado por uma larga janela gradeada que permite a entrada de luz e o trecho interior da circunferência é formado por uma grande porta gradeada que permite ao prisioneiro dar sua primeira entrada ou ao inspetor fazer sua inspeção. As partições são prolongadas além das portas gradeadas até a área intermediária para que nenhum prisioneiro veja ou se comunique com outro. Além disso, as janelas do alojamento do inspetor devem ter venezianas para que os prisioneiros não consigam enxergar seu interior. As janelas do alojamento são também portas de comunicação com qualquer cela. Deve haver ainda lâmpadas no alojamento para iluminar as celas e garantir ao inspetor a visibilidade dos prisioneiros à noite, bem como um tubo de metal para conduzir sons das celas ao alojamento e vice-versa para garantir a comunicação entre inspetor e prisioneiro, assim como a sensação de que o inspetor está sempre próximo. Por fim, deve haver um sino suspenso no alto do edifício com o propósito de alarme (BENTHAM, 2020, p. 20-23). O tamanho (extensão) da circunferência do edifício, a quantidade de andares do edifício, o tamanho (largura, altura e profundidade) das celas e a quantidade de celas pode variar. É importante que se tenha também uma capela (BENTHAM, 2020, p. 24-27). E o seguinte plano operacional: deve ser permitida a visita pública da prisão;

deve haver uma transparência pública na administração, os relatórios com toda a história da prisão deve ser aberto e passível de ser impresso e publicado; deve haver um exame e categorização dos prisioneiros de acordo com as possibilidades de trabalho de cada um (bons, capazes, promissores e inúteis); deve haver um livro-de-correção em que são anotados os castigos aplicados aos prisioneiros e seus motivos; deve haver um controle de gastos de construção e manutenção do edifício e de necessidades básicas dos prisioneiros (BENTHAM, 2020, p. 31-51).

Uma prisão construída nesses moldes se constitui de um dispositivo cuja configuração física tem como intento propiciar ao inspetor a possibilidade de ver sem ser visto (BENTHAM, 2020, p. 29) e cuja operação administrativa tem como intento implantar no prisioneiro a crença de que ele está sendo visto a todo instante, ou, como escreve Bentham: “a *aparente onipresença* do inspetor (...), combinada com a extrema facilidade de sua *real presença*” (BENTHAM, 2020, p. 31) como preocupação constante aos prisioneiros. É algo como se houvesse um inspetor invisível em cada cela observando o corpo de cada prisioneiro, intimidando-o dia e noite e ao menor movimento suspeito ele pudesse se materializar e aplicar o disciplinamento adequado para que o mesmo não volte a ocorrer.

Ele sugere que a prisão panóptica ou casa de inspeção possui muitas vantagens em relação às outras prisões. Ele alega que ela é tanto eficaz para garantir o controle e o castigo ao prisioneiro como para protegê-lo de possíveis abusos por parte dos inspetores, pois só há a necessidade de um único inspetor para fazer o trabalho de garantir que todos estejam em privação de liberdade e é mais difícil que um único inspetor cometa abusos contra centenas de prisioneiros. Além disso, juízes e magistrados que visitem a prisão para fiscalizá-la não encontrarão um ambiente fantasioso, pois um único inspetor não encontrará tempo para prepará-lo, mas real, dado de uma só vez e de um só ponto, podendo facilmente flagrar eventuais abusos do inspetor.

Além disso, ele alega que as fugas também são desencorajadas e mesmo desaparecem neste arranjo de gestão prisional, pois não há a menor possibilidade nem de união entre os prisioneiros, nem de que qualquer ação seja feita dentro da cela sem que o inspetor tome ciência de seu alojamento: é um dispositivo contra fugas (BENTHAM, 2020, p. 34). Nela, um corpo jamais pode encontrar outro corpo nem realizar qualquer movimento oculto. O controle de movimentos do corpo e o impedimento de encontros dos corpos são as constantes que parecem afastar cada vez

mais e até definitivamente a ideia de fuga da mente dos prisioneiros. Não havendo como planejar uma fuga conjuntamente, só resta ao prisioneiro planejá-la solitariamente, mas não havendo como executá-la solitariamente, só resta ao prisioneiro esquecer essa ideia a cada tentativa e de uma vez por todas.

A partir do século XIX, algumas prisões panópticas foram construídas ao redor do mundo inspiradas diretamente pelo esquema de Bentham: na Índia, em Nova Déli, em 1817; na Inglaterra em Londres, em 1842; na França em Autun, em 1856; na Holanda, em Breda e Arnheim, em 1886, e em Haarlem, em 1901; e nos EUA, em Illinois, em 1920, entre outras (PERROT, 2020, p. 156) e algumas delas ainda estão em operação como duas prisões na França, em Niort, desde 1853, e em Val-de-Reuil, desde 1989. Contudo, devido a novas tecnologias de vigilância, a proposta panóptica de Bentham foi, ao longo do tempo, sendo abandonada e suas ideias de arquitetura e de administração prisional consideradas obsoletas, embora seu princípio da inspeção tenha ganhado uma importante releitura posterior.

Em 1975, Michel Foucault, em seu livro intitulado *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, revisitou de maneira muito interessante a obra de Bentham. Investigando modos de gestão da lepra e da peste no século XVII, ele observa que “se é verdade que a lepra suscitou modelos de exclusão que deram até um certo ponto o modelo e como que a forma do grande fechamento, já a peste suscitou esquemas disciplinares” (FOUCAULT, 2010, p. 188), e nos diz que o esquema de um prisão panóptica é uma composição de um conjunto de técnicas que se materializa em um dispositivo com o propósito de excluir e disciplinar indivíduos: é nela que aqueles considerados criminosos serão encarcerados, identificados, controlados e, talvez, corrigidos.

Segundo ele, nas prisões, então, das funções dadas pelo princípio da masmorra (trancar, privar de luz e esconder) só a primeira se conserva quando é apresentado e aplicado o princípio da inspeção (trancar, iluminar e exhibir). É assim que, agora, “a visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 2010, p. 190) para os indivíduos prisioneiros. Se antes a pena de prisão nas masmorras possibilitava pontos cegos em relação à vigilância e ao controle dos corpos e movimentos dos prisioneiros, que eram propícios a descansos, comunicações e tentativas de fugas, agora a pena de prisão na casa de inspeção panóptica impede totalmente a existência de pontos cegos, pois a vigilância é constante e o controle é quase total sobre os corpos e os movimentos dos prisioneiros, não havendo descanso, comunicação, nem tentativas de fugas possíveis.

Com a troca de princípios a serem aplicados na prisão, a multidão de prisioneiros, “do ponto de vista do guardião, é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; [e] do ponto de vista dos detentos, por uma solidão sequestrada e olhada” (FOUCAULT, 2010, p. 190-1). Como não há mais um coletivo de prisioneiros, apenas indivíduos prisioneiros, logo, não há mais dificuldade de identificação nem de controle dos mesmos, pois os prisioneiros estão sozinhos, um a um, detidos e observados constantemente - ou, ao menos, são induzidos a pensar desse modo. E é justamente esse modo de pensar induzido nos prisioneiros pela troca de princípios que resulta no que Foucault vai chamar de o efeito mais importante produzido pela prisão panóptica: a operação automática do poder (FOUCAULT, 2010, p. 191).

O poder não é mais entendido aqui como uma força exercida, fixamente localizada e sustentada verticalmente, mas como um fluxo circulatório, descentralizadamente posto e manifestado horizontalmente. Na prisão, não são mais os inspetores que exercem com força coercitiva direta sobre os prisioneiros sua autoridade violenta, mas os próprios prisioneiros que se submetem permissivamente à condição disciplinadora na qual se encontram. O inspetor, o cassete e a ameaça não estão mais em lugar algum e, por isso mesmo, estão em todos os lugares - ainda que, de fato, possam não estar lá. O inspetor é um homem invisível de mil olhos em uma torre e o prisioneiro é um homem cego em um labirinto.

Assim, a prisão panóptica consegue uma “vitória perpétua que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidida por antecipação” (FOUCAULT, 2010, p. 192). O prisioneiro que se sabe visível sem a capacidade de ver, torna-se ele mesmo, por medo e por hábito, seu próprio inspetor. Dia após dia, seus movimentos corporais e mentais são sutilmente pensados e repensados, feitos e refeitos, de acordo com as regras que outro lhe deu e que agora, de tanto temê-las e cumpri-las, são também as suas próprias regras. Por não querer sofrer a violência física em seu corpo, ele se submete à disciplina incorpórea, por se submeter à disciplina incorpórea, ele nem faz nem pensa mais no que o faria sofrer a violência física em seu corpo. A relação de poder à qual o prisioneiro se submete é, em algum sentido, fictícia, mas muito eficaz.

Tal estado de sujeição coloca o prisioneiro em uma situação de extrema vulnerabilidade, pois ele está sempre e completamente à disposição deste poder invisível, mas presente. Por um lado, ele é um indivíduo que pode ser observado, anotado, classificado e analisado; por outro lado, ele é um indivíduo que pode ser experienciado: “o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências,

modificar o comportamento, treinar ou retrainar os indivíduos” (FOUCAULT, 2010, p. 193). O corpo e a mente do prisioneiro é um vasto espaço de experimentação social em que se pode tentar induzir um ou outro comportamento de acordo com uma ou outra transformação almejada no indivíduo.

É conhecida a análise de Foucault que diz que a prisão é “a forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre corpo” (FOUCAULT, 2010, p. 217) que se materializa em um dispositivo social em meados do século XVIII e início do século XIX. A prisão tal qual a conhecemos hoje é um espaço que a sociedade moderna criou para consolidar e manter o poder de punir os indivíduos com mecanismos disciplinares frente ao advento de novas propostas educativas e políticas. Em um mundo que surgiu a partir de ideias e ideais capitalistas e liberais, privar o indivíduo criminoso de sua liberdade e, conseqüentemente, de suas propriedades e bens, bem como de seu trabalho e de seu salário, intenta ser uma ação exemplar a outros indivíduos e reparador a ele mesmo.

Punir e transformar o indivíduo, eis, portanto, o lema do dispositivo prisional: privar de liberdade e disciplinar o corpo. “A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo” (FOUCAULT, 2010, p. 222) em que o indivíduo, além de estar encarcerado, deve ser trabalhado para alcançar uma nova forma de agir. O indivíduo sob a custódia do Estado tem seu corpo a disposição para ser reformado em tempo integral: sua educação, seu trabalho, seu lazer, suas relações, sua comunicação, seus movimentos, seus espaços, seu tempo, suas ações etc.; tudo é utilizado a todo momento para disciplinar o prisioneiro. Os princípios que Foucault vê no nascimento da prisão que muito contribuem para essa disciplinarização são: o isolamento, o trabalho e a normalização.

O isolamento na prisão visa “a individualização coercitiva, pela ruptura de qualquer relação que não seja controlada pelo poder ou ordenada de acordo com a hierarquia” (FOUCAULT, 2010, p. 226). O prisioneiro é isolado da sociedade na qual está integrado, distanciado da comunidade da qual faz parte, obrigado a ficar somente na presença de si mesmo dentro de uma cela. Suas conversas com outros prisioneiros e visitas de conhecidos são autorizadas pela direção da prisão e assistidas pelos inspetores. Além de ser privado de liberdade, ele deve refletir sobre o crime que cometeu e, sentindo a dor que causou, se arrepender do mesmo, demonstrando uma mudança em seu modo de agir para que possa ser reintegrado à vida comum.

O trabalho na prisão visa “a constituição de uma relação de poder, de uma forma econômica vazia, de um esquema da submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção” (FOUCAULT, 2010, p. 230). O prisioneiro é alocado em trabalhos internos na prisão que tem como proposta adequá-lo a um modo de vida do qual ele, em algum momento, escapou. Sejam trabalhos forçados ou trabalhos remunerados, ele deverá aprender o valor do trabalho na vida em sociedade por meio da vivência de regras que por meio de regularidades devem ser internalizadas nele. Além de ser privado de liberdade, ele deve ter sua consciência reformada pela ocupação do trabalho e afastar cada vez mais de sua mente ideias que não cabem na vida comum.

A normalização na prisão visa “todo um regime de punições e de recompensas que não é simplesmente uma maneira de fazer respeitar o regulamento da prisão, mas de tornar efetiva a ação da prisão sobre os detentos” (FOUCAULT, 2010, p. 232). O prisioneiro é inserido em um arranjo de modulação da pena durante a sua estada na prisão que intenta averiguar sua normalização. Além de ser privado de liberdade, ele é exposto a castigos para maus comportamentos e prêmios para bons comportamentos e isso influi diretamente em seu tempo e condições de pena na prisão. Ele deve ser incentivado a demonstrar não apenas estar apto para o retorno à vida comum fora da prisão, mas a partir dela.

Isolamento, trabalho e normalização são princípios do que Foucault chama de técnica disciplinar, ou seja, instrumentos e procedimentos que fazem com que a prisão seja, além de um local de punição, um local de transformação do indivíduo. A prisão excede sua função de prender o corpo do indivíduo, mas também age reconfigurando-o: quem ele é, o que ele faz, o que ele quer. Por meio de uma ação ininterrupta sobre seus estados de vigília e sono, sua dieta alimentar, seu condicionamento e potencialidades físicas, suas capacidades e habilidades intelectuais, seus estudos e afazeres, sua diversão, sua linguagem, seus horários, seus locais de circulação etc., pretende-se a ação do que Foucault chama de o penitenciário.

É curioso notar que o penitenciário é um excesso sobre o indivíduo, em relação à pena de privação de liberdade da qual ele padece, que emerge justamente da proposta de um dispositivo panóptico de prisão. Na sugestão de prisão de Bentham, o indivíduo é, desde sua entrada e durante toda a sua estada até a sua saída, punido, mas também vigiado: ele é isolado, observado e adequado. O exercício de poder disciplinar sobre o indivíduo é feito de maneira indireta e difusa na prisão, visando não apenas sua

punição em relação à sua liberdade, mas também sua reforma em relação à sua consciência, pois o indivíduo tem uma cela e uma ficha, uma pena a pagar socialmente e uma reforma a fazer individualmente.

“O tema do Panóptico - ao mesmo tempo vigilância e observação, segurança e saber, individualização e totalização, isolamento e transparência - encontrou na prisão seu local privilegiado de realização” (FOUCAULT, 2010, p. 235), nos diz Foucault. O prisioneiro deve estar a todo momento submetido a um olhar permanente e a uma avaliação constante, a uma impossibilidade de fugir e a uma possibilidade de ser conhecido, a uma catalogação individual e a uma categorização coletiva, a um isolamento completo, mas às vistas do público. É nesses pares ordenados no plano da prisão que ela excede a simples proposta configuracional e operacional de ser um dispositivo de punição como privação de liberdade e, por meio do princípio aplicado, resulta em um dispositivo de reforma da consciência do indivíduo.

Assim, o prisioneiro que, no âmbito jurídico, é um infrator de uma lei, é, no âmbito do penitenciário, um delinquente, ou seja, se a pena legal se refere a um ato, a técnica disciplinar se refere a uma vida (FOUCAULT, 2010, p. 238): o infrator é punido, o delinquente é reformado. Não apenas o ato criminoso em si mesmo está sendo considerado pela lei no tribunal, mas também impulsos, intentos, crenças, vontades e valores do criminoso estão em consideração pela técnica disciplinar na prisão. O infrator é enquadrado em algum artigo do código penal e tem sua pena de privação de liberdade calculada, o delinquente é classificado como um indivíduo em algum grau de periculosidade e disposição comportamental e tem sua técnica disciplinar aplicada. O criminoso como infrator e como delinquente consegue reunir em si mesmo, em dois momentos distintos, o monstro que rompe o pacto social e o cidadão renascido pela reforma prisional.

A técnica disciplinar aplicada no dispositivo prisão visa especialmente o corpo e “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2010, p. 133-4). Elas realizam no corpo do indivíduo um movimento de sujeição constante pela imposição de forças e a situação de relações de poder que pretendem controlar, nos menores detalhes, seu corpo e suas ações para fazer corpos dóceis politicamente e úteis economicamente. É uma espécie de microfísica do poder (FOUCAULT, 2010, p. 134), pois sua força age no âmbito político do micro, do corpo do indivíduo ao invés de agir no âmbito político do macro, no corpo da sociedade, que opera uma anatomia

política do detalhe (FOUCAULT, 2010, p. 134), visto que age considerando as sutilezas de suas potencialidades e usos.

Para colocar em movimento tal empreendimento, a técnica disciplinar é aplicada por meio de diversos procedimentos para distribuir os indivíduos no espaço: a cerca, a localização imediata, a localização funcional, a intercambialidade dos elementos; e para controlar suas atividades: o horário, a elaboração temporal do ato, a correlação do corpo e do gesto, a articulação corpo-objeto e a utilização exaustiva. Em relação à distribuição dos indivíduos no espaço: a cerca permite delimitar o espaço fechado, específico e único em que o indivíduo habitará; a localização imediata permite saber onde se encontra o indivíduo; a localização funcional permite saber o que o indivíduo faz em qual espaço; e a intercambialidade dos elementos permite saber a localização específica do indivíduo dentro do espaço e do tempo em que se encontra em relação ao todo. Em relação ao controle de atividades do indivíduo: o horário permite controlar o tempo das mais diversas atividades do indivíduo; a elaboração temporal do ato permite controlar o desenrolar das atividades do indivíduo; a correlação do corpo e do gesto permite aumentar a eficácia, precisão e rapidez da atividade de um indivíduo; a articulação corpo-objeto permite estabelecer o tipo de relação que o indivíduo tem com o objeto que manipula; e a utilização exaustiva estabelece a não-ociosidade como gestão do tempo do indivíduo (FOUCAULT, 2010, p. 137-150).

Assim, “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (FOUCAULT, 2010, p. 164). A técnica disciplinar movimenta as próprias forças do corpo do indivíduo para modificá-lo e faz isso por meio de alguns instrumentos: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. O olhar hierárquico estabelece um meio para uma relação de poder cuja autoridade se dá pela visão sobre o indivíduo; a sanção normalizadora estabelece um meio de reprimir infrapenidades com castigos fora-da-lei com o intento de normalizar uma conduta do corpo do indivíduo; e o exame estabelece um exercício de poder que vigia, pune e normaliza o indivíduo: é aqui que ele é visto, documentado e reconhecido para ser controlado (FOUCAULT, 2010, p. 165-185).

2.1.2 Espaço de contenção: a prisão como não-óptico

Em 2000, C. Fred Alford escreveu um provocativo artigo intitulado “*What would it matter if everything Foucault said about prison were wrong?*” [O que importaria se tudo que Foucault disse sobre a prisão estivesse errado?], em que argumenta que Foucault, em seu livro *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, “confunde o discurso utópico da reforma prisional com a sua prática (...) Ele sistematicamente confundiu uma ideologia com uma prática. Isso afeta não apenas a sua visão da prisão, mas também a sua visão do poder” (ALFORD, 2000, p. 134). É uma crítica incômoda, pois toca em dois pontos centrais da obra de Foucault: a leitura que ele faz do panóptico de Bentham e a concepção de poder como técnica disciplinar que deriva dela. Se ela procede, Foucault pode ter feito uma leitura interessante, mas equivocada da obra de Bentham, cujas consequências, possivelmente, não se aplicam à realidade das prisões.

Em relação ao panóptico de Foucault como prisão, Alford afirma que ele “é a principal imagem de Foucault para o poder disciplinar” (ALFORD, 2000, p. 129): uma prisão construída dentro de uma área circular com celas individuais ao redor de toda a circunferência e no centro uma torre de vigilância. De um lado, as celas possuem uma janela gradeada de abertura e, de outro lado, um portão gradeado de entrada e inspeção. A torre de vigilância possui holofotes que iluminam as celas dia e noite e persianas que impedem a visão de fora para dentro. Um único inspetor é suficiente para vigiar todos os prisioneiros sem ser visto. Há um alarme em caso de fuga, tubos para ouvir o que se passa em cada cela e caminhos e portas que vão da torre a cada cela. Há registros, relatórios e anotações de tudo o que se passa lá com todos os que lá estão.

Em relação ao poder disciplinar de Foucault sobre o corpo, Alford afirma que “no Panóptico estão todas as experiências do poder disciplinar moderno” (ALFORD, 2000, p. 129): por meio dos princípios da alocação isolada, da obrigação ao trabalho e da modulação do comportamento; dos procedimentos da distribuição calculada em um espaço definido (a cerca, a localização imediata, a localização funcional, a intercambialidade dos elementos) e do controle de todas as suas atividades rotineiras (o horário, a elaboração temporal do ato, a correlação do corpo e do gesto, a articulação corpo-objeto e a utilização exaustiva); e dos instrumentos do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame. Com estes princípios,

procedimentos e instrumentos se pretende um controle bem sutil, mas muito eficaz do corpo do prisioneiro.

Alford, entretanto, discorda de Foucault e pensa que ele está equivocado tanto em sua ideia de pensar a prisão moderna como um panóptico benthaniano, como em sua concepção de poder disciplinar que agiria ali. Ele escreveu que “Foucault apresenta os ideais utópicos dos reformadores prisionais do século XVIII, muitos dos quais nunca foram realizados, como se eles fossem reformas reais do século XVIII e XIX” (ALFORD, 2000, p. 134), e, segundo ele, basta olhar para os desenhos e fotografias de prisões panópticas exibidas em *Vigiar e punir: nascimento da prisão* para perceber que são planos para prisões que nunca foram construídas ou estão vazias, sem nenhum prisioneiro, e que mesmo Bentham com todo o seu prestígio e fortuna nunca conseguiu convencer o governo Britânico a construir uma prisão panóptica em sua época.

Para pôr sua hipótese à prova, ele passou mais de um ano realizando uma pesquisa na prisão estadual de segurança máxima de Patuxent, em Maryland, nos Estados Unidos. Sua proposta era contrastar o relato de Foucault com sua própria experiência e a partir daí tecer considerações sobre a prisão, o panóptico e o poder disciplinar. Ele conta que o contraste ganharia força, pois a única prisão que Foucault teria visitado seria uma prisão americana, já que as francesas não aceitavam visitantes, e que ele não considerou em sua obra as diferenças entre prisões europeias e americanas. Em sua pesquisa, ele afirma que tudo o que observou já está relatado na literatura científica sobre prisões americanas (ALFORD, 2000, p. 126).

As perguntas instigantes que movimentam a escrita de seu artigo a partir de sua pesquisa é “o que acontece quando olhamos atentamente a prisão e não encontramos nenhum [dos princípios panópticos, nem nenhum dos princípios, procedimentos e instrumentos da técnica disciplinar] lá, ou ao menos não da maneira como pretende Foucault?” (ALFORD, 2000, p. 127); e o que acontece quando parece que o que há é um princípio e práticas justamente opostas: “se você controla as entradas e saídas, você não precisa olhar” (ALFORD, 2000, p. 127)? Imagine entrar em uma prisão e não encontrar lá nem a arquitetura, nem a engenharia, nem a gerência, nem o princípio da inspeção de inspiração panóptica benthaniana, nem as técnicas disciplinares de poder para transformação aplicadas aos corpos dos prisioneiros conforme Foucault aponta?

A prisão de Patuxent é relatada como um edifício retangular cuja construção é toda subterrânea, sob um campo verde em que ninguém põe os pés: abaixo, as celas, os banheiros, os postos de inspetoria etc., são interligados por longos túneis; acima, há torres de vigilância e holofotes para iluminar o campo durante a noite. Para entrar na prisão há dois postos de conferência e uma porta nunca é aberta antes que a outra seja fechada. Para ter acesso a algumas áreas das celas solitárias, em que os prisioneiros tomam banho algemados e os inspetores usam luvas para tocá-los ou tocar suas comidas, é preciso passar por mais um posto de conferência e assinar um livro de registro. Segundo ele, um inspetor que tira um cochilo vai autorizá-lo a passar e depois vai fechar os olhos novamente.

Alford argumenta que a prisão de Patuxent, em Maryland, “não apenas não é um panóptico, mas, de muitos modos, é seu oposto, um não-óptico” (ALFORD, 2000, p. 131). Segundo ele, esta prisão americana não é um panóptico, não apenas porque ela está longe de ter a configuração arquitetônica ou operação administrativa panópticas, pois não é um edifício de muitos andares construído em formato circular com uma torre de vigilância no centro com um único inspetor ou mesmo aberto à visita pública, por exemplo, mas porque ela não está sustentada no princípio da inspeção benthaniano que estabelece que se deve olhar atentamente e a todo momento os corpos dos indivíduos prisioneiros, rompendo o par ver - ser visto, pois nem os inspetores das torres de vigilância acima, nem o inspetor do posto de conferência abaixo estão olhando absolutamente nada, estão apenas controlando as entradas e as saídas.

Ele insere na mesma discussão a prisão de Stateville, em Illinois, uma prisão construída segundo o esquema panóptico benthaniano, e inaugurada em 1925. Ela possui uma configuração arquitetônica que consiste em uma série de quatro edifícios redondos cada um deles com celas construídas ao redor de uma torre de vigilância de onde um inspetor é capaz de ver todas as celas - ou seria capaz de vê-las. “Hoje, os prisioneiros cobrem suas celas com cobertores e papelões com o objetivo de criar um espaço privado, livre do olhar de outros prisioneiros e guardas” (ALFORD, 2000, p. 131), escreveu ele. O princípio da inspeção benthaniano e o rompimento do par ver-ser visto não está presente nem mesmo nesta prisão americana panóptica, pois os inspetores das torres de vigilâncias também não estão vendo nada, pois, estão, assim como em Patuxent, apenas controlando as entradas e saídas.

Ao experienciar e pensar sobre as prisões de Patuxent e Stateville, ele constata que em uma prisão, se as entradas e saídas estão controladas, não há a menor necessidade de olhar para o prisioneiro com a intenção de controlá-lo, apenas de contá-lo: “se você está no controle, você não precisa olhar. (...) Tudo o que você precisa fazer é contar” (ALFORD, 2000, p. 129). Ele propõe que o poder em uma prisão, não está em inspecionar, vendo sem ser visto, mas, simplesmente, em prender o corpo do indivíduo e confirmar periodicamente que ele continua lá. Em seu relato de visita a prisão de Patuxent, ele escreveu que há uma contagem tripla diária de cada prisioneiro para certificação de que nenhum fugiu e que, junto à vigilância das entradas e saídas, isso é suficiente para mantê-los todos lá e fazer a prisão operar de maneira satisfatória. Em seu relato de consideração sobre a prisão de Stateville, em que os inspetores não se preocupam em olhar os movimentos que os corpos dos prisioneiros fazem, apenas se preocupam que os mesmos estejam lá presos, ver ou não ver não faz a menor diferença para que a prisão opere e realize sua função.

Sendo assim, se o que existe na prisão não-óptica é o princípio da conferência (trancar, não-olhar e contar) de Alford, com sua contagem, ao invés do princípio da inspeção de Bentham, com seu olhar, e o poder não está exatamente em ver sem ser visto, mas em não-olhar e contar, será que o efeito da operação automática do poder, manifesto em técnicas disciplinares, de Foucault continua agente? Segundo Alford, “cada aspecto do poder disciplinar ao qual Foucault se refere está ausente na maioria das prisões americanas, incluindo a prisão de Patuxent. Vigilância, horário, controle do corpo e da postura, e não ociosidade. Nenhum está presente de maneira significativa. Em seu lugar, há um regime marcado pelo *prenda o corpo*” (ALFORD, 2000, p. 133), ou seja, desde que o indivíduo esteja com seu corpo preso e não cause problemas, pouco importa o que ele fará com o mesmo durante sua estadia na prisão.

Para dar respaldo à sua argumentação ele menciona o diário do senhor Prior, um escrito de um prisioneiro de Patuxent a quem ele pediu que mantivesse um diário relatando seu cotidiano prisional. Ele afirma que lá estão relatados eventos confirmados por ele em suas próprias andanças pela prisão e também outros muito semelhantes aos de outros diários de literatura de testemunho da prisão. Ele afirma que em seus escritos, o senhor Prior relata que sua vida na prisão é assim: ele acorda em sua cela e toma café, conversa com colegas prisioneiros em uma sala de convivência e faz atividade física na academia, almoça, trabalha (por cerca de duas horas), assiste televisão na sala de convivência, tem aulas educativas, janta, faz

atividade física na academia, conversa na sala de convivência e volta para sua cela onde lê até dormir (ALFORD, 2000, p. 131-2).

Como podemos notar pelo dia a dia do senhor Prior, ele está preso, mas não vive uma vida dentro de uma cela, isolado, saindo apenas para trabalhar e tentar provar que está apto a viver novamente em sociedade. Apesar de ter aulas educativas, ele não parece estar passando por um processo de reconfiguração de sua consciência, nem tendo seu corpo transformado em um corpo dócil politicamente e útil economicamente. O princípio da inspeção está longe de ser uma realidade na vida de Prior, assim como estão muito distantes procedimentos constantes que visem estabelecer sua presença em espaços definidos e gerenciar suas atividades neles, ou mesmo instrumentos que visem assujeitá-lo pelo olhar, enquadrá-lo em um padrão e avaliá-lo por exames. De maneira geral, não parece haver muita preocupação sobre o que o senhor Prior faz durante seu dia ou noite, contanto que ele permaneça atrás das grades da prisão.

Na prisão, ao contrário do senhor Prior, “a experiência mais esmagadora é a de homens fazendo nada” (ALFORD, 2000, p. 131), nos diz Alford. Os prisioneiros não estão com seus corpos encarcerados sendo observados e trabalhados, mas estão com seus corpos encarcerados largados à própria sorte desde que não se metam em confusão. Pouco importa quem ele é, o que ele faz ou o que ele quer, o que importa é que ao amanhecer ele esteja lá para ser contado e ao fim do dia ele esteja lá para ser contado novamente. Desde que o prisioneiro não fuja, ninguém se importa com o que ele faz lá dentro com o tempo que está pagando a sua pena. Se o prisioneiro vai conversar, fazer atividade física, trabalhar, assistir televisão, estudar, ler ou o que quer que seja – ainda que seja fazer nada - é um problema dele.

Parece que o poder sobre o prisioneiro não está em alguma força que age no âmbito político do micro operando uma sutil anatomia do detalhe sobre os usos e potencialidades de seu corpo, mas como uma força que age no âmbito político do macro, uma espécie de macrofísica do poder, operando nas entradas e saídas vigiadas da prisão, enquanto realiza uma bruta anatomia política do desprezo em todo o seu corpo, visto que age ignorando deliberadamente suas potencialidades e usos. A preocupação com as entradas e saídas da prisão é tanta e o desprezo pelo corpo do prisioneiro é tão grande que “na medida em que a contagem tenha sido feita, um prisioneiro é exatamente igual ao outro”, nos diz Alford (ALFORD, 2000, p. 129) - nas prisões de Stateville e Patuxent, por exemplo, a avaliação e classificação de

prisioneiros é apenas burocrática, eles são alocados de qualquer maneira na primeira cela disponível e logo em seguida esquecidos.

Segundo Alford, o panóptico de Bentham não é uma máquina de técnicas disciplinares, conforme a leitura de Foucault, mas um espetáculo de propaganda: “a propaganda procura justificar um poder político com razões. O poder disciplinar vem do fato de não parecer poder de modo algum, mas um saber, que é sua própria justificação” (ALFORD, 2000, p. 138). Ele afirma que a preocupação de Foucault com o saber que gerencia os princípios, procedimentos e instrumentos que agem cotidianamente sobre os corpos, gestos e atitudes dos prisioneiros, desvia sua atenção do significado presente nos grandes símbolos de poder da prisão. A prisão panóptica é o espetáculo de poder de Bentham para fazer propaganda de sua proposta de justiça: é mais um grande discurso filosófico que uma prática penal transformadora instaurada, e, ainda assim, em uma leitura utilitarista, embora ela vise maximizar o bem-estar da população e minimizar o sofrimento do prisioneiro, substituindo o antigo espetáculo da tortura e da execução pelo encarceramento, não substitui a antiga configuração de poder existente por técnicas disciplinares.

Desse modo, quando Bentham afirma que sua reforma prisional visa “um novo modo de garantir o poder da mente sobre a mente em um grau nunca antes demonstrado; e em um grau igualmente incomparável” (BENTHAM, 2020, p. 17), podemos pensar que ele não está falando de garantir o poder da mente do inspetor sobre a mente dos prisioneiros, ou mesmo da mente dos prisioneiros sobre a mente dos próprios prisioneiros, por meio do poder disciplinar, mas, como na antiga configuração de poder, da mente do soberano sobre o povo, por meio do exemplo em um espetáculo de justiça: “a mente da qual Bentham está falando é a mente do público impressionado pelo espetáculo” (ALFORD, 2000, p. 138). É preciso lembrar que na proposta benthaniana a prisão panóptica é aberta todo o tempo à visitação do público: “completamente abertas ao corpo do curioso em geral - o grande e aberto comitê do tribunal do mundo” (BENTHAM, 2020, p. 34).

Hoje, o melhor símbolo para a prisão “não é o panóptico, mas o véu, que melhor representa o poder moderno. Mas um estranho véu, que intensifica a realidade daquilo que esconde” (ALFORD, 2000, p. 140), nos diz Alford. Em sua análise, o fato de não haver mais o ato de tortura e execução em praça pública, não significa que houve uma mudança na concepção de poder que extinguiu o ato substituindo-o por um encarceramento com disciplinas sutis, mas que ele foi velado, e, muito provavelmente,

transferido brutalmente para dentro das prisões - Alford cita que durante sua pesquisa um homem foi enforcado na prisão -, para os corredores no subsolo como na prisão de Patuxent (ou nas antigas masmorras?).

Podemos dizer que “o soberano ainda governa, mas governa do subsolo” (ALFORD, 2000, p. 140), provoca Alford. Ele indica que se o poder soberano não aparece claramente no cotidiano prisional não é porque ele não está lá, mas justamente porque os prisioneiros sabem que ele está lá e querem a todo custo evitá-lo. Não é o olhar invisível de um inspetor fictício onisciente e onipresente que os faz agir de tal ou qual maneira, é o medo do cassetete visível de um inspetor real que pode estar na hora certa no lugar certo e flagrar um comportamento inadequado. As prisões contemporâneas se pareceriam mais com as antigas masmorras, como a prisão de Patuxent com seus corredores no subsolo, que com o panóptico moderno, com suas celas circulares e sobrepostas, e o poder que age ali se pareceria mais com o poder de coerção violenta do soberano, como o prisioneiro executado enforcado, que com o poder de técnicas disciplinares sutis a partir dos próprios prisioneiros - e, assim, o penitenciário de Foucault parece ser uma grande ficção.

Alford conclui sua pesquisa afirmando que seria interessante trocar o símbolo do olho pelo túnel para tratar o poder na prisão. O olho do panóptico pode ver tudo, mas não pode ver tudo ao mesmo tempo - o segredo é que o prisioneiro nunca sabe para onde ele está olhando. Já o túnel da masmorra não pode ver tudo, mas pode surpreender o prisioneiro com violência física coercitiva a qualquer momento em qualquer lugar. O poder na prisão é bruto, não sutil, vertical, não horizontal, contudo, Alford concorda com Foucault que ele é descentralizado, não localizado. E esse é um ponto muito interessante: “sobre a descentralização do poder, Foucault está muito correto. Não devemos, contudo, confundir a descentralização do poder com a sua transformação. Um poder descentralizado não é mais sutil, apenas menos visível” (ALFORD, 2000, p. 141-142). Talvez, uma boa imagem para se ter em mente para compreender a prisão nessa perspectiva seja a imagem de um labirinto de túneis subterrâneos por detrás de um véu, em que ver não é tão importante quanto prender, inspecionar não é tão importante quanto contar, vigiar não é tão importante quanto desprezar, e transformar não é tão importante quanto punir.

2.1.3 Espaço de extermínio: a prisão como pantânato

Em 2003, Achille Mbembe, em seu ensaio intitulado *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*, revisitou de maneira muito interessante a obra de Foucault. Investigando as relações entre biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte do século XVI ao século XXI, ele observa que “se o poder ainda depende de um controle estreito sobre os corpos (ou de sua concentração em campos), as novas tecnologias de destruição estão menos preocupadas com a inscrição de corpos em aparatos disciplinares do que em inscrevê-los, no momento oportuno, na ordem da economia máxima, agora representada pelo ‘massacre’” (MBEMBE, 2018, p. 59), e, assim, podemos pensar a prisão como uma composição de um conjunto de técnicas que se materializa em um dispositivo com o propósito de fazer desaparecer e matar indivíduos: é nela que aqueles considerados criminosos serão encarcerados, identificados, desaparecidos e mortos.

Mbembe retoma a ideia específica de poder que Foucault propõe em seu curso *Em defesa da Sociedade*, de 1976, em que ele entende o poder como biopoder: o tipo de poder que surge nas mudanças dos séculos XVIII ao XIX e que consiste na transformação complementar do poder soberano de fazer morrer ou deixar viver em fazer viver e deixar morrer (FOUCAULT, 2010, p. 202), ou seja, não mais decidir quem morre e quem vive, apenas, mas, também, decidir como quem vive deve viver. Nessa mudança, não importa muito a maneira como o indivíduo vai morrer, mas importa muito a maneira como ele vai viver.

O biopoder é o tipo de técnica de poder que vai agir não apenas sobre o corpo do indivíduo, por meio da aplicação de técnica disciplinar efetuada em um dispositivo, mas sobre a vida biológica de múltiplos indivíduos que constituem uma população na sociedade, por meio da aplicação de técnicas de regulamentações de vida. Enquanto a primeira é “centrada no corpo, produz efeitos individualizantes manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 2010, p. 209), a segunda é “centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva” (FOUCAULT, 2010, p. 209).

Contudo, Mbembe observa que o conceito de biopoder não seria totalmente suficiente para explicar alguns fenômenos em que alguns Estados assumem como

política não apenas um controle sobre a vida e um desprezo pela morte dos indivíduos, dentro de algumas regiões, mas, também um controle sobre a vida e um controle sobre a morte dos indivíduos, dentro de outras regiões; por exemplo, os Estados colonialistas e o Estado Nazista. Na escravidão das colônias e nos campos de concentração/ extermínio vigoraria o que ele nomeia de necropoder por meio de uma necropolítica: “nesse caso, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2010, p. 41). É uma nova transformação do poder soberano em que ele se apresenta como fazer viver e fazer morrer.

Para compreender a vida nesses locais, Mbembe recorre a Giorgio Agamben, em seu livro intitulado *Estado de Exceção*, que postula um Estado cujo sistema jurídico-político age sobre o direito e a vida dos indivíduos como uma máquina letal (AGAMBEN, 2004, p. 131) pela criação de uma área em que “a suspensão da norma não significa sua abolição e a zona de anomia por ela instaurada não é (ou, pelo menos, não pretende ser) destituída de relação com a ordem jurídica” (AGAMBEN, 2004, p. 39), ou seja, uma área em que um Estado de Exceção (uma terra sem lei) e um Estado de Direito (uma ficção legal) podem coexistir contraditoriamente, mas pacificamente em uma relação singular e duradoura.

Assim, Mbembe, percebe uma continuidade histórica e uma semelhança entre os Estados colonialistas e o Estado nazista: tanto um como outro puseram em operação máquinas letais que visavam criar zonas de indiscernibilidade legal em que era possível deliberar sobre a vida e a morte de uma população inteira de indivíduos. Africanos escravizados nas colônias no século XVI e judeus aprisionados nos campos de concentração no século XX, mostram que “o que se testemunha na Segunda Guerra é a extensão dos métodos anteriormente reservados aos ‘selvagens’ aos povos ‘civilizados’ da Europa” (MBEMBE, 2010, p. 32).

A partir de Foucault e de Agamben, Mbembe pensa a ação de um Estado Necropolítico com seu necropoder e dá como exemplo a ocupação colonial da Palestina no século XXI, por Israel e EUA. Ele elenca algumas características dessa ocupação específica: fragmentação do território, verticalidade da soberania, vigilância panóptica, rede de conexões, espaços de violência, terra arrasada, tecnologia bélica - há um território dividido para tornar impraticável o trânsito dos indivíduos e promover uma segregação dos mesmos como em um Estado de Apartheid; há uma soberania que é exercida verticalmente sobre os indivíduos em uma relação em que

variações topográficas fazem valer o poder; há uma vigilância constante em que o olho é também uma arma; há redes exclusivas de circulação para indivíduos específicos; há espaços diversos em que a violência é admitida; há o uso de uma estratégia de tornar impraticável a vida em seus níveis mais básicos; e há o uso de armas tecnológicas para intimidação (MBEMBE, 2004, p. 43-49).

Embora não tenha tratado diretamente do território do dispositivo prisão, pensamos que as reflexões de Mbembe sobre biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte podem contribuir muito para a compreensão da mesma. À luz de suas considerações, podemos pensar a prisão como um dispositivo que se caracteriza justamente como uma área de exercício do necropoder por meio da instauração de uma necropolítica, ou seja, a prisão como um pantânato, cujo princípio do massacre (trancar - desaparecer - matar), torna os corpos dos indivíduos prisioneiros sujeitos a um processo de encarceramento que se constitui, inicialmente, como uma invisibilização social e que culmina, finalmente, em uma eliminação física. Pensamos haver razões históricas e filosóficas suficientes para proceder uma analogia que aponte uma continuidade de um fio de política de morte que vai desde as colônias escravistas do século XVI ao século XIX, passando pelos campos de concentração/exterminio nazistas do século XX, às prisões do século XXI.

Michelle Alexander, em seu livro intitulado *A nova segregação: racismo e encarceramento em massa*, de 2010, argumenta que há uma seletividade penal racista que conduz a uma nova segregação social de negros por detrás do fenômeno do encarceramento em massa nos EUA. Diz ela que “a dimensão racial do encarceramento em massa é sua característica mais impressionante. Nenhum outro país no mundo aprisiona tanto suas minorias étnicas ou raciais. Os Estados Unidos prendem um percentual maior da sua população negra do que a África do Sul na época do *Apartheid*” (ALEXANDER, 2010, p. 40). Ela entende o fenômeno do encarceramento em massa, nos EUA, como um dispositivo que dá continuidade a dispositivos segregacionistas racistas que começam com as *plantations* coloniais, passam pelas leis de Jim Crow e chegam até as prisões atuais.

Angela Davis, em seu livro intitulado *Estarão as prisões obsoletas?*, de 2003, menciona um episódio que ela nomeia como um massacre patrocinado pelo governo, um dos maiores massacres em prisões dos EUA: o massacre de Attica, em Nova York, em 1971. Depois de uma rebelião dos prisioneiros com exigências práticas por melhores condições de vida (especialmente em relação a melhores condições de

tratamento, alimentação, trabalho e educação), “43 prisioneiros e 11 guardas civis foram mortos pela Guarda Nacional, que tinha recebido ordens do governador Nelson Rockefeller de retomar o controle da prisão” (DAVIS, 2018, p.49) - centenas de prisioneiros foram feridos. Arthur Harrison, que cumpria pena na prisão de Attica em 1971, é um dos sobreviventes e relata em entrevista à *NPR News*¹ que os prisioneiros (a maioria negros) eram tratados de maneira severa: “aquilo me faz lembrar de coisas que eu costumava ouvir sobre as *plantations* na escravidão” e que no dia da rebelião a Guarda Nacional entrou na prisão “atirando, aproximadamente, durante nove minutos direto para o pátio” onde estavam os prisioneiros.

Loic Wacquant, escreveu em 2001 um prefácio especial para os leitores brasileiros em seu livro intitulado *As prisões da miséria*, de 1999, em que afirma “o estado apavorante das prisões do país, que se parecem mais com campos de concentração para pobres, ou com empresas públicas de depósito industrial dos dejetos sociais, do que com instituições judiciárias servindo para alguma função penalógica” (WACQUANT, 2001, p. 7). Ele entende o fenômeno do encarceramento em massa, no Brasil, como um dispositivo segregacionista classista que se assemelha a dispositivos segregacionistas racistas como os campos de concentração e extermínio da Alemanha nazista, que encontra seu lugar nas prisões atuais.

Além disso, ele também menciona com destaque o massacre do Carandiru, ocorrido na Casa de Detenção, em São Paulo, em 1992. Depois de uma rebelião, a mando do Secretário de Segurança Pública, Pedro Franco de Campos, a polícia militar entrou para retomar o controle da prisão e matou 111 prisioneiros. Loic Wacquant diz que “a violência rotineira das autoridades, indo desde as brutalidades cotidianas à tortura institucionalizada e às matanças em massa por ocasião das rebeliões que explodem periodicamente como reação às condições de detenção desumanas” (WACQUANT, 2001, p. 7) são comuns nas prisões do Brasil. Talvez, as prisões no Brasil, de campos de concentração para pobres estejam se tornando campos de extermínio de pobres.

Pensando a partir de Alexander, Davis, Wacquant e retomando Mbembe com suas leituras de Foucault e Agamben, podemos pensar a prisão como uma zona de exceção, criada e mantida pelo Estado de Direito, em que o encarceramento dos corpos promove um desaparecimento social dos indivíduos para no momento

¹ <https://www.npr.org/2021/10/27/1049295683/attica-prison-documentary-stanley-nelson>

oportuno promover uma eliminação física dos indivíduos. Esta máquina letal que tem o total controle sobre como vivem e sobre quando morrem os indivíduos que ali estão, deriva historicamente de dispositivos de escravização, segregação e, hoje, culmina em dispositivos de encarceramento. O encarceramento em massa nos EUA e no Brasil, e os massacres de Attica e do Carandiru não são acidentes no percurso da política pública de encarceramento, são sua finalidade realizada. A prisão contemporânea, em todo o mundo, é um local em que age a necropolítica perpetrando um necropoder sobre toda uma população de indivíduos, é um pantânato (aquilo que tudo mata) que se orienta pelo princípio do massacre (trancar - desaparecer - matar).

Trancar: Trancar indivíduos de uma população em uma prisão é uma prática política mundial. Segundo o *Institute for Crime & Justice Policy Research* (ICPR), da Universidade de Londres, em seu relatório *World Prison Population List*, de 2021², hoje, há mais de 11,5 milhões de indivíduos prisioneiros em todo o mundo. As maiores populações de prisioneiros estão nos EUA, mais de 2 milhões de prisioneiros; na China, mais de 1,69 milhões de prisioneiros; no Brasil, mais de 811 mil prisioneiros; na Índia, mais de 478 mil prisioneiros; na Rússia, mais de 471 mil prisioneiros; na Tailândia, mais de 309 mil prisioneiros; na Turquia, mais de 291 mil prisioneiros; na Indonésia, mais de 266 mil prisioneiros; no México, mais de 220 mil prisioneiros; no Irã, mais de 189 mil prisioneiros; e nas Filipinas; mais de 165 mil prisioneiros. Para se ter uma ideia de como esse número é alto, estima-se que o número total de africanos aprisionados e trazidos para as colônias nas Américas, entre os séculos XVI e XIX, seja de aproximadamente 12 milhões de indivíduos.

Desaparecer: O desaparecimento não é apenas a invisibilização social dos corpos desses indivíduos trancados em prisões, mas também o que isso promove politicamente. Angela Davis em seu artigo “*Masked racism: reflections on the prison industrial complex*” [Racismo mascarado: reflexões sobre o complexo prisional industrial], em 1998, aponta que alguns indivíduos acreditam que a prisão realiza um passe de mágica que faz desaparecer problemas, porém, ela ressalta, “as prisões não fazem desaparecer os problemas, elas fazem desaparecer seres humanos. E a prática de fazer desaparecer um grande número de pessoas pobres, imigrantes, e de comunidades raciais marginalizadas, literalmente, se tornou um grande negócio”

2

https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_prison_population_list_13th_edition.pdf

(DAVIS, 1998). Em todo o mundo populações de indivíduos inconvenientes para o Estado de Direito encontram seu lugar de vida e de morte na zona de exceção chamada prisão.

Matar: Mortes acontecem em prisões em todo o mundo em episódios que não são raros, mas bem frequentes. A organização *Humans Right Watch*, em seu *Prison Project*, oferece uma lista³ de piores massacres prisionais pelo mundo, nas décadas de 70, 80 e 90. A partir do massacre de Attica, em Nova Iorque, nos EUA, em 1971, com 43 mortos; há o massacre de Tadmor, em Palmyrene, na Síria, em 1980, com 500 mortos; há o massacre de Lurigancho, em Lima, no Peru, em 1986, com 244 mortos; há o massacre de Miguel Castro, em Lima, no Peru, em 1992, com 39 mortos; há o massacre do Carandiru, em São Paulo, no Brasil, em 1992, com 111 mortos; há o massacre de Retén de Catia, em Caracas, na Venezuela, em 1992, com 63 mortos; há o massacre de Sabatena, em Maracaibo, na Venezuela, em 1994, com 108; há o massacre de Serkadji, em Algiers, na Argélia, em 1995, com 110 mortos; há o massacre de El Paraiso, em Caracas, na Venezuela, em 1996, com 25 mortos; há o massacre de Khujand, em Khujand, no Tajiquistão, em 1997, com 100 mortos. Estes são apenas alguns dos mais significativos massacres ocorridos em prisões ao redor do mundo. Não encontramos fontes que estimassem o número total de massacres ocorridos em prisões em todo o mundo, nem o número total de prisioneiros mortos neles. Indagamos, contudo, se esse número chegará, já chegou ou já ultrapassou o número de seis milhões de judeus mortos no holocausto nazista. Talvez, tenhamos um holocausto prisional em curso que por não ser calculado, permanece invisível.

Para além do princípio do massacre (trancar - desaparecer - matar), podemos pensar nos princípios, procedimentos e instrumentos que, segundo Mbembe, caracterizam uma atuação necropolítica e de aplicação de necropoder em uma área, aplicados à prisão. Pensar na configuração física e na operação administrativa das prisões pode ajudar nessa tarefa. Há fragmentação do território? Sim, as prisões são pequenas zonas territoriais recortadas dentro de um grande território. Estejam elas em áreas urbanas ou em áreas rurais, elas são zonas de exclusão social bem demarcadas e cercadas por altos muros, janelas gradeadas e cancelas. Nelas o trânsito de indivíduos não autorizados é impedido e o trânsito de indivíduos autorizados é controlado. Não há como lançar um olhar para essa zona proibida pelo lado de fora, é preciso estar do

³ <https://www.hrw.org/legacy/advocacy/prisons/killings.htm>

lado de dentro para ver o que acontece lá. Há verticalidade da soberania? Sim, as prisões possuem variações topográficas em seu território que demonstram os caminhos de circulação do poder e deixam claro quem manda e quem obedece. Na maioria das prisões, as altas torres de vigilância talvez sejam o maior exemplo disso, pois materializam a verticalidade do poder soberano ali existente, mas podemos pensar também em prisões que se localizam ao lado de aterros sanitários, cuja localidade deixa explícita a relação de poder soberano em relação aos prisioneiros. Há vigilância panóptica? Sim, pois as prisões possuem câmeras eletrônicas de vigilância que transmitem imagens em tempo real de quase todos os locais internos e externos e são observadas por inspetores 24 horas por dia. Quase nada escapa do olhar na prisão: arredores, entradas e saídas, pátios, quadras, corredores, porta de celas. Se você estiver em algum desses lugares, está sendo vigiado. Há rede de conexões? Sim, pois nas prisões há caminhos exclusivos e/ou restritos para indivíduos específicos: há entradas e saídas específicas para funcionários, visitantes e prisioneiros; há caminhos específicos de inspetores aos seus postos de vigilância, de médicos ao ambulatório, de professores à escola, de visitantes ao pátio, de prisioneiros às celas; há corredores de circulação específicos para prisioneiros que assumem determinadas funções ou que se encontram em determinadas condições. Há espaços de violência? sim, pois há locais em que os prisioneiros sofrem punições disciplinares como as celas de isolamento. Há terra arrasada? Sim, pois os indivíduos prisioneiros encontram dificuldades em relação a manutenção da vida em níveis básicos como abrigo, alimentação e saúde. Há celas em péssimas condições físicas e superlotadas, há alimentos estragados oferecidos sem condições de higiene, há falta de remédios ou tratamentos médicos. Há tecnologia bélica? Sim, pois há a intimidação constante dos prisioneiros por meio da exibição de armas de grande porte nas mãos dos inspetores.

Além disso, para dar respaldo a nossa argumentação podemos destacar breves trechos de William da Silva Lima, em seu livro intitulado *Quatrocentos contra um: uma história do comando vermelho*, de 1991, e de Jocenir Prado, em seu livro intitulado *Diário de um detento: o livro*, de 2001, que nos parecem muito significativos para nossas considerações sobre a prisão. Entendemos aqui a prisão do século XXI como um dispositivo necropolítico em que atua um necropoder, cujas relações de semelhança com as colônias escravistas do século XVI e os campos de concentração e extermínio nazistas do século XX são, não apenas evidentes, mas explícitas. Tanto William como Jocenir estiveram presos e relatam em seus livros o

cotidiano de suas vidas nas prisões brasileiras, o primeiro em prisões cariocas e o segundo em prisões paulistas.

William relata que ao avistar Ilha Grande, local onde se localizava a prisão para a qual ele iria, do barco em que estava, ele lembrou que “há muito tempo o destino de belo lugar estava associado ao sofrimento dos homens. Fazia-se ali, clandestinamente desembarques de escravos, mesmo depois da abolição do tráfico” (LIMA, 2016, p. 52) e que “era visível um cemitério nos fundos do próprio presídio. Os laudos cadavéricos, eu soube depois, eram assinados por um antigo refugiado nazista que ali encontrara acolhida” (LIMA, 2016, p. 56). Ele ainda diz que naquela prisão “não havíamos sido condenados à morte, mas perdêramos o direito à vida, cumprindo pena de um tipo determinado por tribunais informais” (LIMA, 2016, p. 114) e que “no inconsciente de nossa sociedade, a vontade mais disseminada é a da aniquilação do marginal” (LIMA, 2016, p. 151).

Jocenir relata que “cadeias públicas e alguns presídios, antes de restringir a liberdade de um indivíduo, tirá-lo de circulação, são campos de concentração, senão piores, iguais aos que nazistas, usaram para massacrar judeus na 2ª Guerra Mundial. São verdadeiros depósitos de seres humanos tratados como animais” (PRADO, 2016, p 18). Ele escreveu ainda que certa vez “a polícia militar invadiu a cadeia para dominar a rebelião. Todos os presos foram brutalmente agredidos, mesmo os que nada faziam. Achei que ia morrer. Ouviam-se tiros misturados a gritos. Dava a impressão de que todos estavam sendo fuzilados. Muita fumaça, muito pedido de socorro, muito sangue no chão” (PRADO, 2016, p.70).

Nos relatos de William e Jocenir, o que podemos notar é a política de morte sendo perpetrada e o poder de morte agindo ao longo dos séculos em territórios espaciais que se entrelaçam espacialmente, temporalmente e/ou principiologicamente. No relato de William, o território mencionado, a Ilha Grande, abrigou a Colônia Correcional de Dois Rios, no século XX, para onde eram levados brasileiros pobres criminalizados com o intuito de serem punidos com a pena de privação de liberdade e trabalho, mas, também, antes, abrigava fazendas agrícolas da época colonial, até o século XIX, para onde eram levados africanos escravizados, também, privados de liberdade e obrigados a trabalhar. A colônia e a prisão estavam entrelaçadas espacialmente, temporalmente e principiologicamente. Além disso, a administração da morte na prisão era feita por um refugiado nazista, alguém que era partidário de um regime de administração da morte em campos de concentração e extermínio. Os

campos e a prisão estavam entrelaçados principiologicamente. Os prisioneiros naquele local eram indivíduos os quais a sociedade não se importava se estavam vivos ou mortos, por isso, adquiriam ali uma estranha condição: estavam vivos somente porque não podiam ser mortos legalmente, mas se aparecessem mortos em uma tentativa de fuga ou de rebelião frustrada ninguém se importaria, de fato. E, talvez, essa fosse a vontade da própria administração da prisão. A prisão materializava, assim, um local singular em que era possível tirar de circulação os inconvenientes sociais durante o tempo em que estavam pagando a pena de privação de liberdade e, talvez, para sempre. No relato de Jocenir, o território mencionado, as prisões do Carandiru e de Barueri, eram dispositivos comparáveis a campos de concentração e extermínio nazistas, cuja lógica do massacre fazia o prisioneiro não apenas pagar a sua pena privativa de liberdade, mas também ser massacrado - além de ter sua liberdade administrada (era restrito seu direito de ir e vir), o prisioneiro tinha suas condições de vida e suas condições de morte administradas (eram restritas suas assistências básicas a direito, habitação, alimentação, saúde, etc.). A lógica do massacre colocava em operação um mecanismo no qual as próprias forças governamentais que deveriam garantir proteção aos indivíduos eram utilizadas para promover a violência contra os mesmos dentro da prisão. De maneira que os prisioneiros viviam o tempo todo com uma constante ameaça de verem sua pena de privação de liberdade se transformar em uma pena de morte. Os campos e a prisão estavam entrelaçados principiologicamente.

Podemos dizer que há nas prisões contemporâneas uma macrofísica do poder e uma microfísica do poder operando simultaneamente sobre os corpos das populações de indivíduos e sobre os corpos de indivíduos específicos dessa população, enquanto realiza uma anatomia política da defunção, visto que age visando encerrar suas potencialidades e usos. Também nos parece, assim, que o penitenciário, de Foucault, o excesso que age no corpo dos indivíduos prisioneiros em relação à sua pena de privação de liberdade, passa por uma transformação complementar e se apresenta como o morticionário, ou seja, como aquilo que excede a pena porque põe termo ao corpo que a padece. Assim, pensamos que o melhor símbolo para tratar da prisão não é um olho que tudo vê, a partir do panóptico de Bentham e Foucault, nem um labirinto subterrâneo sob um véu, a partir de Alford, mas um cemitério de mortos-vivos, a partir de Mbembe, ou seja, um local em que há o “interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de ‘mundos de morte’, formas novas e únicas da existência social,

nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’” (MBEMBE, 2018, p. 71).

2.1.4 Espaço de passagem: a prisão como heterotopia social

Michel Foucault, em uma conferência radiofônica intitulada *As heterotopias*, em 1966, curiosamente antes de seu livro *Vigiar e punir: nascimento da prisão* ser publicado, apresenta a prisão como um tipo de heterotopia (do grego ἕτερο: outro + τόπο: espaço) social, ou seja, um tipo de espaço na sociedade diferente de todos os outros espaços que ela agrega. A prisão é integrante de um conjunto de outros-espaços, ou como ele nomeia contra-espaços, espaços “absolutamente diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los” (FOUCAULT, 2013, p. 20) - um outro espaço que faz desaparecer os espaços sociais, talvez, por ser muito semelhante, simultaneamente, a todos eles; um outro espaço que torna inativo os espaços sociais, talvez, por expor suas máximas contradições; um outro espaço que realiza uma catarse em relação aos espaços sociais, talvez, por intensificar seus maiores conflitos. A prisão seria um espaço integrante de uma espécie de “utopias situadas, esses lugares reais fora de todos os lugares” (FOUCAULT, 2013, p. 20) - um outro espaço cuja existência desafia os espaços sociais em seus pontos centrais e marginais. Para pensar essas heterotopias, Foucault propõe uma ciência chamada heterotopologia (o estudo de outros espaços) e elabora seus cinco princípios, discorrendo brevemente sobre cada um deles.

O primeiro princípio podemos chamar de cosmopolitismo heterotópico, pois ele atesta que “não há, provavelmente, nenhuma sociedade que não constitua sua heterotopia ou suas heterotopias” (FOUCAULT, 2013, p. 21). Aqui, especificamente em relação à heterotopia chamada prisão, podemos pensar, por exemplo, em como mencionamos prisões em diversas sociedades como a Índia e a Inglaterra do século XIX, a França e os EUA do século XX e o Brasil do século XXI, e, no entanto, em todas elas esse tipo de heterotopia está presente: a Poona Prison, a Pentonville Prison, o Centre de détention de Val-de-Reuil, a Patuxent Institution e a Casa de Detenção de São Paulo (Carandiru). Todas essas sociedades modernas encontraram uma única e mesma maneira de administrar seus indivíduos inconvenientes pela criação de uma heterotopia do desvio (FOUCAULT, 2013, p. 22) que priva de liberdade aqueles que

fogem das condutas padrões estabelecidas. A prisão contemporânea é, talvez, o maior exemplo do cosmopolitismo heterotópico.

O segundo princípio podemos chamar de mobilismo heterotópico, pois ele atesta que “no curso de sua história, toda sociedade pode perfeitamente diluir e fazer desaparecer uma heterotopia que constituíra outrora, ou então, organizar uma que não existisse ainda” (FOUCAULT, 2013, p. 22). Aqui, especificamente em relação à heterotopia chamada prisão, podemos pensar, por exemplo, em como as antigas masmorras desaparecem e em como se organizam as novas casas de correção nas sociedades modernas, ou em como as antigas colônias correcionais desaparecem e em como se organizam as novas cadeias públicas e penitenciárias contemporâneas. Consideramos esta atividade de destruição e criação de heterotopias não como uma atividade de alternância entre dois momentos críticos, mas como uma atividade de transformação gradual por muitos momentos sutis. O aparecimento e a permanência da prisão nas sociedades moderna e contemporânea é, talvez, o maior exemplo da mobilidade heterotópica.

O terceiro princípio podemos chamar de coexistencialismo heterotópico, pois ele atesta que “em geral, a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24). Aqui, especificamente em relação à heterotopia chamada prisão, podemos pensar, por exemplo, em como estão justapostos ali, dentro de um dispositivo cuja finalidade é a pena de privação de liberdade, outros dispositivos e espaços sociais cujas finalidades são outras. Temos, pois, a igreja para vivências espirituais, a fábrica para vivências laborais e a escola para vivências intelectuais, ou, ainda, as áreas destinadas às visitas para vivências afetivas. Os indivíduos que estão presos e privados do convívio social pagando suas penas, têm acesso a cultos religiosos coletivos, a trabalhos profissionais conjuntos, a salas de aulas para estudos em turmas, a pátios para conversarem com familiares e amigos, quartos privativos para terem relações com suas esposas e parques para brincarem com seus filhos. A prisão contemporânea é, talvez, o maior exemplo do coexistencialismo heterotópico.

O quarto princípio podemos chamar de heterocronismo heterotópico, pois ele atesta que “as heterotopias são frequentemente ligadas a recortes singulares do tempo. São parentes, se quisermos, das heterocronias” (FOUCAULT, 2013, p. 25). Aqui, especificamente em relação à heterotopia chamada prisão, podemos pensar, por exemplo, no tempo específico em que ela se insere, um tempo de punição: o tempo de

punição é um tempo que cessa de correr no relógio da vida. O indivíduo prisioneiro está em um tempo social de castigo, um tempo à parte, em que ele está momentaneamente privado de sua liberdade de ir e vir, por conta de alguma falta previamente cometida. Esse tempo tem uma duração específica segundo o crime cometido e a condenação sofrida, mas pode ser modulado durante a mesma por meio de bom comportamento ou remição por trabalho e/ou estudo. Nesse tempo ele deve pensar sobre o que fez e se arrepender desenvolvendo uma disposição para não mais fazer o mesmo. Tendo sua dívida social sido paga, ele pode retornar ao convívio em sociedade completamente redimido e o relógio de sua vida volta a correr. A sociedade moderna e contemporânea criou uma heterotopia crônica de passagem que visa a modificação do indivíduo “à passagem, à transformação, ao labor de uma regeneração” (FOUCAULT, 2013, p. 26). A prisão é um outro-tempo em um outro-espaço e, por isso, é, talvez, o maior exemplo de heterocronia heterotópica.

O quinto princípio podemos chamar de isolacionismo heterotópico, pois ele atesta que “as heterotopias possuem sempre um sistema de abertura e de fechamento que as isola em relação ao espaço circundante” (FOUCAULT, 2013, p. 26). Aqui, especificamente em relação à heterotopia chamada prisão, podemos pensar, por exemplo, nos sistemas de abertura e de fechamento da configuração física como as portas e portões com suas fechaduras, trancas e cadeados, localizados ao longo de muros e grades e envoltos em arames farpados, que delimitam e isolam o seu território interior do exterior, mas também nos sistemas de abertura e de fechamento das operações administrativas como as autorizações e proibições de acesso a internos, funcionários e visitantes, que delimitam e isolam o seu próprio território interior. A prisão é, talvez, o maior exemplo de isolamento heterotópico.

A prisão situa praticamente, então, os princípios de cosmopolitismo, mobilismo, coexistencialismo, heterocronismo e isolacionismo, nos diferentes espaços de vigilância, de contenção e de extermínio dentro de um único espaço, um espaço de passagem, o que não deixa dúvida a respeito de sua classificação teórica como uma heterotopia. E “o que de mais essencial existe nas heterotopias. [é que] Elas são a contestação de todos os outros espaços” (FOUCAULT, 2013, p. 28). Há, de algum modo, um conflito singular desse espaço com outros espaços sociais, uma recusa desse espaço de habitar conjuntamente com outros espaços na sociedade e uma negação desse espaço em relação ao que outros espaços integram socialmente. A prisão, por exemplo, é um espaço que estabelece um conflito margem-centro com

outros espaços sociais, pois ora parece que está à margem da sociedade, sendo um depósito de delinquentes, ora parece que está no seu centro, sendo uma fábrica de regenerados; é um espaço que se estabelece a partir da recusa da possibilidade de habitação conjunta do mesmo espaço na sociedade por indivíduos cuja conduta estão de acordo com o pacto social estabelecido e daqueles cuja conduta o violem; e é um espaço que nega o que outros espaços integram socialmente por ser não um local de inserção social, mas de reinserção social. Os princípios heterotópicos mencionados confirmam e ressaltam esse caráter contestatório da prisão como heterotopia social, como contra-espaço, como utopia situada.

As heterotopias prisionais, até agora apresentadas, podem ser classificadas, nesse sentido, como heterotopia prisional panóptica, heterotopia prisional não-óptica e heterotopia prisional pantânata. Contudo, essa classificação não encontra estabilidade suficiente para a elaboração de uma taxonomia permanente para proceder uma identificação de prisões dentro de heterotopias prisionais, pois a prisão não é uma heterotopia social cujo território é estático e passível de identificação por seus habitantes, mas, pelo contrário, cujo território é dinâmico e passível à relação com seus habitantes. Se até agora estávamos tentados a perguntar se, afinal, a prisão é uma heterotopia panóptica, uma heterotopia não-óptica ou uma heterotopia pantânata, vemos, agora, que não é, exatamente, disso que se trata.

Em uma interessante conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, intitulada *Os intelectuais e o poder*, publicada na *L'Arc*, nº 49, em 1972, eles discutem a relação entre teoria e prática. Deleuze começa expondo que teoria e prática tinham uma relação lógica de implicação consequencial, fosse a ideia de uma teoria resultante inspirada pela prática, fosse a ideia de uma prática resultante inspirada por uma teoria. E, fosse de um modo ou de outro, o que ele afirma é que “de qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em outro” (DELEUZE; FOUCAULT, 2017, p. 129). Na relação teoria-prática o que se fazia presente era uma tentativa de dar conta de alguma realidade de maneira total: a criação de uma espécie de teoria de tudo sobre alguma prática específica, ou a criação de uma espécie de prática de tudo sobre alguma teoria específica.

Deleuze avalia que essa não é uma maneira interessante de se colocar o problema, pois “as relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias” (DELEUZE; FOUCAULT, 2017, p. 129) do que parecem, sendo uma relação que se dá sempre em uma localização específica e com dificuldades próprias, de maneira que a totalização

de uma ou de outra é extremamente difícil e, talvez, impossível. A relação teoria-prática, então, não seria uma questão de correspondência de uma teoria com uma prática ou de uma prática com uma teoria de maneira a totalizar um tipo conhecimento sobre algo, mas uma questão de aplicação diferencial de teorias por meio de revezamentos práticos, ou de aplicação diferencial de práticas por meio de revezamentos teóricos de maneira a vislumbrar um conhecimento específico de algo - “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra” (DELEUZE, FOUCAULT; 2017, p. 130), diz ele, e Foucault pensa alinhado: “a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora” (DELEUZE; FOUCAULT, 2017, p. 132).

O que ambos os filósofos estão apresentando é um recurso muito útil de trabalho filosófico que entende a relação teoria-prática como uma caixa de ferramentas que disponibiliza instrumentos adequados para tal ou qual problema com que se lida. Como os problemas de uma área se apresentam de maneira específica, requerem instrumentos específicos para serem tratados e a caixa de ferramentas disponibiliza diferentes pensamentos e ações que podem ser alternados com diversas propostas e possibilidades. Diz Deleuze: “uma teoria[-prática] é como uma caixa de ferramentas. (...) É preciso que sirva, é preciso que funcione” (DELEUZE; FOUCAULT, 2017, p. 132), e continua “a teoria[-prática] não totaliza; a teoria[-prática] se multiplica e multiplica” (DELEUZE; FOUCAULT, 2017, p. 132). É preciso ressaltar que uma teoria-prática que serve e opera para tratar um problema não é, necessariamente, aquela que consegue solucionar o problema. Muitas vezes, pode ser justamente o contrário, uma teoria-prática que cria e agrega mais problemas ao problema inicialmente tratado. A caixa de ferramentas do filósofo, pode tanto eliminar pensamentos e ações contrários e até contraditórios, como pode multiplicar esses mesmos pensamentos e ações dentro de alguma área específica.

O que pretendemos aqui ao trazer diferentes visões do espaço da prisão, não é expor teorias e práticas e depois analisar e dizer que tal ou qual autor compreendeu melhor o que é a prisão. Nossa intenção é apresentar uma caixa de ferramentas com algumas teorias-práticas que podem nos auxiliar melhor durante o trânsito por esse território chamado prisão. Sendo assim, discursos e práticas, imagens, conceitos, princípios, instrumentos, procedimentos, classificações etc., mesmo que conflituosos ou excludentes, servem e operam para nos ajudar a caminhar pela prisão. A prisão

pode ser panóptica, não-óptica e pantânata, pode ser outras e todas as heterotopias sociais simultaneamente ao mesmo tempo e no mesmo espaço. E, talvez, mais que isso. As teorias-práticas se opõem e se compõem a cada leitura e releitura de autores, de obras e do próprio território prisional. E isso não é, absolutamente, um problema. Problema é pensar que um território extremamente complexo como a prisão pode ser apresentado como algo simples.

Em uma entrevista bem conhecida de Foucault à Magazine Littéraire, nº 101, intitulada *Sobre a prisão*, em 1975, ele faz eco à conversa que teve com Deleuze e diz que mais importante do que tecer comentários sobre autores e obras é utilizar os conceitos que eles fornecem para fazer algo com algum problema em alguma área: pensar com algum filósofo “é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar” (FOUCAULT, 2017, p. 233). Dessa maneira, como dissemos e agora enfatizamos, pensamos que nossas leituras principais de Bentham, Foucault, Alford e Mbembe, auxiliadas por outros autores mencionados, não intentam apresentar perspectivas da prisão com a posterior finalidade de compará-las e escolher a mais adequada à imediata realidade territorial em que estamos ou compatibilizá-las elaborando um grande painel de um suposto território real - ambas as atitudes nos levariam a uma teoria-prática totalizadora da prisão. O que intentamos é, justamente, o contrário, fazer com que cada um desses autores forneça instrumentos que possam ser utilizados e transformados para a elaboração de uma teoria-prática fragmentadora da prisão, em que a inadequação e a incompatibilidade não sejam impedimentos ao pensamento. É, exatamente, disso que se trata.

Então, fazendo o exercício de unir teoria e prática, afinal, o que podemos dizer sobre a prisão, não apenas a partir de nossa investigação teórica como pesquisador, mas também a partir de nossa vivência prática desse território como professor? Talvez, seja interessante, antes de qualquer consideração, ressaltar que quando utilizamos o substantivo genérico prisão, não estamos realizando uma categorização metafísica que visa com esse termo apontar para um objeto distante a ser investigado em suas propriedades, mas realizando uma localização espacial que visa com esse termo apontar para inúmeros processos específicos que acompanhamos em nossa vida. A palavra prisão aponta para dispositivos, discursos e práticas que aparecem em espaços os quais frequentamos ao longo de uma década. Nos referimos aqui à penitenciária Alfredo Trajan, à penitenciária Jonas Lopes de Carvalho, à penitenciária Moniz Sodrê, à Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza, à penitenciária Evaristo de Moraes, e à

penitenciária Lemos de Brito, localizadas na cidade do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, no período de 2014 a 2024.

Portanto, a prisão que conhecemos e a qual nos referimos é sempre muitas prisões. Sobre estas muitas prisões que é a prisão que conhecemos tanto por investigação teórica como pesquisador como por vivência prática como professor, podemos tentar delinear um esboço breve em algumas palavras em relação à sua configuração física, à sua operação administrativa, aos seus princípios filosóficos vigentes, aos efeitos dos seus princípios filosóficos vigentes e aos seus excessos à pena privativa de liberdade, tendo em vista a prisão como uma heterotopia social, um espaço de passagem, a partir de um espaço de vigilância, ou seja, a prisão como um panóptico, de um espaço de contenção, ou seja, a prisão como um não-óptico, e de um espaço de extermínio, ou seja, a prisão como um pantânato.

Em relação à configuração física da prisão, seu esquema arquitetônico e de engenharia, podemos dizer que elas não seguem um padrão único nem de um esquema, nem de outro, mas, sim, que apresentam muitas formas variadas. É certo, porém, que nenhuma delas é construída como um grande edifício circular de muitos andares, com uma alta torre de vigilância ao centro, de onde é possível ver todas as celas dos prisioneiros ao redor sem ser visto. Todas são construídas como algo semelhante a um grande edifício quadrangular com apenas um andar, cercado por muros altos, com algumas torres externas de vigilância e alguns postos internos de vigilância no mesmo plano que as celas. E seja das torres de vigilância ou dos postos de vigilância não é possível ver todas as celas sem ser visto, mas, sim, ver, talvez, algumas celas e, sim, é possível ser visto, pois não há persianas opacas, mas apenas um vidro transparente em suas janelas.

As celas de contenção dos prisioneiros não são pequenas e individuais, mas grandes e coletivas – à exceção das celas de custódia em que os prisioneiros permanecem temporariamente quando chegam à prisão ou das celas de isolamento em que os prisioneiros permanecem temporariamente quando cometem alguma falta disciplinar. As celas de contenção são grandes quartos com diversas camas e um banheiro que possuem grandes portas gradeadas vazadas trancadas com grandes cadeados enquanto as celas de custódia ou isolamento possuem pequenas portas gradeadas vazadas ou inteiriças opacas trancadas com grandes cadeados e nenhuma cama ou banheiro. Nas celas de contenção as janelas são pequenas e gradeadas e nas celas de custódia ou isolamento elas são inexistentes.

Seja em uma ou em outra, o jogo de luzes e sombras parece não ser uma preocupação para exercer a vigilância, pois além da falta de luz natural, a luz artificial é pouca e o fornecimento de energia instável. A vigilância é feita por meio de inspetores alocados em lugares estratégicos (como as torres e os postos de vigilância) e câmeras eletrônicas dispostas ao longo de portões, portas e corredores. Não há nada parecido com instrumentos de comunicação no interior das celas com o qual os inspetores ou o diretor da prisão possam falar com e/ou ouvir os prisioneiros em suas conversas e atividades – a comunicação é feita por meio de um inspetor que se coloca a certa distância diante da cela trancada e dá o recado devido. Também não há nada parecido com um sino como alarme, mas, sim, existem alarmes de sirenes eletrônicas nas prisões e eles soam em alto e bom som em casos de treinamentos, motins e/ou rebeliões. Dentro das prisões não existe uma capela, mas existem celas de contenção que fazem às vezes de local de culto para diversos prisioneiros que querem praticar os ritos de sua fé, assim como o pátio destinado ao banho de sol ou o auditório destinado a eventos que se transformam no local de realização de diversas atividades religiosas.

É certo, também, que nenhuma das prisões é construída como um edifício labiríntico subterrâneo a um terreno de jardim cujas entradas e saídas são vigiadas por altas torres ao redor. Todas elas são construídas sobre o solo, embora, às vezes, elas tenham, sim, uma atmosfera labiríntica subterrânea devido aos muitos corredores longos, ao teto baixo, aos muitos portões fechados e portas trancadas com cadeados, à pouca ventilação e à iluminação natural e artificial precária. E todas têm, de fato, muitas altas torres de vigilância ao seu redor próximas às entradas e saídas. Os complexos prisionais, as prisões, os pavilhões, as galerias e as celas formam um verdadeiro labirinto em que não é prudente se aventurar sem a companhia de um inspetor ou prisioneiro que conheça bem o lugar, pois o risco de se perder é grande. Além disso, dentro das prisões não é possível saber como está o clima do lado de fora: se faz sol, chove, venta, etc., o que faz parecer que se está realmente em um local subterrâneo.

É certo, também, que as prisões se parecem muito com um campo de concentração, com um terreno cercado por muros altos, arame farpado e torres de vigilância ao redor, cujo acesso se dá por cancelas e portões e portas que se abrem para pavilhões com galerias e celas coletivas e individuais, mas nenhuma delas possui câmaras de gás ou fornos crematórios. Contudo, não é difícil perceber a semelhança dos campos de concentração nazistas desativados com as prisões contemporâneas em

operação, talvez, porque, como já argumentamos, de fato, os primeiros sejam um esquema para o segundo. Além disso, o fato de não existirem instrumentos e procedimentos de tortura e/ou morte em massa não significa que não existam instrumentos e procedimentos de tortura e/ou morte. A existência deles é perceptível quando se olha para os locais de punição e castigo dos prisioneiros.

Em relação à operação administrativa da prisão, sua gerência, podemos dizer que todas são prisões públicas e seguem planos de segurança próprios dentro da perspectiva de leis, normas, planos, diretrizes e resoluções governamentais particulares. Existe uma rotina prisional de acordo com regulamentos próprios em que são aplicadas propostas de segurança pública de privação e restrição de liberdade, mas nenhuma delas apresenta um plano operacional em que a visitação ampla a todo e qualquer público é permitida, mas, pelo contrário, a entrada é restrita a públicos específicos e é preciso ter autorização para entrar lá. Tanto os prisioneiros que entram compulsoriamente, como os funcionários (inspetores, médicos, enfermeiros, professores etc.) e visitantes (familiares e amigos) que entram voluntariamente, são identificados em um posto de vigilância para terem acesso à prisão e ainda assim não têm acesso a toda a prisão o tempo todo, mas a áreas específicas em determinados momentos. Os professores, por exemplo, depois de identificados devem se dirigir à escola e lá permanecer durante todo o seu turno de trabalho - somente em eventos específicos e acompanhados podem circular por outras áreas da prisão.

A administração pública das prisões em relação à transparência é um assunto complicado, pois se há, de fato, visitas técnicas esporádicas por parte de órgãos governamentais que fazem vistorias e produzem relatórios sobre as condições gerais desses espaços, não há exatamente um registro contínuo em relatório impresso e publicado de caráter público sobre a história de cada prisão nesse sentido. Além disso, muitos desses relatórios contêm informações contrárias e até mesmo contraditórias sobre as condições físicas e operacionais desses dispositivos prisionais. Ao mesmo tempo, as pesquisas não-governamentais enfrentam inúmeras dificuldades à sua realização que vão desde proibições de acesso à completa falta de dados sobre algo. Também é complicado o controle de gastos de construção e manutenção do edifício prisional e das necessidades básicas dos prisioneiros, pois envolve relatórios de contas públicas que nem sempre são tão acessíveis além de denúncias de irregularidades em relação à falta de assistência básica aos prisioneiros. Não é difícil encontrar dados completamente indisponíveis em relatórios ou observar diretamente os corredores das

prisões muito sujos, as paredes mofadas, o teto com buracos e a falta de acesso a comida, água, saneamento básico e remédios por parte dos prisioneiros.

Especificamente em relação aos prisioneiros há, de fato, um exame e uma categorização informal de cada um de acordo com as possibilidades que apresentam para o trabalho interno e isso está relacionado não só a capacidades físicas e intelectuais, habilidades e competências, mas também ao comportamento apresentado e às relações estabelecidas. Nas prisões, boa parte do trabalho interno é feito pelos próprios prisioneiros, isto é, desde serviços de pedreiro, eletricista, mecânico, bombeiro hidráulico, pintor, cozinheiro, barbeiro, lavanderia, limpeza etc. Portanto, a classificação de cada um assim que dá entrada na prisão é algo de primeira importância. Cada prisioneiro possui não um livro-de-correção, mas, sim, uma ficha interna e cada um deles é observado e anotado e recebe premiações ou punições formais e informais conforme seja o caso.

Em relação aos princípios filosóficos vigentes na prisão, podemos dizer que as prisões parecem aplicar todos eles, mas em momentos alternados: princípio da masmorra, princípio da inspeção, princípio da conferência e princípio do massacre - estão todos lá, assim como os seus efeitos, mas é preciso saber, não exatamente onde, mas quando procurar. Há momentos de masmorra em que os prisioneiros estão trancados, privados de luz e escondidos, como na maioria das noites, em que há um abandono completo dos prisioneiros dentro das celas depois que as luzes se apagam e ninguém mais os vê, nem os inspetores, nem professores, nem familiares, nem amigos, nem mesmo os próprios companheiros de cela. Há momentos de inspeção em que os prisioneiros estão trancados, iluminados e exibidos, como na maioria dos dias, em que há inspeções dos prisioneiros e, embora o olhar do inspetor seja atento nem sempre ele é constante, pois há momentos de revistas nas celas e nos corpos dos prisioneiros, há momentos de fixar os televisores das câmeras eletrônicas de vigilância, há momentos de observar dentro das celas, mas esses momentos não são simultâneos nem sucessivos. Há momentos de conferência em que os prisioneiros estão trancados, não-olhados, mas contados, como no início dos dias e no início das noites durante a contagem geral em que os prisioneiros são acordados ou postos para dormir com uma contagem geral de cada um deles para conferir que estão todos lá, embora aos olhos dos inspetores eles sejam todos iguais. Há momentos de massacre em que os prisioneiros estão trancados, desaparecidos e mortos, como nos casos de falta de garantia de direitos humanos básicos e nos casos intervenções de forças

governamentais durante motins e rebeliões, em que os prisioneiros muitas vezes são vítimas do próprio Estado que deveria custodiar suas vidas com proteção.

Em relação aos efeitos dos princípios filosóficos vigentes na prisão, podemos dizer que as prisões não parecem ter rompido totalmente o par ver-ser visto, pois na maior parte dos momentos em que os inspetores estão vendo, eles também estão sendo vistos pelos prisioneiros. Quando os inspetores estão nos postos de vigilância, os prisioneiros conseguem vê-los das celas, quando realizam a conferência eles ficam dentro das próprias celas sendo vistos por todos os prisioneiros. Talvez, a única exceção seja quando olham os televisores das câmeras eletrônicas de vigilância, mas na maior parte do tempo eles, de fato, não os olham muito. A partir disso, derivar uma operação automática do poder em fluxo circulatório, descentralizado e horizontal parece ser algo bem complicado. É difícil aferir o quanto isso poderia estar acontecendo, mas parece que o poder ainda é soberano, e vertical, embora, de fato, descentralizado. Não parece que o prisioneiro tema um inspetor invisível onisciente e onipresente que em algum momento é internalizado, mas um inspetor visível que não sabendo de tudo, sabe alguma coisa e que pode aparecer de repente quando menos se espera com um cacetete na mão. Não parece que o poder aja por meios tão imateriais e sutis, mas bem físicos e brutos. É claro que o medo constante pode não ser tão eficiente quanto uma disciplina internalizada, mas curiosamente permite também que na maior parte do tempo os inspetores não olhem os prisioneiros. Se o prisioneiro está lá dentro da prisão, não importa muito o que ele faça com seu corpo desde que não cause confusão - ou sofrerá as consequências.

Especificamente em relação aos desdobramentos de uma técnica disciplinar, na maioria das prisões é difícil dizer que ela se confirma completamente, mas também muito difícil negá-la totalmente: os prisioneiros não ficam isolados (as celas são coletivas e eles recebem visitas de familiares e amigos), não trabalham (pouquíssimos prisioneiros trabalham oficialmente internamente), mas há, de fato, uma tentativa de normalização do prisioneiro (há alguns programas de reinserção social com palestras, cursos e eventos). Os prisioneiros realmente são distribuídos no espaço da prisão (há celas específicas para prisioneiros que trabalham com a inspetoria, prisioneiros comuns e prisioneiros penalizados) e têm a maior parte de suas atividades controladas (curiosamente o maior controle é quando estão fora das celas, pois, atrás das grades, paradoxalmente, há um pouco de liberdade). Os prisioneiros estão submetidos a uma hierarquia e vigilância, mas nem sempre o poder se dá pela visão sobre eles, muitas

vezes parece que há outros impulsos e sentidos para o poder que se manifesta, como o que se ouve de outros prisioneiros e castigos fora-da-lei aplicados não apenas por parte dos inspetores, mas, também, por parte dos próprios prisioneiros sobre eles mesmos.

Em relação aos excessos em relação à pena privativa de liberdade na prisão, podemos dizer que nas prisões é difícil dizer que os prisioneiros estão submetidos a um processo de transformação semelhante a um adestramento detalhado que visa tornar o corpo do prisioneiro dócil politicamente e útil economicamente, pois embora existam propostas de reinserção social que poderiam se aproximar disso, há uma alta reincidência de prisões e poucos prisioneiros trabalham oficialmente dentro das prisões. Parece que a anatomia política do detalhe se transforma em anatomia política do desprezo, pois na maioria das prisões, os prisioneiros ficam completamente ociosos e armazenados como sujeitos inconvenientes em depósitos aguardando sabe-se lá o quê, talvez, a tortura e a morte. Por isso, talvez seja possível dizer que o excesso se manifesta implicitamente em uma anatomia política da defunção visando o morticionário, devido às péssimas condições de vida, tratamento, abrigo, alimentação e saúde na qual os prisioneiros se encontram.

2.2 Notas sobre o território da escola

Tem escolas em alguns presídios, sabiam?

(LOURENÇO FILHO, 2018a)

Tratamos, aqui, através de notas, da composição do território da escola. Para isso, procedemos um habitar simultaneamente teórico e prático deste tempo. Entramos com o pensamento e com o corpo pelas tramas de uma rede de linhas que se forma em um plano entre portões, portas e janelas, corredores, murais e salas de aula, mesas, cadeiras e quadros-negros, muros e grades, em que agem personagens como diretores, professores e alunos, por meio de conceitos como prisão, suspensão, improvisação e heterocronia social. Pensaminhamos os caminhos que se apresentam pelo estudo teórico dos escritos de Jeremy Bentham, no livro *O panóptico ou a casa de inspeção*, de Michel Foucault, no livro *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, de Jan Masschelein e Maarten Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, e de Marina Santi, no artigo “*Education as jazz: a framework to escape the monologue*

of teaching and learning”, assim como pensaminhamos os caminhos que se apresentam pela vivência prática do nosso próprio caminhar cotidiano pelas escolas das prisões que visitamos. Experienciamos os acontecimentos que transcorrem na escola prisão de Bentham e Foucault, na escola suspensão de Masschelein e Simons, na escola improvisação de Santi e nas diversas escolas de nossa própria experiência. Cartografamos o imprevisível pelo mapa de uma escola que é um instante temporal que transcorre no relógio marcando tempos de aulas, estudos, atividades e avaliações para regular e dividir o tempo escolar, pelo mapa de uma escola que é um instante temporal que suspende o relógio libertando tempos de aulas, estudos, atividades e avaliações para reter e manter o tempo escolar, e pelo mapa de uma escola que é um instante temporal que acontece dentro dos tempos de aulas, estudos, atividades e avaliações para indicar e marcar o tempo escolar. Intensificamos as brechas e as rupturas pelas interseções temporais de um território existencial múltiplo e uno, mas, sobretudo, móvel e mutável, por meio dos entres de desafios, considerações e possibilidades para a criação de uma outra compreensão possível deste tempo de aprisionamento, liberdade e oportunidade. Assim, entre as linhas duras, as linhas flexíveis e buscando as linhas de fuga, tomamos notas no diário de bordo sobre o território da escola.

2.2.1 Tempo aprisionado: a escola como prisão

Em 1787, Jeremy Bentham escreveu na capa de seu ensaio (de cartas reunidas) intitulado *O panóptico ou a casa de inspeção* que o mesmo contém “a ideia de um novo princípio de construção aplicável a qualquer sorte de dispositivo no qual pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspeção; em particular às casas penitenciárias, prisões (...) e escolas: com um plano de administração adaptado ao princípio” (BENTHAM, 2020, p. 15). É curioso notar que, segundo ele, o seu conhecido princípio de inspeção, que fornece sustentação para toda a sua proposta de reforma de dispositivos, tanto em relação à configuração física como em relação à operação administrativa, poderia ser aplicado tanto a dispositivos prisionais como, também, a dispositivos escolares, pois, nesses dois tipos de locais os indivíduos precisariam ser confinados e inspecionados, ou seja, observados e examinados, independentemente do intento que se almeja, seja ele o de confinar, punir e reformar ou o de confinar, punir e educar. Prisões e escolas são ambas casas de inspeção.

No prefácio do mesmo ensaio, fazendo referência à última carta que o compõe, cujo título é *Escolas*, ele escreveu que a mesma é uma conclusão do ensaio que soa como um *jeu d'esprit*, ou seja, um leve jogo de palavras “sob o fluxo de ideias que os atrativos da novidade [princípio de inspeção] são suficientemente capazes de inspirar” (BENTHAM, 2020, pp. 18-19). Já no início da carta mencionada ele escreveu que esse fluxo de ideias inspira o princípio a assumir uma extensão de duas maneiras: ou “confinado às horas de estudo; ou pode-se fazer com que ele preencha todo o ciclo diário, incluindo as horas de repouso, descanso e recreio” (BENTHAM, 2020, p. 74) dos alunos da escola. É interessante notar que o princípio de inspeção que visa, acima de tudo, o poder da mente sobre a mente pretende efetivar tal poder não apenas pelo aprisionamento dos corpos em um espaço, mas também, como está claro agora, pelo controle do tempo que os corpos têm em um espaço, seja ele um tempo de trabalho, um tempo de folga ou um tempo de lazer; ou seja, independentemente do tipo de tempo que se têm, ele é, antes de tudo, um tempo aprisionado.

Em relação à primeira maneira pela qual o princípio se estende (ao estudo), ele escreveu que entre os alunos “não pode haver (...) se não um único desejo, de que eles se apliquem ao estudo” (BENTHAM, 2020, p. 74) e nada mais. É oportuno observar que para que esse tempo de trabalho seja proveitoso na casa de inspeção escolar o controle do tempo será feito por meio da condução da vontade, portanto, muros, grades e cadeados não têm importância alguma aqui, pois não podem confinar nem muito menos conduzir vontades. A ideia é que a vontade de se aplicar ao estudo na escola seja suscitado, de um lado, por uma disposição da configuração física do próprio edifício que se materializará com o esquema panóptico (edifício circular com partições, mas separadas por telas), por outro lado, por uma configuração de um operador administrativo cuja importância é central nesse dispositivo, o professor, que, assim como o inspetor na prisão, assumirá uma posição central de vigilância.

O professor na escola panóptica deverá ser capaz, segundo Bentham, de agir para evitar a ocorrência de “toda brincadeira, toda conversa, em suma, toda distração de qualquer tipo” (BENTHAM, 2020, p. 75) impedindo, assim, também, “aquela espécie de fraude” (BENTHAM, 2020, p. 75) chamada cola (assim como a prisão panóptica é contra fugas, podemos dizer que a escola panóptica é à prova de cola). Podemos dizer que o que ele pretende criar é um ambiente controlado em que a concentração e a sinceridade são as normas máximas a serem seguidas para que o aprendizado eficaz seja o intento máximo a ser alcançado. Desse modo, o aluno poderá dentro de

condições de igualdade desenvolver-se em conformidade com seu próprio mérito e com “o tempo atribuído ao estudo sendo fiel e rigidamente aplicado a essa finalidade, menos tempo dele seria necessário” (BENTHAM, 2020, p. 75). Assim como a prisão confina, pune e reforma, de acordo com o crime cometido, a escola confina, pune e forma, de acordo com a atenção dispensada e a inclinação apresentada.

Em relação à segunda maneira pela qual o princípio se estende (além do estudo, também, ao repouso, ao descanso e ao recreio), ele escreveu que, embora essa não seja uma ideia unânime, “na verdade, a ideia da maior parte dos pais (...) é que as crianças nunca estão o tempo suficiente sob os olhos do mestre; e se o homem fosse um animal consistente, nenhum dos que entretêm essa ideia deveria deixar de se alegrar em ver o princípio sendo levado o mais longe possível” (BENTHAM, 2020, p. 76). Ele alega que a inconsistência se dá porque muitas dúvidas aparecem quando o princípio é estendido para um tempo integral, pois embora o interesse dos genitores esteja bem decidido, existe um receio diante de uma novidade tão extraordinária e poderosa.

Principalmente, receio em relação à circulação do poder entre professores e alunos na escola em torno a problemas como se a hospitalidade se converteria em abuso, a coerção em coação, a autoridade em autoritarismo, a disciplina em abuso, o controle em fraqueza, a instrução em doutrinação, o confinamento em alienação e a autonomia em automatia. É oportuno observar que para que esse tempo integral de trabalho, de folga e de lazer seja proveitoso na casa de inspeção escolar é preciso que se esteja “bem seguro a respeito do mestre; pois, da mesma forma que o corpo do menino é o fruto do corpo de seu pai, sua mente é o fruto da mente de seu mestre; com nenhuma diferença que não aquela que existe entre o *poder* de um lado e a *sujeição* do outro” (BENTHAM, 2020, p.78).

Professores e alunos na escola panóptica, segundo Bentham, estabelecem uma relação delicada. Para lidar com os problemas que dela emergem é preciso ter em mente os meios tendo sempre em vista o fim da educação. Pergunta ele: “seria mais provável que a *felicidade* aumentasse ou diminuísse com essa disciplina? (...) enquanto eles forem felizes, não devo me preocupar” (BENTHAM, 2020, p. 78). Apesar de discutir politicamente os meios da educação, ele evita na carta uma discussão ética sobre o fim da educação e deixa claro que a felicidade é o critério para saber se esta relação deve ser uma preocupação ou não.

Cabe ressaltar aqui que a felicidade para Bentham é um princípio ético (princípio da utilidade ou princípio da maior felicidade) disposto na alternância entre os estados de prazer (que se busca) e de dor (que se evita) do sujeito que estabelece “a maior felicidade de todos aqueles cujo interesse está em jogo, como sendo a justa e adequada finalidade da ação humana, e até a única finalidade justa, adequada e universalmente desejável” (BENTHAM, 1974, p. 9). Por ação humana ele entende “qualquer situação ou estado de vida, sobretudo na condição de um funcionário ou grupo de funcionários que exercem os poderes de governo” (BENTHAM, 1974, p. 9).

Sendo assim, é claro que a vontade do aluno (a vontade de estudar), o interesse dos pais do aluno (interesse de que os alunos estejam sempre aos olhos do professor) e o poder do professor (poder de funcionário de governo) estabelecem, de fato, uma rede de relações delicada na escola panóptica, pois nem sempre há o alinhamento esperado de vontade, poder e interesse de três sujeitos diferentes de maneira a garantir uma relação harmônica e, muitas vezes, pode-se imaginar, o conflito se fará presente. Além disso, a complexidade da questão é ampliada quando consideramos que cada um desses sujeitos, sejam alunos, pais ou professores são sujeitos constituídos, cada um, pelos três elementos, simultaneamente: posse de vontade, demonstração de interesse e exercício de poder. Isso levaria a discussão sobre a possibilidade de se encontrar um cálculo possível para a felicidade (prazer x dor) enquanto critério avaliativo da relação entre os sujeitos, meios e fim da educação na escola a uma quase impossibilidade e efetiva inutilidade – o que manteria justificada a preocupação dos pais em torno da relação professor e aluno na escola panóptica.

A carta de Bentham prossegue com a alegação de que “uma escola desse tipo seria um raro campo de descoberta para a *metafísica*, uma ciência que, agora, pela primeira vez, poderá ser submetida à prova do experimento, como qualquer outra” (BENTHAM, 2020, p. 81). Ele sugere que uma escola panóptica, por conta de sua configuração física e operação administrativa, é um espaço em que as possibilidades de se realizar experiências abundam, pois as oportunidades de se observar elementos que se transformariam em dados para posterior análise sobejam. Além disso, a todos os pais, professores e interessados poderia ser concebida “uma *olhadela por detrás das cortinas* a partir dos alojamentos do mestre” (BENTHAM, 2020, p. 80) de maneira que seria possível observar os corpos, as ações, as reações, os gestos, os elementos, o dispositivo e mesmo a relação entre alunos e professores de modo a avaliar a eficácia da instrução proposta em curso enquanto ela acontece.

Ciente, contudo, das chances de sua escola sob o princípio de inspeção ser utilizada não para fins benéficos, mas para fins perversos, ele elabora uma argumentação de defesa escrevendo que “se quaisquer aplicações perversas forem, jamais, feitas dele, elas deverão ser creditadas, neste caso, como em outros, àqueles que as fizeram” (BENTHAM, 2020, p. 83), pois assim como uma faca afiada tem dois usos (um útil e benéfico e um inútil e perverso), assim também seu princípio de inspeção, e a responsabilidade deve recair sobre aquele que o utiliza, não sobre aquele que o inventou. Segundo ele, criticar negativamente “a invenção de um novo e grande instrumento de governo apenas pelo fato de que alguns propósitos aos quais é possível aplicá-lo podem parecer inúteis, ou mesquinhos, ou danosos, ou ridículos” (BENTHAM, 2020, p. 83) é algo que não deve ser feito tendo em vista a crítica positiva que pode ser feita a respeito da “grande *força* que é capaz de dar a qualquer instituição que se possa considerar apropriado aplicá-lo” (BENTHAM, 2020, p. 83).

Ele elabora, então, uma breve defesa argumentativa de sua casa-de-inspeção, fazendo uma comparação de sua escola, enquanto uma novidade benéfica e útil, com uma prisão, enquanto uma antiguidade perversa e inútil. Ele menciona a Orelha de Dionísio, uma prisão de Siracusa, do século V a.C., construída escavada em rochas que possuíam uma propriedade acústica que permitia ao tirano ouvir furtivamente tudo o que os prisioneiros planejavam para detectar possíveis planos de rebelião ou fuga. E diz que em sua escola o princípio de inspeção pretende algo diverso, pois ao contrário da prisão em que os prisioneiros que não sabiam estar sendo vigiados, nela a ideia é que os alunos “estejam certos de que seja lá o que fizerem será sabido mesmo que esse não seja o caso. A detecção é o objetivo do primeiro; a prevenção do último” (BENTHAM, 2020, p.83-84). Ele utiliza, respectivamente, as palavras espião e monitor para se referir ao vigia da prisão e para se referir ao vigia da escola, pois o primeiro visava “se intrometer nos segredos recessos do coração; o último, ao limitar sua atenção a *atos explícitos*, deixa os pensamentos e fantasias” (BENTHAM, 2020, pp. 83-84) dos alunos livres.

Em seguida, ele afirma as vantagens econômicas de se construir um edifício com uma configuração física circular e os proveitos práticos de se administrar a operação de um dispositivo qualquer, como uma escola, por exemplo, por meio do princípio da inspeção. Ele escreveu ser espantoso que tal princípio não se popularize nem inspire tantos esquemas configuracionais e operacionais em dispositivos quanto se deveria e/ou se esperaria. Podemos, é claro, pensar que Bentham faz aqui, no final desta carta,

uma espécie de propaganda para vender esquemas (arquitetônicos e de engenharia) de escolas-casas-de-inspeção, assim como fez em outras cartas uma propaganda para vender esquemas de prisões-casas-de-inspeção. E é curioso notar que, de fato, ele conseguiu inspirar posteriormente alguns esquemas para a construção de prisões panópticas na Índia, Inglaterra, França, Holanda e EUA, e esquemas de escolas panópticas na Rússia (WERRET, 2020, p. 197-198).

Em 1975, Michel Foucault, em seu livro intitulado *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, revisita de modo muito instigante a obra de Bentham especificamente em relação às escolas. Ele nota que os dispositivos escolares são justamente os lugares em que a aplicação das técnicas disciplinares como uma anatomia política do detalhe, agindo por meio de uma microfísica do poder, visível na arte das distribuições dos indivíduos no espaço e no controle das atividades dos indivíduos no tempo, são mais perceptíveis socialmente - embora, essas técnicas não sejam um acontecimento repentino, pois são mais como “uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos (...) [que] entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral” (FOUCAULT, 2010, p. 134).

Tal técnica disciplinar de controle do corpo no espaço e no tempo por meio de muitos pequenos instrumentos e procedimentos é perceptível, segundo Foucault, “em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias” (FOUCAULT, 2010, p. 134) e também em “escolas técnicas ou colégios e liceus” (FOUCAULT, 2010, p. 134). Tanto em relação ao controle do corpo no espaço, pois o espaço do dispositivo escolar se modifica de modo a promover uma “ordenação por fileiras, no século XVIII, [que] começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar” (FOUCAULT, 2010, p. 141); como em relação ao controle do corpo no tempo, pois o tempo do dispositivo escolar se modifica de modo a conduzir o aluno “o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos” (FOUCAULT, 2010, p. 141-142).

Assim, essas modificações provocaram uma nova economia do espaço e do tempo pedagógicos em que “o panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição” (FOUCAULT, 2010, p. 190) e o princípio de inspeção é a figura filosófica dessa organização. Dentro da escola panóptica os alunos confinados em seus quartos periféricos se aplicam aos estudos enquanto o professor de seu

alojamento central pseudo-vigia a todos. A relação entre alunos e professores é estabelecida por meio de um exercício de poder e sujeição: não há necessidade alguma de muros, grades e cadeados para garantir o confinamento efetivo. O panóptico de Bentham “é na realidade uma figura de tecnologia política” (FOUCAULT, 2010, p. 194).

Segundo Foucault, essa tecnologia política “é polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros [na prisão], mas também para (...) instruir os escolares [na escola]” (FOUCAULT, 2010, p. 194). Escreveu ele que “cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado” (FOUCAULT, 2010, p. 195). A proposta de Bentham era justamente essa apontada por Foucault e, embora ele seja mais conhecido pela aplicação de seu princípio de inspeção à construção e gestão de prisões (confinar, punir e reformar) que de escolas (confinar, punir e formar), a consolidação desses dispositivos modernos mostra que ao longo do tempo ela se faz presente em ambas.

A tecnologia panóptica com suas disciplinas é o ponto que alicerça tanto as prisões como as escolas modernas. Foucault disserta sobre o processo de consolidação em dispositivos dessa tecnologia com seus instrumentos e procedimentos nesses dispositivos sociais. Ele aponta três instâncias singulares cujas relações múltiplas geraram processos que propiciaram esse acontecimento: a instância econômica, a instância jurídico-política e a instância científica. Cada uma delas possui particularidades e generalidades que devem ser apontadas para a melhor compreensão da complexa rede de poder espacial e temporal a qual pertencem e as decorrências às quais estão atreladas.

Em relação à instância econômica, pode-se dizer que o panoptismo efetiva um processo em que as “disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (FOUCAULT, 2010, p. 206), ou seja, ele dispõe de meios para manejar o poder estrategicamente em um dado enquadramento de maneira a arranjar conforme seus próprios interesses uma infinidade de corpos e seus comportamentos. Foucault indica três critérios para isso (FOUCAULT, 2010): minimizar os custos desse empreendimento o máximo possível; maximizar a extensão desse empreendimento o máximo possível; e conectar a ampliação do poder e a capacidade dos dispositivos o máximo possível. Podemos dizer que pela redução do custo financeiro e do custo governamental, pelo aumento do alcance de ação e pela

melhoria da eficiência dos dispositivos como a prisão e a escola é possível “fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema” (FOUCAULT, 2010, p. 206) conforme os propósitos pretendidos.

Desse modo, tanto a prisão como a escola instanciam-se na sociedade moderna como locais em que grandes quantidades de indivíduos são organizadas para sutilmente produzirem o que o que se quer sobre elas. Foucault alega que essa nova economia de poder apresenta um princípio chamado suavidade-produção-lucro (FOUCAULT, 2010). Podemos entender a suavidade como as técnicas disciplinares aplicadas que são mínimas e, muitas vezes, imperceptíveis; o produto como um resultado que engloba não apenas mercadorias, mas também saberes; e o lucro não apenas como um dinheiro excedente, mas também como algo que, de algum modo, retroalimenta esse mesmo sistema. O que esse princípio demonstra é que “a disciplina tem que fazer funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade” (FOUCAULT, 2010, p. 208) em que os sujeitos e os dispositivos se encontram.

Em relação à instância jurídico-política, pode-se dizer que o panoptismo realiza um processo em que “as disciplinas reais e corporais constituíram o subsolo das liberdades formais e jurídicas” (FOUCAULT, 2010, p. 209), ou seja, ele exerce um tipo de poder que não é visível na macrofísica dos dispositivos sociais como presidência, ministérios, governos, secretarias, senados, assembleias, câmaras, discursos, contratos, códigos, leis, tribunais, prisões, fábricas, hospitais e escolas, mas na microfísica dos corpos, dos gestos e das entrelinhas que existem nesses elementos, espaços e tempos. Podemos dizer que ele “não está na dependência imediata nem no prolongamento direto das grandes estruturas jurídico-políticas de uma sociedade; ela não é entretanto absolutamente independente” (FOUCAULT, 2010, p. 209), pois atua exatamente entranhado nelas.

É conhecida a afirmação de Foucault de que “as ‘luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (FOUCAULT, 2010, p. 209) que expressa um aparente paradoxo: o macropoder dos dispositivos sociais que garantem os direitos e efetivam as liberdades, que são usufruídos e desfrutados à luz do dia na sociedade moderna são inerentes a “mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente inigualitários e assimétricos que constituem as disciplinas” (FOUCAULT, 2010, p. 209). Por exemplo, tanto a prisão como a escola, ao mesmo tempo que garantem direitos e efetivam liberdades

manejam as forças dos corpos com vistas à docilidade e à utilidade social. Os corpos que habitam esses dispositivos sociais são confinados, vigiados, punidos e reformados ou confinados, vigiados, punidos e formados, por meio de um controle de suas ações no espaço e no tempo que pode não ser perceptível, à primeira vista, em configurações e operações como edifícios, celas, salas, rotinas, regulamentos, regras, fichas, exames, etc. A casa-de-inspeção prisão e a casa-de-inspeção escola são uma só e mesma “maquinaria ao mesmo tempo imensa e minúscula que sustenta, reforça, multiplica a assimetria dos poderes e torna vãos os limites que lhe foram traçados” (FOUCAULT, 2010, p. 210) para confinar e normalizar os indivíduos.

Em relação à instância científica, pode-se dizer que o panoptismo procede um processo em que a “formação do saber e a majoração do poder se reforçam regularmente segundo um processo circular (FOUCAULT, 2010, p. 211), ou seja, a consolidação de configurações epistemológicas é intrínseca à estabilização da operação pragmática nos dispositivos da sociedade moderna. Saber e poder formam instâncias de um só e mesmo processo social em que as técnicas disciplinares são o eixo central. Podemos dizer que tanto na prisão como na escola “qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 211) - é assim que instrumentos e procedimentos punitivistas e pedagógicos se assemelham dentro de uma perspectiva metodológica generalizante de um sistema particular.

Seja por meio de uma ciência da criminologia com seus códigos, leis e penas; ou por meio de uma ciência da pedagogia com suas didáticas, currículos e avaliações, tanto a prisão como a escola colaboram para que o par saber-poder encontre nos sujeitos sua expressão maior de práticas e sua concentração maior de forças. Em última instância, diretores, inspetores e prisioneiros, diretores, professores e alunos, todos fazem girar incessantemente as engrenagens maquinais do próprio assujeitamento: as tramas do saber e as relações do poder que montam e ativam dispositivos como a prisão e a escola, ou ciências como a criminologia e a pedagogia, engendram “técnicas que apenas mandam os indivíduos de uma instância disciplinar a outra, e reproduzem, de uma forma concentrada, ou formalizada, o esquema de poder-saber próprio a toda disciplina” (FOUCAULT, 2010, p. 213).

É internalizada em todos os meios e externalizada em todos os fins das instâncias econômicas, jurídico-políticas e científicas dos dispositivos sociais modernos que a tecnologia disciplinar panóptica faz seus movimentos, suas moradas e suas existências.

Os dispositivos prisionais e os dispositivos escolares emergem e perduram ambos com seus muros-grades, suas celas-salas, com seus regulamentos-regras-classes, com seus métodos-planos-exames, com suas fichas-inspeções, com seus trajes-uniformes, com seus diretores-inspetores-monitores, com suas rotinas-tempos aprisionados... Será que “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2010, p. 214).

2.2.2 Tempo livre: a escola como suspensão

Em 2013, Jan Masschelein e Maarten Simons, em seu livro intitulado *Em defesa da escola: uma questão pública*, apresentaram uma proposta muito interessante para se pensar a escola que, em certo sentido, podemos entender como uma alternativa à perspectiva apresentada na proposta de Bentham e na releitura de Foucault, pois ao invés de pensar a escola como um dispositivo social em que o tempo está aprisionado, eles pensam a escola como um dispositivo social em que o tempo está livre. Inicialmente, eles identificam algumas acusações que a escola recebe e uma delas, justamente, parece fazer eco às críticas feitas a escola em uma perspectiva panóptica: a escola cometeria abusos de poder e corromperia os alunos. Segundo eles, alguns críticos dizem que “a capitulação da escola à corrupção não é acidental, e, como tal, a escola é uma invenção do poder até o último detalhe” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p15), ou seja, toda a configuração física e operação administrativa, bem como todos os instrumentos e procedimentos técnicos escolares contribuiriam, em última instância, para a consolidação do poder e a perpetração da corrupção durante o tempo em que se permanece nesse espaço.

Sem negar essa crítica de um possível uso perverso do dispositivo escolar, eles afirmam que “as sempre presentes tentativas de cooptação e de corrupção ocorrem justamente para *domar* o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 15). Podemos pensar que desde suas origens na Grécia antiga até seu desenvolvimento na Europa moderna e sua consolidação em todo o mundo contemporâneo, a escola sempre foi um espaço de um tempo social à parte em que se deu o desenrolar de processos político-pedagógicos conflituosos dentro de instâncias como a autonomia x a heteronomia, a igualdade x a desigualdade, a liberdade x a restrição/privação, a adaptação x a resistência, e tantos

outros. Sendo assim, a escola é, potencialmente, um espaço para a disputa, cujos usos podem ser benéficos ou maléficos, mas, antes de tudo, um espaço com um tempo radicalmente livre para isso.

Masschelein e Simons retornam às origens da escola na Grécia antiga para estudar não exatamente o que a escola é, mas, sobretudo, o que a escola faz, ou seja, como e para que(m) ela opera. Afirmam que a escola grega surgiu em circunstâncias políticas de enfrentamento a forças aristocráticas promovendo uma suspensão dentro de um ordenamento social: “em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 26). A escola como *skholé* proporcionava aos sujeitos, independentemente de aspectos pessoais ou profissionais, acesso a um espaço e tempo singulares e distintos do espaço e do tempo da sociedade (tanto o público, como o privado). Segundo eles, a “invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 26), pois todos tem acesso a ele sejam quais forem suas condições de existência.

Esta interessante proposta de compreensão da escola não como um espaço e tempo de docilização política e utilização econômica para normalização social, mas sim, ao contrário, como um espaço e tempo livres de toda e qualquer manipulação e abuso disciplinar que visa a padronização dos sujeitos que ali estão, nos leva a pensar que esse dispositivo pode, de fato, ser alvo de críticas severas justamente por esse motivo. Não apenas hoje, mas desde a antiguidade, “a elite privilegiada tratava a escola com grande desprezo e hostilidade” ((MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 27) - por um lado, se tratava a escola, simplesmente, como um espaço em que a família deixava seus filhos enquanto estava imersa em seus afazeres cotidianos; por outro lado, se tratava a escola, tão somente, como um espaço em que o governo preparava seus futuros trabalhadores. Entre vontades privadas que se transformavam em interesses públicos e interesses públicos que se transformavam em vontades privadas, a escola era alvo de poderes que visavam fazer com que ela fosse tudo menos escola.

Assim, “esses ataques contra a escola derivam de um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 28). Podemos ver isso, claramente, em escolas de décadas passadas que priorizavam atividades em disciplinas como educação para o lar ou educação industrial e de hoje

que priorizam atividades em disciplinas como educação sentimental ou empreendedorismo. Até mesmo naquelas escolas que aparentemente fornecem ainda algum tempo livre e improdutivo com atividades em salas de relaxamento, pois “o próprio tempo de relaxamento se transformou em tempo produtivo e se torna a matéria-prima para sua própria esfera econômica” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 28) - relaxar é útil para o aluno repor as suas energias e poder produzir ainda mais.

Sendo a escola antes de tudo um tempo livre improdutivo que se manifesta em um espaço de separação social podemos considerar que este dispositivo social é (ou deveria ser) aquele que, justamente, “permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oiko*-nomia) e da cidade/estado ou *polis* (polí-tica)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 29), assim como de toda e qualquer desigualdade inerente a esses outros dispositivos sociais. O tempo livre improdutivo não pode se manifestar em um espaço que não se separa da sociedade e que, por isso mesmo, reproduz e perpetua suas práticas antidemocráticas: a escola que ministra as disciplinas de educação para o lar ou de educação sentimental estabelece uma continuidade da economia familiar, assim como a escola que ministra as disciplinas de educação industrial ou de empreendedorismo estabelece uma continuidade da política governamental, ou seja, é tudo, menos escola.

Em geral, para os sujeitos, sejam crianças, jovens ou, até mesmo, adultos, um tempo de vida suspenso, livre e improdutivo em um espaço separado de suas condições sociais de existência somente é possível na escola. Uma pessoa que desempenha o papel de filho na família ou de trabalhador na empresa, por exemplo, torna-se tão somente um aluno dentro de uma escola - a singularidade posterior se dará a partir de uma igualdade prévia: “a escola dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 31). O tempo escolar livre com seu espaço separado existe não apenas em relação às condições existenciais, aos papéis sociais e às atividades rotineiras, mas também em relação às vontades, aos interesses e aos poderes que circulam nos dispositivos sociais de onde os sujeitos provêm.

Podemos perceber que não é somente o aluno que vive esse processo de suspensão nesse tempo singular dentro desse espaço único que é a escola, mas também o professor. Sabemos que “o professor é alguém que trabalha em um mundo não produtivo ou, pelo menos, não imediatamente produtivo” (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2018, p. 31-32), pois, claramente, o trabalho de um professor na escola é muito diferente do trabalho de outros profissionais nas fábricas e nos comércios, por exemplo. O trabalho do professor não ocorre em um tempo cronológico, mas em um tempo escolástico; não ocorre em um espaço de fabricação de objetos, mas em um espaço de constituição de si; não produz mercadorias, mas integra saberes; não realiza vendas visando o lucro, mas realiza trocas visando o bem-comum.

Além de alunos e professores, os saberes também vivenciam processo semelhante de suspensão dentro da escola. É muito interessante notar que “o conhecimento e as habilidades aprendidas na escola de fato têm uma clara ligação com o mundo - derivam dele, mas não coincidem com ele” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 32). Os conteúdos estudados nas disciplinas integram também um tempo escolástico e não um tempo cronológico: a escola é um tempo-espaço que visa permitir o exercício de pensar livremente sobre algo e não obrigar a prática de aplicar necessariamente esse algo. Os saberes são separados de suas condições, necessidades e possibilidades de circulação social e “nesse sentido, a matéria sempre consiste em conhecimentos e competências autoindependentes” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 32). Podemos dizer, em certo sentido, que a escola é o lugar em que tudo pode ser pensado entre parêntesis, pois ali é como se todo o mundo estagnasse por alguns instantes para que se pudesse pensar sobre o mesmo.

Contudo, os próprios autores admitem que essa proposta teórica de se pensar a escola como um tempo-espaço de suspensão nem sempre se realiza na prática. A suspensão é entendida como aquilo que pode “(temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 32-33) e dificilmente encontramos algo semelhante olhando para as escolas atuais. Na verdade, encontramos o contrário disso: escolas que visam cada vez mais a continuidade, a funcionalidade, a produtividade, a normalidade; escolas que se rendem aos apelos de docilidade política e de utilidade econômica; escolas que fazem uso de instrumentos e procedimentos técnicos para fazer de professores e alunos os produtores e reprodutores de um mundo que não pode parar; escolas que, enfim, tentam domar o escolar.

Portanto, considerando que a escola é um tempo-espaço e que tratamos de um aspecto de operação temporal entre professores, alunos e saberes, a saber, o processo de suspensão, talvez seja interessante agora tratarmos brevemente de um aspecto de

configuração espacial desse dispositivo social. O edifício físico da escola é, segundo os autores, algo que possui “um papel importante na possibilidade de retirar o peso da ordem social - suspensão - no interesse de criar *tempo livre*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 33). Podemos pensar que a separação física do espaço é uma oportunidade aos sujeitos que ali estão (sejam alunos ou professores, por exemplo) de escaparem a uma vigilância de outros sujeitos e dispositivos (como a família e o trabalho, por exemplo) se libertando fisicamente de suas condições existenciais: os muros altos que, normalmente, demarcam o terreno da escola e as salas de aula com suas portas, geralmente, fechadas tornam isso bem perceptível.

A escola como um dispositivo em que vigora o princípio de suspensão parece algo como um refúgio temporal e espacial em que professores e alunos podem temporariamente encontrar oportunidade e abrigo de estudar juntos sobre o mundo - experimentar o “conhecimento em prol do conhecimento” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 40). É possível pensar, experimentar, (re)pensar, (re)experimentar, em um tempo que corre fora do tempo e em um espaço que existe fora do espaço. Todas as crenças, valores, vontades, condutas, podem ser colocadas em evidência, investigadas, adotadas ou rechaçadas, de maneira que os sujeitos ali estão sempre em um momento presente de constituição e transformação de si: “a escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 36-37) - na escola é possível esquecer não apenas suas origens, mas também seus possíveis destinos e viver somente o presente do tempo sem tempo.

Nesse eterno tempo presente da escola, o professor tem um papel central: é ele o responsável por tirar o aluno da linha temporal de um passado irrecorrível e de um futuro ilusório e atraí-lo para esse mesmo tempo presente escolástico em que a igualdade é o critério das relações: “a escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 36). A construção do tempo livre na escola se dá visivelmente na medida em que se abandona pensamentos e comportamentos atrelados a uma linha temporal linear de passado e futuro como: nada deu certo até agora devido a... ou: tudo vai dar certo a partir de agora por causa de.... O professor conduz a si mesmo e aos alunos por um tempo em que todos são igualmente capazes de aprender qualquer conteúdo,

desenvolver qualquer habilidade e exercitar qualquer competência seguindo por um destino imprevisível: o tempo suspenso.

Entretanto, para Masschelein e Simons, o escolar, isto é, aquilo que faz a escola, tanto no sentido de o que a sustenta, como no sentido de o que ela provoca, não é apenas o tempo livre como uma questão de suspensão, mas também de profanação, de atenção e mundo, de tecnologia, de igualdade, de amor, de preparação e de responsabilidade pedagógica. Pensamos que, talvez, seja interessante investigar ainda que brevemente cada uma dessas questões para melhor compreender a proposta de ambos os filósofos sobre o pensar sobre a escola.

O escolar é uma questão de profanação, pois a escola é um tempo-espço com elementos profanos, ou seja, “não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 39). No ambiente escolar circunscrito, não apenas os sujeitos (professores e alunos) e os saberes (conhecimentos, habilidades e competências) são postos em suspensão, mas também os elementos cotidianos com os quais e por meio dos quais eles se relacionam. Por exemplo, o quadro-negro, a mesa e a cadeira do professor, as mesas e as cadeiras dos alunos, os livros didáticos, os cadernos de estudos, o jaleco do professor, os uniformes dos alunos, o relógio na parede, etc., todos são deslocados de um espaço social do fora e constituídos em um espaço comum do dentro; todos são destituídos de um tempo social do fora e constituídos em um tempo comum do dentro, e, mais que isso, todos são desprovidos de sua função social do fora para serem providos de uma nova possibilidade social do dentro.

Tudo o que à primeira vista faz parte de um conjunto de “artefatos da educação clássica: armas para disciplinar os jovens, arquitetura a serviço da pura transferência de conhecimento, símbolos do professor autoritário” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 38) são desapropriados e reapropriados dentro do tempo-espço escolar para adquirir uma nova função e despertar novas possibilidades sociais comuns... Os conjuntos de móveis são dispostos de maneira a auxiliar a atenção dos alunos, os livros e cadernos são aproveitados para auxiliar a memória dos alunos, os jalecos e uniformes são meios de organizar a condução das atividades, o relógio na parede é um instrumento de programar o estudo etc. Na escola os sujeitos estão dentro de um tempo-espço peculiar em que todos os elementos existentes contribuem para que seja possível a ação de conhecer e praticar o que quer que seja desvinculado da sacralidade

da necessidade ou utilidade, pois tudo “acontece separadamente de um objetivo a-ser-alcançado-imediatamente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 41).

O escolar é uma questão de atenção e mundo, pois “a escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 45). Quando o professor invoca o mundo na sala de aula e o coloca entre parêntesis para ser estudado pelos alunos abre inúmeras possibilidades de ação para todos estarem atentos sobre si mesmos e a partir de si mesmos novamente para o mundo. A atenção sobre os fragmentos do mundo suspensos e profanados despertam interesses pelos quais se constituem uma formação, ou seja: o “‘eu’ é suspenso em confronto com o mundo (...), o que permite um novo ‘eu’ em relação àquele mundo que vai tomar forma e ser fabricado. Essa transformação é o que queremos referir a como formação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 48).

Podemos dizer que a escola em seu tempo-espaço específico abre o mundo para o aluno, mas também abre o aluno para o mundo: inicialmente, os fragmentos estudados do mundo se transformam pouco a pouco nos fragmentos integrados pelo aluno em si mesmo, e, posteriormente, o aluno formado por esses fragmentos integrará o mundo como um todo - dando continuidade a um curioso círculo formado por escola, suspensão, profanação, atenção, mundo, sociedade, escola... Este círculo é curioso porque não é fechado como pode parecer, mas aberto. A formação dos alunos é feita na escola por meio de atenção sobre e abertura de um mundo “tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante ou potencialmente interessante: um objeto de estudo e prática” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 51) de acordo com os interesses apresentados e as disposições aplicadas.

O escolar é uma questão de tecnologia, pois “dar forma à escola, ou seja, estimular o interesse por cuidadosamente criar e apresentar o mundo, é inconcebível sem a tecnologia” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 54). A dimensão técnica da escola perpassa seu tempo, espaço, sujeitos, elementos e ações, pois é inserida em relógios, salas, mesas, cadeiras, quadro-negro, livros, cadernos, jalecos, uniformes, estudos e práticas. Todas essas partes simples do que se pode chamar de tecnologia escolar tornam possíveis a configuração e a operação desse todo complexo chamado escola. Talvez seja interessante aqui falar mais especificamente sobre estudos e práticas enquanto tecnologia escolar, pois sua inserção no dispositivo não é tão visível assim como a dos outros elementos mencionados.

Estudos e práticas fazem parte da tecnologia escolar na medida em que se constituem de técnicas que serão aprendidas e aplicadas especificamente nesse e para esse ambiente desse tempo-espaço peculiar. Por exemplo: ler um texto de um livro, copiar um trecho de um texto, escrever uma redação no caderno, preparar uma apresentação de um tema para uma aula, realizar um trabalho em dupla ou em grupo em uma aula, memorizar uma fórmula, citar uma obra, relacionar autores, realizar bem um teste ou uma prova etc. Todas essas técnicas, embora possam ser aplicadas depois em uma infinidade de funções e usos, são nesse primeiro momento escolar parte da formação do sujeito, uma espécie de auto-experimentar a si mesmo à parte do mundo: “sua importância reside, precisamente, na própria experiência de *ser capaz de começar*, que se repete de novo e de novo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 61).

É oportuno tratar, especificamente, de duas tecnologias escolares muito importantes para a escola que na perspectiva da escola panóptica de Bentham e/ou Foucault assumem uma dimensão, mas que na perspectiva da escola tempo livre de Masschelein e Simons assumem outra, a saber: o exame e a disciplina. Segundo os autores, o exame é apenas uma “ferramenta pedagógica para *exercer pressão*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 63) sobre os alunos, de maneira a fazê-los aplicar um esforço para estudar um determinado assunto, não para classificá-los; e a disciplina é apenas um modo de aprender a “seguir ou obedecer a inúmeras regras” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 64) específicas para aprender a estudar - sem necessariamente visar ser um conjunto de instrumentos ou procedimentos para normalizá-los. As tecnologias educativas, como o exame e a disciplina, visam mobilizar e não manipular os alunos para justamente tornar possível a concretização da escola como tempo livre.

O escolar é uma questão de igualdade, pois “talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 68), ao contrário do que dizem as críticas que insistem em colocar a escola como um lugar de reprodução de desigualdades sociais devido à consolidação de poder e à perpetração da corrupção. A escola é o tempo-espaço em que é possível, por princípio, viver uma experiência de igualdade social em que tudo o que há nela é de todos e para todos e que permite vislumbrar uma possibilidade de igualdade social também na sociedade - por exemplo, por meio da emancipação individual e da mobilidade social devido aos estudos. Além disso, nela é justamente o lugar em que é possível encontrar meios para resistir ao poder e à corrupção que sujeitos de outros

dispositivos sociais podem intentar exercer ou perpetrar sobre os alunos - por exemplo, familiares, religiosos ou políticos encontram na escola um empecilho para exercer sua autoridade ou perpetrar suas crenças, vontades e valores. Podemos dizer que “a escola, nesse sentido, sempre tem a ver com a experiência de potencialidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 69).

É importante ressaltar que para ambos os autores quando se fala de igualdade social se fala de “uma hipótese prática - não é uma certeza científica - que alguém se esforça para verificar enquanto leciona” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 71). Quando entra na sala de aula o professor deve ter em mente que todos os seus alunos são iguais em capacidade de aprender qualquer conteúdo, habilidade ou competência. É claro que isso não quer dizer que o professor deve ignorar as diferenças de ordem natural ou social que os seus alunos apresentem, mas que ele deve ensinar independentemente das classificações ou normalizações que a sociedade impõe sobre eles - por exemplo, a ideia de que alunos de determinado gênero não se interessam por determinados conteúdos, a ideia de que alunos de determinada etnia não aprendem determinada habilidade ou a ideia de que alunos de determinada classe não desenvolvem determinada competência.

O escolar é uma questão de amor, pois na escola “o amor que entra em cena no ‘fazer a escola’ é descrito como ‘amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)’ e ‘amor pelos alunos’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 76). O professor é aquele sujeito que é inspirado pelo amor dos temas, problemas, autores e obras que ensina, mas também aquele que inspira nos alunos o mesmo amor. É possível de constatar esse amor do professor por sua matéria e por seus alunos em seu modo entusiasmado de discursar e cuidadoso de se movimentar, assim como em seu modo atencioso de escutar seus alunos. O professor é o sujeito que faz escola a partir de si e para seus alunos quando por meio de seu amor leva a todos para um tempo fora do tempo - e aqui podemos ver que o amor é tão ou, talvez, mais importante do que qualquer formação técnica profissionalizante.

Tanto é que Masschelein e Simons nomeiam o professor de *amateur*, ou seja, aquele que além de profissional é também aquele que ama seu trabalho. Segundo os autores um professor *amateur* pode ser reconhecido de dois modos: por exercer sua maestria e por sua busca pela perfeição. Em relação ao primeiro modo podemos dizer que é alguém cuja “presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à maestria do professor” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 78) se manifesta; e em relação

ao segundo modo “é alguém que se empolga e trabalha a sua atenção, concentração e dedicação, de modo que possa permanecer encarnado e inspirado na frente de sua classe” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 79). O professor enquanto alguém que ama é sobretudo alguém que também demonstra a seus alunos o que é amar - e, curiosamente, aqui, vemos que as tecnologias escolares, o exame e a disciplina, tem um papel central e positivo, pois é por meio delas que “o interesse e a atenção são possíveis e que as ações do professor amoroso podem ser vistas em termo de igualdade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 82) de oportunidade.

O escolar é uma questão de preparação, pois na escola os alunos são preparados pelos professores para continuar os estudos em uma faculdade, para assumir um emprego no mercado de trabalho, para exercitar a vida em sociedade, mas sobretudo para “a preparação em prol da preparação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 89), pois, embora as possibilidades mencionadas, de fato, existam, dentro da escola elas são apenas possibilidades e não realizações. Na escola, a ideia de toda e qualquer exigência de preparação para alguma coisa é suspensa temporariamente e a única realização possível é a preparação como formação de si e de mundo. Estudos e práticas escolares permitem que os alunos adquiram conhecimentos e aprendam habilidades e desenvolvam competências sem um fim necessário, mas como pura experimentação, pois “o tempo livre da escola pode, assim ser descrito como tempo sem destinação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 92).

O escolar é uma questão de responsabilidade pedagógica, pois a escola é o lugar em que a pedagogia e/ou o pedagogo são responsáveis por “fazer do tempo livre uma realidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 97), e isto significa ser capaz de realizar uma atividade em um dispositivo social que é e deve se afirmar sempre distinta de outros dispositivos sociais como a família ou o trabalho, por exemplo, pois ela não realiza socialização nem produção, mas formação. Além disso, a pedagogia e/ou o pedagogo são os responsáveis por fazer a escola ser o tempo-espço em que o tempo livre não é um tempo de relaxamento, mas um tempo de “se empenhar em algo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 98) que não diz respeito às vontades particulares dos indivíduos, nem às aspirações públicas da sociedade, mas à vivência do próprio tempo em si mesmo e dentro de si mesmo pelos sujeitos em formação. A responsabilidade pedagógica é assumir o dever de fazer a suspensão, a profanação, a atenção e o mundo, a tecnologia, a igualdade, o amor e a preparação se manifestarem e encarregarem-se de permitir a escola como tempo livre.

2.2.3 Tempo oportuno: a escola como improvisação

Em 2016, Marina Santi, em seu artigo intitulado “*Education as jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning*” [Educação como jazz: uma disposição configuracional para escapar ao monólogo do ensino e aprendizagem] apresenta a proposta de uma metáfora musical-educativa que podemos utilizar para pensar a escola não como um tempo aprisionado como na proposta de Bentham ou na sua releitura de Foucault, nem como um tempo livre como na proposta de Masschelein e Simons, mas, sim, como um tempo oportuno. Ela afirma que na educação contemporânea as disposições configuracionais filosóficas de diversas teorias do conhecimento engendram arranjos pedagógicos inovadores de ensino e aprendizagem que consideram que capacidades antes relegadas, na verdade, são muito importantes para se pensar a instrução escolar; por exemplo: imaginar, conjecturar, criar e improvisar - de maneira que “o tempo de reconhecer que a educação precisa de mais improvisação pedagógica e uma visão aberta de currículo é chegada” (SANTI, 2016, p. 4).

A educação como *jazz* é justamente uma dessas propostas educativas contemporâneas cujas disposições configuracionais filosóficas fornecem aportes para se pensar uma pedagogia inovadora e assim se (re)pensar a escola, a instrução, a didática, o currículo, a avaliação, o ensino-aprendizagem, o papel do professor, o papel dos alunos etc. Segundo ela, o *jazz* pode ser “concebido não apenas como um gênero musical ou artístico, mas também como uma perspectiva combinada que compreende princípios, valores, atitudes e habilidades” (SANTI, 2016, p. 5) que podem ser utilizados para se elaborar tanto uma nova teoria como uma nova prática educativa que, por sua vez, podem engendrar uma nova pedagogia para a liberdade – e, podemos dizer, um novo dispositivo escolar. Sendo esta sua hipótese principal, ela encontra desde o início uma crítica forte que aposta em uma impossibilidade de realização de tal proposta devido ao *jazz* ser um gênero musical considerado de elite cuja audição é “difícil” e demanda um conhecimento técnico mínimo e um esforço pessoal grande para se obter um deleite estético razoável.

Contudo, ela assume de bom grado o risco e apresenta uma investigação de sua proposta a partir de duas perguntas principais: “[1] Como pode a improvisação do *jazz* desafiar a bem enraizada tradição educativa, visando escapar do monólogo do ensino auto-referenciado e da aprendizagem auto-individualizada? [e] [2] O que significa, de

fato, mudar de métodos clássicos de ensino e aprendizagem para o que concebe o *jazz* como um método para a educação e a instrução?” (SANTI, 2016, p. 5). Para tentar responder a essas perguntas, inicialmente, ela trata de três métodos de ensino e aprendizagem na escola a partir de leituras do filósofo russo Mikhail Bakhtin e do pedagogo dinamarquês N. J. Pasgaard: o método monológico, o método dialógico e o método polifônico.

O método monológico de ensino e aprendizagem na escola é, talvez, o mais tradicional pedagogicamente e o mais forte socialmente dentre os três mencionados. É arranjado em teorias epistemológicas racionalistas modernas cujas origens remetem a Descartes com seu dualismo de realidade subjetiva / realidade objetiva. O pensamento individual do aluno transita por configurações e procedimentos lógico-matemáticos de construção de um mundo interno depurado do contato empírico com um mundo externo. O professor tem a tarefa de transmitir adequadamente o conhecimento a seu aluno para que o desenvolvimento de seu pensamento seja possível, assim como também a manutenção de uma herança cultural. É um processo pedagógico, em certo sentido, autoritário que visa propagar um conhecimento verdadeiro por um processo político vertical. Todos os instrumentos e procedimentos pedagógicos, didáticos, curriculares e avaliativos são escolhidos e elaborados pelo professor, sem a participação dos alunos, para fazer da reprodução do conhecimento a norma.

O método dialógico de ensino e aprendizagem na escola é, por sua vez, estabelecido desde arranjos socráticos até recentes pesquisas na área da neurociência e vem ganhando relevância ultimamente (SANTI, 2016). Afirma que o aluno aprende a pensar a partir e dentro de um enquadramento de relações e interações com elementos, sujeitos e saberes e que, por isso, uma visão descentralizada, flexível e mutável é mais interessante para se pensar esse processo - à semelhança de uma rede de neurônios que cresce diversificada e espalhada pelo corpo ao invés de um único cérebro que a tudo comanda. Defende que, por isso, existe alguma dose de improvisação, criação e aleatoriedade que aparece no processo de comunicação entre professor e aluno, o que estimula o aparecimento de pensamentos inovadores. É um processo pedagógico, em certo sentido, colaborativo de construção de conhecimento entre professor e aluno que visa experimentar perspectivas diversas de conhecimento em um processo político horizontal. Todos os instrumentos e procedimentos pedagógicos, didáticos, curriculares e avaliativos são escolhidos e elaborados pelo professor com a participação dos alunos para fazer da criação de conhecimento uma possibilidade.

O método polifônico de ensino e aprendizagem na escola é uma alternativa aos métodos precedentes, mas, é, também, atualmente uma potência para uma possível reforma maquinária do dispositivo educativo em que ocorre a instrução. É uma espécie de diálogo coral que advém do método dialógico, pois é algo como múltiplos diálogos simultâneos que “impõem uma multiplicidade de vozes, componentes, posições, níveis e ritmos que são o coração daquilo que Bakhtin chamava de heteroglossia, que se refere à busca (e à necessidade) de diferenças entre e dentro de linguagens” (SANTI, 2016, p. 9). Isto permite pela linguagem um movimento de alteridade com trocas interculturais e intraculturais transgredindo as normas estabelecidas e forçando os limites encontrados.

Desse modo, “a polifonia pedagógica que emerge dessas asserções é parte de uma necessidade pós-moderna de polilógica no conhecer e no aprender a conhecer” (SANTI, 2016, p. 9), isto é, faz parte de mudanças de circunstâncias histórico-sociais atuais que buscam múltiplas e novas formas de ensinar e de aprender. Podemos dizer que na forma polifônica de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno dialogam em um tom de igualdade e criam o conhecimento a partir e dentro de diversas perspectivas sobre os temas estudados. Quando se fala em igualdade se refere a “igualdade de oportunidades, participação, interesses, percepções, e contribuições na construção do conhecimento comum, tudo o que se torna o centro e escopo das atividades de aprendizagem e pensamento” (SANTI, 2016, p. 10), ou seja, o professor não desconsidera as diferenças naturais e/ou sociais existentes, mas considera que todos os alunos são igualmente capazes de aprender e de ensinar.

É importante ainda notar que “quando a visão de Pasgaard da forma de ensinar polifônica é comparada à forma dialógica prévia, o que emerge não é uma diferença de natureza, mas de foco nas prioridades e logísticas dos agentes envolvidos no processo” (SANTI, 2016, p. 10), ou seja, tanto em um como em outro há uma busca pela construção de um conhecimento por meio do diálogo, porém, nesta há também a abertura para o imprevisível e o improvisado devido às muitas vozes simultâneas - o que pode romper regras e ultrapassar fronteiras nesta relação abrindo novas possibilidades de ensino e de aprendizagem. É um processo pedagógico, em certo sentido, multicriativo de experimentação de conhecimento entre professor e aluno que visa encontrar oportunidades inovadoras em um processo político em rede. Todos os instrumentos e procedimentos pedagógicos, didáticos, curriculares e avaliativos são

inventados pelo professor e pelos alunos para fazer da co-criação de conhecimento uma realidade.

Desse modo, para podermos compreender melhor como o *jazz* pode oferecer uma disposição configuracional filosófica que engendre um novo arranjo pedagógico desafiador e transformador para a instrução escolar, Santi afirma que é preciso ter em mente não apenas esses métodos educativos (monológico, dialógico e polifônico), mas também algumas características específicas desse estilo musical, a saber: que o *jazz* é um modo de tocar e um método de compor; que possui uma configuração complexa e mutável; que toma forma em vários tipos; e que possui peculiaridades no ensinar, no aprender e no executar; mas, principalmente, a partir da leitura de Joseph Wenzel, que é ao mesmo tempo processo, procedimento e produto (SANTI, 2016, p. 11).

O *jazz* como processo é aquilo que acontece quando músicos se reúnem para vivenciar “um novo modo inédito e improvisado na experiência de tocar” (SANTI, 2016, p. 11). Este acontecimento processual é possível devido a existência de um conjunto de integrações padrões compartilhadas que permitem a comunicação musical entre eles em algo como uma *jam session* sem ensaio prévio, mas bem executada. Para isso, é importante que os músicos utilizem a audição como uma atividade que “lida simultaneamente com o presente, o passado e o possível” (SANTI, 2016, p. 11), ou seja, que escutem a música que surge do encontro em dado momento, que escutem a música de estudos musicais teóricos e práticos anteriores e que escutem a música que ainda é apenas uma possibilidade para, então, realizá-la. Esta simultaneidade não ocorre apenas em relação ao tempo-espço, mas também em relação aos sujeitos, pois não existe apenas entre os músicos e suas experiências, mas, também, como um convite de participação ao público ouvinte. Assim, podemos dizer que “ouvir *jazz* é sempre algo ativo; significa ‘prestar atenção’ ao que se diz e dizer algo nesse discurso” (SANTI, 2016, p. 11) ou conversa musical.

O *jazz* como procedimento é aquilo que diz respeito à “dimensão metodológica do fazer música, e aos dispositivos ‘técnicos’ que permitem o compartilhamento de restrições, regras e padrões” (SANTI, 2016, p. 11) na conversa musical. Isto é, aquilo que estabelece coletivamente a igualdade prévia necessária para que cada um manifeste individualmente a diferença posterior contingente. Aqui é possível ver os meios pelos quais isso acontece, por exemplo: as técnicas para compor e/ou executar uma música e os instrumentos musicais utilizados para isso que estabelecem que

“todos os participantes são igualmente capazes de ‘decidir’, conforme improvisam o tipo e a qualidade do produto” (SANTI, 2016, p. 11). É algo semelhante a uma grande conversa em que cada um pode sugerir o tom, o tema, o andamento, as notas etc., abrindo infinitas possibilidades não apenas para os próprios músicos, mas também para o público. Essas possibilidades, contudo, encontram-se sempre dentro de um conjunto de limites técnicos comum que, justamente, oferecem aos participantes as condições para que “seja facilitada a deliberação improvisada para o benefício de todos” (SANTI, 2016, p. 12).

O *jazz* como produto é aquilo que temos realizado em alguma música *jazz* composta e tocada por músicos e escutada por um público, ou seja, na “música caracterizada por um conjunto de frases específicas, sequências e *riffs* que podem ser transformadas em possíveis novos padrões” (SANTI, 2016, p. 12). Podemos dizer que a música *jazz* executada e expectada é apenas uma parte de toda uma experiência feita por sujeitos que lidam “especialmente em termos de sua vocação improvisadora” (SANTI, 2016, p. 12), ou seja, que são capazes de fantasiar, inventar, criar e imaginar músicas possíveis a partir de seu próprio conhecimento e experiência junto ao conhecimento e experiência de outros. A produção musical do *jazz* é um tanto quanto paradoxal: algo como dar forma momentânea àquilo que é constantemente informe; algo como transformar a possibilidade em algo realizado; algo como submeter a uma análise lógica aquilo que escapa de toda e qualquer estrutura lógica - algo que, contudo, “nos permite conceber e aplicar os critério do julgamento racional na elaboração e desenvolvimento de novas peças [musicais] que podem representar produtos ‘bem-formados’ e ‘válidos’ a serem referidos” (SANTI, 2016, p. 12).

A proposta é que a polifonia jazzística forneça uma disposição configuracional para se (re)pensar a educação, por isso é interessante levar em conta características da música *jazz* em relação a educação em sua proposta, situação, regras, padrões e atores (SANTI, 2016)... Parece que a possibilidade de uma educação jazzística encontra no método polifônico de ensino e de aprendizagem na instrução escolar um terreno fértil para florescer como processo, como procedimento e como produto. Sendo capaz de se opor ao método monológico e radicalizar o método dialógico, ela torna-se uma via possível para uma educação calcada nas propostas de reforma do dispositivo educativo com a multiplicidade, a diversidade e a simultaneidade de diálogos, a criação conjunta de conhecimentos e de experiências arranjadas na igualdade e na instauração da dimensão do inesperado. Assim como, também, capaz de se instanciar

na educação como aquilo que acontece quando professores e alunos se reúnem em uma grande conversa para improvisar novas realidades frente aos desafios existentes e às possibilidades vislumbradas, como aquilo que diz respeito à instrumentos e procedimentos técnicos que, ao invés de examinar e classificar produzindo a desigualdade, cria e estabelece as condições de igualdade, e como aquilo que se materializa em conhecimentos criados e experiências vivenciadas por professores, alunos e comunidade escolar. Enfim, “tudo isso deve, portanto, ser traduzido em ocorrências educacionais e em propósitos pedagógicos” (SANTI, 2016, p. 13).

Santi elenca oito características específicas do estilo musical *jazz* a serem consideradas especialmente em um deslocamento de um ponto de vista musical para um ponto de vista educativo. Segundo ela a música *jazz* é: *jazzing*, *fusion*, *free*, *swing*, *groove*, *soul*, *cool* e *improvisation* (SANTI, 2016). Ela afirma que o *jazz* é *jazzing*, pois está relacionado à dimensão do prazer criativo que se manifesta dualisticamente tanto nos corpos como nas mentes dos músicos; que o *jazz* é *fusion*, pois está relacionado à mistura de elementos musicais teóricos e práticos de diversos tempos e espaços que elabora algo singular; que o *jazz* é *free*, pois está relacionado à liberdade musical como condição intrínseca de sua possibilidade de realização exploratória; que o *jazz* é *swing*, pois está relacionado à condução lúdica da mente e do corpo durante a execução musical; que o *jazz* é *groove*, pois está relacionado ao fluxo compartilhado de sensações e emoções que atravessam o corpo e a mente dos músicos durante a execução musical; que o *jazz* é *soul*, pois está relacionado ao modo como os músicos manifestam sua intuição enquanto tocam seus instrumentos compartilhando uma criação musical; que o *jazz* é *cool*, pois está relacionado ao tempo próprio que os músicos encontram para conversar musicalmente dentro do próprio tempo musical; e que o *jazz* é *improvisation*, pois está relacionado à atividade de fazer de acontecimentos repentinos o núcleo da atividade musical, seja ela, processo, procedimento ou produto.

Sendo assim, ela propõe que a pedagogia pode ser *jazzing*, pois está relacionada à criação conjunta de elementos, modos e intentos da educação pelos corpos e mentes dos sujeitos que a fazem enquanto a fazem; que a pedagogia pode ser *fusion*, pois está relacionada à mistura de diversos arranjos, modos, teorias, práticas, elementos, intentos, etc., que contribuirão para a criação de uma educação singular; que a pedagogia pode ser *free*, pois está relacionada à capacidade de contestar disposições configuracionais de processos educativos tradicionais e testar arranjos pedagógicos

inovadores; que a pedagogia pode ser *swing*, pois está relacionada à uma atividade que se realiza como um jogo cooperativo entre professores e alunos; que a pedagogia pode ser *groove*, pois está relacionada ao fluir de vozes de professores e alunos que provocam e são provocadas criando desafios e possibilidades; que a pedagogia pode ser *soul*, pois está relacionada a outras dimensões humanas muitas vezes negligenciadas; que a pedagogia pode ser *cool*, pois está relacionada a um tempo específico para estar sempre na vanguarda que explora o inexplorado na educação; e que a pedagogia pode ser *improvisation*, pois está relacionada a possibilidade de criar espontaneamente toda a atividade educativa, enquanto processo, procedimento ou produto.

Por fim, ela afirma: “eu quero imaginar em alto e bom som o que os substantivos ‘educação’, ‘pedagogia’ e ‘instrução’ podem significar para as sociedades futuras quando postos conjuntamente com os oito gêneros de *jazz* mencionados” (SANTI, 2016, p. 22). Sendo assim, embora ela não tenha mencionado diretamente o termo “escola” ou tratado diretamente do dispositivo escolar em sua investigação, pensamos que as reflexões de Santi sobre a educação como *jazz*, disposições configuracionais filosóficas, arranjos pedagógicos, métodos de ensino-aprendizagem, instrução escolar, pedagogia e características do *jazz*, podem contribuir muito para a compreensão do mesmo. À luz de suas considerações, podemos pensar a escola como um dispositivo que se caracteriza acima de tudo como um *tempo de oportunidade* para *improvisar* a própria escola. Pensamos haver razões teóricas suficientes para proceder uma analogia que aponte para a escola como improvisação.

Pensando a partir de Santi e retomando as propostas de Bentham, a leitura de Foucault e as propostas de Masschelein e Simons, podemos pensar a escola como um tempo que não é aprisionado, nem livre, mas como um tempo de oportunidade que se materializa em um espaço que não é o de uma prisão, nem o de uma suspensão, mas o de uma improvisação, ou seja: um tempo oportuno para instanciar um espaço de improviso para o que faz a escola e o que a escola faz. Assim, podemos pensar a escola não como um edifício cuja configuração física é uma casa cercada e trancada e cuja operação administrativa é gerida pelo princípio da inspeção - um dispositivo educativo que aprisiona o tempo de trabalho, folga e lazer dos alunos conduzindo as vontades dos mesmos, promovendo os interesses dos pais e instanciando os poderes dos professores por meio de técnicas disciplinares experimentais que visam formar sujeitos produtivos; nem mesmo como um edifício cuja configuração física é uma

casa cercada e isolada e cuja operação administrativa é gerida pelo princípio da suspensão - um dispositivo educativo que liberta o tempo dos alunos promovendo uma suspensão existencial e social de suas vontades, interesses e poderes, por meio de técnicas disciplinares a cargo dos professores que visam proporcionar a criação do escolar como uma experiência singular de momentânea improdutividade; mas como um edifício cuja configuração física pode assumir muitas e variadas formas, pois sua operação administrativa é gerida pelo princípio de improvisação - um dispositivo educativo que se faz no tempo oportuno e faz do tempo oportunidade de criar uma conversa múltipla e igualitária entre professores, alunos e comunidade escolar entre técnicas disciplinares e intuições espontâneas que visam contestar e testar diversas produções não necessariamente produtivas desses sujeitos.

2.2.4 Tempo transitório: a escola como heterocronia social

Walter Kohan, em uma entrevista intitulada *A escola como experiência*, concedida a Ivan Dário Jr. e a Luciana Silva, do Laboratório de Estudos em Políticas Públicas (LEPP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2015, apresenta a escola como uma experiência temporal, ou seja, como um tipo de movimento específico por um percurso peculiar na sociedade que se faz fora de todos os outros movimentos por percursos que ela agrega. Segundo ele, a escola pode ser vista como uma experiência temporal específica e singular que se instancia em tempos distintos, mas, em algum sentido, complementares dentro de um outro tempo social. O que ele propõe é um convite para pensar a escola não a partir de uma epistemologia espacial, mas a partir de uma experienciologia temporal.

Ele alerta que esse convite é perigoso e instaura um risco, pois “se fazemos uma experiência de verdade, ela é perigosa. Significa que saímos de um lugar em que podemos sentir certo conforto e não sabemos o lugar que vamos alcançar. Então, é um risco, uma experiência de verdade é um risco” (KOHAN, 2018, p. 299). Esse perigo e esse risco dizem respeito à possibilidade de nos encontrarmos em um momento experimental em que é difícil saber o que a escola é, de fato, e nos sentirmos desconfortáveis com as novas ideias e impotentes com os novos pensamentos encontrados. Contudo, parece haver um caminho para aceitar de bom grado esse convite, enfrentar seu perigo e assumir seu risco para pensar, levando em conta que

mais importante do que saber o que é a escola, é vivenciar o que a escola pode oferecer.

Podemos pensar que a escola é sempre uma espécie de heterocronia (do grego ἕτερο: outro + χρόνος: tempo) social, ou seja, não um espaço, mas um tempo diferente dentro de um tempo comum, que é integrante de um conjunto de outros-tempos, ou contra-tempos, tempos absolutamente diferentes: tempos que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a promover uma aceleração, uma estagnação ou uma radicalização deles - um outro tempo que faz anular os tempos sociais, talvez, por ser muito semelhante, simultaneamente, a todos eles; um outro tempo que torna inativo os tempos sociais, talvez, por expor suas máximas contradições; um outro tempo que realiza uma catarse em relação aos tempos sociais, talvez, por intensificar seus maiores conflitos. A escola seria um tempo integrante de uma espécie de ucronia instanciada, um tempo real fora de todos os tempos - um outro tempo cuja existência real desafia os tempos sociais em seus pontos ilusórios de movimento e estagnação. Para pensar essa heterocronia social, podemos investigar os tempos que simultaneamente fazem a escola, a saber: *chrónos*, *skholé* e *kairós*, ou, como já vimos, o tempo cronológico, o tempo livre e o tempo oportuno, percorrendo brevemente sobre cada um deles.

O tempo *chrónos* é o tempo que diz respeito ao “tempo enquanto número do movimento segundo o antes e o depois” (KOHAN, 2018, p. 300), ou seja, é o tempo cronológico que se instancia na vida cotidiana do homem no mundo. É o tempo que transcorre nos segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses e anos de nossa vida na natureza e na sociedade. É o tempo que regula nossas necessidades biológicas entre o nascimento e a morte nos alertando sobre a hora de acordar, comer, beber, movimentar, repousar, dormir, e, também, nossas atividades sociais durante a socialização como a hora de ir à escola, à universidade, ao trabalho, à festa, à casa. É o tempo que se divide em outros tempos como o passado (o tempo que já não é mais), o presente (o tempo que é agora) e o futuro (o tempo que ainda será). Ele transcorre, regula e divide o tempo como podemos ver, talvez, em sua expressão máxima: o relógio.

Na escola, *chrónos* é, justamente, o transcorrer, o regular e o dividir, isto é, a organização do tempo escolar: “a escola é tempo cronológico. Num Projeto Político-Pedagógico, como organizamos o tempo na escola? A partir de semestres, a partir de semanas, planejamos, fazemos crono-gramas” (KOHAN, 2018, p. 300). Podemos

pensar em como o tempo escolar transcorre em períodos nas aulas, nos bimestres, trimestres, semestres e anos letivos, nos níveis de ensino; é regulado com início e fim em lições, atividades, exercícios, trabalhos, testes, provas, conteúdos; e dividido em programas e calendários em um ritmo sucessivo, constante e incessante. Podemos dizer que “*Chrónos* continua, é como se fosse uma força. Por isso, às vezes, nos afeta, pois não podemos parar o tempo, queremos que ele vá mais devagar, mas ele tem um ritmo, ele vai sem parar e não tem como voltar atrás” (KOHAN, 2018, p. 300), ele movimenta a tudo e a todos dentro da escola.

O tempo *skholé* é o tempo que diz respeito ao “tempo livre, ou seja, tempo liberado, tempo que se perde, tempo que não precisa ser aproveitado para uma coisa fora do próprio tempo, da própria experiência do tempo” (KOHAN, 2018, p. 303), ou seja, é o tempo que para o tempo cronológico da vida cotidiana do homem no mundo. É o tempo que suspende os segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses e anos de nossa vida na natureza e na sociedade. É o tempo que retém o tempo para experimentarmos sobre como viver no tempo que nos é dado - como fazemos ao nos dedicarmos a alguma atividade para adquirir alguma habilidade ou desenvolver alguma competência, como, por exemplo, quando fazemos exercícios para engatinhar, sentar-se, andar, utilizar talheres, copos, falar, interagir, tocar um instrumento, aprender uma língua nova, aprender um ofício. É o tempo que mantém o tempo em um eterno presente que se dá sempre no aqui e no agora para observar o passado e planejar o futuro desvinculado de ambos. Ele suspende, retém e mantém o tempo como podemos ver, talvez, parando, em algum sentido, o tempo do relógio.

Na escola, *skholé* é, justamente, o suspender, o reter e o manter, isto é, o tempo perdido para pensar sobre o pensar como experimentar a vida, pois “quando nós pensamos, precisamos de tempo para pensar, precisamos poder perder tempo” (KOHAN, 2018, p. 304). Podemos pensar em como o tempo escolar suspende temporariamente o tempo cronológico comum durante as aulas, nos bimestres, trimestres, semestres e anos letivos, nos níveis de ensino, estabelecendo um tempo de uma preparação prévia à vida social; retém o tempo em suas lições, atividades, exercícios, trabalhos, testes, provas; e mantém o tempo criando um tempo de experimentação dentro do tempo. Podemos dizer que *skholé* na escola é o que permite uma ação que “abre ou fecha formas de experimentar o tempo” (KOHAN, 2018, p. 303) dentro do próprio tempo.

O tempo *kairós* é o tempo que diz respeito a perceber que “têm coisas que só podem ser feitas em determinados momentos e há momentos oportunos para fazê-las, e que se não as fizermos nesse momento, não dá certo” (KOHAN, 2018, p. 301), ou seja, é o tempo oportuno que se instancia em momentos especiais da vida cotidiana do homem no mundo. *Kairós* é um tempo que acontece dentro de *chrónos*, pois estabelece uma extra-ordinariedade dentro de uma ordinariedade - no tempo cronológico aparece o tempo oportuno diferenciando instantes singulares. É o tempo que acontece nos segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses e anos extraordinários de nossa vida ordinária na natureza e na sociedade. É o tempo que indica instantes únicos (ainda que recorrentes) como nosso dia de nascimento, dia de formatura, dia de casamento, dia de festas, dia de ano novo. É o tempo que indica tempos específicos dentro do tempo como o tempo propício para ter um filho, o tempo adequado para estudar, o tempo certo para casar-se, o tempo exato para trabalhar, o tempo perfeito para plantar e/ou colher. É o tempo que marca o tempo comum, seja ele passado, presente ou futuro, com o incomum. Ele acontece, indica e marca o tempo como podemos ver dentro do tempo do relógio.

Na escola, *kairós* é, justamente, o acontecer, o indicar e o marcar o tempo dentro do tempo escolar, isto é, “além de organizar o tempo cronologicamente por quantidade de tempo, por número de movimentos temporais, organizamos o tempo por oportunidade, pensamos que há certas coisas que só se pode fazer em determinados momentos e não em outros” (KOHAN, 2018, p. 301). Podemos pensar em como o tempo escolar acontece em tempos precisos pedagógicos de métodos didáticos, de currículos de conteúdos e de avaliações de conhecimentos, formando todo um tempo próprio de ensino e de aprendizagem; indica momentos oportunos para fazer a escola existir, para ensinar, ler, escrever, pensar, estudar, aprender; e marca itens e eventos em um ritmo dentro do ritmo que é extraordinário, diferente e incomum. Podemos dizer que *kairós* na escola é como “a hora de pegar um trem, um ônibus, se não estivermos na hora perderemos o trem. Então, um minuto não é sempre igual ao outro minuto” (KOHAN, 2018), por isso, na escola, é preciso reconhecer e aproveitar a hora precisa para fazer cada adequada.

A escola instancia praticamente, então, os diferentes tempos aprisionado, livre e oportuno dentro de um único tempo comum, um tempo transitório, o que não deixa dúvida a respeito de sua classificação teórica como uma heterocronia. E o que existe de mais singular na heterocronia é que ela é a contestação de todos os outros tempos.

Há, de algum modo, um conflito desse tempo com outros tempos sociais, uma recusa desse tempo de existir conjuntamente com outros tempos na sociedade e uma negação desse tempo em relação ao que outros tempos integram socialmente. A escola, por exemplo, é um tempo que estabelece um conflito movimento-inércia com outros tempos sociais, pois ora parece que está em um movimento da sociedade, sendo um tempo preparador de indivíduos, ora parece que está em inércia, sendo um tempo estagnador de indivíduos; é um tempo que se estabelece a partir da recusa da possibilidade de instanciação conjunta no mesmo tempo da sociedade por indivíduos cuja formação já está feita e por indivíduos que estão sendo formados; e é um tempo que nega o que os outros tempos integram socialmente por ser não um tempo de produção social, mas um tempo de improdução social. Os tempos escolares mencionados confirmam e ressaltam o caráter de contestação temporal que ocorre na escola como uma heterocronia social, como contra-tempo, como ucronia instanciada.

As heterocronias escolares, até agora apresentadas, podem ser classificadas, nesse sentido, como heterocronia escolar prisional, heterocronia escolar de suspensão e heterocronia escolar de improvisação. Contudo, essa classificação não encontra estabilidade suficiente para a elaboração de uma taxonomia permanente para proceder uma identificação de escolas dentro de heterocronias escolares, pois a escola não é uma heterocronia social cujo território é estático e passível de identificação por seus habitantes, mas, pelo contrário, cujo território é dinâmico e passível à relação com seus habitantes. Se até agora estávamos tentados a perguntar se, afinal, a escola é uma heterocronia prisional, uma heterocronia de suspensão ou uma heterocronia de improvisação, vemos, agora, que não é, exatamente, disso que se trata.

Em uma interessante conversa entre Walter Kohan e David Kennedy, intitulada *Aión, kairós and chrónos: fragmentos de uma conversa infindável sobre infância, filosofia e educação*, de 2006, e publicada no livro *Comunidade de Infância*, de 2020, eles discutem sobre um outro importante tempo: *aión*. Este tempo “designa a intensidade do tempo na vida humana - o destino, a duração, um movimento inumerável, não sucessivo, mas intenso” (KENNEDY; KOHAN, 2020, p. 169), afirma Walter, ou seja, é o tempo que emerge de si mesmo, abunda para além de si mesmo e transcende a si mesmo em e para além de todos os outros tempos existentes. Ele recorre a um fragmento de Heráclito (fragmento 52) para pensar este tempo: o tempo [*aión*] (é) uma criança brincando, seu poder é o de um menino e com isso nos convida a pensar que existe um tempo poderoso que é semelhante ao tempo de

atividades da infância. Nos diz ele que *aión* é “uma forma específica de experiência de vida” (KENNEDY; KOHAN, 2020, p. 171) caracterizada justamente por ser uma “experiência específica de tempo” (KENNEDY; KOHAN, 2020, p. 171), isto é, *aión* é uma forma-de-vida que permite experienciar um tempo. Podemos pensar que esta forma de vida é semelhante àquela que experimentamos quando somos crianças e que esta experiência de tempo é semelhante a uma brincadeira.

Kennedy faz uma curiosa observação para pensarmos esta experiência de vida no tempo aiônico, a saber, que sua linguagem produz um discurso que é “não-linear, permanentemente anacrônico” (KENNEDY; KOHAN, 2020, p. 172). Podemos pensar que vivenciar *aión* é experimentar as condições e possibilidades de viajar entre tempos (*chrónos*, *skholé* e *kairós*) e, talvez, mais que isso, de habitar permanentemente entre-tempos. É obter o poder de brincar como uma criança com os tempos em si mesmos e para além de si mesmos: é o poder criar e habitar um tempo cronológico e, de repente, dentro deste, criar e habitar um tempo livre e, ainda, dentro deste outro, criar e habitar um tempo oportuno e, tudo isso, intensamente - não necessariamente nesta mesma ordem. Em relação ao tempo, Kennedy ressalta que nesses momentos de ruptura e continuidade, “seus limites tornam-se fluidos, negociáveis, reconstruíveis” (KENNEDY; KOHAN, 2020, p. 172), de maneira que podemos pensar a escola como um grande território materializado em que ocorre um permanente jogo temporal.

O que ambos os filósofos estão apresentando é um recurso muito útil de trabalho filosófico que entende a relação forma-de-vida-experiência como uma máquina experienciológica que fornece procedimentos adequados para tal ou qual problema com que se lida. Como os problemas de uma área se apresentam de maneira específica, requerem procedimentos específicos para serem tratados e a máquina experienciológica disponibiliza diferentes pensamentos e ações que podem ser alternados com diversas propostas e possibilidades. Diz Kennedy que “essa forma de descentralização através da experiência-limite transgressora quebra a hierarquia-hegemônica de uma forma ego-dominada da subjetividade” (KENNEDY; KOHAN, 2020, p. 172) e apresenta outros caminhos para ser em si e estar no mundo frente a algum problema. É preciso ressaltar que uma forma-de-vida-experiência que serve e opera para tratar um problema não é, necessariamente, aquela que consegue solucionar o problema. Muitas vezes, pode ser justamente o contrário, uma forma-de-vida-experiência que cria e agrega mais problemas ao problema inicialmente tratado.

A máquina experienciológica do filósofo, pode tanto eliminar pensamentos e ações contrários e até contraditórios, como pode multiplicar esses mesmos pensamentos e ações dentro de alguma área específica.

O que pretendemos aqui ao trazer diferentes visões do tempo da escola, não é expor formas-de-vida-experiências e depois analisar e dizer que tal ou qual autor compreendeu melhor o que é a escola. Nossa intenção é apresentar uma máquina experienciológica com algumas formas-de-vida-experiências que podem nos auxiliar melhor durante o trânsito por esse território chamado escola. Sendo assim, discursos e práticas, imagens, conceitos, princípios, instrumentos, procedimentos, classificações etc., mesmo que conflituosos ou excludentes, servem e operam para nos ajudar a caminhar pela escola. A escola pode ser prisão, suspensão ou improvisação, pode ser outras e todas as heterocronias sociais simultaneamente ao mesmo tempo e no mesmo espaço. E, talvez, mais que isso. As formas-de-vida-experiências se opõem e se compõem a cada leitura e releitura de autores, de obras e do próprio território escolar. E isso não é, absolutamente, um problema. Problema é pensar que um território extremamente complexo como a escola pode ser apresentado como algo simples.

Ainda na mesma conversa, Kohan afirma que mais importante do que tecer comentários sobre autores e obras é utilizar os conceitos que eles fornecem para fazer algo com algum problema em alguma área: é preciso pensar como um filósofo, pois a “filosofia como experiência não é um conteúdo dado ou pensamento em si mesmo, mas uma relação com outros e com nosso conhecimento e pensamento” (KENNEDY; KOHAN, 2020, p. 174). Dessa maneira, como dissemos e agora enfatizamos, pensamos que nossas leituras principais de Bentham, Foucault, Masschelein e Simons, e Santi auxiliadas por outros autores mencionados, não intentam apresentar perspectivas da escola com a posterior finalidade de compará-las e escolher a mais adequada à imediata realidade territorial em que estamos ou compatibilizá-las elaborando um grande painel de um suposto território real - ambas as atitudes nos levariam a uma máquina experienciológica inútil na escola. O que intentamos é, justamente, o contrário, fazer com que cada um desses autores forneça procedimentos que possam ser utilizados e transformados para a elaboração de uma máquina-experienciológica útil na escola, em que a inadequação e a incompatibilidade não sejam impedimentos ao pensamento. É, exatamente, disso que se trata.

Então, fazendo o exercício de unir forma-de-vida-experiência, afinal, o que podemos dizer sobre a escola da prisão, não apenas a partir de nossa investigação na

forma-de-vida-experiência de pesquisador, mas também a partir de nossa vivência na forma-de-vida-experiência desse território como professor? Talvez, seja interessante, antes de qualquer consideração, ressaltar que quando utilizamos a expressão genérica escola da prisão, não estamos realizando uma categorização metafísica que visa com esse termo apontar para um objeto distante a ser investigado em suas propriedades, mas realizando uma localização espaço-temporal que visa com esse termo apontar para inúmeros processos específicos que acompanhamos em nossa vida. A expressão escola da prisão aponta para dispositivos, discursos e práticas que aparecem em espaços-tempos os quais frequentamos ao longo de uma década. Nos referimos aqui ao Colégio Estadual Alda Lins Freire, ao Colégio Estadual Sonia Maria de Menezes, ao Colégio Estadual José Lewgoy, ao Colégio Estadual Maria Montessori, ao Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, e ao Colégio Estadual Mario Quintana, localizados em prisões na cidade do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, no período de 2014 a 2024.

Portanto, a escola da prisão que conhecemos e a qual nos referimos é sempre muitas escolas. Sobre estas muitas escolas da prisão que é a escola da prisão que conhecemos tanto por investigação na forma-de-vida-experiência como pesquisador como na forma-de-vida-experiência como professor, podemos tentar delinear um esboço breve em algumas palavras em relação à sua configuração física, à sua operação administrativa, aos seus princípios filosóficos vigentes e aos efeitos dos seus princípios filosóficos vigentes, tendo em vista a escola da prisão como uma heterocronia social, um tempo transitório, a partir de um tempo aprisionado, ou seja, a escola da prisão como prisão, de um tempo livre, ou seja, a escola da prisão como uma suspensão, e de um tempo oportuno, ou seja, a escola da prisão como uma improvisação.

Em relação à configuração física da escola da prisão, podemos dizer que elas não seguem um padrão único, mas, sim, que apresentam muitas formas variadas. É certo, porém, que nenhuma delas é construída como um grande edifício circular de muitos andares, com uma alta torre de aposentos do professor ao centro, de onde é possível ver todas as partições dos alunos separadas por telas sem ser visto. Todas são construídas como algo como um pequeno edifício quadrangular com um único andar, com poucos corredores, com uma sala dos professores e uma sala da direção em locais variáveis, mas no mesmo plano que as salas de aula. Também com refeitório, banheiros e bebedouros – e algumas escolas possuem, também, biblioteca, sala de informática e auditório. Seja como for, a ideia de que a escola é uma área de

isolamento e confinamento está presente e é visível, pois ainda que seja localizada dentro de uma prisão, ela é cercada por muros, grades e tem portões e portas. Na verdade, a maioria das escolas que se localiza dentro de prisões é construída improvisadamente, é alocada em áreas abandonadas e/ou reaproveitadas e reformadas, por esse motivo, muitas escolas da prisão são um tanto quanto estranhas em sua disposição espacial.

As salas de aula das escolas da prisão são pequenas salas com uma porta de entrada, uma janela, carteiras dos alunos, mesa do professor e um quadro-negro. É importante ressaltar que nem todas as salas de aula possuem janelas e as que possuem, normalmente, possuem uma janela pequena que produz uma iluminação natural precária e uma sensação um tanto quanto claustrofóbica. As salas de aulas são separadas das outras por paredes e/ou muros altos, mas algumas salas de aula são separadas das outras por divisórias improvisadas ou não possuem um isolamento acústico nas paredes e por ser a escola um ambiente pequeno isso que faz com que de uma sala de aula se ouça o que se passa nas salas de aula ao lado facilmente. É curioso notar que não há relógios nas salas de aulas, cabendo ao professor a tarefa de controlar o tempo de aula com um relógio de pulso ou aguardar algum monitor avisar o fim das aulas ou turnos – assim como não há algo como uma campainha para sinalizar o início ou fim dos turnos (pois alega-se que seu som poderia ser confundido com um alarme de emergência).

Em relação com a operação administrativa da escola da prisão, podemos dizer que todas são escolas públicas e seguem planos político-pedagógicos próprios dentro da perspectiva de leis, normas, planos, diretrizes e resoluções governamentais particulares. Existe uma rotina escolar de acordo com regulamentos próprios em que são aplicadas propostas pedagógicas, didáticas, curriculares e avaliativas, mas nenhuma é, de fato, específica para a escola prisional - são, simplesmente, as mesmas propostas que há em toda e qualquer escola pública da rua. É certo que nenhuma delas se configura exatamente como uma Casa de Inspeção, embora os alunos sejam, em algum sentido, confinados, punidos e (re)educados dentro de uma perspectiva tradicional de ensino escolar.

As escolas operam nos turnos da manhã e/ou tarde e não há turno noturno, pois alega-se falta de segurança. É oferecida a educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental (desde a alfabetização) até o ensino médio (pré-enem). Todo o tempo que os alunos passam na escola é tempo de estudo e

não há intervalo para repouso e/ou recreio para lazer, nem mesmo horários pré-aulas ou pós-aulas livres - os alunos saem direto das celas nas galerias para as salas de aulas na escola e das salas de aula da escola para as celas nas galerias. As salas de aulas são divididas por turmas de alunos de acordo com o ciclo ou ano e o nível de ensino. A circulação dos alunos não é livre dentro da escola - os mesmos devem se dirigir à sala e lá permanecer durante todo o turno de aulas, sendo permitido saídas somente para alguma atividade supervisionada na biblioteca, na sala de informática e/ou no auditório, ou para usar o banheiro e/ou bebedouro. Nenhuma das escolas é, oficialmente, campo de experimento social por parte do governo em relação aos alunos e a ninguém, a não ser aos educadores ou convidados oficiais, é permitida a entrada e a permanência nas dependências da escola, nem mesmo aos inspetores. As verbas destinadas às escolas prisionais são reduzidas, parece não haver interesse em ampliar a oferta educativa oferecida e parece não haver interesse em conectar as escolas prisionais com as escolas não-prisionais. Em algum sentido, parece que, de fato, a escola opera de maneira muito semelhante à prisão com seus muros, grades, cadeados, salas, regulamentos, fichas, exames, uniformes etc.

Em relação aos princípios filosóficos vigentes na escola da prisão, podemos dizer que as escolas da prisão parecem vivenciar todos eles, mas em momentos alternados: o princípio da inspeção, o princípio da suspensão e o princípio da improvisação - estão todos lá, assim como os seus efeitos, mas é preciso saber, não exatamente onde, mas quando procurar. Há momentos de inspeção em que os alunos estão aprisionados em um dispositivo cercado e trancado em que os professores, por meio de técnicas disciplinares precisas, tentam manejar o poder para conduzir suas vontades promovendo os interesses (não dos pais, mas do Estado) para fazer sujeitos produtivos, como quando os instrumentos e procedimentos pedagógicos são utilizados de maneira punitivista e (re)formadora com disciplinas rígidas e exames constantes com fins pragmáticos e/ou utilitários. Há momentos de suspensão em que os alunos estão livres da própria prisão em um dispositivo cercado e isolado em que os professores, por meio de técnicas disciplinares rigorosas, tentam promover a suspensão existencial e social de vontades, interesses e poderes para fazer sujeitos momentaneamente improdutivos, como quando os instrumentos e procedimentos pedagógicos são utilizados de maneira a incentivar uma abertura de outros mundos possíveis por meio de disciplinas específicas e exames regulares, mas sem fins pragmáticos e/ou utilitários. Há momentos de improvisação em que os alunos estão buscando

oportunidades em um dispositivo cercado e trancado ou isolado em que os professores, por meio de técnicas disciplinares improvisadas, tentam criar uma conversa múltipla e igualitária entre eles, os alunos e a comunidade prisional para fazer sujeito produtivos e/ou improdutivos, como quando os instrumentos e procedimentos pedagógicos são inventados espontaneamente por meio de disciplinas experimentais e exames alternativos que podem - ou não - ter fins pragmáticos e/ou utilitários.

Em relação aos efeitos dos princípios filosóficos vigentes na escola da prisão, podemos dizer as escolas da prisão parecem realmente pretender confinar, punir e (re)educar por meio de uma inspeção constante dos alunos em um tempo aprisionado. Isso é visível quando observamos a inspeção feita sobre os alunos durante todo o turno escolar em que ocorrem as aulas: todo o tempo é dedicado aos estudos, sem repouso, descanso ou recreio - tudo é configurado e operacionalizado para que o aluno esteja sem opções e não faça outra coisa a não ser estudar. Nesta proposta, de fato, muitas vezes, o professor desempenha um papel muito semelhante ao do inspetor, vigiando, controlando e normatizando pensamentos e ações - evitando toda e qualquer brincadeira, conversa ou distração. Apesar disso, nenhuma delas parece ser sempre assim, pois os alunos buscam fissuras para fugir desse professor-inspetor e inclusive a fraude chamada cola acontece frequentemente em exercícios, provas e testes.

A concentração dos alunos é variável devido a fatores diversos e sua sinceridade não pode ser posta à prova dado que muitos admitem estar ali apenas para realizar a remição da pena pelo estudo, conversar com amigos ou sair um pouco da cela. A atenção dispensada e a inclinação apresentada pelos alunos nem sempre expõem claramente as vontades e interesses dos mesmos. Por um lado, os poderes dos professores raramente parecem sujeitar os alunos de maneira a promover um abuso de poder, mas, também, por outro lado, não parecem promover a felicidade entre eles. Parece que as técnicas disciplinares de maneira geral realmente ordenam os alunos, mas nem sempre são eficazes em seu processo de tornar dócil e útil esses alunos, pois muitos, apesar da instrução recebida, continuam revoltados politicamente e à margem economicamente.

Nas escolas da prisão é visível a pretensão de promover uma suspensão temporal dentro de uma ordem social e existencial em um tempo livre, principalmente em relação ao próprio espaço-tempo da prisão. Na escola prisional o aluno, na verdade, se vê livre de muitas manipulações e abusos disciplinares que ocorrem na própria prisão. Curiosamente, podemos pensar que o aluno está em um tempo livre também quando

está na sala de aula de uma escola em que só pode estudar sem intervalo, descanso ou recreio, pois nas celas da prisão o tempo é tomado pelo ócio ou por afazeres práticos cotidianos. Os alunos, de fato, abandonam antecedentes criminais para se tornarem simplesmente alunos que visam estudar os conhecimentos escolares, suas habilidades e competências sem preocupação com momentos prévios e/ou posteriores.

Neste tempo suspenso os alunos se encontram realmente diante do escolar que se manifesta de muitas formas, por exemplo: profanação, como quando percebemos que elementos como um livro, um caderno, uma caneta, um lápis, uma borracha, não são moedas de troca, mas, sim, janelas para o mundo do pensamento; atenção e mundo, como quando percebemos que alguns alunos desenvolvem um interesse sincero em estudar algo específico que conheceram ali; tecnologia, como quando um aluno aprende a ler, escrever, criticar, debater, fazer experiências de pensamento sobre algum autor, obra, tema ou problema que estuda; de igualdade, como quando vemos que independentemente de quem seja, todo e qualquer aluno ali é visto igualmente como capaz de aprender; de amor, como quando vemos que muitos professores ministram aulas apaixonadas aos seus alunos que terminam por compartilhar da mesma paixão; preparação, como quando vemos que muitos alunos estudam pelo estudo, sem pensar em um uso posterior para aquilo; responsabilidade pedagógica, como quando vemos muitos educadores engajados em promover na escola da prisão um ambiente de escola e não de prisão.

Nas escolas da prisão existem, também, a intenção de se testar uma educação que ocorre em constante improvisação pedagógica dentro de um tempo oportuno devido, muitas vezes, às difíceis condições de se efetivar uma educação tradicional. Isso é visível quando notamos que existem propostas (oficiais e não-oficiais) para se repensar a instrução escolar na prisão sustentada em outros arranjos filosóficos e outros arranjos pedagógicos inovadores de ensino e aprendizagem. Em algumas escolas da prisão se tenta escapar ao método monológico e se promover o método dialógico e até mesmo o método polifônico no âmbito do ensino e aprendizagem.

Podemos observar isso mais claramente em algumas aulas em que se reorganizam as cadeiras dos alunos e do professor em círculo e se promove um debate sobre algum autor, obra, tema ou problema e se estuda levando em conta os saberes dos alunos, em que se escolhe junto com os alunos o que será estudado e em que se avaliam os alunos tendo a imaginação, a conjectura e a criação como elementos importantes. Também quando percebemos que muitos professores consideram seus

alunos igualmente capazes de aprender independentemente de sua trajetória escolar prévia ou seus anseios posteriores. Em muitas escolas da prisão o processo de inovar de maneira dinâmica dentro de uma configuração estática conhecida modifica os procedimentos pedagógicos cotidianos e produz uma nova forma escolar de ensinar e de aprender.

A escola da prisão é muitas vezes uma espécie de escola *jazz* com *jazzing*, como quando percebemos que professores e alunos estão conectados de corpo e alma criando juntos a aula; com *fusion*, como quando notamos que os professores e alunos transitam por várias propostas pedagógicas durante um curso; com *free*, como quando professores e alunos se abrem à novas possibilidades de alguma proposta pedagógica nova; com *swing*, como quando observamos que na sala de aula tanto o professor como os alunos aprendem e ensinam; com *groove*, como quando vemos que professor e alunos se provocam mutuamente de maneira a trilhar novos caminhos pela aula; com *soul*, como quando a dimensão espiritual conduz uma importante discussão em aula; com *cool*, como quando professor e aluno se arriscam a explorar algo novo na sala de aula; e com *improvisation*, como quando professor e alunos criam espontaneamente uma atividade interessante em aula.

2.3 Notas sobre o território da filosofia

Nem mesmo as grades são capazes de conter a força dos pensamentos.

(CASTILHO, 2017, p. 139)

Tratamos, aqui, através de notas, da composição do território da filosofia. Para isso, procedemos um habitar simultaneamente teórico e prático desta ação. Entramos com o pensamento e com o corpo pelas tramas de uma rede de linhas que se forma em um plano entre discursos, escritos e práticas, conversas, livros e dinâmicas, mentes, corpos e ações, reflexões, críticas e objeções, em que agem personagens como filósofos, professores de filosofia e alunos de filosofia, por meio de conceitos como sentimento, investigação, vivência e heterodrasia humana. Pensaminhamos os caminhos que se apresentam pelo estudo teórico dos escritos de Giuseppe Ferraro, no livro *L'innocenza della verità: corso di filosofia in carcere*, de Kirstine Szifris, no livro *Philosophy behind bars: growth and development in prison*, e de José Barrientos Rastrojo, no livro *Filosofar na prisão*, assim como pensaminhamos os caminhos que

se apresentam pela vivência prática do nosso próprio caminhar cotidiano pela filosofia que realizamos. Experienciamos os acontecimentos que transcorrem na filosofia sentimental de Ferraro, na filosofia investigativa de Szifris, na filosofia vivencial de Rastrojo e nas diversas filosofias de nossa própria experiência. Cartografamos o imprevisível pelo mapa de uma filosofia que é uma ação amorosa que estabelece um vínculo ético entre os sujeitos que a praticam, pelo mapa de uma filosofia que é uma ação investigativa que permite um crescimento e desenvolvimento pessoal da pessoa que a pratica, e pelo mapa de uma filosofia que é uma ação vivencial que possibilita alcançar certa liberdade e felicidade para a pessoa que a pratica. Intensificamos as brechas e as rupturas pelas interseções acionais de um território existencial múltiplo e uno, mas, sobretudo, móvel e mutável, por meio dos entres de desafios, considerações e possibilidades para a criação de uma outra compreensão possível desta ação amorosa, engajada e aplicada. Assim, entre as linhas duras, as linhas flexíveis e buscando as linhas de fuga, tomamos notas no diário de bordo sobre o território da filosofia.

2.3.1 Ação amorosa: a filosofia como sentimento

Em 2008, Giuseppe Ferraro escreveu um livro curioso intitulado *L'innocenza della verità: corso di filosofia in carcere* [A inocência da verdade: curso de filosofia na prisão] em que relata sua experiência de ensino de filosofia em duas prisões italianas, a saber: a prisão de Bellizzi e a prisão de Carinola. Nesse livro, escreveu que tem a intenção de tratar de três temas inter-relacionados: uma didática da filosofia, uma educação dos sentimentos e uma crítica penal. Segundo ele, sua proposta é oferecer possibilidades para se pensar procedimentos, conteúdos e motivos de se ensinar filosofia na prisão. Ele alega que estudando tais temas e seus problemas pode-se repensar a pena como uma oportunidade de busca do eu interior, não como uma perda de si, e a prisão como um dispositivo de restituição, não como um dispositivo de detenção - e o ensino de filosofia na prisão seria o meio que possibilitaria, por aquilo que lhe é próprio, um mergulho dentro de si mesmo para encontrar, como fim, algo que foi perdido.

Inicialmente, por um lado, trata da prisão a partir de uma perspectiva hermenêutica a partir do livro *Fédon* de Platão: “o cárcere na filosofia sempre representou um lugar simbólico, um extremo, uma condição humana, sempre

representou o corpo” (FERRARO, 2008, p. 8), ou seja, em uma visão filosófica socrática a alma é vista como a prisioneira de uma prisão chamada corpo. Neste sentido a prática filosófica se constituiria de exercícios práticos para se preparar e/ou se aproximar da liberdade que seria atingida com a morte: “mas não será isso que chamamos «morte», quero dizer, a libertação e separação da alma relativamente ao corpo?” (PLATÃO, 1988, p. 57), pergunta Sócrates a Símias em meio a um diálogo que curiosamente acontece dentro da prisão. Ferraro parece pensar que aqui existe já uma ideia de uma vida que vale a pena como busca de si, dentro de uma prisão como uma via de restituição - uma alma própria que habita um corpo impróprio: “estamos reclusos no nosso corpo como aquilo que não é nosso [...] (e) a posse sem propriedade demanda a restituição” (FERRARO, 2008, p. 8) por meio de algo que valha a pena: a filosofia.

Depois, por outro lado, ele trata da prisão a partir de uma perspectiva filológica sobre a palavra cárcere. Fazendo referência à língua italiana, ele aponta que o prefixo *c* indica um lugar delimitado (como em casa, castelo ou campo, por exemplo) e o radical *arcere* indica algo distante (arcere é a forma verbal infinitiva latina que significa “manter à distância”) ou ainda indica algo sagrado (como em arco ou arca, por exemplo). O cárcere (ou a prisão), portanto, poderia ser entendido como “um lugar [delimitado, distante e sagrado] do humano fora do humano” (FERRARO, 2008, p. 7-8), ou seja, um local cercado que se encontra nas margens das construções do mundo para a habitação de humanos não-humanos. Afirma ele que, em certo sentido, uma perspectiva tradicional entende o cárcere como o local do desumano, mas que em outra perspectiva pode-se entender o cárcere como o local do demasiado humano. Assim, “o cárcere deve poder representar o lugar da restituição do indivíduo à sociedade e da sociedade ao indivíduo” (FERRARO, 2008, p. 8)

A prisão como um lugar social marginal é, por isso mesmo, um lugar em que as relações entre humano e não-humano, cidade e não-cidade se fazem: e aqui a democracia encontra seu limite tanto no sentido de fim como no sentido de origem. A prisão é o lugar em que a democracia pode ser perdida definitivamente ou onde ela pode ser novamente afirmada. Por isso, o que ele defende é “uma educação, não uma reeducação que refaça modelos formativos que foram percebidos como causadores de desvios” (FERRARO, 2008, p. 8) - podemos pensar aqui, talvez, em um arranjo formativo neoliberal que promove o homem desumano com egoísmo individual, ganância por lucro e desprezo pela sociedade. A filosofia na escola da prisão requer

uma educação própria: a promoção do homem demasiado humano com altruísmo coletivo, consciência de si e respeito social. Assim, ele escreveu que a “dupla restituição de pessoas e sociedade, para uma democracia significa a restituição da humanidade, na afirmação de uma democracia sensível” (FERRARO, 2008, p. 9) - e a filosofia tem um papel central nisso.

Sobre a filosofia, inicialmente, por um lado, ele a trata a partir de uma perspectiva hermenêutica sobre os conceitos do círculo de Parmênides e do eterno retorno de Nietzsche. Ele escreveu que não é muito importante pensar o que ela é, mas, sim, pensar sobre o que é dela quando a levamos a lugares como a prisão, pois é preciso “dar lugar à filosofia e não fazer filosofia como se se tratasse de um ofício ou de uma profissão que não requer um estar presente onde se está” (FERRARO, 2008, p. 16-17), ou seja, mais importante do que se saber o que algo é em geral, é saber o que é próprio desse algo e o que fazer com esse algo quando se habita um lugar específico: o que a filosofia se torna e pode quando ensinada dentro de prisões a prisioneiros. Em um sentido metafórico, podemos pensar que dar lugar à filosofia na prisão significa colocá-la no ponto central do círculo que se expande em um raio de dentro dos prisioneiros para a prisão e da prisão para a cidade e os cidadãos - possibilitando, talvez, a consolidação de uma democracia humana.

Segundo Ferraro, que se remete a Parmênides em seu poema *Da Natureza*, a filosofia é, justamente, o saber que requer uma disposição imagética de um círculo “cujo centro é aquilo mesmo que se diz e que toda vez é tal nas palavras de cada um que delinea os raios sobre os quais flui a própria posição, tornando-se o centro para todos os outros dispostos à escuta na circunferência do discurso” (FERRARO, 2008, p. 17). E, aqui, em um sentido não tão metafórico assim, podemos pensar na atividade filosófica como uma ação que necessita acontecer entre sujeitos dispostos em círculo, de maneira que o discurso filosófico seja sempre o ponto central instanciado em um espaço e em um tempo específicos que irradia seus raios para além de si mesmo e do lugar em que acontece. Dar lugar à filosofia é, desse modo, realizar uma disposição real de abrir-se para além de si mesmo quando se fala e escuta ao outro, sabendo que o mais importante é o que acontece entre si e o outro.

Portanto, a filosofia permite também a realização de um “trabalho sobre si mesmo” (FERRARO, 2008, p. 20), pois estabelece, acima de tudo, uma relação que se dá entre si e o outro, mas que, por sua vez, modifica a própria relação de si consigo mesmo. O filósofo realiza uma ação que, com o outro e pelo outro, transforma seu

próprio modo de pensar, de agir e de construir e reconstruir sua visão de mundo - suas crenças, vontades e valores são feitos e refeitos por meio de afirmações, considerações, negações, ampliações, manutenções, reduções etc. na relação estabelecida. Analogamente, na escola da prisão, podemos pensar que a filosofia permite a realização de um trabalho sobre o próprio tempo escolar e sobre o próprio espaço prisional, pois estabelece uma relação entre o ali dentro e o lá fora. A filosofia na escola da prisão realiza uma ação que, com o que está fora e pelo que está fora, transforma seu próprio modo de ser - seus tempos, controles e administrações, seus espaços, disposições e organizações são feitos e refeitos por meio da relação entre sujeitos que se constroem e se reconstróem por meio dela.

Contudo, é importante ressaltar que a filosofia na prisão, segundo Ferraro, é uma ação muito peculiar: ela não diz, de modo algum, respeito à ação feita pela Psicologia nem pelo Direito, isto é, “a filosofia não justifica nem julga. Não faz diagnósticos nem emite sentenças.” (FERRARO, 2008, p. 21). A filosofia é outra coisa que buscar por meio de uma análise clínica uma explicação para o que é, o como acontece ou o porquê acontece o comportamento de um tal sujeito ou atestar por meio de uma análise jurídica uma apreciação para o que significa, o que procede ou o que tem como consequência o comportamento de um tal sujeito - ela “opera sobre o plano do sentir, ideal e ideacional, seus valores e crenças, seus laços e relações, seus comportamentos e modos. Não opera sobre a psiquê e as emoções, é relativa [...] aos sentimentos” (FERRARO, 2008, p. 21).

Assim, o que a filosofia parece poder realizar na prisão é a ação de uma “educação sentimental” (FERRARO, 2008, p. 21), isto é, oferecer aos sujeitos envolvidos nessa atividade a possibilidade de estarem dispostos em um círculo relacional tal que permita a condução de suas falas e escutas como uma experiência de considerar múltiplas possibilidades para sua própria existência ali dentro e lá fora. Considerar as ideias que circulam por seus pensamentos formando e reformando decisões e atitudes que resultam em aproximações ou afastamentos de um ou outro modo de vida. Nesse sentido, a filosofia diz respeito àquilo que emerge do centro do círculo do que acontece entre os sujeitos visando aquilo que se estabelece como o mais interessante no momento para viver bem consigo mesmo, com os outros e dentro da sociedade.

É como se a filosofia na prisão permitisse, em um sentido, “uma arte da fuga” (FERRARO, 2008, p. 22), pois permite, de algum modo, por meio de seu estudo

teórico e de seus exercícios práticos, uma fuga de si mesmo - para além do próprio corpo - e do lugar que se habita - para além da própria prisão. Ou ainda, em outro sentido, uma fuga do círculo fechado estabelecido “sobre a linha de relação entre a culpa e a pena” (FERRARO, 2008, p. 22), possibilitando a criação de um círculo aberto e contínuo como uma espiral do eterno retorno nietzscheano estabelecido sobre a possibilidade de mudança. A filosofia na prisão pode permitir ao filósofo e aos prisioneiros “uma mudança interior ou, como explicam os textos de filosofia, uma metamorfose. Um mudar não para ser igual a antes, mas para ser diferente de como se tem sido” (FERRARO, 2008, p. 22) - desocultando aquilo que estava oculto, tornando visível aquilo que estava invisível.

Depois, por outro lado, ele trata da filosofia a partir de uma perspectiva filológica sobre as palavras *filo* e *sofia*. Fazendo referência à língua grega, ele aponta que a tradução comumente feita da palavra filosofia como amor/amizade ao conhecimento/saber não é muito precisa, pois em grego as palavras *filo* e *sofia* justapostas indicam, de fato, um “saber do vínculo mais importante” (FERRARO, 2008, p. 23). A palavra *sofia* que traduzimos por conhecimento ou saber não indica um elemento, mas uma ação de conhecer e a palavra *filo* que traduzimos por amor ou amizade não indica uma ação, mas um sentimento, isto é, na verdade, indica “o sentimento mais importante que pode garantir a legalidade como vínculo ao que é comum e que nos une na vida simples que sempre exige que todos sejam protegidos em sua existência” (FERRARO, 2008, p. 23).

A filosofia na prisão, portanto, é “o vínculo que, mais que qualquer outro, ata a vida ao mundo e o mundo à vida” (FERRARO, 2008, p. 23), isto é, que faz com que aqueles que estejam engajados nela possam fazer o movimento circular aberto de retorno sem repetição com mudança de si para a restituição da sociedade, mas, também, como mudança da sociedade para a restituição de si. A ação filosófica na prisão pretende “fazer o impossível” (FERRARO, 2008, p. 23): permitir que os sujeitos envolvidos por ela possam, não exatamente encontrar algo que foi perdido em si e dado perdido pelo mundo, mas encontrar algo que talvez jamais tenham encontrado e que permita, por sua vez, uma outra configuração de ideias no próprio pensamento e nas ações mundanas.

Sendo assim o ensino de filosofia na prisão deve orientar-se para existir em uma ação que se dá em um tempo e em um espaço éticos: “o objetivo é dar lugar a uma comunidade dialógica, não para refazer a história da filosofia, mas para transmitir a

palavra ao longo de um caminho de pesquisa daquilo que é bom e justo e, portanto, também, verdadeiro” (FERRARO, 2008, p. 26). A ideia não parece ser ensinar filosofia na prisão como quem ensina, de maneira geral, uma cultura filosófica, ou, de maneira específica, uma história da filosofia. Não basta exatamente apresentar teoricamente um mundo de pensamentos e/ou uma linha temporal com correntes, movimentos, escolas, autores, obras, temas e problemas, mas, sim, apresentar praticamente a filosofia como um modo de vida. É fazer com que o diálogo criado entre os sujeitos que a fazem e onde a fazem, permita encontrar um caminho afetuoso, coerente e consistente para todos.

Por isso, podemos pensar no ensino de filosofia na prisão não como um privilégio, mas, sim, como um direito - e não apenas como um direito em um sentido legal, mas como um direito em um sentido vital. Ferraro nos diz que a filosofia é uma necessidade social pela qual podem “todos interrogarem suas próprias vidas e o sentido das relações que os rodeiam” (FERRARO, 2008, p. 36). É interessante observar que por essa perspectiva podemos considerar a filosofia como uma disciplina que extrapola a si mesma, pois seu ensino não sucede apenas dentro de um currículo durante a aula na escola da prisão, mas, também, irradia para fora da escola dentro das celas dos alunos prisioneiros quando as inquietações emergem - e quem sabe também quando estes estiverem fora da prisão. Ferraro nomeou este método de ensinar filosofia na prisão como “filosofia fora dos muros” (FERRARO, 2008, p. 38).

Segundo ele, a filosofia fora dos muros é, simultaneamente, um modo e um método de fazer filosofia que considera a atividade filosófica como uma ação que se irradia para o fora de onde se está, isto é, “ao aberto, ao livre, ao outro lugar” (FERRARO, 2008, p. 38). Curiosamente, este fora se atinge por um se retrair ao dentro - para encontrar a abertura de saída, desfrutar a liberdade dos muros e experimentar o além da prisão, é preciso que o aluno encontre a entrada para si mesmo, desfrute dos limites de si e experimente a escola. É por meio da filosofia, ou seja, “um fora que é já dentro do saber” (FERRARO, 2008, p. 38) que é possível alcançar um dentro que é já fora de si e de onde se está. A filosofia fora dos muros é, também, uma filosofia dentro dos muros, pois é, na verdade, uma filosofia entre muros.

Talvez, por isso, Ferraro escreva que o filósofo sabe que “existe uma zona intermediária, na qual o privado e o público se misturam, buscam convergências, divergências, se encontram e se desencontram” (FERRARO, 2008, p. 39) e que é ali

que acontece sua atividade. É ali que “se adquirem valores e convicções e é ainda naquela zona intermediária que se constitui a própria fronteira, a própria consciência, o próprio nome, o si mesmo” (FERRARO, 2008, p. 39). A atividade filosófica é sempre uma atividade que acontece entre uma coisa e alguma outra coisa: entre o indivíduo e a sociedade, entre o sujeito e o dispositivo, entre o eu e o outro, entre a teoria e a prática, etc., e que, por isso mesmo, acontece em todos os lugares e em lugar algum, pois acontece nas margens do que existe. Assim, o filósofo na prisão é um habitante de dois mundos: alguém que transita pelas margens de si e do mundo, de si e da escola, de si e da prisão, de si e dos prisioneiros, de seus pensamentos e de suas ações, e que, por isso mesmo, habita todos os mundos e mundo nenhum - o filósofo habita as margens do existir.

Daí que a filosofia é uma arte da fuga, mas “de uma fuga estranha” (FERRARO, 2008, p. 43), visto que a fuga é, simultaneamente, para além e para além de si, do espaço que se habita, do tempo que se experiencia, das ações que se realiza... É uma fuga para as margens, ou seja, para o lugar que estabelece os limites entre um dentro e um fora - um entre lugar. Por isso, a disposição imagética de um círculo aberto contínuo ou de uma espiral em eterno retorno ou de uma metamorfose é interessante para se pensar a atividade filosófica - especialmente, a atividade filosófica na prisão. A filosofia é uma fuga estranha porque é “uma fuga sem evasão” (FERRARO, 2008, p. 43), pois, na realidade, não se vai nem se volta de lugar algum - é uma questão de como se habita um determinado lugar e seus entre lugares.

A habitação desses entre lugares se faz, principalmente, por meio do discurso, da fala e da escuta, daqueles que participam da atividade filosófica no círculo (espiralado e metamorfoseante). Não é que a filosofia seja algo que acontece somente no discurso, mas é algo que se estabelece em um espaço e se instancia em um tempo propiciando uma experiência por meio do discurso - ainda que vá para além dele. É por meio da troca de ideias com os outros que reformulamos nossas crenças, nossos valores e nossas vontades e que, assim, reconstruímos nossas práticas no mundo. A filosofia na prisão, segundo Ferraro, acontece em uma espécie de “comunidade de vozes” (FERRARO, 2008, p. 44), isto é, em uma configuração específica de um conjunto singular de timbres, intensidades, harmonias, melodias e ritmos diferentes. O modo como cada um expõe suas ideias, como cada um escuta as ideias dos outros e como as ideias vão se formando e se transformando diante de todos, mas, também o modo como cada um dispensa sua atenção, dirige seu corpo e realiza sua ação, faz

com que este círculo musical permita o habitar de entre lugares pelo habitar de entre vozes. E, assim, a comunidade de vozes se transforma em uma “comunidade dialógica” (FERRARO, 2008, p. 44).

Essa prática filosófica por meio da comunidade dialógica estabelece uma conversa que é sempre uma conversa por-vir. Por ser um círculo aberto, as vozes que se encontram ali, independentemente de como são, não são sempre as mesmas e é possível encontrar vozes diferentes sempre que se realiza o encontro filosófico. Além disso, a conversa que acontece não é uma conversa que se encerra, mas uma conversa que possui um fluxo contínuo. A filosofia é uma conversa diferente e contínua que se dá em uma perspectiva de que tudo flui sempre como dizia Heráclito: “tudo aquilo de que se pode discorrer, flui sem parar. Tudo aquilo de que se pode falar, permanece aberto a qualquer nova definição e formalização. Fazer filosofia é pôr-se na via do infinito” (FERRARO, 2008, p. 48). Em algum sentido, esse por-vir é, também, um entre - algo entre o passado e o possível.

Um participante nomeado Vito, aluno do curso de filosofia na prisão ministrado por Giuseppe Ferraro, escreveu após a conclusão do mesmo que “foi criado um diálogo satisfatório baseado na filosofia baseada no próprio pensamento, na própria pessoa e no próprio modo de ver e compreender. Eu creio que a filosofia esteja ligada a um fio de sabedoria misturada a uma simplicidade da vida” (FERRARO, 2008, p. 54). É interessante ver que este breve depoimento contém uma perspectiva instigante sobre a atividade filosófica na prisão: ele ressalta o caráter dialógico do ensino de filosofia, mas também indica o caráter apropriado disso, ou seja, o caráter relacionado ao que é próprio ao ambiente prisional e aos prisioneiros. É evidente a importância de partir de um ponto de vista de si mesmo, de seu lugar, de seus pensamentos, de suas ações, de ir ao mundo lá fora, mas, também, de retornar a si lá dentro, ou seja, a filosofia é algo como um entre diálogo entre ideias, mas, acima de tudo, acessível a toda e qualquer pessoa comum.

Outro participante nomeado Carmelo, escreveu um pequeno poema: “Quem não escuta não é livre. / Eu escuto. / A memória é esperança” (FERRARO, 2008, p. 55). É interessante ver que este breve poema contém uma perspectiva provocante sobre a atividade filosófica na prisão: ele ressalta o caráter dialógico do ensino de filosofia, mas também indica o caráter extrapolador disso, ou seja, o caráter relacionado ao que extrapola o ambiente prisional e aos prisioneiros. É evidente a importância de falar com o outro, mas, também de escutar o outro e escutando ao outro escutar a si mesmo

- em um diálogo capaz de ultrapassar as barreiras dos espaços, dos tempos e das ações. A recordação aquilo que foi feito em um momento e em um local não traz a estagnação pela culpa nem pela pena, mas traz a possibilidade de transformação pelo fazer em uma existência diferente.

2.3.2 Ação engajada: a filosofia como investigação

Em 2016, Kirstine Szifris escreveu uma interessante tese de doutorado intitulada *Philosophy in prison: an exploration of personal development* [Filosofia na prisão: uma exploração de desenvolvimento pessoal], que foi posteriormente publicada em um cativante livro intitulado *Philosophy behind bars: growth and development in prison* [Filosofia atrás das grades: crescimento e desenvolvimento na prisão], de 2021. Em sua pesquisa, ela trata de sua experiência de ensino de filosofia realizada durante dezoito meses em duas prisões da Inglaterra, a saber: a prisão de Grendon Springhill e a prisão de Full Sutton, em que procede atividades de formação de uma comunidade de investigação filosófica como parte da educação prisional de homens e na qual viu a possibilidade de fomentar o crescimento e o desenvolvimento pessoal dos prisioneiros. Neste sentido, ela alega que o diálogo filosófico promove discussões que permitem aos prisioneiros, entre outras coisas, descobrirem novos interesses, desenvolverem novas habilidades, refletirem sobre si mesmos e sobre o mundo e estabelecerem relações estáveis e confiáveis entre si.

A filosofia, segundo ela, é uma atividade de uma comunidade de profissionais que se reúne para discutir, escrever, ampliar e criticar ideias que giram em torno de problemas dentro de temas tratados por autores em obras específicas, mas, é, também, e, acima de tudo, uma conversa, isto é, “um diálogo interativo de descoberta e exploração” (SZIFRIS, 2021, p. 5) do qual todos podem participar. Esta ideia de filosofia como conversa aberta a todos os sujeitos é inspirada pela proposta de um movimento intitulado *philosophy for children* [filosofia para crianças] que foi desenvolvida por Matthew Lipman e Margaret Sharp na década de 1970 e que ela estudou antes de proceder sua pesquisa. Assim, ela compreende a filosofia não apenas como um procedimento técnico que ocorre por meio de uma argumentação complexa com premissas e conclusões precisas, mas, também, como um acontecimento espontâneo que se dá quando alguns sujeitos se reúnem “para pensar, com outras,

sobre as grandes questões como quem somos nós, como devemos agir e como queremos viver” (SZIFRIS, 2021, p. 5) e se engajam em torno disso.

É o pensar sobre os quês, os porquês e os comos de diversas questões que permitem aos sujeitos que estão prisioneiros encontrar “no contexto de uma prisão, frequentemente compreendida como um lugar de tédio, estagnação e sobrevivência, (...) espaços para *ser*” (SZIFRIS, 2021, p. 3), ou seja, a filosofia tem o potencial de motivar, movimentar e reavivar a vida em um local cujas grades parecem não apenas limitar o que se pode fazer, mas, também, quem se pode ser. Seu método de ensinar filosofia compreende a formação de uma Comunidade de Investigação Filosófica livremente inspirada na metodologia praticada pela filósofa inglesa Catherine McCall, também na década de 70. Nesta perspectiva, o ensino de filosofia não deve visar um filosofar passivo em que os alunos são orientados pelo professor em leituras, perguntas e respostas para decorarem uma cultura filosófica de saber apenas quem pensou o quê, mas, ao contrário, um filosofar ativo em que os alunos dialogam com o professor por meio de experiências de pensamento que os façam “ser filósofos - trocando ideias, testando hipóteses, explorando modos de pensar próprios e de outras pessoas” (SZIFRIS, 2021, p. 6).

Essa perspectiva, segundo ela, se alinha a uma tradição socrática de fazer filosofia: “Sócrates estava interessado em como nós *deveríamos* viver (ele é considerado frequentemente o ‘pai da ética’), e praticava a filosofia através de conversa” (SZIFRIS, 2021, p. 5). Ele simplesmente caminhava em ambientes públicos como ruas, feiras e praças e interpelava sujeitos de diferentes origens, *status* e idades estabelecendo uma conversa em torno de algum tema da vida. Durante essa conversa ele procedia uma investigação em que assumia como ponto de partida a própria ignorância e conduzia o diálogo considerando as ideias do interlocutor, mas apresentando sempre contra-exemplos possíveis na argumentação. Depois de muitas perguntas e respostas, em algum momento, o interlocutor assumia também sua própria ignorância sobre o tema tratado e ambos procediam uma investigação conjunta buscando o nascer de uma ideia nova sobre aquilo que conversavam. Segundo ela, “essas ideias foram traduzidas em um método de ensinar filosofia em escolas e em comunidade” (SZIFRIS, 2021, p. 6) e podem ser utilizadas também para o ensino de filosofia na prisão com o mesmo potencial investigativo e transformador de ideias.

As condições de uma atividade filosófica ativa na prisão por meio de uma conversa socrática estabelecida em uma comunidade de investigação filosófica

permitem sua possibilidade de realização no “aprender meios de aproximar diferentes assuntos e relacioná-los com as vidas das pessoas” (SZIFRIS, 2021, p. 9) em circunstâncias particulares. Em sua pesquisa ela realizou sessões filosóficas sobre diversas escolas de pensamento (como, por exemplo, estoicismo, racionalismo, empirismo, criticismo, utilitarismo), filósofos (como, por exemplo, Zenão, Sócrates, Platão, Descartes, Hume, Kant, Mill), temas (como, por exemplo, metafísica, lógica, epistemologia, ética) e problemas (como, por exemplo, o problema da identidade, o problema da linguagem, o problema do conhecimento, o problema da ação humana, o problema do bem-comum), mas sempre visando criar um espaço que permitisse a “auto-reflexão crítica e a investigação colaborativa” (SZIFRIS, 2021, p. 9) em que os prisioneiros pudessem pensar livremente dialogando com esses filósofos, transitando por esses temas, investigando esses problemas e pensando sobre sua condição existencial própria de maneira conjunta para encontrar possibilidades de ação.

Sobre o papel do professor em relação aos alunos no ensino de filosofia na prisão, ela afirma que a proposta não é ensinar os sujeitos a pensar, nem ensinar a pensar do modo como os professores de filosofia pensam, pois nem mesmo faria sentido um diálogo filosófico comunitário estabelecido dessa maneira, mas, “ao contrário, nós entramos no diálogo com a intenção de se interessar pelas visões de mundo dos participantes, procurando compreender os raciocínios e os princípios que estão por trás deles” (SZIFRIS, 2021, p. 185). Também os alunos, por sua vez, devem ter em mente que a proposta não é aprender a pensar, muito menos aprender a pensar como o professor de filosofia pensa, mas, sim, tomar conhecimento do conteúdo de uma grande conversa filosófica que vem acontecendo há muito tempo e perceber-se capaz de participar dela ativamente.

Ainda que se possa pensar que as ideias filosóficas pensadas pelos prisioneiros podem, em algum sentido, não serem grandes ideias capazes de transformar o mundo como um todo, elas parecem ser pequenas ideias capazes, sim, de transformar um mundo particular. Sua experiência de ensinar filosofia na prisão mostrou que para os alunos “a ação de tomar parte nessa conversa, mesmo que de um modo pequeno, tinha significado” (SZIFRIS, 2021, p. 185). Os alunos sentiam-se apresentados a um novo mundo em que se viam capazes de ter novos pensamentos e fazer novas ações que permitiam rever e modificar a própria vida e a vida dentro da prisão. Fazer da atividade filosófica algo que é parte do cotidiano em que se está para pensar o próprio

sujeito que a faz, as circunstâncias em que ela ocorre e os conceitos que dela emergem parece ser um ponto central dessa proposta.

Na tentativa de estabelecer uma disposição configuracional para pensar o papel da filosofia na prisão, ela articula a proposta de uma conversa em uma comunidade de investigação filosófica por meio de um filosofar ativo, participando não apenas como professora, mas, também, em certo sentido, como aluna, pois as reflexões que os alunos fizeram a ajudaram a compreender o que estava em jogo no contexto prisional e entre os sujeitos prisioneiros. Segundo ela, “a prisão pode se tornar um lugar onde o prisioneiro está preocupado com a sobrevivência e a necessidade de proteger quem ele é dos profundos efeitos de se viver ali” (SZIFRIS, 2021, p. 186), isto é, transitar por um ambiente que promove um violento assujeitamento que não permite ao sujeito preso um momento sequer de relaxamento. Na prisão, a aula de filosofia tem o potencial para ser, justamente, esse momento sem estresse para a preservação (afirmação e transformação) do eu - ela afirma que na prisão de Grendon, os alunos levavam as reflexões filosóficas adiante sempre “permeando os conteúdos com paixão e interesse pessoal” (SZIFRIS, 2021, p. 186) e na prisão de Full Sutton, todos os alunos “estavam engajados em algum tipo de ‘auto-cuidado’, usando os escassos recursos disponíveis para encontrar caminhos para preencher seu tempo” (SZIFRIS, 2021, p. 187).

Pensando assim, as aulas de filosofia na prisão podem ser o momento oportuno para contrapor “palavras como sobrevivência, lida, adaptação, privação e estagnação [que] são comuns na literatura sociológica prisional” (SZIFRIS, 2021, p. 188) e que prejudicam o cuidado-de-si, a, talvez, palavras comuns na literatura pedagógica como vivência, relacionamento, resistência, direito, movimento e que ajudam o cuidado-de-si. Enquanto a prisão faz com que o sujeito tenha de se apresentar como alguém que ele não é nem nunca foi, mas tem de ser, a filosofia pode fazer com que esse sujeito possa se apresentar de fato como ele é e, além disso, apresentar novas possibilidades de ser. Se “o ambiente prisional, danifica o sentido do eu de uma pessoa” (SZIFRIS, 2021, p. 188), podemos pensar que a filosofia, talvez, tenha o potencial para preservá-lo, afirmá-lo e transformá-lo - ainda que seja apenas para ter uma qualidade de vida um pouco melhor dentro do próprio período no ambiente prisional.

Os prisioneiros engendram um movimento complexo e difícil de construção de significado de si e para sua vida na prisão durante o tempo em que estão lá. O ambiente prisional os compele, de certa forma, a uma modificação e anulação do eu

com disposição para a sobrevivência que, segundo algumas teorias sobre a identidade pessoal, promovem processos de mudança em relação a quem se é e ao que se intenta na vida, por exemplo, fazendo com que o infrator se transforme em um ex-infrator. Contudo, Szifris afirma que a filosofia pode também fazer parte desse movimento, mas de um outro modo, oferecendo a chance de processos de afirmação e crescimento do eu com disposição para a vivência: “eu prefiro considerar o crescimento. Assim, mudamos o foco. Ao invés de pensar sobre como uma pessoa vai de um infrator a ser um ex-infrator, consideramos como uma pessoa se desenvolve ao longo do tempo” (SZIFRIS, 2021, p. 192).

Ela afirma que a filosofia permite por sua ação um certo jogo no espaço-tempo que foge de algum modo das dicotomias que são construídas tendo em vista o dentro e fora da prisão como, por exemplo, prisioneiro ou liberto, infrator ou ex-infrator, punição ou redenção, etc., mas oferece uma visão que “leva em conta a pessoa como um todo com um passado, um presente e um futuro, um futuro que eles podem trabalhar adiante, um passado que eles precisam entender, e um presente que eles tem que lidar” (SZIFRIS, 2021, p. 192). Podemos pensar que, desse modo, a filosofia também permite a fuga das dicotomias que são construídas tendo em vista o dentro e o fora da escola como, por exemplo, instruído ou não-instruído, capaz ou incapaz, adaptação ou resistência etc., mas oferece uma visão que considera a pessoa em um percurso contínuo para entender a si mesmo e ao mundo.

O movimento processual que a filosofia parece provocar nos prisioneiros é, assim, de certo modo, uma tomada de consciência da possibilidade de transitar pelas contingências da própria existência em um espaço-tempo peculiar que permite um contraponto ao ambiente da prisão que ao longo do tempo modula as vontades, os interesses e os poderes dos sujeitos que ali estão. O que ela parece poder proporcionar é, talvez, ainda que minimamente e por um curto período, uma liberdade de ser em si e de estar no mundo. Para explicitar ainda mais a sua proposta do papel que a filosofia pode ter para impactar a vida do prisioneiro, Szifris organizou quatro conceitos orientadores, a saber, estabelecer relacionamentos, desenvolver a confiança, tornar-se mente-aberta e bem-estar. Estes quatro conceitos orientadores, por sua vez, fornecem um arranjo para entender como a filosofia diz respeito a uma ação em um espaço-tempo para a auto-expressão e uma oportunidade para a auto-reflexão.

Em relação à estabelecer relacionamentos, ela afirma que em ambas as prisões os participantes relataram “como a aula de filosofia permitiu oportunidades de conhecer

e interagir com pessoas com as quais eles normalmente não se relacionariam” (SZIFRIS, 2021, p. 193) por conta de diversos motivos, ou seja, a filosofia na prisão pode contribuir para fortuitamente fomentar um diálogo que, inicialmente, aproxima os sujeitos ao acaso, mas, que, posteriormente, os mantém juntas por uma vontade comum de pensar sobre questões de interesses compartilhados. As relações de poder antes estabelecidas com arranjos em diferenças que geravam desigualdades também se tornam irrelevantes (rivalidades na vida do crime, por exemplo), como ela pôde verificar quando eles discutiram sobre algumas ideias filosóficas. Segundo ela, a filosofia opera agregando sujeitos diferentes em torno de ideias comuns em uma relação positiva, pois “eles começam a compreender, e logo a tolerar, uns aos outros conforme ouvem e refletem sobre os raciocínios e os pensamentos de cada um” (SZIFRIS, 2021, p. 193).

Em relação a desenvolver a confiança, ela afirma que “através de uma experiência compartilhada, a filosofia *fez crescer* a confiança tanto entre os participantes como entre os participantes e ela mesma” (SZIFRIS, 2021, p. 193), ou seja, a filosofia na prisão pode contribuir para dirimir a desconfiança normalmente existente entre os sujeitos neste ambiente. Na prisão, é comum uma desconfiança cotidiana por detrás de toda e qualquer relação estabelecida, tanto entre os próprios prisioneiros, como, também, entre os prisioneiros e os diversos funcionários de lá, inclusive, por exemplo, os professores - não é nada fácil ganhar a confiança dos prisioneiros ao desenvolver um trabalho que provoca um aprofundamento em si e uma abertura ao outro simultaneamente. É preciso estabelecer uma espécie de sociedade da confiança na sala de aula entre os alunos. Ela escreveu que “em ambas as prisões, com um foco na investigação exploratória, tópicos abstratos e diálogo colaborativo, a aula de filosofia proveu uma estrutura para as conversas que permitiu à confiança florescer” (SZIFRIS, 2021, p. 193), dado que para realizar as atividades filosóficas é preciso sinceridade própria e respeito ao outro.

Em relação a tornar-se mente-aberta, ela afirma que “os participantes foram expostos a uma gama de visões e opiniões que permitiram uma ampla discussão sobre os modos de pensar, e engajaram uma discussão que analisou, considerou e desenvolveu uma gama de ideias” (SZIFRIS, 2021, p. 194), ou seja, a filosofia na prisão pode contribuir para não apenas estudar sobre o pensar, mas, justamente, para fazer pensar. Ao invés de simplesmente estudar o que um ou outro filósofo pensou e disse, os prisioneiros, por meio do diálogo, são convidados a pensar e dizer suas

próprias ideias em relação às ideias dos outros participantes. Isso faz com que as ideias se transformem por meio de um movimento comum muito interessante: a múltipla troca de crenças, vontades e valores convergentes e divergentes provoca a emergência de novas ideias em relação às velhas visões de mundo. Seja para refutar ou corroborar uma determinada ideia é preciso, antes de tudo, compreendê-la, isto é, fazê-la, de algum modo, sua, abrindo a mente ao diferente. Segundo ela, para os participantes de suas sessões filosóficas “ser mais mente-aberta significou estar disposto a refletir criticamente sobre suas próprias opiniões, ser capaz de ouvir aos outros e apreciar diferentes modos de pensar” (SZIFRIS, 2021, p. 194).

Em relação ao bem-estar, ela afirma que “os participantes gostaram do curso - ele foi divertido e envolvente. Embora esta possa parecer uma observação trivial, o valor dela no contexto da prisão não deveria ser negligenciado” (SZIFRIS, 2021, p. 195), ou seja, a filosofia na prisão pode contribuir para instanciar um contraponto aos efeitos deletérios que o contexto ambiental de privação e restrição de liberdade provoca como, por exemplo, a indiferença, a tristeza e a apatia da vida cotidiana do prisioneiro. A possibilidade de se engajar em uma atividade interessante, desafiadora e surpreendente pode ser uma boa fonte de bem-estar onde a vida transcorre em condições muito difíceis. Ela afirma que os participantes se sentiram estimulados, impactados e humanizados e que “a oportunidade de se engajar em um diálogo em torno de algo não relacionado à sua infração ou a vida na prisão apresentou uma oportunidade para se engajar em uma atividade como pessoas” (SZIFRIS, 2021, p. 195) e não mais como prisioneiros.

Em relação a um espaço para a auto-expressão, ela afirma que “em uma prisão, com a necessidade constante de ser cuidadoso sobre o que você diz, ter um espaço onde eles podiam expor livremente suas ideias era significativo” (SZIFRIS, 2021, p. 195), isto é, poder falar o que se quer, em algum sentido, significa poder ser quem se quer. A expressão de ideias por meio de um discurso sem nenhuma forma de censura, repreensão ou imposição mas, pelo contrário, livre, sustentada e voluntária, gera um ambiente de relaxamento em que o sujeito se sente tranquilo para se expressar plenamente. Segundo ela, “o curso [de filosofia] se transformou em um paraíso raro e seguro no qual eles tiravam as máscaras e falavam seus pensamentos” (SZIFRIS, 2021, p. 196). A auto-expressão livre durante o diálogo de uma conversa filosófica permite que o eu do prisioneiro seja preservado, afirmado e transformado positivamente.

Em relação a uma oportunidade para a auto-reflexão, ela afirma que “os participantes, ao entrar na sala de aula, queriam contar como estiveram pensando sobre os conteúdos da semana anterior, e que isso os tinha dado um modo diferente de compreender a si mesmos” (SZIFRIS, 2021, p. 196), isto é, existe um movimento interessante em que as ideias percorrem um caminho de dentro de si para fora em direção ao grupo durante o diálogo filosófico e depois de fora do grupo para dentro de si nos intervalos dessa conversa. Parece que o pensar em grupo e sobre o grupo provoca o pensar em si e sobre si: é possível rever e corroborar ou refutar suas próprias crenças, vontades e valores constantemente. Segundo ela, isto também provoca um fenômeno interessante que é aos prisioneiros “permitir refletir sobre como a discussão se relacionava com suas próprias vidas” (SZIFRIS, 2021, p. 197). A auto-reflexão constante durante e após o diálogo de uma conversa filosófica permite que o eu do prisioneiro esteja em constante crescimento e desenvolvimento.

Talvez, agora, seja interessante ainda tratar de como a atividade de filosofia permite esse crescimento e desenvolvimento pessoal dos prisioneiros em um sentido prático. Segundo ela, cada sessão de filosofia era construída do seguinte modo: ela, como professora, apresentava um problema filosófico a partir de uma perspectiva específica com seu argumento bem estruturado em premissas bem postas e sua conclusão lógica derivada. A turma de alunos prisioneiros acompanhava o desenvolvimento da questão e quando todos estavam de acordo com a ideia daquela perspectiva ela procedia um truque que consistia em apresentar o mesmo problema a partir de uma outra perspectiva que atuava como um contra-exemplo à primeira argumentação e que fazia cair por terra algumas de suas premissas e sua conclusão. Quando fazia este truque e os alunos prisioneiros começavam a participar oferecendo respostas possíveis, ela oferecia sempre uma pergunta possível estabelecendo um diálogo em que os alunos eram convidados a tornar suas posições cada vez mais claras. Os alunos prisioneiros, então, sentiam-se motivados a pensar sobre as dificuldades encontradas, a comparar ideias diferentes e a forjar uma nova ideia a partir dali. Ela afirma que, assim, “eles aprenderam a ser pensadores críticos” (SZIFRIS, 2021, p. 198).

Desse modo, podemos pensar o ensino de filosofia na prisão como uma atividade que envolve a formação de um tipo peculiar de comunidade de investigação filosófica constituída por professor e alunos em que todos engendram um pensar ativo por meio de uma conversa inspirada numa perspectiva socrática. Essa atividade quando

realizada faz emergir de maneira intrínseca a possibilidade de estabelecer e fortalecer relacionamentos interpessoais, desenvolver a confiança mútua uns nos outros, tornar-se uma pessoa aberta a diferentes e novas ideias e sentir um profundo bem-estar vital. Além disso, cria um ambiente que se torna um espaço para a auto-expressão livre e para a auto-reflexão profunda. Segundo Szifris, tudo isso aponta para a compreensão de que a filosofia na prisão pode ser uma grande oportunidade para o crescimento e o desenvolvimento pessoal dos prisioneiros que podem em meio a tantas dificuldades encontrarem uma chance para ser e se transformar: “eu aprendi que em um ambiente profundamente desumanizador, a filosofia tem o poder para mudar o modo como as pessoas pensam sobre si mesmas” (SZIFRIS, 2021, p. 203).

2.3.3 Ação aplicada: a filosofia como vivência

Em 2023, José Barrientos Rastrojo escreveu um instigante livro intitulado *Filosofar na prisão* em que trata de sua experiência de ensino de filosofia realizada por sete anos em prisões da Espanha, Brasil, México, Colômbia, Argentina, Portugal, Chile e Peru. Nessa obra trata do Projeto BOECIO que realizou oficinas filosóficas a partir de uma proposta original de filosofia aplicada experiencial, que tem como intento, por meio da vivência do estoicismo, o governo sobre as paixões humanas e, também, o exercício do pensamento crítico dentro de prisões. Neste sentido alega que a filosofia na prisão pode contribuir para que os sujeitos que são prisioneiros melhorem suas condições existenciais na vida na prisão, tanto em relação a alcançar uma autonomia intelectual (pensar livre) como em relação a exercer uma emancipação social (agir livre) visando a felicidade.

O Projeto BOECIO tem como disposição configuracional os filósofos estóicos, especialmente Sêneca, Marco Aurélio e Epicteto, pois “o modo de flertar com a filosofia dos estóicos, baseada no trinômio *logos*, *ethos* e *physis*, acomodava certas necessidades filosóficas da prisão” (RASTROJO, 2023, p. 14): o *logos* diz respeito à capacidade de reflexão crítica que fornece a possibilidade de resistir a certas manipulações próprias da prisão; o *ethos* diz respeito ao modo de viver íntegro que fornece a possibilidade de integrar pensamento e ação para uma vida melhor na prisão; e a *physis* diz respeito ao mundo real instanciado em um espaço-tempo específico chamado prisão. Podemos ver que para ele, a filosofia na prisão parece ser uma

maneira de conectar integralmente pensamento, existência e mundo visando uma vida boa.

Além disso, afirma que a filosofia estóica é singularmente interessante para o ambiente prisional, pois “defende uma visão gladiatória da vida: uma das cartas senequistas compara o filósofo com aquele que está na arena do circo e assume a vida como uma luta onde é preciso enfrentar feras” (RASTROJO, 2023, p. 15). Podemos pensar essa afirmação a partir de dois pontos de vista distintos: da perspectiva do professor de filosofia na prisão, como aquele sujeito que busca possibilidades pedagógicas (didáticas, curriculares e avaliativas) para ensinar dentro de um ambiente extremamente complexo e pleno de desafios; e da perspectiva do aluno prisioneiro, como aquele sujeito que busca estratégias de sobrevivência para levar uma vida melhor dentro de um ambiente extremamente árduo e pleno de dificuldades. A filosofia parece poder ser a arma comum da qual se valem tanto os gladiadores professores como os gladiadores alunos quando estão na arena da prisão para enfrentar conjuntamente as feras terríveis que investem sobre ambos... E “aqui está a conversão da filosofia em uma arte da vida” (RASTROJO, 2023, p. 16), ele afirma.

Apesar de utilizar o estoicismo como orientador do Projeto BOECIO, ele afirma que a filosofia na prisão não deve ser utilizada como uma ferramenta ressocializadora de prisioneiros por meio do ensino de exercícios de resiliência, mas, sim, considerar a potencialidade crítica dessa escola de pensamento para um ensino emancipatório: “BOECIO promove essa emancipação das oficinas críticas e da autarquia em relação às paixões” (RASTROJO, 2023, p. 16) em que realiza exercícios de ponderação de crenças, vontades e valores dos alunos prisioneiros, visando, por meio de questionamentos que instauram dúvidas, estabelecer outras relações possíveis entre o eu, o outro e o mundo - e, assim como o estoicismo floresceu em um momento de crise, Rastrojo pensa que “por isso, não é despropositado recuperá-lo dentro dos presídios” (RASTROJO, 2023, p. 17) hoje.

A filosofia para ele é um “processo de conceituação e/ou esclarecimento sobre questões relevantes (...) cujo objetivo é a melhoria de seu ato de pensamento e/ou purificação de seu conteúdo de verdade e cujo resultado geralmente é seu bem-estar” (RASTROJO, 2023, p. 23), ou seja, é como um jogo dinâmico feito pelo sujeito por meio do manejo lógico da linguagem para lidar com problemas diversos de maneira a pensar melhor sobre si mesmo e sobre a própria realidade para viver melhor. Segundo ele, a configuração desse movimento processual é como uma espiral que se inscreve

em um plano geral e se aprofunda em um ponto específico: por meio de oficinas de filosofia que promovem um aprofundamento investigativo temático ao longo de várias sessões que começam com discussões teóricas e culminam em exercícios práticos para se alcançar a vida boa.

Ela é aplicada, pois não diz respeito à investigação teórica de problemas no âmbito metafísico, lógico, epistemológico, estético, nem mesmo à investigação de problemas no âmbito da história da filosofia, assim como não diz respeito à resolução de problemas práticos no âmbito da ética ou política, mas, sim, porque diz respeito à uma atividade que “fornece ferramentas filosóficas aos sujeitos para que eles, por si mesmos, exercitem e gerem seu próprio conteúdo de pensamento” (RASTROJO, 2023, p. 50). Por exemplo, a ideia é que o professor de filosofia não vai proceder a exposição de uma investigação metafísica sobre o que é a justiça a partir de um determinado autor e/ou obra, nem mesmo expor perspectivas de escolas de pensamento para chegar a uma conclusão se uma determinada ação é justa ou não, mas, sim, criar condições de possibilidade para que os próprios alunos exercitem o pensamento realizando uma investigação particular, desenvolvendo uma perspectiva própria e experienciando o pensamento.

Ela é experiencial, pois não almeja seguir regras prontas de argumentação filosófica clássica, descobrindo princípios, estabelecendo premissas, derivando conclusões e encontrando verdades, nem mesmo pretende fazer uso de uma terminologia técnica específica da filosofia acadêmica, mas, sim, porque almeja a tentativa de se construir “uma abordagem que amplia os modelos de racionalidade, os usos da palavra ou, em suma, os modos de fazer filosofia evitando reduzir o ato de pensar a uma atividade argumentativa” (RASTROJO, 2023, p. 82). Por exemplo, o professor de filosofia não vai atuar para padronizar a maneira de pensar dos alunos, nem mesmo atuar para normatizar a comunicação, mas, sim, permitir que cada um dos alunos possa fazer emergir em si e à sua maneira algo que extrapole o discurso e tenha um impacto em seu modo de viver.

Portanto, a filosofia aplicada experiencial é uma proposta para compreender a filosofia como uma atividade de movimentar o pensamento por um processo de refinamento instrumental e procedural que visa fazer florescer novas ideias para se levar uma vida melhor. Ela é declaradamente influenciada por uma ideia de filosofia como *modo de viver* de Pierre Hadot que realiza uma leitura original da filosofia socrática como sendo primeiramente um “treinamento de uma série de habilidades”

(RASTROJO, 2023, p. 51) e posteriormente como uma busca pela verdade por meio de um método rigoroso. Nesta perspectiva é mais importante o que se aprende no percurso que se faz em torno de um determinado problema que propriamente a possível solução para o mesmo. Segundo ele, essa proposta possui quatro dimensões: a experiência, a disposição, o cenário e a metáfora.

A experiência é a dimensão que conduz a atividade filosófica para além do âmbito do discurso com seus problemas lógico-linguísticos até o âmbito das vivências com seus problemas existenciais: é tudo aquilo que diz respeito não à princípios, premissas, inferências, conclusões, demonstrações, validações, verificações etc., mas, sim, àquilo que diz respeito à culpa, angústia, ansiedade, medo, encantamento, surpresa, satisfação etc. Nessa dimensão “não se busca a aprendizagem mecânica, mas sim uma ativação, ou iluminação, de áreas sombrias e uma transformação filosófica dos presos através de tarefas que provocam essa metamorfose” (RASTROJO, 2023, p. 86). A experiência é sempre uma experimentação de si mesmo.

A disposição é a dimensão que orienta a atividade filosófica para aquém do âmbito do universal para o âmbito do particular: é tudo aquilo que se relaciona não com tendências coletivas, mas, sim, com uma tendência individual. Essa dimensão mostra que “duas pessoas que materializam a mesma tarefa experiencial podem obter resultados diferentes: uma é marcada pela identidade e a outra boceja anunciando que nada pode ser aprendido com o exercício” (RASTROJO, 2023, p. 86), pois tudo depende de como cada um reagirá frente as mudanças que encontrará (com cautela ou ousadia, com coragem ou medo, com paciência ou aflição, com fortaleza ou fragilidade, com desleixo ou compromisso, com sutileza ou brutalidade, com equilíbrio ou instabilidade, etc.).

O cenário é a dimensão que estabelece a atividade filosófica como um acontecimento em que o sujeito não assimila o conhecimento, mas, sim, em que o conhecimento assimila o sujeito. Essa dimensão visa realizar a dissolução entre ser e conhecer por meio da integralização de ambos: ela “opera uma *tradução ontológica* onde o sujeito perde poder e se torna um mero instrumento da experiência filosófica” (RASTROJO, 2023, p. 102-103). Ela estabelece um local para o confronto entre os elementos constituintes das disposições configuracionais do próprio sujeito por meio de uma viagem dentro de si mesmo em direção ao fora de si mesmo até a manifestação de uma nova realidade em que o sujeito seja um só com a experiência filosófica.

A metáfora é a dimensão que permite que a atividade filosófica seja melhor compreendida dentro de uma determinada realidade: “são sugestões que oferecem um quadro existencial, situacional e interpessoal para contemplar as oficinas” (RASTROJO, 2023, p. 106). Segundo ele, uma boa metáfora para se fazer compreender melhor a atividade filosófica dentro da prisão é a do treinamento físico, dado que muitos prisioneiros se dedicam aos exercícios corporais durante muito de seu tempo neste ambiente. Essa dimensão permite que o aluno compreenda elementos diversos por meio de semelhanças de atividades distintas. Por exemplo, que o estudo filosófico é algo que requer disciplina assim como a atividade física caso se pretenda algum resultado.

Assim, o ensino de filosofia na prisão que Rastrojo propõe no Projeto BOECIO ocorre por meio da filosofia aplicada experiencial, um processo de vivência de questões existenciais que visa a integralização de pensamento e de ação por meio de uma atividade criativa sobre a realidade de si e do mundo para alcançar uma vida melhor em um ambiente duro. Contudo, isso acontece por meio de um difícil mergulho dentro de si mesmo que visa extrapolar a si mesmo através de um confronto íntimo com elementos constituintes e que exige a tomada de posturas específicas no trânsito por realidades possíveis.

O filósofo que se dispõe a trabalhar com a filosofia experiencial na prisão tem, segundo Rastrojo, uma condição anfíbia, isto é, “é um ser que consegue viver em vários ambientes sem perder sua identidade” (RASTROJO, 2023, p. 182). Ele alega que, por um lado, o filósofo é aquele sujeito que é inclinado a viver uma vida de estudos teóricos dentro do ambiente acadêmico, mas, por outro lado, é impelido a viver uma vida de experiências práticas dentro do ambiente prisional. Entre livros, bibliotecas, alunos, salas de aula, prisioneiros e prisões, o filósofo é um habitante de dois mundos e, por isso mesmo, uma ponte para o aluno prisioneiro estudar e praticar a filosofia. Sendo assim, Rastrojo ressalta que o filósofo deve estabelecer um diálogo horizontal com seus alunos, pois, na prisão, apesar de ser um professor, “o filósofo deve saber que é um aprendiz de Filosofia e com isso aprimorar seu autoconhecimento” (RASTROJO, 2023, p. 183).

Além disso, a condição anfíbia do filósofo faz com que ele adapte “conteúdos, metodologias e circunstâncias às condições extremas da prisão” (RASTROJO, 2023, p. 183), por exemplo, escolha temas curriculares mais pertinentes à vida na prisão, opte por um método de ensino mais adequado às condições dos prisioneiros e

proponha atividades mais interessantes a uma vida atrás das grades. A ideia é que com isso o aluno prisioneiro perceba que o filósofo na prisão não é um sábio que vem de fora para ensinar os ignorantes do lado de dentro, mas, sim, que é alguém que “caminha ao seu lado propondo a aquisição de habilidades para que seja ele quem gere próprio conteúdo” (RASTROJO, 2023, p. 106). Desse modo, podemos pensar que o ensino de filosofia na prisão é, de certo modo, gerado dentro da própria prisão e pelo professor filósofo junto com seus alunos prisioneiros.

O Projeto BOECIO toma forma nas prisões desde 2017 por meio de oficinas que acontecem em sessões que visam exercitar o pensamento aumentando sua influência sobre a ação na vida diária do prisioneiro. Isto acontece por meio da leitura de textos de filósofos, escrita de um diário filosófico pessoal, conversas filosóficas de orientação individual com o professor e dinâmicas experienciais filosóficas em grupo com professores e alunos. A ideia é trilhar um percurso inspirado no estoicismo que trate de exercícios para o governo das paixões como a *enkrateia*, isto é, o domínio de si mesmo; a *diakrisis*, isto é, a capacidade de ponderar e tomar decisões de acordo com aquilo que é mutável ou imutável; a *prosoche*, isto é, a atenção ao que acontece no aqui e no agora; a visão cósmica, isto é, a capacidade de observar uma determinada situação de um ponto de vista afastado; a *premeditatio malorum*, isto é, a meditação sobre a instabilidade e a fragilidade de nossa existência; a *gymnastikè*, isto é, a prática sobre a teoria tratada; e a *akroásia*, isto é a abertura para escutar a si e ao mundo em postura de aceitação.

Além disso, também trilha um percurso inspirado na filosofia crítica que trata de exercícios para o pensamento crítico como a busca por definição, isto é, uma tentativa de encontrar clareza e nitidez no que se diz; a conceituação, isto é, uma tentativa de estruturar os elementos do que se diz; a hipótese, isto é, uma tentativa de conjecturar sobre um problema; a argumentação, isto é, uma tentativa de encontrar razões, explicações e conclusões para um ponto de vista; a validação, isto é, uma tentativa de encontrar relevância, embasamento e aceitabilidade para o que se diz; a linguagem, isto é, a própria linguagem como instrumento de pensamento; e falácias, isto é, mecanismos enganosos na linguagem.

Em 2021, no artigo intitulado “Aconselhamento filosófico no cárcere: a educação estoica como chave para a liberdade”, Flávio Alves, aluno do Projeto BOECIO, sob a supervisão e orientação do professor Edson Nardi, faz um interessante relato de sua experiência no estudo teórico e vivência prática do

estoicismo de quando era prisioneiro na prisão brasileira Penitenciária I de Serra Azul. É um texto muito interessante por ser uma narração direta de um aluno prisioneiro que participou de uma proposta de ensino de filosofia na prisão expondo sua condição existencial anterior a ela, as mudanças pelas quais passou durante a mesma e sua perspectiva após essa experiência.

Ele escreveu que chegou à prisão depois de uma vida dentro do crime a qual aderiu como um atalho para obter poder financeiro e *status* social. Visando bens materiais móveis e imóveis para si, oferecer conforto para sua família e obter reconhecimento entre os companheiros de ações criminosas, ele praticava crimes de roubo com um completo sentimento de apatia para com suas vítimas, pois pensava e agia “de acordo com um jargão muito utilizado aqui dentro do sistema prisional ‘o coração do preso deve bater na sola do pé’” (ALVES; NARDI, 2021, p. 48). Porém, depois de ser preso, ele afirma que vivenciou situações que o mostraram que “o ‘ter’ já não é tão importante com relação ao ‘ser’” (ALVES; NARDI, 2021, p. 48), pois a ilusão do caminho rápido para obter o que se queria se desfez rapidamente.

Diante do vazio existencial e da saudade da família e de conhecidos, ele resolveu “buscar forças para lutar contra o abandono e a depressão através da educação por meio da escola (que se encontra inserida dentro das dependências da penitenciária) e os livros disponibilizados na sua biblioteca” (ALVES; NARDI, 2021, p. 48). Assim, ele concluiu a educação básica (ensino fundamental e médio) e iniciou o curso superior em Pedagogia na modalidade Ensino a Distância (EAD) pelo Centro Universitário Claretiano. Obtendo uma oportunidade de trabalhar como monitor pela Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) ele participou como aluno e, também, como educador no Aconselhamento Filosófico do Projeto BOECIO e afirma que esse momento é de um verdadeiro recomeço existencial.

Ele afirma que estudando, trabalhando e participando da proposta pôde descobrir que a disposição estoica dos antigos filósofos era “questionar qualquer que fosse a situação difícil vivida por eles, e de acordo com essa ideia questionadora era empregado o ato de agir diante do fato para não permanecer em sua zona de conforto ou escravo de suas paixões” (ALVES; NARDI, 2021, p. 50). Os estudos teóricos de Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio, assim como os exercícios práticos da *enkrateia*, da *diakrasis*, da *prosoche*, da visão cósmica, da *premeditatio malorum*, da *gymnastikè* e da *akroásia*, pelo viés da filosofia aplicada experiencial, o fizeram “entender que, ou dominamos nossas paixões com o bom uso da razão ou viveremos perpetuamente

aprisionados pela nossa maneira errada de pensar e agir” (ALVES; NARDI, 2021, p. 55). Assim, após participar das atividades de aconselhamento filosófico ele afirma que pôde se desvencilhar de paixões negativas e viver de maneira mais prudente, alegando ainda que “a filosofia tem aberto portas para podermos refletir e sermos livres de qualquer julgamento externo e para que não sejamos nossos próprios algozes em nosso pensar” (ALVES; NARDI, 2021, p. 55).

Ainda no mesmo ano, no artigo intitulado “Cárcere e filosofia: de casos históricos a uma consideração atual”, Rui Mayer ressalta que o Projeto BOECIO “faz com que lembremos da existência dos tais interessados diretos, os encarcerados... e, com isto, de que há toda uma mesma sociedade que nos cerca, conduz ou contém - seja aos encarcerados, seja aos amantes da filosofia” (MAYER, 2021, p. 173) e que o ensino de filosofia na prisão pode “abrir ou alargar caminhos para a reeducação e a ressocialização dos encarcerados, em favorecimento deles mesmos e da sociedade toda” (MAYER, 2021, p. 173).

2.3.4 Ação múltipla: a filosofia como heterodrasia humana

Em 1991, Deleuze e Guattari escreveram em seu livro intitulado *O que é a filosofia?* uma apresentação da filosofia como uma ação de criação, ou seja, como um tipo de ação específica que permeia e está relacionada a diversas ações humanas, mas que, ao mesmo tempo, se diferencia de todas as outras ações humanas que ela agrega. Segundo eles, a filosofia pode ser vista como uma iniciativa acional específica que se realiza em ações variadas, mas, em algum sentido, complementares dentro de uma outra ação humana. O que eles propõem é uma provocação para pensar a filosofia não a partir de uma perspectiva de um *know-that* (saber que algo, por exemplo, um saber que a história da filosofia é tal ou qual e/ou que trata de tais ou quais problemas filosóficos), mas a partir de uma perspectiva de um *know-how* (saber fazer algo, por exemplo, saber fazer parte da história da filosofia por saber fazer tais ou quais tratamentos para problemas filosóficos).

Eles escreveram que a filosofia “não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 14) - e nós poderíamos acrescentar que a filosofia também não é uma ação amorosa de sentir, nem uma ação engajada de investigar, nem uma ação aplicada de vivenciar -, pois pensar que ela é unicamente qualquer uma dessas

diversas ações é, simplesmente, cometer um pequeno equívoco “em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 14). Pensar que ela é uma e somente uma dessas ações mencionadas é realizar um reducionismo fixador de uma ação que é errantemente ampla. Contudo, parece haver um caminho para aceitar de bom grado essa provocação, a saber, enfrentar os desafios que se apresentam e as possibilidades que se abrem para o fazer filosofia, levando em conta que mais importante do que saber o que a filosofia pode ser especificamente, é praticar o que ela pode fazer singularmente.

Podemos pensar que a filosofia é sempre uma espécie de heterodrasia (do grego ἕτερο: outro + δράση: ação) humana, ou seja, uma ação diferente dentro de uma ação comum, que é integrante de um conjunto de outras-ações, ou contra-ações, ações absolutamente diferentes: ações que se opõem a todas as outras, destinadas, de certo modo, a promover uma suspeição, uma espreitação, uma aceitação delas - uma outra ação que faz anular as ações humanas, talvez, por ser muito semelhante, simultaneamente, a todas elas; uma outra ação que torna inativa as ações humanas, talvez, por expor suas máximas contradições; uma outra ação que realiza uma catarse em relação às ações humanas, talvez, por intensificar seus maiores conflitos. A filosofia seria uma ação integrante de uma espécie de udrasia realizada, uma ação real fora de todas as outras ações - uma outra ação cuja existência real desafia as ações humanas em seus pontos ilusórios de utilidade e inutilidade. Para pensar essa heterodrasia humana, podemos investigar a ação que faz as ações da filosofia, a saber: a criação, especificamente a criação de conceitos, discorrendo brevemente sobre ela.

Deleuze e Guattari afirmam que “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13) e que sua criação de conceitos é uma “questão de articulação, corte e superposição” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 23), ou seja, é uma atividade de conectar e movimentar as peças de uma engrenagem: ela é uma ação parecida com o montar de um quebra-cabeça móvel; é uma atividade de fender uma determinada coisa: ela é uma ação de separar, de dividir, e, por isso mesmo, de compor, de criar algo novo; é uma atividade de aproximar uma determinada coisa de outra, uma ação de outra: é uma ação de justapor, de contrapor, de dobrar, de redobrar, de acrescentar, e, por isso mesmo, também, de multiplicar. Podemos dizer que a criação de conceitos é isso

tudo: uma ação de cortar, colar e compor que visa dar existência a um grande painel de movimentos, perspectivas e possibilidades.

Isso, por sua vez, ocorre em um plano de imanência que é “uma mesa, um platô, uma taça” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45), ou seja, é um móvel que serve de sustentação para toda uma variedade de ações que realizamos: é nele que nos alimentamos, conversamos, jogamos, escrevemos; é um palco de teatro: é nele que assistimos e/ou participamos da encenação de uma peça; é um terreno plano e elevado: é nele que podemos ter uma visão privilegiada do horizonte; é um copo com uma haste de sustentação e de boca larga que utilizamos para brindar em inúmeras ocasiões. Podemos dizer que o plano de imanência é isso tudo: uma espécie de território existencial movente que serve de configuração para que diversos personagens desempenhem suas ações em um espetáculo que nos apresenta outras perspectivas vivenciais de pensar e agir.

Os personagens conceituais são “verdadeiros agentes de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 79), ou seja, são meios de manifestações sinceras por meio de ações insistentes: eles movimentam, pensam, falam, criam; são sujeitos existentes sobre os quais ou a partir dos quais se exerce alguma força por meio de alguma ação: eles realizam um movimento constante de receber impressões e emitir expressões; são meios de produção de um conjunto de ditos: eles constatarem, performam, afirmam, negam, interrogam. Podemos dizer que os personagens conceituais são isso tudo: um tipo de existência que é condutora do *devoir* com todas as suas dificuldades e as suas possibilidades apresentadas de maneira autêntica em torno de um problema.

Já o problema filosófico, “o que é problemático, por natureza, é a relação das três instâncias” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 99), ou seja, é uma incógnita que surge da articulação entre a criação de conceitos, o plano de imanência e os personagens conceituais: é visto no movimento entre o configurar e o desconfigurar das próprias relações estabelecidas entre as instâncias; ele é uma tentativa de estar atento a uma instância quando as outras duas estão sendo construídas ou desconstruídas: ele é visto na dificuldade de elaborar uma imagem consistente do que há; é uma tentativa de se movimentar de uma instância a outra quando há uma estabilidade ou uma instabilidade que o impulsiona: é visto no paradoxo das ações e reações que há no trânsito entre as instâncias. Podemos dizer que o problema

filosófico é isso tudo: algo visto no entre das instâncias quando nos movimentamos e direcionamos nossa atenção para tudo o que nos parece paradoxal.

Sendo assim, podemos pensar a filosofia como uma ação de criação que pode se realizar em uma outra ação, por exemplo, de contemplação, de reflexão, de comunicação, ou mesmo de sensação, de investigação, de vivenciação etc., mas que é sempre algo mutável que ocorre concomitante àquilo que ocorre e nunca algo estático que ocorre sendo unicamente aquilo que ocorre. A ação de criação de conceitos produz outros modos de pensar e de agir que viabilizam outras maneiras de viver em terras de territórios móveis plenos de habitantes que conduzem suas existências por diversos caminhos entre os mais diversos acontecimentos reorientando suas atenções e seus movimentos para diferentes destinos. A filosofia enquanto ação de criação cria e recria a si mesma em todos os lugares e em todos os instantes.

A filosofia pode realizar praticamente, então, as diferentes ações, a amorosa de sentir, a engajada de investigar e a aplicada de vivenciar dentro de uma única ação comum criativa, uma ação múltipla, o que não deixa dúvida a respeito de sua classificação teórica como uma heterodrasia. E o que existe de mais singular na heterodrasia é que ela é a contestação de todas as outras ações. Há, de algum modo, um conflito dessa ação com outras ações humanas, uma recusa dessa ação de existir conjuntamente com outras ações humanas e uma negação dessa ação em relação ao que outras ações integram humanamente. A filosofia, por exemplo, é uma ação que estabelece um conflito útil-inútil com outras ações humanas, pois ora parece que é útil, sendo uma ação criativa capaz de servir a algo, ora parece que é inútil, sendo uma ação criativa incapaz de servir a algo; é uma ação que se estabelece a partir da recusa da possibilidade de realização conjunta da mesma ação humana por indivíduos que fazem o esforço produtivo de pensar-agir e por indivíduos que se recusam a fazer o esforço produtivo de pensar-agir; e é uma ação que nega o que as outras ações integram humanamente por ser não uma ação de produtividade humana, mas uma ação de improdutividade humana. As ações filosóficas mencionadas confirmam e ressaltam o caráter de contestação acional que ocorre na filosofia como uma heterodrasia humana, como contra-ação, como udrasia realizada.

As heterodrasias filosóficas, até agora apresentadas, podem ser classificadas, nesse sentido, como heterodrasia filosófica sentimental, heterodrasia filosófica investigativa e heterodrasia filosófica vivencial. Contudo, essa classificação não encontra estabilidade suficiente para a elaboração de uma taxonomia permanente para

proceder uma identificação de filosofias dentro de heterodrasias filosóficas, pois a filosofia não é uma heterodrasia humana cujo território é estático e passível de identificação por seus habitantes, mas, pelo contrário, cujo território é dinâmico e passível à relação com seus habitantes. Se até agora estávamos tentados a perguntar se, afinal, a filosofia é uma heterodrasia sentimental, uma heterodrasia investigativa ou uma heterodrasia vivencial, vemos, agora, que não é, exatamente, disso que se trata.

Em uma interessante entrevista concedida a Raymond Bellour e François Ewald, publicada na revista *Magazine Littéraire*, nº 257, intitulada *Sobre a filosofia*, em 1988, Deleuze discorre sobre essa ação tão complexa. Nela, ele afirma que “a filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela” (DELEUZE, 1992, p. 170), ou seja, a filosofia é, claramente, uma disciplina e uma atividade de criação (ação) que ocorre sempre em um aqui (espaço) e em um agora (tempo) que, independentemente dos quais sejam, exprime toda vez uma realização própria. Assim, podemos reforçar a ideia de pensar que esta ação singular ocorre também dentro de outras múltiplas disciplinas e atividades, pois se é certo que só a filosofia cria conceitos, é certo também que ela permeia disciplinas de outras áreas como a ciência e a arte e outras atividades como a pesquisa e a expressão - e podemos pensar também que ela permeia as disciplinas da área da educação e atividades como a didática, isto é, a filosofia parece, realmente, ser uma ação diferente entre tantas ações comuns.

Deleuze faz uma relevante observação: “o conceito, creio eu, comporta duas outras dimensões, as do percepto e do afecto” (DELEUZE, 1992, p. 171). O que a ação chamada filosofia cria - o conceito - possui duas dimensões intrínsecas que o compõe: a dos perceptos que, segundo ele, “não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam” (DELEUZE, 1992, p. 171), e a dos afectos que, segundo ele, “não são sentimentos, são *devires* que transbordam aqueles que passam por eles” (DELEUZE, 1992, p. 171). Quando a ação filosófica cria conceitos ela, simultaneamente, também, cria inúmeras sensações experimentáveis e relações possíveis que existem para além do espaço, do tempo, da ação e daquele que a realiza, assim como, também, cria movimentos que permanecem em curso para além do espaço, do tempo, da ação e daquele que a realiza. A filosofia é uma ação que se dá dentro de outras ações, mas que, paradoxalmente, é aquela que é diferente dentro daquelas que são comuns, estando para aquém e para além delas mesmas - ela pode ser todas as ações possíveis e realizáveis porque é, também, todas

as ações vindouras e imagináveis. Podemos pensar que filosofar é a ação que cria movimentos permanentes que permitem transitar entre ações e, talvez, mais que isso, de agir permanentemente entre ações.

O que Deleuze apresenta é uma possibilidade de pensar o próprio trabalho filosófico a partir da relação conceito-percepto-afecto como um fluxo agencial que produz invenções adequadas para tal ou qual problema com que se lida. Como os problemas de uma área se apresentam de maneira específica, requerem invenções específicas para serem tratados e o fluxo agencial permite o fluir de pensamentos e ações em muitas intensidades diversas e velocidades variáveis que podem resultar em múltiplas invenções interessantes. Diz Deleuze que “a filosofia está numa relação essencial e positiva com a não-filosofia” (DELEUZE, 1992, p. 174) e, assim, apresenta outros caminhos singulares para pensar e agir em si mesmo e no mundo frente a algum problema. É preciso ressaltar que um conceito-percepto-afecto que serve e opera para tratar um problema não é, necessariamente, aquele que consegue solucionar o problema. Muitas vezes, pode ser justamente o contrário, um conceito-percepto-afecto que cria e agrega mais problemas ao problema inicialmente tratado. O fluxo agencial do filósofo, pode tanto eliminar discursos e ações contrários e até contraditórios, como pode multiplicar esses mesmos pensamentos e ações dentro de alguma área específica.

O que pretendemos aqui ao trazer diferentes visões da ação da filosofia, não é expor os conceitos-perceptos-afectos e depois analisar e dizer que tal ou qual autor compreendeu melhor o que é a filosofia. Nossa intenção é apresentar um fluxo agencial com algumas invenções que podem nos auxiliar melhor durante o trânsito por esse território chamado filosofia. Sendo assim, discursos e práticas, imagens, conceitos, princípios, instrumentos, procedimentos, classificações etc., mesmo que conflituosos ou excludentes, servem e operam para nos ajudar a caminhar pela filosofia. A filosofia pode ser sentimento, investigação ou vivência, pode ser outras e todas as heterodrasias humanas simultaneamente no mesmo espaço-tempo acional. E, talvez, mais que isso. Os conceitos-perceptos-afectos se criam e se recriam a cada leitura e releitura de autores, de obras e do próprio território filosófico. E isso não é, absolutamente, um problema. Problema é pensar que um território extremamente complexo como a filosofia pode ser apresentado como algo simples.

Ainda na mesma entrevista Deleuze afirma: “concebo a filosofia como uma lógica das multiplicidades (...) Criar conceitos é construir uma região do plano, juntar

uma região às precedentes, explorar uma nova região, preencher a falta. O conceito é um composto, um consolidado de linhas, de curvas” (DELEUZE, 1992, p. 183). Por isso mesmo, filosofar em um território é, de algum modo, fluir e inventar esse próprio território por meio de pensamentos e ações. Ou como ele ainda atesta: “se os conceitos devem se renovar constantemente, é justamente porque o plano de imanência se constrói por região, havendo uma construção local, de próximo em próximo” (DELEUZE, 1992, p. 183-184). Dessa maneira, como dissemos e agora enfatizamos, pensamos que nossas leituras, principalmente, de Ferraro, Szifris e Rastrojo, auxiliadas por outros autores mencionados, não intentam apresentar perspectivas da filosofia com a posterior finalidade de compará-las e escolher a mais adequada à imediata realidade territorial em que estamos ou compatibilizá-las elaborando um grande painel de um suposto território real - ambas as atitudes nos levariam a um fluxo agencial estéril na filosofia. O que intentamos é, justamente, o contrário, fazer com que cada um desses autores forneça elementos que possam ser reinventados e transformados para a elaboração de um fluxo agencial fértil na filosofia, em que a inadequação e a incompatibilidade não sejam impedimentos ao pensamento. É, exatamente, disso que se trata.

Então, fazendo o exercício de fluir o fluxo agencial de invenções, afinal, o que podemos dizer sobre a filosofia na escola da prisão, não apenas a partir de nossa investigação no fluxo agencial de pesquisador, mas também a partir de nossa vivência na invenção desse território como professor? Talvez, seja interessante, antes de qualquer consideração, ressaltar que quando utilizamos a expressão genérica filosofia na escola da prisão, não estamos realizando uma categorização metafísica que visa com esse termo apontar para um elemento distante a ser investigado em suas propriedades, mas realizando uma localização espaço-temporal-acional que visa com esse termo apontar para inúmeros processos específicos que acompanhamos em nossa vida. A expressão filosofia na escola da prisão aponta para dispositivos, discursos e práticas que aparecem em espaços-tempos-ações os quais frequentamos ao longo de uma década. Nos referimos aqui ao ensino de filosofia no Colégio Estadual Alda Lins Freire na Penitenciária Alfredo Trajan, ao ensino de filosofia no Colégio Estadual Sonia Maria de Menezes na Penitenciária Jonas Lopes de Carvalho, ao ensino de filosofia no Colégio Estadual José Lewgoy na Penitenciária Moniz Sodr , ao ensino de filosofia no Colégio Estadual Maria Montessori na Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza, ao ensino de filosofia no Colégio Estadual Anacleto de Medeiros

na Penitenciária Evaristo de Moraes e ao ensino de filosofia no Colégio Estadual Mario Quintana na Penitenciária Lemos de Brito, localizados no Rio de Janeiro, RJ, Brasil, no período de 2014 a 2024.

Portanto, a filosofia na escola da prisão que conhecemos e a qual nos referimos é sempre muitas filosofias. Sobre estas muitas filosofias na escola da prisão, que é filosofia na escola da prisão que conhecemos tanto por investigação no fluxo agencial de pesquisador como na invenção de professor, podemos tentar delinear um esboço breve em algumas palavras em relação a aspectos dos dispositivos em que ocorre, em relação a aspectos pedagógicos próprios e em relação a aspectos acionais singulares de seu ensino, tendo em vista a filosofia na escola da prisão como uma heterodrasia humana, uma ação múltipla, a partir de uma ação amorosa, ou seja, a filosofia na escola da prisão como um sentimento, de uma ação engajada, ou seja, como uma investigação, e uma ação aplicada, ou seja, como uma vivência.

Em relação a aspectos dos dispositivos em que ocorre, podemos dizer que a ação filosófica ocorre nas escolas da prisão por meio do componente curricular filosofia em módulos de ensino na área de ciências humanas. A duração de cada aula, a duração do módulo, a carga horária total do curso e a quantidade de encontros são variáveis, pois dependem da organização proposta pela direção de cada escola dentro da proposta governamental em vigor. Nestas escolas, a duração de cada aula é de quarenta e cinco minutos, a duração de cada módulo de seis meses, a carga horária total do curso de quarenta horas e a quantidade de encontros total de vinte. O curso de filosofia ocorre em um total de duas aulas seguidas por semana, em dois módulos de seis meses alternados. Há pequenas variações caso o ensino de filosofia seja ofertado em uma modalidade integralmente presencial (todas as horas-aula na sala de aula) ou em uma modalidade semipresencial (parte das horas-aula na sala de aula, parte das horas-aula no ambiente prisional) - por exemplo, na primeira modalidade há uma possibilidade de aulas expositivas mais completas para a turma, enquanto na segunda modalidade há uma possibilidade de explicações diretas mais precisas para o aluno. Nestas escolas a disciplina de filosofia desempenha um papel central e participa como ponto-chave em propostas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Projetos político-pedagógicos que tratam de áreas da realidade histórico-social, de descobertas e invenções científicas, e de manifestações artísticas, por exemplo, temas e problemas como identidade pessoal, reconhecimento público, ética e política cidadãs, saberes globais e locais, movimentos de expressão individuais e coletivos, sempre recorrem à

área da filosofia como interlocutora. Os professores da disciplina de filosofia costumam trabalhar juntos com outros professores de outras disciplinas na elaboração de atividades, aulas, cursos e eventos. Curiosamente a proximidade entre as outras disciplinas e a disciplina de filosofia depende não apenas de disposições pessoais, mas, também, de posturas profissionais, por exemplo, depende não apenas de uma possível amizade entre os professores, mas, também, da perspectiva de conhecimento de cada professor.

Em relação a aspectos pedagógicos próprios, podemos dizer que a ação filosófica ocorre dentro de propostas político-pedagógicas próprias dentro da perspectiva de leis, normas, planos, diretrizes e resoluções governamentais particulares, mas não há nada específico para o ensino de filosofia nas escolas das prisões - nem em relação ao currículo, nem em relação à didática, nem em relação à avaliação. Utiliza-se apostilas didáticas fornecidas pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) ou livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em relação ao currículo, podemos dizer que o ensino de filosofia na escola da prisão segue uma proposta temática que perpassa assuntos de introdução à filosofia, antropologia filosófica, epistemologia, lógica, filosofia da ciência, estética, ética e política. Dentro dos temas se segue uma linha histórica por meio de estudos de mitologia, filosofia antiga, filosofia medieval, filosofia moderna e filosofia contemporânea. Autores canônicos e obras clássicas estão presentes e são mencionados e/ ou citados. Busca-se o diálogo com eventos da atualidade e assuntos da realidade. Em relação à didática, podemos dizer que o ensino de filosofia na escola da prisão depende do professor, mas não varia tanto: ou é uma aula expositiva clássica ou uma aula expositiva dialógica. Utiliza-se o quadro-negro ou quadro-branco para exposição e observação de pontos de conteúdos importantes, a apostila didática ou o livro didático como material didático auxiliar durante as aulas para leitura de textos explicativos, com dados e citações e a realização de exercícios. Utiliza-se também o caderno dos alunos para anotações e atividades. Em relação à avaliação, podemos dizer que o ensino de filosofia na escola da prisão depende do professor, mas não varia tanto: necessariamente são três as avaliações feitas - uma diagnóstica e duas formativas. Elas visam desenvolver habilidades e competências específicas de acordo com as propostas governamentais em vigor.

Em relação a aspectos acionais singulares, podemos dizer que a ação filosófica ocorre, em algum sentido, como uma ação amorosa de sentir, pois muitos alunos

encontram na filosofia um modo de mergulhar dentro de si mesmos para encontrar algo que foi perdido fora, tanto em um sentido pessoal como em um sentido social: uma existência, uma conduta, uma expressão, uma postura, um saber, um amor... Atentando para o fato de que a maioria dos alunos são cristãos, muitos pensam na alma como prisioneira do corpo e a filosofia assume a função de ser um modo de restituir à alma aquilo que lhe é de direito. Além disso, as ações filosóficas na escola da prisão costumam extrapolar a aula de filosofia com seus alunos prisioneiros e chegam até aos prisioneiros nas celas da prisão e até mesmo a seus familiares e amigos – não é incomum um aluno prisioneiro relatar que estava conversando com um colega prisioneiro de cela ou até mesmo com algum familiar ou amigo sobre alguma questão tratada na aula de filosofia. Neste sentido a ação filosófica age sobre o sujeito que é aluno prisioneiro, mas também sobre o sujeito que se relaciona com ele, mostrando que o transformar-se a si mesmo também transforma o outro em alguma medida e estabelece um vínculo que é o mais importante entre sujeitos para compartilhar isto que nomeamos vida. Paradoxalmente, é mergulhando em si mesmo e nos outros por meio do diálogo que muitos encontram nas transformações ocorridas um modo de fugir da prisão – sem necessariamente evadir-se dali. Em algum sentido, como uma ação engajada de investigar, pois em muitas aulas, de fato, se forma aquilo que nomeamos de comunidade de investigação para pensar sobre problemas ditos filosóficos: os alunos prisioneiros estabelecem um diálogo em que pensam, falam, conversam... Este tipo de pensar filosófico ativo permite ao aluno prisioneiro pensar sobre si mesmo, sobre os outros, sobre seu próprio mundo e fazer o que for mais interessante como afirmar, contestar, refazer etc. seus discursos e práticas. É claro que isso de algum modo preenche o tempo do aluno prisioneiro e se converte em uma espécie de cuidado de si, pois ele começa a pensar sobre outros modos de vida possíveis em que se pensa o respeito ao pensar diferente, a necessidade de colaboração, a necessidade de rever suas perspectivas, a possibilidade de sentir-se bem, a possibilidade de se expressar livremente e a oportunidade de refletir sobre a própria vida – e isto permite o crescimento e desenvolvimento pessoal dos alunos prisioneiros. Em algum sentido, como uma ação aplicada de vivenciar, pois muitos alunos prisioneiros veem a filosofia como uma possibilidade de pensar para viver melhor dentro do espaço da prisão – alguns chegam mesmo a dizer em algumas aulas que já possuem uma filosofia ou que conhecem uma filosofia se referindo a estratégias que utilizam para sobreviver às adversidades da prisão e às intempéries da

vida. É uma demanda muito comum de alunos prisioneiros saber como aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas de filosofia, havendo preferência por temas e problemas que tratam de ética e política, assim, em muitas aulas os próprios alunos prisioneiros exercitam seus pensamentos para tentar solucionar problemas práticos de seu contexto a partir do conteúdo teórico fornecido pelo professor. Não é raro o manifestar de propostas e apostas criativas a partir de algum problema filosófico como, por exemplo, a aplicação do método dialógico socrático para desfazer uma tensão entre dois colegas alunos prisioneiros a respeito de uma questão que estão debatendo. É possível em alguns momentos, nas aulas de filosofia vislumbrar a criação de uma espécie de filosofia da prisão, como uma prática que não é simplesmente realizada ali por acaso, mas que emerge justamente daquele contexto teórico como, por exemplo sobre as relações entre linguagem, comunicação e silêncio na prisão – para, assim, viver melhor.

2.4 Biografemas: acontecimentos, expressões e posturas

O biografema envolve uma captura, um ínfimo agrupamento, como o punhado de cinzas prévio ao lançamento.
(COSTA, 2011, p. 123)

Tratamos, aqui, através de biografemas, da composição dos entres dos territórios da prisão, da escola e da filosofia. Para isso, nos inspiramos na experiência de Fernand Deligny, no livro *Semente de crápula: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la*, e na experiência de Luciano Bedin da Costa, no livro *Estratégias biográficas: biografema com barthes, deleuze, nietzsche, henry miller*. Desse modo, se podemos dizer que “biografemas não completam, mas ocupam uma vida” (COSTA, 2011, p. 138), também podemos dizer que biografemas não completam, mas ocupam uma pesquisa. No caso desta pesquisa - que é uma pesquisa cartográfica -, eles ocupam um território existencial com acontecimentos cotidianos, expressões pessoais e posturas profissionais, engendrando uma narrativa rizomática que pretende expor o plano de imanência que a constitui, os personagens conceituais nela encarnados, a criação de conceitos nela realizada e o problema filosófico nela vivenciado. Esta pesquisa cartográfica é construída aqui por uma *pesquisa biografemática rala* (COSTA, 2011, p. 135), ou seja, uma pesquisa que realiza a

criação de biografemas a partir de eventos banais aos quais são dados alguma importância. Neste caso, eventos experienciados por um pesquisador-professor-filósofo em um território existencial de interseção: o da filosofia na escola da prisão. Entendemos por biografar o ato de “escrever de corpo todo para tudo que o atravessa” (COSTA, 2011, p. 70), isto é, o ato de tentar por meio da escrita de um fragmento textual manifestar experiências singulares com ocorrência em um corpo que ocupa um espaço preciso, sucede em um tempo próprio e realiza uma ação específica. A ideia é realizar uma tentativa de provocar movimentos de pensamento através dos biografemas que como “uma pipa, sobretudo se for pequena, é fácil de segurar. Cento e trinta e seis já é outro assunto: elas arrastam você” (DELIGNY, 2020, p. 10) - e convidar para se deixar arrastar por todos eles rumo ao inusitado nos entres dos territórios. Assim, escrevemos no diário de bordo os biografemas.

2.4.1 Fragmentos biografemáticos escritos nos entres dos espaços prisionais, dos tempos escolares e das ações filosóficas

Há dez anos sou professor da disciplina de filosofia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas localizadas dentro de prisões na cidade do Rio de Janeiro. Estou alocado em uma regional administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) chamada Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP). Já dei aula no Colégio Estadual Alda Lins Freire na Penitenciária Alfredo Trajan, no Colégio Estadual Sonia Maria de Menezes na Penitenciária Jonas Lopes de Carvalho, no Colégio Estadual José Lewgoy na Penitenciária Moniz Sodrê, no Colégio Estadual Maria Montessori na Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza, no Colégio Estadual Anacleto de Medeiros na Penitenciária Evaristo de Moraes e no Colégio Estadual Mario Quintana na Penitenciária Lemos de Brito. Atualmente, estou de volta ao Colégio Estadual Anacleto de Medeiros na Penitenciária Evaristo de Moraes. É estranho pensar que estou na prisão há mais tempo e já passei por mais transferências que muitos de meus alunos.

Todas as escolas prisionais em que trabalhei estão localizadas no bairro de Gericinó, à exceção da que estou atualmente, que está localizada no bairro de São Cristóvão. Em Gericinó o complexo penitenciário fica localizado ao lado de um aterro

sanitário e em São Cristóvão a penitenciária fica localizada entre a comunidade da Mangueira, o parque Quinta da Boa Vista e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nas idas e vindas das viagens de trem que faço de casa para a penitenciária ou para a universidade, notei algo interessante: em alguma conversa, quando menciono que os prisioneiros de Gericinó vivem em prisões ao lado de um lixão, na maioria das vezes, ninguém se espanta, mas quando menciono que os prisioneiros de São Cristóvão vivem em uma prisão ao lado de residências particulares, de um parque público e de uma universidade pública, o espanto é sempre geral: “Sério? Por que não os prendem longe da cidade?”

Os professores veteranos das escolas prisionais costumam fazer graça com os professores calouros: “Seja bem-vindo à prisão! Você está condenado a 25 anos no regime semi-fechado: só sai aposentado, vai passar o dia inteiro na prisão e só volta pra casa pra dormir!” É uma brincadeira em relação aos prisioneiros condenados que estão com progressão de pena no regime semi-aberto que, ao contrário de nós, sairão em breve, passam o dia inteiro na rua e voltam pra a prisão apenas para dormir. Todos os professores riem durante o dia, mas à noite, sei que muitos professores na solidão dos quartos, assim como muitos prisioneiros na solidão das celas, choram.

Do primeiro dia em que entrei na prisão, tenho na memória, a vívida lembrança de um som irreproduzível: o som do cadeado sendo trancado às minhas costas assim que cruzei o portão. Enquanto eu caminhava pela galeria rumo à escola prisional, lembro que pensava “Não foi CLIC, não foi THUNK, não foi CRANK...”. Até hoje tento reproduzir aquele som naquele momento e não consigo. Foi um som diferente de tudo que eu já escutei. “Não foi CLANG, não foi TLEC, não foi CLING...”. Não consigo. Por mais que eu tente, não consigo reproduzi-lo. Ainda que eu feche os olhos e veja novamente o corredor escuro de teto baixo e a poça de água no chão que dava acesso à escola prisional, não consigo reproduzir aquele som. “Não foi CLUG, não foi TLINK, não foi CLONK...”. Nunca mais ouvi som igual, embora ouça quase todos os dias o cadeado sendo trancado às minhas costas assim que cruzo o portão.

Durante os procedimentos de revista na entrada da prisão, muitos inspetores tentam puxar uma conversa, mas, na maioria das vezes, não sei se podemos chamar o que acontece por esse nome: “Professor, com todo o respeito, por que você vem aqui

dar aula pra vagabundo, hein? Por que não vai dar aula pra gente decente em uma escola normal lá fora? Ah, você não escolhe, pois é a SEEDUC-RJ que te manda pra cá, né? Agora veja, dar aula pra esse bando de vagabundos! Eles não têm jeito não... Eu tenho pena de você, sabia? Tenta sair daqui logo... Vai ser melhor, não é?” Eu não digo nada. “Olha, tá OK aqui, vai lá. Bom dia, professor.” Eu pego minhas coisas e, antes de entrar, digo “Bom dia”.

É bem sabido de todos que não é fácil sair da prisão. O que quase ninguém sabe é que também não é fácil entrar na prisão. Os mesmos muros altos e grades fortes que impedem de sair, também impedem de entrar. Os mesmos inspetores que vigiam das guaritas as possíveis fugas, também vigiam as entradas permitidas. Geralmente, você bate na porta e aguarda alguns minutos. Às vezes, é preciso bater novamente. O inspetor abre uma portinhola no portão e olha pra você nos olhos, depois de cima a baixo e para os lados. Depois abre o portão pela metade e você entra. Muitas vezes ele está com uma pistola na mão. Pra começar há uma série de protocolos que é preciso seguir. Se você é professor, tem de vestir um jaleco branco e portar alguma identificação (a carteira de identificação da escola ou a carteira de identidade funcional do Estado). Além disso, há uma série de restrições em relação às cores das camisas. A camisa não pode ser preta, pois é a cor da camisa dos inspetores, nem branca, pois é a cor da camisa dos prisioneiros, nem verde, pois é a cor da camisa dos prisioneiros que trabalham em serviços internos, nem amarela, pois é a cor da camisa dos funcionários da cantina, nem vermelha, pois é uma cor que traz à tona rivalidades de facções criminosas. Também é preciso deixar do lado de fora aparelhos eletrônicos como o celular, notebooks e pendrives. Se você vai dar aula nos dois turnos (manhã e tarde) pode levar comida em um pote transparente e bebida em uma garrafa transparente, mas saiba que elas serão revistadas, talvez revolvidas e cheiradas e passadas no scanner. Assim como todo o seu material, mochilas serão revistadas, livros e cadernos abertos (e, às vezes, lidos). Por fim, você também vai passar no scanner manual ou raio-x e depois de aguardar algum tempo poderá entrar na prisão. Talvez esse seja o local mais incômodo e interessante de estar: o local sem nome entre o lado de dentro e o lado de fora da prisão.

Peço aos alunos “Levantem, vão até a biblioteca, peguem o livro que quiserem e voltem aqui”. Alguns minutos depois eles começam a retornar. Percebo que um deles,

talvez o mais cabisbaixo entre todos, tem em suas mãos o livro *Apologia de Sócrates*, de Platão. Me aproximo e pergunto “Por que você escolheu esse livro?”. Ele diz “Porque Sócrates é um filósofo e eu queria conhecer mais sobre ele”. Interessante. “Sim, Sócrates é um filósofo, considerado por muitos como o pai da filosofia e também esteve preso, assim como você”. Os olhinhos dele e de outros alunos brilham e iluminam a sala de aula. “Fala mais dele pra gente...” me pede um, “Por que ele foi preso?” pergunta outro, “Ele fazia filosofia na prisão?”... Eu não consigo esconder um sorriso e começamos a aula de filosofia.

Enquanto falo, uma aluna sorri e pisca o olho me paquerando. Ao final da aula, ela me entrega um bilhete de amor escrito dentro de um papel vermelho cortado em formato de coração: “Querido professor, estou apaixonada pelo senhor. O que você falou me fez chorar de alegria e deu razão à minha vida. Beijo, sua aluna Fulana”. Eu leio o bilhete e escrevo uma resposta em folha de caderno: “Querida aluna, acredito que você está apaixonada é pelo filósofo Kant, pois foi ele que te disse tais coisas. Leia novamente o texto que estudamos esses dias. Espero que sejam felizes. Beijo, seu professor de filosofia”. Ah, quem nunca se apaixonou por um filósofo que atire o primeiro pensamento!

Os alunos, sentados em grupo, fazem uma atividade de produção de cartazes filosóficos. Cortam, colam, pintam e escrevem. Um dos alunos sai do grupo e se senta ao meu lado. “Professor, vou ser bem sincero contigo, não gosto dessa atividade não, meu negócio não é amar a sabedoria não, meu negócio é outro, meu negócio é roubar e matar, sabe?”, ele diz. “Não, eu não sei”, digo. “Eu gosto é de viver no perigo, na emoção, sabe?”, ele diz. “Ah! Isso eu sei bem!”, digo e continuo “Eu sou professor de filosofia em escolas prisionais! É só perigo e emoção!”. Ele ri e eu também. Ele volta para o grupo. A aula segue. Tempos depois é um dos melhores alunos. Ah, o perigo de amar! Ah, a emoção de saber!

A prisão, às vezes, parece um labirinto e não é difícil se perder ali. Pergunto ao inspetor que está de vigia na guarita: “Bom dia, por favor, onde é a saída?” Ele me olha e diz “Bom dia! Parabéns! Ganhou a liberdade? Tá com a documentação aí?” Eu digo “Não, não, creio que o senhor está me confundindo, não sou prisioneiro, eu sou professor, dou aula aqui, estou apenas procurando a saída”. Ele me olha novamente

com atenção “Ah, me desculpe, mas é porque você com essa cabeça raspada, essa camisa velha e essa calça jeans, né? (risos) A saída é por ali”. Eu agradeço e sigo meu caminho pensando no quanto se parecem professores e prisioneiros...

Os professores das escolas prisionais costumam usar um jaleco branco para serem diferenciados dos outros funcionários dali de dentro. Certo dia de verão, deixei meu jaleco na cadeira da sala de aula e fui beber uma água. Passando pelo corredor da escola, eu dou bom dia a um aluno que me olha de cabeça baixa e me responde baixinho “Bom dia... O senhor é o novo inspetor?” Digo “Não, não, creio que o senhor está me confundindo, eu não sou inspetor, eu sou professor, eu dou aula aqui, estou apenas indo beber água”. Ele levanta a cabeça, me olha nos olhos “Ah, sim, desculpe, mas é porque você com essa cabeça raspada, essa camisa preta e essa calça jeans, né? (risos) Eu sigo meu caminho pensando no quanto se parecem professores e inspetores...

Depois de passar no scanner, aguardo minha mochila ser revistada. Avisto um prisioneiro de costas, de cara para a parede, próximo à porta de entrada. Ele está com o traje usual: bermuda jeans, camisa branca e sandália. Está em silêncio e imóvel. O inspetor termina a revista da minha mochila e fala em direção a ele: “Ô, vagabundo...” Não há resposta. O inspetor grita: “Ô, vagabundo!” Ainda não há resposta. O inspetor, visivelmente irritado, se aproxima, dá um safanão no prisioneiro e grita: “Ô, vagabundo!” O prisioneiro assustado diz baixinho: “Eu? O inspetor fala: “Ô, vagabundo, olha à sua volta! Você tá vendo algum outro vagabundo aqui? Olha! Além de você, tem eu e o professor. Eu sou vagabundo?” O prisioneiro responde “Não, senhor”. O inspetor pergunta “O professor é vagabundo?” O prisioneiro responde “Não, senhor”. O inspetor pergunta “Então quem é o vagabundo aqui?” O prisioneiro responde “Eu, senhor”. Há um momento de silêncio. O inspetor diz “Vai lá pro outro lado, perto do portão”. Sou autorizado a atravessar a porta e adentrar a prisão. Prossigo andando com a cabeça baixa e em silêncio pensando que talvez o prisioneiro seja um aluno meu.

Converso com os alunos sobre poder e resistência em Foucault durante a aula de filosofia. Percebo que a diretora da escola está à porta da sala observando. Ela fica ali algum tempo. Depois de terminada a aula ela me aborda na secretaria “Professor,

você tem que ter cuidado com o que você fala aqui dentro nas aulas porque alguns temas são delicados e podem levantar um motim”. Assinto com a cabeça e digo “Eu só estava dando uma aula de filosofia”. Ela diz “Eu sei, mas estamos dentro da prisão”. E, então, nesse instante, percebo que não sei o que dizer quando aparentemente não posso fazer dentro da prisão o que o Estado me designou para fazer dentro da escola (que é dentro da prisão).

Às vezes, quando eu estou aguardando a autorização para entrar ou sair da prisão, o caminhão do Serviço de Operações Especiais / Grupamento do Serviço de Escolta (SOE/GSE) da Polícia Penal está chegando ou saindo. Ele faz o transporte de prisioneiros entre delegacias e prisões, entre tribunais e prisões, entre prisões e prisões. Quando os prisioneiros estão à espera para entrar ou sair do caminhão ocorre um fato curioso do qual me dei conta conversando com funcionários da prisão durante esse momento: os diretores e inspetores os veem todos como prisioneiros, os médicos e enfermeiros os veem todos como pacientes, os advogados os veem todos como clientes e os professores os veem todos como alunos.

Um aluno chega na porta da sala. “Sou aluno novo”. Ainda não comecei a aula. “Entre”. Pergunto seu nome e começo a preencher o diário. Outro aluno aparece na porta e fala algo com o novato. Subitamente, ele se levanta e me diz que está na sala errada e que a sala certa é a sala ao lado. A turma da sala ao lado começa a sair animada pois é aula de educação física e eles vão jogar bola na quadra que há muito tempo não estava liberada. “Mais alguém está na sala errada?”, pergunto ironicamente. Alguns levantam a mão. “OK, podem ir, mas semana que vem estejam na sala certa: esta”. Eles agradecem e vão empolgados. “Tudo bem”, penso, “melhor ir chutar uma bola que ficar aqui a aula inteira pensando em chutar uma bola”. Começo a aula com os que ficaram.

Eu tinha um aluno que mostrava um engajamento filosófico muito interessante durante as aulas: era participativo, questionador, perspicaz. As aulas com ele eram sempre locais de debate de questões interessantes e, às vezes, eu nem sabia quem dos dois estava dando aula. Todos os outros alunos também gostavam muito de ouvi-lo. Além de problemas filosóficos ele gostava de discutir sobre questões de literatura. Quando as duas coisas se encontravam então era uma festa. Ele se sentava sempre na

primeira carteira. Eu mesmo ansiava pelas aulas na turma dele. Um dia entrei na turma e estava todo mundo cabisbaixo. A cadeira dele estava vazia. Não precisei perguntar o que havia acontecido. Soube depois que ele foi assassinado dentro da prisão. Não teve aula de filosofia.

O inspetor abre minha mochila durante a revista e encontra o livro *Manifesto Comunista*, de Karl Marx e Friedrich Engels. Olha a capa e a contracapa. Folheia o livro. Lê alguns trechos. Fecha o livro abruptamente, me olha e diz “Professor, tem que ter cuidado com isso aqui. Esse sujeito é perigoso... Eu o estudei... Ele vira a cabeça das pessoas, entende?” Ele diz tudo isso apontando para o nome de Karl Marx na capa do livro. Eu, sinceramente, não sei o que respondê-lo. Ele me entrega o livro e a mochila e autoriza minha entrada. Eu assinto com a cabeça e sigo meu caminho pensando se sou um cabeça-virada.

De repente, do lado de fora da escola há uns sons estranhos e muita gente começa a falar alto. Interrompo a aula de filosofia um tanto apreensivo. Olho para os alunos e vejo que todos estão calmos. Um aluno me diz “Professor, fica tranquilo, tá tudo bem, é só a carroça do lixo que virou lá na subida da ladeira e caíram as garrafas e latas e o fulano, o sicrano e o beltrano foram ajudar a pegar”. Pergunto-me como ele consegue descrever a cena com tal precisão e antes mesmo que eu possa formular a pergunta ele me olha e diz “Professor, aqui na prisão, o ouvido vê antes do olho. A gente vê com o ouvido um tilintar de chaves na porta de cela ao lado, um som de passos no fim do corredor, um baque seco de um soco, uma folha de papel dobrada...” Fico pensando no quão cego sou aqui dentro.

Certo dia entrei na sala empolgado para dar uma aula sobre o tema da morte de um ponto de vista filosófico. “Bom dia, hoje vamos falar sobre a morte!” Pensei que só o tema já ia proporcionar as reações usuais de perplexidade e talvez de medo e até de repulsa, mas antes que eu pudesse dizer qualquer outra coisa um aluno disse “Ah! Aí, sim! De morte eu entendo, professor!” e riu. Fiquei um pouco sem reação e um outro aluno disse “Aqui só tem matador. De morte a gente já sabe tudo”. O que fazer? Mudança de planos. “OK, então hoje vamos falar sobre o amor! O que vocês sabem sobre o amor?” Todos arregalaram os olhos, um aluno abaixou a cabeça, o outro tremeu o corpo na cadeira, um terceiro pediu para ir rápido ao banheiro, e alguém lá

atrás pergunta “Falar de amor é filosofia?” Sorrio. “Sócrates, filósofo grego, dizia que nada sabia a não ser sobre as coisas do amor...” e assim começamos a aula.

Em uma aula de filosofia em que estamos falando sobre filósofos pré-socráticos e fazendo uma atividade de confecção de cartazes filosóficos um dos alunos faz uma provocação que ecoa por todos os lados vinda do fundo da sala “Ah! Isso é muito fácil! Fazer filosofia é muito fácil! Ser professor de filosofia é muito fácil!” Aceito a provocação e retribuo “Então, faça filosofia! Então, seja professor de filosofia!” Aproximo-me e sorrio. Ele fica um pouco desconcertado. “Eu não poderia estar mais feliz ao ouvir isso”, digo. Ele assente com a cabeça e volta à atividade empolgado. Fico feliz de saber que já há mais de um filósofo na sala de aula.

Dentro da minha mochila o inspetor que revista meus pertences encontra um caderno de anotações e o folheia. Lê alguns trechos. Ele me olha e pergunta “Esse projeto de filosofia que você fala aqui é da escola?” Digo “Sim, são ideias pra elaborar um projeto de educação filosófica na escola”. Ele pergunta “Pra abrir a cabeça dos alunos, né?” Digo “Sim, pra abrir a cabeça dos alunos”. Ele ri e diz “A cabeça deles só abre quando a gente dá uma paulada!” e transforma o riso em gargalhada. Um outro inspetor ri e depois gargalha junto dele. “Entendeu, professor?” Digo que “Sim, entendi.” Ele me entrega a mochila e autoriza minha entrada. Sigo sem pensar muito...

O som alto, forte e repetido de um martelo, vindo da sala de aula ao lado que está em obras, interrompe os pensamentos durante a aula de filosofia. Eu e os alunos tentamos continuar a conversa que se dá sobre as potencialidades do perguntar, mas o martelo entra por cima de cada uma das perguntas e parece que as atinge diretamente. Tentamos algumas vezes continuar a conversa sem sucesso. O que fazer? Mudança de planos. “Vamos ouvir com atenção o som do martelo!”, digo e continuo: “Vamos pensar com o som do martelo e vamos escrever uma pergunta que seja como um martelo, uma pergunta que tenha o poder de quebrar certezas estabelecidas!”. O som do martelo permanece alto, forte e repetido. A turma pensa em silêncio e eu penso “Será que era isso que Nietzsche queria dizer com filosofar com o martelo?”.

Falo que o filósofo é como uma criança recém-nascida que olha o mundo a sua volta com uma constante perplexidade. Peço para que os alunos façam um exercício de se imaginarem recém-nascidos e olharem a sala de aula e os colegas com esses olhos perplexos. Um dos alunos diz que não consegue. Digo que é difícil mesmo, mas que é interessante tentar. Ele diz “Professor, eu não consigo porque eu quando era bebê recém-nascido eu fui jogado no lixo. Eu fui encontrado por um lixeiro em uma caçamba de lixo”. Aristóteles não ensina que o espanto inicial diante do mundo não é exatamente o mesmo para todos: às vezes é maravilhamento, às vezes é horror.

Certa vez um aluno me chamou e falou baixinho “Professor, anota meu número de celular. Eu gostaria muito de falar com você. A noite aqui é muito difícil e solitária e, às vezes, eu fico pensando nos papos que temos nas aulas. Eu não vou te perturbar não, só gostaria de poder, às vezes, trocar uma ideia, sabe?” Digo “Sei, mas eu não posso. Podemos trocar ideias durante as aulas ou até fora das aulas se eu estiver na escola. É só me chamar que conversamos, ok?” Ele insiste “É que, às vezes, os pensamentos têm que ser falados na hora, sabe? Vem aquela pergunta e tem que ser na hora mesmo, entende? E dá uma angústia de não conseguir encontrar uma resposta.” Sorrio e digo “Em relação à companhia, tenta conversar consigo mesmo e com seus companheiros de cela, em relação à angústia de não saber, bem-vindo ao clube dos filósofos.”

Estou no portão da prisão aguardando a autorização para sair. Um gato vindo de dentro se aproxima e para ao meu lado. Ele me olha nos olhos, dá um miado e se esgueira por debaixo do portão por um pequeno vão e sai da prisão. Depois de todos os procedimentos sou autorizado a sair e, já do lado de fora, lá está o gato que me olha novamente nos olhos, dá um miado e segue me encarando. Sinto um mal-estar. Desvio o olhar e sigo caminhando um tanto envergonhado. Olho para trás e o gato está lá ainda me encarando. “O que fizemos?”, me pergunto. O gato de Derrida não me responde. Sigo em frente. “Não olho mais pra trás ou não volto mais pra prisão”, penso.

Uma coisa que pouca gente sabe é que nas prisões habitam muitos animais. É muito comum encontrar muitos gatos que estão ali para caçar os ratos. Geralmente ambos têm circulação livre pelas celas e galerias e pavilhões. Algumas têm pássaros

em gaiolas pequenas ou viveiros grandes perto da entrada para alertarem sobre movimentações internas estranhas. Dizem que as aves pressentem que algo estranho vai acontecer e isso ajudaria a evitar motins e rebeliões. Com o mesmo intuito em muitas há cachorros soltos também que farejam todos os cantos e pessoas. Em algumas ainda existem galinhas, bodes e porcos que não tenho a mínima ideia porque estão ali. Em algumas já vi urubus altivos pousados nas torres e telhados. Talvez menos nobres estejam as baratas pelos esgotos e cantos. Às vezes, imagino um levante de animais na prisão... Animais contra o Estado? Que bela metáfora derridiana.

Em uma escola prisional em que dei aula, a diretora me deu as boas-vindas assim: “Professor, vou ser bem sincera, você vem aqui cheio de empolgação dar aula, mas seus alunos nem vão conseguir pensar sobre as questões que você traz porque eles só pensam em fugir! Eles não têm outra coisa na cabeça a não ser fugir daqui!” Eu lembro de Wittgenstein que diz que a tarefa da filosofia é justamente mostrar à mosca a saída da armadilha em que ela se encontra presa. A tarefa da filosofia é justamente ensinar a fugir! Assinto com a cabeça e antes que possa dizer qualquer coisa ela continua “Então, professor, relaxa, e dá sua aula sem muita expectativa, se quiser pode passar um filme e deixar eles lá, eu não me importo e blábláblá...” Não há diálogo possível. Nesse momento também começo a pensar em fugir dali. Só penso em fugir. “A aula de filosofia na escola prisional vai ser sempre uma fuga”, eu penso.

Percebo que alguns alunos estão cochichando no fundo da sala. Há uma pequena movimentação e um aluno passa algo por debaixo da mesa a outro aluno. Presto mais atenção e consigo ouvir “Pega aqui a sua arma que eu já estou com a minha arma aqui também”. Paro a aula e falo “Galera, se vocês vão fazer alguma coisa, vocês têm que me avisar porque eu e os outros professores temos que sair da prisão”. Eles me perguntam “Como assim, professor?”. Digo “Eu tô ouvindo vocês falando sobre as armas aí atrás. Não tenho nada a ver com isso, por isso mesmo preciso sair se vocês forem fazer alguma coisa”. Eles começam a rir e me dizem “Professor, tá tudo bem! Arma é sinônimo de Bíblia aqui dentro da prisão. Nós estamos com Bíblias aqui”. Antes de continuar a aula fico pensando no quanto é difícil filosofar entre armas, sejam elas armas brancas, armas de fogo ou bíblias.

Depois de algumas aulas de filosofia sobre ética, um aluno me aborda na escola “Olha, professor, eu tava pensando aqui depois das aulas e cheguei a uma conclusão: agredir os outros é errado! Eu, agora, quando sair daqui, eu vou roubar, mas não vou agredir!” Sorrio e digo “Que interessante!” Nunca dei uma aula moralizante e, por mais que me pareça estranho, se ele chegou à conclusão de que agredir é errado e roubar não, por vias de um estudo sobre Kant, só posso ficar curioso. “Fale mais sobre seu raciocínio...”, peço. Ele começa a falar e começo a pensar que as próximas aulas são sobre Nietzsche e fico um pouco preocupado.

Durante uma aula de filosofia uma sirene bem alta soa. A aula pára. Os alunos ficam tensos e dizem que é a sirene de alerta de motim ou rebelião, mas que eles não estão sabendo de nada. Vou até a sala da direção e junto com outros professores somos informados que não há de ser nada, que deve ser treinamento do grupo tático, mas que vão verificar. Não dá tempo de verificar nada. Um prisioneiro entra correndo na escola e grita “Tomamos a inspetoria!” os alunos começam a sair desordenadamente pelo pátio da escola, um grupo deles pede aos professores que fiquem em uma sala e fecham a porta. De lá de dentro ouvimos uma correria e uma gritaria. O som da sirene bem alto é ouvido novamente. Alguém grita que amarraram alguém não sei onde. Há um cheiro de fumaça no ar. De repente, um grupo de prisioneiros cerca os professores e diz “Vem com a gente que vamos tirar vocês daqui”. Nós vamos e saímos rapidamente pelos corredores. Do lado de dentro há muita fumaça, correria e gritaria e do lado de fora há muita confusão e um grupo tático à espera para entrar. Ficamos uma semana sem aulas. Todo o efetivo de prisioneiros foi transferido de prisão. Nunca mais vi aqueles alunos. Nunca terminei aquela aula.

Um inspetor me olha e diz: “Ih, professor, você tá de camisa verde!” De manhã cedo, ainda com sono, devo ter pegado sem perceber. Digo, “Putz! Eu sei que não pode usar camisa verde (é a cor da camisa dos prisioneiros que trabalham em serviços internos), será que tem como me emprestar uma outra camisa?” E ele responde: “Não tenho outra camisa aqui não e se você quiser entrar na prisão é por sua própria conta e risco porque na hora que o bicho pega eu não olho identificação nem cara e vou enfiar a porrada em você até essa sua camisa verde ficar vermelha de sangue” e ri alto. Ele me entrega meus pertences e entro. Na escola, um dos alunos me vê abalado e

pergunta o que houve. Conto a história, mas digo que foi outro dia em outra prisão. Ele diz “Isso é absurdo. Me fala como é a pessoa que a gente resolve isso hoje pra você”. Eu não digo nada.

Um dos alunos me chama e diz que fulano quer falar comigo. Fulano é um prisioneiro que é um dos responsáveis por manter a ordem em uma das galerias da prisão. Ele entra na sala de aula e diz “Boa tarde, tem alguns alunos do senhor lá na cela tal e essa semana aconteceu um desentendimento lá e os alunos disseram que usaram um modo de resolver problemas que o senhor ensinou pra eles aqui com o diálogo” e continua “Eu vim aqui te agradecer porque isso evitou uma agressão lá. Você é professor de que?”. Fico muito surpreso e digo “Eu sou professor de filosofia. Fico feliz que a filosofia possa ajudar a vida cotidiana aqui”. Antes de sair ele diz “Eles agora ficam conversando, perguntando e respondendo até resolver o problema”. Ele agradece e sai. Interessante. Talvez eu escreva um livro intitulado *Soluções metafísicas para evitar problemas físicos*.

Um aluno me aborda muito empolgado “Professor, professor, vou sair dia tal e queria te convidar pra um festão que vou dar lá na minha casa. É lá no lugar tal. Vai ser família e amigos. Um festão! Tudo por minha conta! Muita cerveja boa e só carne de primeira! Vai lá!” Digo “Eu não posso, mas fiquei feliz de saber que vai sair. Tudo de bom pra você!”. Ele fica um pouco decepcionado. Eu também. É estranho não poder estabelecer uma relação afetiva mais próxima com os alunos. Sempre me pergunto por onde estarão, o que estarão fazendo, se ainda voltarei a vê-los algum dia. É estranho falar de amizade à sabedoria num lugar em que a amizade é restringida.

Um aluno levanta e me abraça: “Obrigado, professor, a aula de filosofia hoje foi demais”. A aula tinha sido sobre a felicidade de um ponto de vista aristotélico. Ele continua “Depois de hoje vou refazer minha vida”. Ele chora no meu ombro e eu o abraço também. Depois, olho bem o seu rosto e, conforme ele se afasta, olho bem a sua nuca. Na sala dos professores um professor comenta “Cuidado, hein! Aquele prisioneiro que tava te abraçando é perigoso! O caso dele saiu no jornal! O cara é um animal!” Não falo nada, mas lembro de Levinas e penso que se até uma pessoa assim tem um rosto, uma nuca e chora, talvez, a vulnerabilidade que nos aproxima seja mais forte do que a violência que nos separa. Talvez.

Tenho observado que durante as aulas, muitos alunos pedem pra ir ao banheiro, para falar com algum colega ou para resolver algo na direção da escola. Às vezes, mais de uma vez por aula. Não são poucos também os alunos que sacodem os pés, as mãos, que embalam o corpo para frente e para trás incessantemente ou que ficam com um olhar perdido pela janela da sala. Outros além de escreverem a atividade proposta, rabiscam freneticamente a folha do caderno que possuem com desenhos e nomes. Tenho pensado se realmente é interessante fazer esses alunos se sentarem imóveis por três horas seguidas em uma aula tradicional de filosofia com os alunos enfileirados ou mesmo em uma roda de conversa em que estão dispostos em círculo. Talvez, eles se sintam mais à vontade para pensar durante uma caminhada enquanto movimentam o próprio corpo. Quem sabe valha a pena pôr em prática uma proposta peripatética de ensinar filosofia em escolas prisionais...

Estou no meio da chamada anotando os presentes e ausentes no diário escolar “Fulano”, “presente!”, “Beltrano”, “faltou!”, “Sicrano”, “presente!” e nesse momento alguém grita do fundo da sala “Mamãezona!” Não entendo e pergunto o que o aluno disse. Eles riem todos e dizem que o Sicrano é conhecido com o nome de Mamãezona lá na prisão. É um apelido dado a ele que veio de fora da prisão e que pegou lá dentro. Apesar de ter seus mais de trinta anos e ser um traficante famoso e temido no mundo do crime, sua mãe até hoje o vê como um menino. Contam que quando ela via que ele estava na boca de fumo corria até ele gritando “Sai daí, menino! Você vai se machucar! Eu vou até aí te arrastar pra casa, hein! Sai daí!” E ele muito respeitoso com a mãe, voltava pra casa quieto até o momento em que a mãe dormia e ele podia voltar às suas atividades. “O que será que a mãe dele diria se soubesse que agora ele está envolvido em atividades filosóficas?”, penso.

Naquele dia tinha dado tudo errado. O Estado tinha atrasado o meu pagamento, o trem tinha quebrado e eu não tinha tomado café da manhã. Cheguei na sala de aula e comecei a conversar sobre o que faríamos. Um dos alunos ficou me olhando muito tempo nos olhos e depois de cima a baixo e, então, levantou a mão e pediu a palavra “Olha, professor, eu não sei o que aconteceu, mas dá pra ver que o senhor não está bem. Se você quiser conversar sobre isso pode falar”. Por um momento pensei em continuar fingindo que estava tudo bem, mas ele me pareceu ter uma preocupação tão

sincera que falei “É o seguinte, eu to com o pagamento atrasado, o trem que eu peguei quebrou e eu não tomei café da manhã”. Ele se reuniu com os outros alunos, saíram da sala e voltaram alguns minutos depois com uma bandeja de café-da-manhã com pão, presunto, queijo, bolo, café, leite, suco, biscoito. “Professor, é inadmissível o senhor ter que dar aula sem receber, estressado e sem comer. Toma café, respira, relaxa e aí começamos a aula”. Eu disse “Eu aceito, se vocês todos também tomarem café-da-manhã comigo”. Fizemos uma aula de filosofia à maneira tradicional: em um banquete filosófico sem igual.

“Ganhei a liberdade! Ganhei a liberdade! Ganhei a liberdade!” ele dizia. E festejou, cantou, dançou, comeu e riu como há tempos não fazia em sua vida. Todos nós ficamos felizes. Teve música, bolo, beijos e abraços pra comemorar que depois de vinte e cinco anos na prisão, finalmente, o professor se aposentou.

Um professor retira da pasta e coloca sobre a mesa da sala dos professores um livro escrito por um colega de trabalho falecido na pandemia: *Arquitetura da Dominação: o Rio de Janeiro, suas prisões e seus presos*, de Marcelo Biar. “Tramemos revoluções”, dizia ele. Eu lembro das conversas que tivemos sobre a educação nas prisões e o papel dos professores pouco antes dele falecer. “Tramemos revoluções”, dizia ele. A última vez que falamos conversamos sobre um manifesto publicado por professores que buscavam alternativas para a educação nas escolas prisionais durante a pandemia. Ele pensava que havia muita boa vontade e pouca ação realmente efetiva. “Tramemos revoluções”, dizia ele. Olho o relógio e vejo que se aproxima a hora da saída. Penso no mamão com mel e granola que me espera em casa para o lanche: tramei uma revolução alimentar, com nenhuma boa vontade, mas com uma ação efetiva. “Tramemos revoluções”, dizia ele. Eu suspiro e sinto uma saudade grande e uma tristeza profunda.

Certa época, eu me atrasava algumas vezes, pois não era raro os trens atrasarem devido a mau-funcionamento. Por mais que eu saísse cedo de casa, sempre acabava chegando atrasado na escola prisional. Chegava esbaforido e preocupado em não conseguir trabalhar o conteúdo programado. Já entrava em sala com um usual “Bom dia, me desculpem pelo atraso!” Um dos alunos da turma que sentava próximo me perguntou “Professor, como o senhor vem pra cá?” Respondi “De trem.” E ele “Mas

professor, é por isso que o senhor vive chegando atrasado! Esses trens são muito ruins! Você tem que ter um carro! Eu te dou um carro, você quer um carro?” Penso “Quero!”, mas falo “Não, obrigado”. Ele insiste “Professor, é tranquilo, não é roubado não, é que eu sou dono de uma loja de carro e posso te dar um usado se você quiser, não aguento mais ver você chegar aqui assim”. Sorrio “Muito obrigado mesmo, mas logo logo eu compro um”. A aula continuou e eu até hoje continuo sem carro e tentando não chegar atrasado.

Vejo na rua, afixada no poste, próximo a entrada da prisão, uma placa de uma antiga campanha de educação no trânsito que diz “Fique vivo!”. Penso que não poderia haver conselho melhor para aquele que vai dar aula na prisão. “Fique vivo!” Talvez, eu faça uma tatuagem com essa frase.

No ano do centenário de Paulo Freire, eu e alguns alunos confeccionamos um cartaz com o rosto de Paulo Freire desenhado e o seguinte escrito “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Escolhemos a citação dentre outras inúmeras dele que selecionamos. Todos gostaram do resultado, assim como gostaram da conversa que tivemos. O cartaz é colocado na sala dos professores. Por incrível que pareça, ali, a sentença do patrono da educação brasileira se confirma: alguns professores contestam o dizer do cartaz e protestam pela presença dele ali. Por ordem da direção o cartaz ficou e por obra da educação filosófica, o incômodo, também.

Entrando na escola prisional no turno da tarde, nós professores, nos deparamos com uma situação inusitada. Provavelmente, alguém saiu da escola no turno da manhã e fechou a porta da sala de materiais (onde ficam guardados lápis, canetas, borrachas, cadernos, cartolinas, etc.) sem perceber que a chave da mesma havia ficado do lado de dentro e que a porta não abria pelo lado de fora sem a chave. Não havia chave reserva e chamar um chaveiro seria uma coisa muito complicada. De repente, um aluno sugeriu chamar o Fulano que era especialista em arrombamentos. O aluno solicitado chegou, olhou a porta e a maçaneta. Depois, deu uns esbarrões na porta e sacudiu a maçaneta. Pediu uma régua e um clipe de papel e num passe de mágica a porta estava aberta. Nós, professores, agradecemos, pegamos a chave, o material necessário e

depois trancamos a porta. Afinal, é uma questão de segurança. Se a porta ficar aberta algum aluno pode entrar e pegar algum material.

Na prisão, um prisioneiro que pretende se matricular na escola deve preencher o formulário de inscrição e anexar sua documentação pessoal e escolar entregando-os na secretaria. Muitos pedem ajuda ao assistente social, ao advogado, a familiares, a amigos e, até mesmo, aos próprios professores para poder preencher o formulário, haver sua carteira de identidade e/ou histórico escolar. Certa vez, um prisioneiro entregou somente o formulário de inscrição preenchido com sua carteira de identidade e disse que não tinha histórico escolar, pois nunca tinha estudado - contudo, disse que sabia ler e escrever. Fez uma prova de nivelamento e foi matriculado em um ano inicial do ensino fundamental. Tempos depois se descobriu que ele já havia sim estudado e já havia inclusive concluído o ensino médio. Ele se desculpou e disse que tinha ocultado a informação porque gostaria de poder frequentar a escola no tempo que permaneceria na prisão. Não foi possível fazer nada - ele foi retirado da escola e ainda sofreu uma advertência administrativa da prisão. Alguns inspetores disseram: “um criminoso será sempre um criminoso!”. Eu nunca tinha visto um caso em que o crime era querer estudar.

Um aluno recebe o alvará de soltura no meio da aula de filosofia. É uma festa, todos celebram, mas o sujeito parece um pouco desanimado. Ele diz “Guarda meu material aí, professor, que eu gosto de filosofia e logo logo eu volto pra terminar a lição”. Não entendo. Penso ser uma brincadeira. No outro dia, na mesma hora, o aluno entra na sala de aula e me pede o material para continuar a lição. “Ué, você não foi solto ontem?”, pergunto. “Fui, mas tive que resolver uma situação, fui pego de novo e voltei”, ele responde. Entendi, “Aqui está seu material, pode continuar a lição”. Ele pega o material e continua de onde parou. É um bom aluno, interessado e aplicado, é só o que me importa. Tenho dificuldade pra impedir que o chamem pelo apelido de “24 horas”.

Em uma das paredes do pátio de uma das escolas prisionais em que trabalhei há uma faixa com os seguintes dizeres: “tudo que eu penso é liberdade!” Essa frase reproduz um clichê bem conhecido que diz que o corpo pode estar aprisionado, mas a mente preserva sua liberdade... “Será?”, penso e me lembro de um aluno que tive em

outra escola: o gigante. Quando ele chegou na escola, recém-chegado na prisão, tinha aproximadamente 1,90m e devia pesar uns 110kg, cabeça raspada, algumas tatuagens pelo corpo e muitos músculos que nem cabiam na camiseta. Costumava brincar com todos os colegas e era bem entusiasmado e participativo nas aulas. Com o passar do tempo foi definhando - fisicamente e mentalmente. Emagreceu muito, os músculos foram ficando menores, e andava curvado. Quase um ano depois estava quase irreconhecível. Entrava na escola cabisbaixo e ia para uma carteira no canto da sala, sentava quieto de cabeça baixa. Um dia reparei que estava chorando. Disseram que fazia tratamento para depressão. “Aqui é onde o filho chora e a mãe não vê” diziam alguns colegas da turma. “Isso aqui é uma máquina de moer gente”, diziam outros. Eu penso que “Aqui é onde Descartes chora e o filósofo não vê” ou que “Isso aqui é uma máquina de moer dualistas”.

Encontro um aluno no corredor da escola: “a prisão foi a melhor coisa que me aconteceu, professor”, ele diz. “Por que?”, pergunto. “Porque se eu estivesse livre, nessa altura do campeonato, eu já estaria morto”, ele responde. Isso me lembra um outro aluno que encontrei na biblioteca certa vez: “Eu, sinceramente, não vejo diferença entre estar preso ou estar solto, entre o lado de fora e o lado de dentro, minha vida é a mesma, é igual”, ele disse. “Por que?”, perguntei. “Porque do lado de fora, quando eu estava livre, as únicas coisas que eu fazia era trabalhar e estudar também. Não tinha muito tempo livre pra outras coisas. Só pra fugir da morte”. Fico pensando nessas vidas que quando eram livres não tinham tempo livre pra nada, a não ser para morrer...

No intervalo entre uma aula e outra um aluno puxa conversa: “Sabe por que eu tô aqui, professor?”, pergunta. “Não sei, nem quero saber”, respondo. Sei que minha resposta será ignorada, na maioria das vezes é: eles precisam falar. “Eu estou aqui porque esfaqueei meu padrasto porque ele estava esfaqueando minha mãe. Eu tomei a faca e esfaqueei ele”, diz. Isso me lembra um outro aluno, cujo apelido era *cotonete*, por ser muito alto, que no intervalo de uma outra aula me disse: “Sabe por que eu tô aqui, professor?”, perguntou ele. “Não sei, nem quero saber”, respondi. E minha resposta foi ignorada, como é na maioria das vezes, eu não queria ouvir. “Eu estou aqui porque agredi dois policiais que estavam me agredindo”, diz ele. Sempre que

ouço histórias assim fico pensando se em algum momento serei preso, pois suponho que eu não agiria diferente.

Enquanto estou sendo revistado um inspetor conversa com o outro: “O cara perguntou qual era o problema da prisão... Ora, qual é o problema da prisão? O problema da prisão é que ela está cheia de vagabundo! Se ela estivesse vazia não tinha problema, tinha solução!”, ele diz e ambos riem bastante. “Não é não, professor?”, ele me pergunta. “É verdade”, digo. “Tá tudo OK aqui, vai lá, professor, bom dia”, ele diz e me autoriza a entrar. “Obrigado, bom dia”, digo e sigo. Fico pensando no quão paradoxal e curiosa é a frase que o inspetor falou: ela pode ser interpretada tanto como a frase de um abolicionista prisional, que diria que não deveriam existir prisões na sociedade, “Se ela estivesse vazia não tinha problema, tinha solução”, como a fala de um nazista que diria que não deveriam existir prisioneiros na sociedade, “Se ela estivesse vazia não tinha problema, tinha solução”, talvez a “solução final”.

Substituo uma professora que faltou em uma turma e resolvo fazer uma oficina de filosofia. Penso em exhibir algum filme e promover um debate depois. Vou até a biblioteca e procuro o *Quando Nietzsche chorou* (de Pinchas Perry). “Onde está? Não o encontro!” Devo ter visto na biblioteca de outra escola de outra prisão - às vezes, essa confusão acontece. “Leva o filme A Grande Família” (de Maurício Farias), diz a diretora da escola. “Não, eu quero algo mais filosófico mesmo”, reluto. Continuo a procurar por Quando Nietzsche chorou. A diretora (mais experiente) entrega nas minhas mãos A Grande Família e diz: “vai, vai ser ótimo. Você vai ver.” Não tem muito jeito. Exibo o filme para a turma e depois conversamos. Dias depois estou conversando com a diretora e a professora da turma me procura e diz que os alunos adoraram a aula: “Eles disseram que reaprenderam a rir com a sua aula”, diz-me. Olho para a diretora: ela ri. “Nada mais nietzscheano que reaprender a rir”, penso. Viva a gaia pedagogia!

Certo dia houve na prisão uma grande transferência de prisioneiros. Eu entrei na escola e vi poucos alunos circulando. Depois entrei na sala de aula e havia somente um aluno da minha antiga turma. Eu suspirei. É sempre um situação difícil quando isso ocorre. Perdemos todo um trabalho pedagógico que está sendo feito. Eu e ele começamos a conversar sobre a vida, o estudo e o trabalho no contexto prisional,

depois um assunto foi puxando outro e falamos sobre filmes, livros, músicas, e até mesmo sobre lugares para os quais já havíamos viajado. Lanchamos juntos. O papo fluía e era bom, mas o monitor da escola veio nos avisar do fim do tempo escolar... Ah! Se eu não fosse um professor e ele não fosse um aluno, se eu não fosse um funcionário e ele não fosse um prisioneiro, se não estivéssemos ambos dentro de uma escola dentro de uma prisão, talvez, fôssemos bons amigos.

Peço a um aluno que leia um trecho no livro didático. Ele lê: “o homem que não tem a menor noção da filosofia caminha pela vida afora preso a preconceitos derivados do senso comum, das crenças habituais da sua época e do seu país, e das convicções que cresceram na sua mente sem a cooperação ou o consentimento deliberado de sua razão”. “Pô, eu não gostei desse texto, não!”, diz um. “É mesmo, nada a ver isso aí!”, diz outro. Leio novamente o trecho de Bertrand Russel, em *Os Problemas da Filosofia*. “Eu também não gostei, não, nada a ver isso aqui”, penso. Em uma única frase chamei meus alunos de prisioneiros, preconceituosos e incapazes de pensar. O que fazer? Mudança de planos. “Vamos escrever nossos próprios pensamentos sobre o ato de pensar! Vamos criar pensamentos sobre o pensar!” Uma proposta deleuziana muda o humor dos alunos e faz começar a atividade filosófica durante a aula.

Notei durante a aplicação de uma prova de filosofia que muitos alunos não se sentam de modo relaxado na cadeira - coisa que é muito comum em escolas fora da prisão: muitos alunos afundam na cadeira, pousam a cabeça na mesa, e, até, muitas vezes, dormem ou colocam as pernas sobre a mesa. Na escola prisional, os alunos estão sempre tensos e mais que isso, notei um modo de sentar-se muito peculiar, mas comum entre eles. Muitos alunos se sentam com o corpo direcionado para frente e com os pés inclinados e apoiados no chão de maneira que parece que estão aguardando um tiro de largada para sair correndo pra longe dali. Talvez estejam, de fato, do mesmo modo que eu aguardo a sirene tocar para ir embora.

Estou na biblioteca da escola prisional e penso em algum livro para trabalhar com os alunos em uma oficina de filosofia sobre ética. Passo os olhos pela estante e pego um exemplar do livro *O Abraço*, de Lygia Bojunga. “É melhor escolher outro livro, professor... Esse aí é sobre estupro e aqui na prisão a maioria está preso pelo

crime de estupro”, me diz o bibliotecário. Talvez seja mesmo complicado realizar alguma atividade que trate de um tema tão delicado em um contexto tão difícil, mas não falar sobre o assunto me parece complicar ainda mais a situação. As condições para um possível caminho de sensibilização, problematização, investigação e conceituação me parecem muito boas. Coloco o exemplar do livro na estante. “Obrigado, eu vou pensar melhor e volto depois”. Eu ainda não sei o que fazer.

Muitas vezes, tenho a impressão de que os alunos da escola prisional querem mais o livramento que a liberdade. Explico. Liberdade é, talvez, a maior vontade de quem está preso, mas é, igualmente, o mais distante. O alvará de soltura só vem com um bom advogado e depois de muito tempo de processo e muitos nem advogado tem. Liberdade se torna, então, uma palavra vazia, um horizonte inalcançável. Já o livramento é, igualmente, a maior vontade de quem está preso, mas é, diferentemente, o mais próximo. A superação da doença que durou semanas, a transferência que aconteceu no exato dia em que houve uma ameaça, a visita que veio com um cobertor no exato momento quando o frio aumentou, a escola que efetuou a matrícula no exato instante em que tudo perdeu o sentido etc. “Tal coisa foi um livramento na minha vida, professor!”, é uma das coisas que mais ouço na escola prisional.

Durante uma aula de filosofia, eu realizava a exposição de um problema filosófico tal qual formulado por um filósofo, mas sem apresentar as possíveis soluções nem o nome do filósofo. Eu experimentava uma proposta do filósofo Thomas Nagel que diz que o aluno deve exercitar o pensamento vivenciando por si mesmo os problemas filosóficos. A turma estava bem atenta e interessada e eu empolgado com aquela possibilidade nova. Eis que, de repente, um aluno elabora uma argumentação muito semelhante a do filósofo rumo a uma possível solução do problema. Eu me espantei, pois aquele aluno nunca havia lido tal filósofo em toda a sua vida. Apressadamente eu disse: “Exatamente! Esse argumento é do filósofo *tal*!” O que pensei depois é por qual motivo não considereei que se aquele aluno nunca leu aquele filósofo, mas trilhou um caminho semelhante para uma possível solução do problema filosófico, o argumento é, de fato, do próprio aluno. Pensei como isso mostra não o quanto aquele aluno anônimo era uma pessoa genial, mas o quanto os filósofos famosos (que julgamos pessoas geniais) eram apenas pessoas comuns fazendo o que pessoas comuns, sejam anônimas ou famosas, fazem: pensar.

Certa vez, fiz uma proposta de atividade filosófica a uma turma inspirada pelos estudos de Foucault sobre os estóicos: uma atividade de escrita *ethopoiética* (visando a transformação de si). Os alunos deveriam fazer um exercício de reflexão sobre algum acontecimento em suas vidas, produzir uma escrita livre sobre esse acontecimento e realizar a apresentação de uma proposta de ação a partir dali. Notei que de toda a turma apenas um aluno não fazia a atividade, causa pela qual me aproximei e perguntei o motivo. Ele disse: “Ah, Professor, a minha mão não sabe escrever não, a minha mão só sabe matar!”. Este aluno era matador de uma facção criminosa. Eu disse “Pense justamente sobre isso e escreva...”. Ele insistiu “Não consigo!” e eu insisti “Escreva!” e me afastei. Pouco depois notei que ele olhava para o alto e depois baixava a cabeça escrevendo. Repetiu esse movimento até o fim da aula. Ele foi o último da turma a terminar a atividade e foi o que mais escreveu. Me entregou algumas folhas escritas e disse: “Professor, hoje eu pensei que minha mão que mata também sabe escrever e que quando eu escrevo ela não mata. Escrevi sobre isso aí. Será que eu posso ser escritor?”. Eu não contive um sorriso.

Na saída de muitas prisões existe sempre em um local bem visível uma pia com um sabonete. Dizem que é por uma questão de higiene. Sempre vejo todos os inspetores, policiais, enfermeiros, médicos, advogados, juízes e professores que saem da prisão lavando suas mãos ali. Nunca entendi por que não lavam as mãos nos banheiros internos em seus locais de trabalho, mas fazem questão de fazer isso à vista de todos. Eu nunca lavo as mãos ali. Certo dia um professor me perguntou: “Por que você nunca lava às mãos na pia da saída da prisão?”. Eu respondi: “É por uma questão de ética”. Todos os que trabalham na prisão têm suas mãos “sujas” com alguma responsabilidade e é preciso assumi-la. Eu jamais poderia lavar as minhas mãos ao sair de um lugar como a prisão.

Certo dia, durante uma aula, enquanto os alunos liam um texto de filosofia, eu fugi em pensamentos e notei que é curioso que, usualmente, utilizamos a palavra aprender para nos referir a uma ação de tomar conhecimento de algo reterendo esse algo na memória e sendo capaz, por causa disso, de executar alguma tarefa. Essa palavra é criada por uma contração fonética da palavra apreender, que, por sua vez, utilizamos para nos referir à mesma ação de reter algo na memória, ou prender algo na memória.

Aprender é apreender que é prender... O que podemos pensar a partir de tão estranha relação entre essas palavras? Quando dizemos que o aluno não consegue aprender tal ou qual problema, o que estamos dizendo? Quando dizemos que o aluno não aprendeu tal ou qual questão, o que estamos dizendo? Quando dizemos que nosso aluno está preso aqui, o que estamos dizendo? Mais que isso, o que estamos fazendo? Não estamos, nós, professores da escola prisional, criando uma estranha relação pedagógica? Parece que estamos a criar um mundo em que conhecer algo é ser uma espécie de carcereiro desse algo, um mundo em que temos uma determinada habilidade porque encarceramos algo previamente. E, para isso, foi preciso, antes, ser encarcerado (na escola prisional?) E se aprender não fosse prender, mas libertar, e se aprender não fosse ser capaz de executar uma tarefa por prender, mas por libertar, e se o aluno não fosse prisioneiro, mas liberto? Diríamos, talvez, “Fulano é um excelente aluno, ele libertou o problema!” ou “Beltrano é um ótimo aluno, ele libertou a questão!” ou ainda “Sicrano é meu aluno, ele é liberto aqui!”. Podemos achar uma certa graça ao ouvir essas sugestões e isso se dá justamente porque estranhamos aquilo que está fora de nossa rede usual de relações de agenciamentos, de forças e fluxos, mas não deixa de ser curioso notar que um mundo em que aprender é prender nos causa menos perplexidade que um mundo em que aprender é libertar. “Professor! Professor! Terminamos a leitura, o que fazemos agora?”, me perguntam os alunos. Eu, sinceramente, respondo: “Agora, não aprendam!”.

Nas sextas-feiras, eu entro na sala dos professores vestindo o jaleco branco completamente imundo. Há manchas de todos os tipos, formas e tamanhos: tinta, cola, suor, comida, poeira... Alguns professores me olham espantados: “Filosofar na prisão é um trabalho sujo?”, provocam. “Você nem imagina!”, eu digo. Silêncio...

Em uma aula de filosofia sobre Deleuze pensávamos sobre a própria função da filosofia na escola da prisão. “Por que motivo você vem para a aula de filosofia na escola da prisão?”, eu perguntei. “Para fugir da prisão”, um aluno respondeu. “Para ser uma pessoa melhor”, respondeu um outro. “Para conversar com amigos”, respondeu ainda outro. “Para aprender a pensar”, respondeu mais um. “Para escutar pensamentos”, disse um outro por fim. “OK”, eu disse e olhando para as respostas não pude conter um sorriso por estar tão feliz ao ver sentidos interessantes para a filosofia. “E por que motivo o professor vem para a aula de filosofia na escola da

prisão?”, me pergunta um desses alunos. “Só sei que nada sei”, eu digo. Todo mundo cai na gargalhada. “Ah, é por isso que eu venho!”, eu penso, e não perco de vista a rota de fuga que aparece nesse momento insignificante de felicidade.

Quando entro na sala de aula e me apresento como professor de filosofia para a turma um aluno me interpela: “Ah, professor, desculpa, mas eu estou muito velho pra fazer filosofia! Eu estou numa idade da vida em que eu só quero é ser feliz!”. Eu sorrio e digo: “E o que você pretende fazer agora para viver uma vida feliz?”. Ele me diz gargalhando: “Não quero pensar não! Não quero problema! Quero só aproveitar a vida comendo e bebendo bem!”. Eu decido começar o curso com Epicuro: “Existiu um filósofo grego chamado Epicuro que dizia que ninguém é velho demais para fazer filosofia porque ninguém é velho demais para ser feliz e ele escreveu que é justamente pensando sobre o que se quer, inclusive o que se quer comer e beber, que se evitam problemas e se alcança a felicidade”. O aluno fica atento. Eu continuo a aula. Ao final da aula ele me diz: “Eu sou um epicurista...”. E dessa vez eu quem o interpelo: “Mas é feliz?”. Ele sorri: “Até semana que vem, professor!”.

Durante uma leitura de um texto filosófico o silêncio é rompido quando um aluno exclama: “Ah! Professor, eu sou um ignorante!”. Eu exclamo: “Ah! Então somos dois!”. Ele diz: “É sério, eu não sei aprender”. Eu digo: “Tudo bem, eu não sei ensinar”. Ele diz: “O que você faz, então, se você é um professor ignorante que não sabe ensinar?”. Eu digo: “Talvez o mesmo que você que é um aluno ignorante que não sabe aprender”. Ele diz: “E o que é?”. Eu digo: “Eu não sei!”. Alguns alunos riem com aquela estranha conversa em sala de aula. Eu proponho: “Vamos fazer o seguinte: eu não ensino, você não aprende e nós pensamos juntos, que tal?”. Ele assente com a cabeça e diz: “OK, mas eu tenho certeza que eu não vou aprender!”. Eu sorrio e digo: “Fica tranquilo, eu tenho certeza que eu não vou ensinar!”. Prosseguimos a aula lendo o texto, discutindo seus desafios, pensando suas possibilidades. Ao final da aula o aluno me diz: “Professor, eu não sei aprender, mas sei pensar”. Eu provoco: “Talvez você tenha aprendido a pensar - e sem ninguém ensinar!”. Outros alunos riem. Ele também. Eu penso em Rancière/ Jacotot e esboço um sorriso.

Um dia, durante uma aula em uma turma, notei que um aluno havia faltado. Era um aluno participativo e que nunca faltava. Perguntei aos outros alunos se sabiam o

motivo dele ter faltado à aula de filosofia. “Ele fugiu, professor. Ontem, durante o banho de sol, ele pulou o muro e fugiu”, disseram. Lembro que nas aulas que antecederam o fato havíamos conversado sobre a liberdade nas instituições segundo Hannah Arendt. Falamos sobre uma liberdade ilusória do pensamento *versus* uma liberdade real do corpo na dimensão política - da importância de não fugir para dentro da própria mente, mas de se mover para fora em direção à praça pública. Pensei: “Ah, Fulano, de qual instituição você fugiu? Da prisão, da escola ou da filosofia? De todas as três?”. Da janela da sala olho o muro e penso: “Ah! Ainda é muito alto pra mim”. Dou um longo suspiro e continuo a aula de filosofia na escola prisional.

Certa vez eu estava chegando em casa depois de todo um dia de trabalho na escola prisional e caminhando pela rua esbarrei em um ex-aluno egresso de lá. Esbarrei, de fato, ombro a ombro, e trocamos um olhar silencioso que já havíamos trocado enquanto professor e aluno. Depois, nos examinamos. Ele vestia uma camiseta estampada, uma calça jeans, um tênis e carregava uma mochila nas costas. Eu vestia uma camiseta estampada, uma calça jeans, um tênis e carregava uma mochila nas costas. Quando nossos olhares se encontraram novamente ele, de repente, deu uma piscadela com um olho, me deu as costas e saiu andando fazendo seu caminho sem olhar pra trás. Nas minhas aulas eu não fazia diferente: para me livrar do olhar de um aluno eu dava uma piscadela com um olho, dava as costas e seguia a aula sem olhar para trás. “Na escola da rua ele é o professor que dá aula e eu o aluno”, eu penso. Aprendo a lição e sigo para casa.

A escola prisional é um local em que estranhos fenômenos ocorrem... Um dos que mais me chama a atenção é o de que coisas grandes se transformam em coisas pequenas e coisas pequenas se transformam em coisas grandes. Por um lado, isso é interessante, por exemplo, se dois alunos da sua turma tem uma grande dificuldade de relacionamento fora da escola, ali dentro essa dificuldade se transformará em uma coisa tão pequena que será quase imperceptível. Ambos farão trabalhos escolares em dupla como bons e velhos amigos ainda que sejam rivais disputando poder na prisão. Por outro lado, isso é preocupante, por exemplo, um desentendimento entre dois alunos por causa de um bolinho de chocolate servido como lanche pode resultar em um motim se não for apaziguado. Sempre penso naquelas coisas que são grandes e pequenas nas aulas de filosofia e na transformação que elas podem sofrer na escola

prisional. Eis uma breve lista: grandes pensadores, grandes obras, grandes problemas, grandes soluções... pequenas considerações, pequenos textos, pequenos incômodos, pequenos livramentos...

Em uma aula de filosofia sobre Foucault pensávamos sobre a própria função da escola da prisão. “Por que motivo você vem para a escola da prisão?”, eu perguntei. “Para fazer amigos”, um aluno respondeu. “Para aprender o diferente”, respondeu um outro. “Para poder silenciar”, respondeu ainda outro. “Para poder caminhar”, respondeu mais um. “Para poder plantar”, disse um outro por fim. “OK”, eu disse e olhando para as respostas não pude conter um sorriso por estar tão feliz ao ver território tão fértil para a atividade filosófica. “E por que motivo o professor vem para a escola prisional?”, me pergunta um desses alunos. “Pra poder ganhar um salário mais alto porque meu aluguel tá caro”, eu digo. Todo mundo cai na gargalhada. “Ah, é por isso que eu venho!”, eu penso, e vejo que, de fato, onde há poder há também resistência.

Em uma aula de filosofia da linguagem sobre Wittgenstein um aluno diz: “Professor, isso aí parece o pensamento do Pestana. “Quem é Pestana?”, pergunto eu. “Pestana era um companheiro aqui da prisão”, responde ele e continua “O Pestana sempre dizia: seja inimigo das palavras e amigo do silêncio”. Eu paro a aula por algum tempo para pensar... De fato, o filósofo austríaco pode ser entendido como um inimigo das palavras e um amigo do silêncio em algum sentido. “Desculpa, professor, continua a aula aí!”, diz o aluno quebrando o silêncio, “fala mais sobre o pensamento do Wittgenstein!”. “Não”, respondo eu para a surpresa da turma, “falem mais sobre o pensamento do Pestana, por favor”. Um aluno me pede o marcador, vai ao quadro e começa a dar uma aula de filosofia da linguagem sobre o Pestana. “Bom, sobre o que não se pode falar, se deve calar”, penso eu e presto bastante atenção.

Eu aguardava ser revistado para entrar na prisão enquanto dois inspetores algemavam um prisioneiro que era meu aluno. Enquanto o aluno prisioneiro estende as mãos, um deles me diz: “Olha, professor, é isso que a gente faz com eles, a gente prende - e prender é uma arte! Se você não prende bem, eles fogem da prisão!”. O outro me pergunta: “E, você, professor, o que você faz com eles?”. Eu penso por alguns instantes em silêncio... Lembro de Giuseppe Ferraro escrevendo que a filosofia

é a arte de estabelecer laços de amor entre pessoas estranhas em torno de um saber comum. Provoco: “Eu também os prendo - e, de fato, prender é uma arte! Se eu não os prendo bem, eles fogem da escola!”. Os inspetores riem e um deles diz: “Ah, mas sem a algema é difícil, professor!”. Mais tarde, na escola, o aluno prisioneiro me estende a mão e eu a aperto firme. Ele sorri.

Certa vez, eu estava em um conselho de classe de fim de ano na escola prisional e comecei a observar ao redor... Eu estava sentado em uma mesa grande junto com outros professores de outras matérias da grade curricular e também a diretora, a vice-diretora, a pedagoga, a secretária e um inspetor. Sobre a mesa estavam os diários de cada professor, algumas fichas disciplinares de alunos e algumas avaliações feitas (provas e testes) por alunos. Entre outras coisas o conselho decidia sobre a aprovação ou reprovação de tal ou qual aluno tendo em vista seu desempenho (notas) nas avaliações e seu comportamento (disciplina) em sala de aula. Em determinado momento uma professora disse: “a educação é uma alternativa à punição e a escola um lugar de resistência à prisão”. Fiquei pensando em como essa fala tornou evidente uma situação paradoxal, pois não estaríamos nós, em algum sentido, em uma prisão dentro da prisão fazendo uma pedagogia punitiva?

Um dia eu estava muito cansado e enquanto os alunos faziam uma leitura de um texto eu dormi sentado e sonhei... Sonhei que eu estava dando aula na escola e começava uma rebelião na prisão. Era fim de tarde e eu estava lá dando aula, os alunos debatendo algum tema filosófico, os sons de sempre ao redor. Até que em um momento um silêncio se fez por alguns minutos. Logo depois uma gritaria, uma correria, os professores sendo retirados às pressas e sem perceber eu estava do lado de fora dos muros. Dezenas de prisioneiros começaram a aparecer no telhado do presídio, mas ao invés de vestirem camisas na cabeça, portarem facas nas mãos ou levantarem faixas com reivindicações, eles tinham travesseiros nas mãos e começaram a deitar no telhado como se fossem dormir. Não demorou muito para que dezenas se transformassem em centenas e centenas em milhares. O telhado do presídio estava lotado de prisioneiros deitados com a cabeça pousada sobre os travesseiros. A mídia noticiava uma estranha rebelião em um presídio, o grupo tático da polícia penal aguardava sem saber o que fazer e eu observava incrédulo. Os prisioneiros ficaram lá deitados até que o sol se pôs de vez e as primeiras estrelas começaram a aparecer.

Nesse instante, os milhares de prisioneiros deitados no telhado do presídio começaram a sonhar. E os sonhos deles tomavam forma sobre suas cabeças. Uns sonhavam com a família, com a mãe, com a esposa e com os filhos em uma festa de aniversário, outros sonhavam com os amigos em uma praia ou num churrasco, havia ainda aqueles que sonhavam com um tempo de escola e seus professores, um sonhou que era jogador de futebol, outro que era criança, outro que era uma bailarina. Teve até um que sonhou que era um passarinho. Eram muitos sonhos que eram sonhados... Não tenho como relatar todos aqui. A mídia chamava de "A rebelião dos sonhadores" e já não havia nada que o grupo tático da polícia penal pudesse fazer. E, de repente, eu percebi que estava sonhando também... Eu sonhava um sonho de prisioneiros que sonham. "Professor, professor!", chamou um aluno, "Acabamos a leitura e agora?". Lembrei de Paulo Freire e disse: "Agora, sonhem! Sonhem sonhos possíveis e impossíveis!"

Certo dia, a aula foi interrompida por um monitor da escola que chamava um aluno para uma conversa com a direção escolar. Depois que ele saiu, fiquei sabendo que ele era suspeito de furtar uma lâmpada em outra sala. Em casos assim, a diretora tinha uma política de conversar com o aluno explicando que ali era um ambiente em que furtos não deveriam ocorrer, pois estávamos dentro de uma escola que estava dentro de uma prisão e que ele poderia sofrer tanto as penalidades da lei como as punições da cadeia. Na verdade, nada que o aluno já não soubesse. Quando ele retornou à sala percebeu que eu estava um pouco surpreso, pois ele era um dos melhores alunos e a última coisa que pensava era vê-lo metido em encrenca. Depois da aula ele me disse "Professor, eu não sou ladrão, não. Eu furtei a lâmpada pra fazer uma lanterna pra eu poder estudar a noite lá na cela". Então eu disse: "Tudo bem", sorri e, em algum lugar, a lanterna de Diógenes piscou por alguns instantes...

Quando em um encontro social alguma pessoa fica sabendo que eu sou professor de filosofia em uma escola prisional, dois eventos contraditórios ocorrem: a pessoa quer aprender como é dar aula de filosofia em uma escola dentro de uma prisão e ao mesmo tempo a pessoa quer me ensinar como é dar aula de filosofia em uma escola dentro de uma prisão. Explico... Por exemplo, frequentemente, a dúvida "O que você ensina diferente de filosofia pra eles lá?" aparece junta da certeza "É importante mesmo alguém lá pra dizer a eles o que é o certo e o errado, né?"... E por mais que eu insistia dizendo que eu ensino o mesmo currículo de toda e qualquer escola pública do

ensino médio da modalidade EJA e que ensinar filosofia não é fazer uma educação moral, não adianta... Como professor de filosofia de uma escola prisional estou sempre encontrando essa contradição ambulante: o curioso especialista.

Ao final de uma aula de filosofia sobre Heráclito um aluno me mostra algo que escreveu no caderno: “Não podemos ser presos duas vezes na mesma prisão, porque a prisão não é mais a mesma. E nós prisioneiros também não somos mais os mesmos”. Eu peço que ele fale mais sobre o que escreveu. Ele concorda e diz: “Eu já fui transferido várias vezes de prisões, professor. Quando volto a uma prisão em que já estive, ela nunca é a mesma. Várias coisas mudaram. É uma cela que vira depósito, um corredor que é fechado, outro que é aberto, um posto de vigilância que trocou de lugar, um pátio cujo acesso era proibido agora é permitido, os diretores e inspetores são outros, os prisioneiros são outros. E eu também já sou outro, mudei meus pensamentos e minhas ações.” Eu permaneço em silêncio pensando que eu dei várias aulas sobre o *devoir* de Heráclito e nunca tinha reparado nisso.

Assim que eu comecei a trabalhar ensinando filosofia em uma escola prisional, fui convocado pela Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro (SEAP-RJ) para participar como ouvinte de uma capacitação para professores com o tema: “Segurança para a Educação”. O evento consistia em uma série de palestras sobre os perigos a que está sujeito quem trabalha na prisão, as regras que deve seguir quem trabalha na prisão e o papel central do inspetor para quem trabalha na prisão. “É... Interessante!”, pensei, mas porque motivo nunca ouvi falar de uma capacitação para funcionários com o tema “Educação para a Segurança”? Poderia se falar dos benefícios de se estudar para quem está na prisão, as leis que regulam o estudo para quem está na prisão e o papel central do professor para quem estuda na prisão. Quando comentei isso com um inspetor ele riu. “É... Interessante!”, pensei.

Durante uma aula eu observo um aluno estudando filosofia: ele lê um trecho de um texto no livro didático, volta os olhos para o alto pensando e depois escreve com um lápis algumas notas no caderno. Repete essa sequência de ações algumas vezes. Eu fico pensando como é interessante que ele saiba tanto como é estar do lado de cá (na escola como aluno) como é estar do lado de lá (na prisão como prisioneiro), pois eu (na escola como professor) só conheço um dos lados. Por isso, fiquei pensando que

talvez fosse oportuno pensar a construção de uma espécie de pedagogia dos prisioneiros: uma pedagogia específica para os prisioneiros, mas acima de tudo uma pedagogia específica com os prisioneiros. E, para isso, seria interessante uma proposta de uma educação em que eu como professor estabeleça um diálogo com uma disposição para ouvir mais e uma proposta para falar menos...

Durante uma aula, para fazer uma introdução à filosofia enquanto disciplina e atividade, eu menciono Lyotard e digo aos meus alunos: “a filosofia é a infância do pensamento”. A ideia é apresentar a filosofia como uma disciplina que historicamente e socialmente dá origem a outras disciplinas e como uma atividade que ontologicamente e epistemologicamente gera a outras atividades: “a filosofia é uma brincadeira com pensamentos capaz de criar outros pensamentos”, eu digo a eles. Os alunos ouvem e anotam, mas não parecem completamente convencidos desse argumento, pois um deles me diz: “professor, eu entendi, mas não senti”. Outros acenam a cabeça concordando. Levo a turma ao auditório e proponho uma experiência de brincarmos todos como fazíamos na infância. Seguindo as sugestões dos alunos brincamos de morto-vivo, pega-pega, dança-das-cadeiras e outras brincadeiras afins. Ao fim da aula, o mesmo aluno me diz: “professor, agora eu senti, mas não sei se entendi”. Outros riem. Eu digo com seriedade: “Agora, pensem nessa experiência e experienciem esses pensamentos, pois a brincadeira só está começando”. Depois de algum tempo, alguns alunos arregalam os olhos perplexos e eu sei que começaram a filosofar.

Em mais um dia, na sala de aula, sentado na mesa do professor, folheando o livro didático de filosofia, analisando o currículo de filosofia, corrigindo a avaliação de filosofia, elaborando o plano de aula de filosofia, olhando os meus alunos prisioneiros, olhando a mim mesmo, olhando pela janela da escola, olhando pela janela da prisão, eu penso em fugir...

2.5 Diagramas: pontos, linhas e planos

Uma espécie de diagrama, ou seja, uma superposição de mapas, onde há pontos de conexão mas ao mesmo tempo lugares de distância (...).

(CORTÉS; GOMÉZ, 2016, p. 11)

Tratamos, aqui, através de diagramas, da composição dos entres dos territórios da prisão, da escola e da filosofia. Para isso, nos inspiramos na pesquisa de Fernand Deligny, no livro *O aracniano e outros textos*, e na perspectiva de Gilles Deleuze, no livro *Foucault*. Desse modo, se podemos dizer que o que um diagrama busca é “apontar o reparável - outra ‘estrutura’, não a que sustenta a linguagem -, que permite o agir da iniciativa” (DELIGNY, 2018, p. 141), também podemos dizer que o que buscamos aqui é indicar a composição de forças que podem ser percebidas e que se instanciam em fluxos lineares costumeiros, flexíveis e erráticos expondo movimentos e atenções. No caso desta pesquisa - que é uma pesquisa cartográfica -, eles indicam linhas de forças de movimento e de atenção de professores e alunos de filosofia durante a operação de uma máquina abstrata que é “como a causa dos agenciamentos concretos que efetuam suas relações” (DELEUZE, 2019, p. 46). Esta pesquisa cartográfica é construída aqui por diagramas que formam o “mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações não-localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos” (DELEUZE, 2019, p. 46), ou seja, uma pesquisa que realiza a criação de diagramas a partir da experiência de estar entre pontos, linhas e planos de força que se relacionam de maneira dinâmica e diversa entre si. Neste caso, a experiência vivida por um pesquisador-professor-filósofo em um território existencial de interseção: o da filosofia na escola da prisão. Entendemos por diagrama um mapa formado por outros mapas sobrepostos que formam uma rede que é como “um modo de ser” (DELIGNY, 2018, p. 15), isto é, uma espécie de esboço permanente de um mapa complexo e inconstante, pois diz respeito diretamente à existência de quem o traça e em que tempo, espaço e ação o traça. A ideia é realizar uma tentativa de provocar movimentos de pensamento através dos “pontos de criatividade, de mutação, de resistência; e é deles, talvez, que será preciso partir para se compreender o conjunto” (DELEUZE, 2018, p. 53) - e convidar para traçar outros diagramas nos entres dos territórios. Assim, esboçamos no diário de bordo os diagramas.

2.5.1 Esboços diagramáticos mapeados nos entres dos espaços prisionais, dos tempos escolares e das ações filosóficas

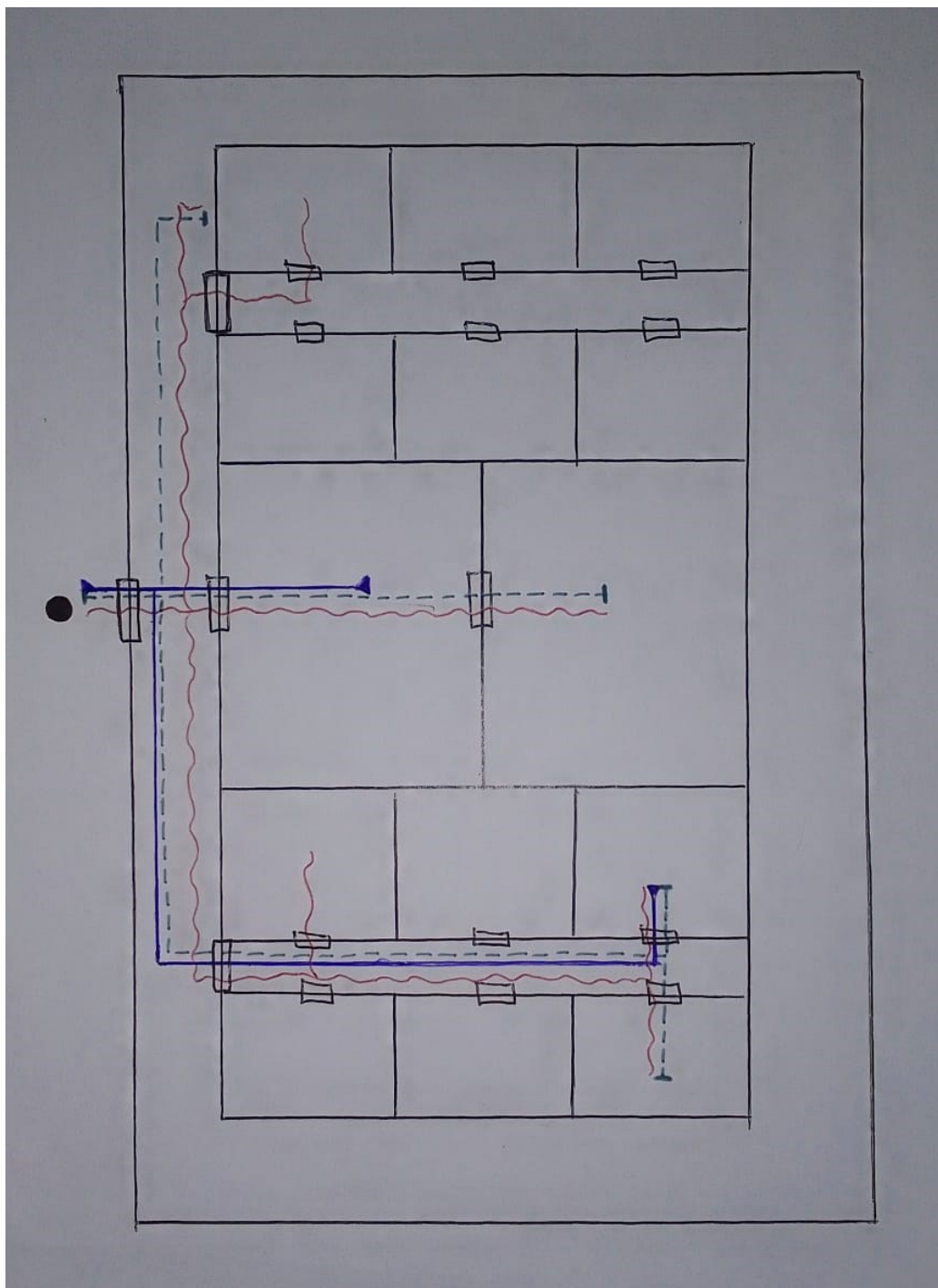


Diagrama. Ponto: professor. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: escola da prisão. Observa-se o mapeamento do movimento de um professor de filosofia na escola da prisão durante seu turno de trabalho que segue uma rota caminhando por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele percorre essa linha entrando no plano do território da escola da prisão atravessando o portão de entrada prosseguindo até a sala dos professores, depois da sala dos professores à sala de aula, depois da sala de aula à sala dos professores e, finalmente, da sala dos professores ao portão de saída; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele percorre essa linha entrando no plano do território da escola da prisão atravessando o portão de entrada prosseguindo até a sala dos professores, depois da sala dos professores até a sala da direção, depois da sala da direção à sala dos professores, depois da sala dos professores ao mural de atividades, depois do mural de atividades à sala de aula, depois da sala de aula à sala de aula vizinha, depois da sala de aula vizinha à sala dos professores e, finalmente, da sala dos professores ao portão de saída; ... um segmento de linha errática: com uma bússola fugitiva, ele percorre essa linha entrando no plano do território da escola da prisão atravessando o portão de entrada prosseguindo até a sala dos professores, depois da sala dos professores até a sala da direção, depois da sala da direção à sala dos professores, depois da sala dos professores ao mural de atividades, depois do mural de atividades à biblioteca, depois da biblioteca à salas de aulas vizinhas, depois das salas de aulas vizinhas à sala de aula, depois da sala de aula à sala dos professores e, finalmente, da sala dos professores ao portão de saída.

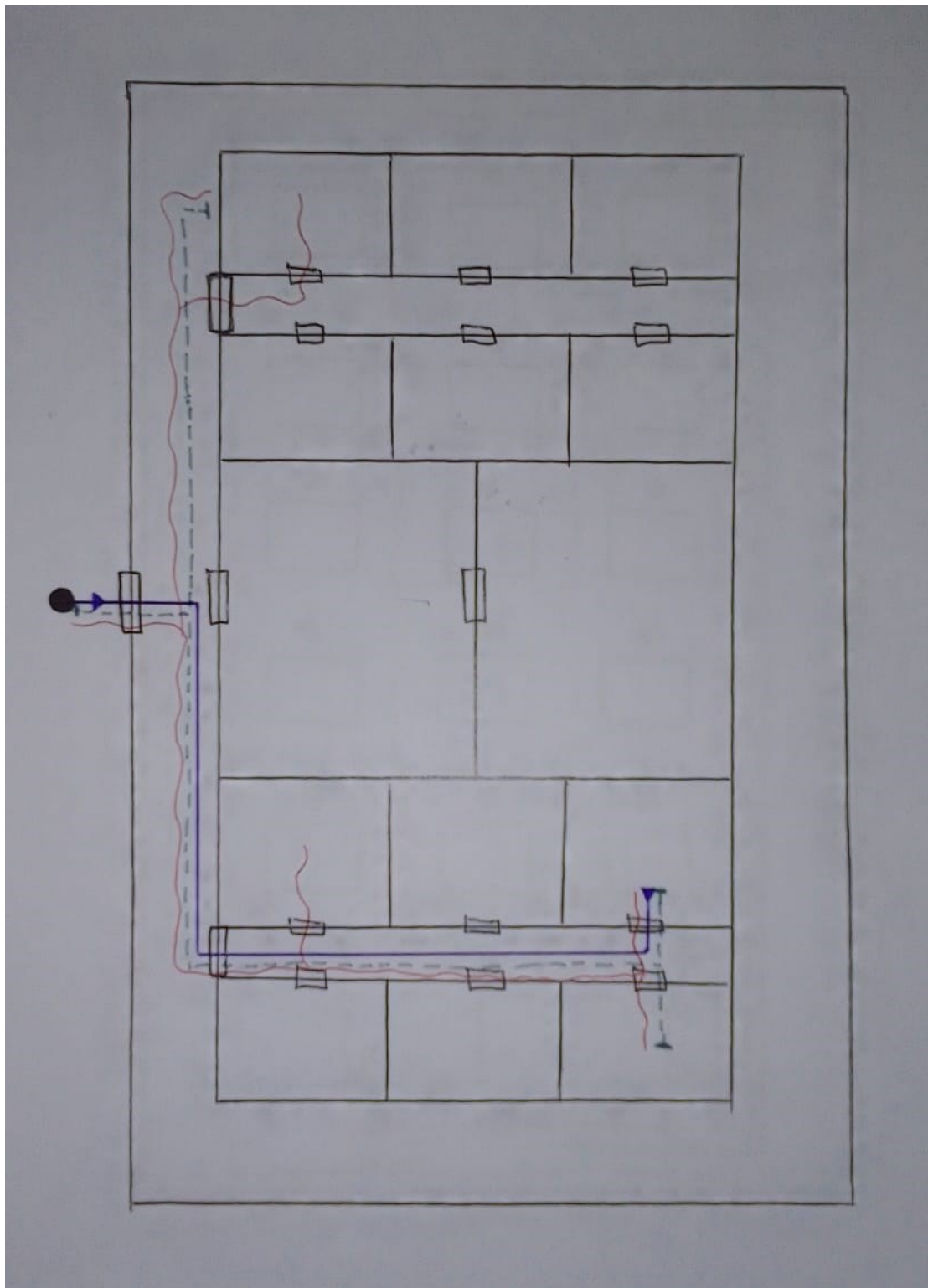


Diagrama. Ponto: aluno. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: escola da prisão. Observa-se o mapeamento do movimento de um aluno de filosofia na escola da prisão durante seu turno de estudo que segue uma rota caminhando por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele percorre essa linha entrando no plano do território da escola da prisão atravessando o portão de entrada prosseguindo até a sala de aula, depois da sala de aula ao portão de saída; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele percorre essa linha entrando no plano do território da escola da prisão atravessando o portão de entrada prosseguindo até o mural de atividades, depois do mural de atividades até a sala de aula, depois da sala de aula à uma sala de aula vizinha, depois da sala vizinha, finalmente, ao portão de saída; ... um segmento de linha errática: com uma bússola fugitiva, ele percorre essa linha entrando no plano do território da escola da prisão atravessando o portão de entrada prosseguindo até o mural de atividades, depois do mural de atividades até a biblioteca, depois da biblioteca até a sala de aula, depois da sala de aula até salas de aulas vizinhas, depois de salas de aulas vizinhas, finalmente, ao portão de saída.

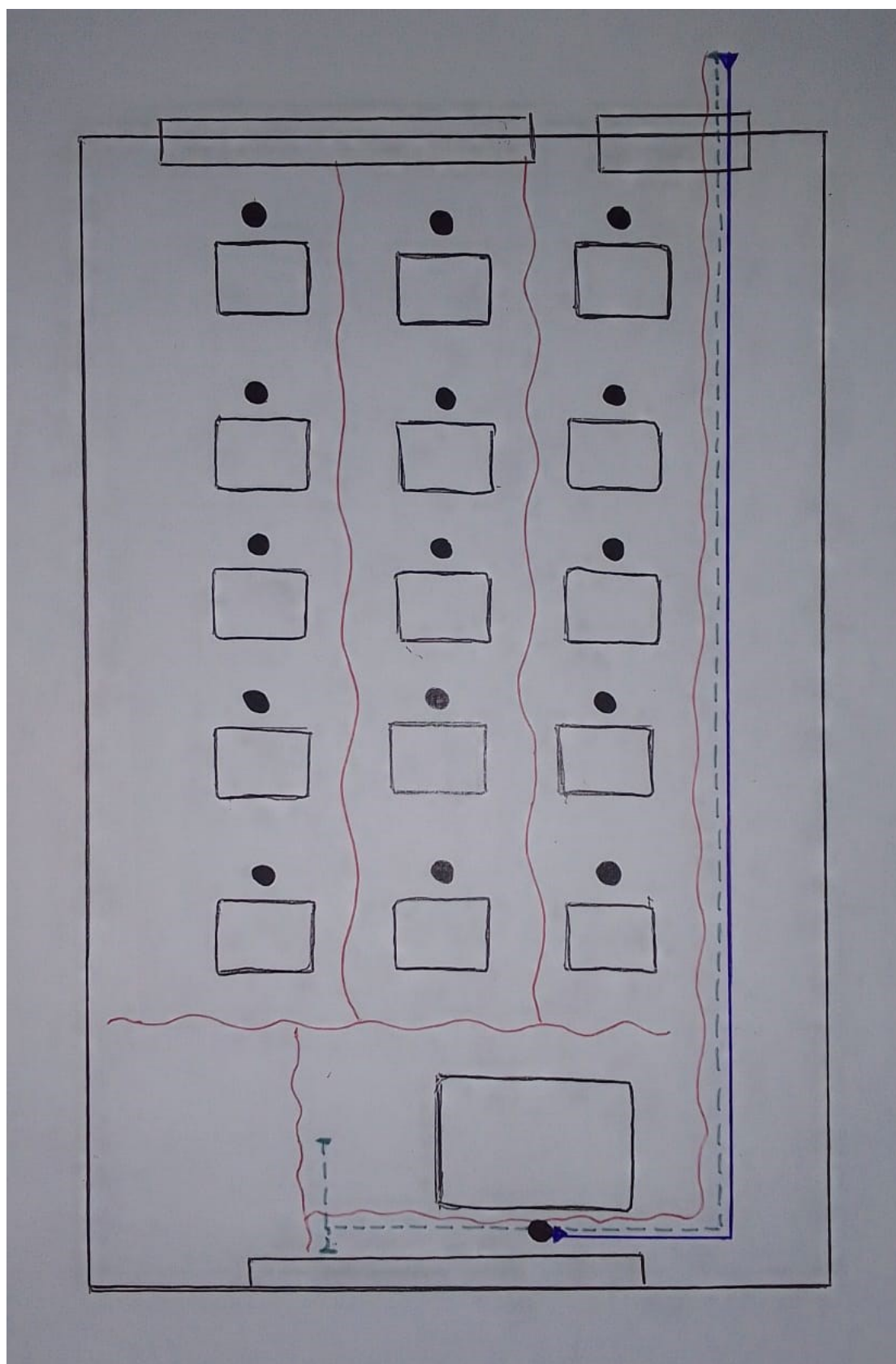


Diagrama. Ponto: professor. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento do movimento de um professor de filosofia na sala de aula durante uma aula expositiva com os alunos dispostos em carteiras enfileiradas que segue uma rota caminhando por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a mesa do professor, depois da mesa do professor à porta da sala para sair; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a mesa do professor, depois da mesa do professor ao quadro-negro, depois do quadro-negro à frente da turma, depois da frente da turma à mesa do professor, depois, finalmente, da mesa do professor à porta da sala para sair; ... um segmento de linha errática: com uma bússola fugitiva, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a mesa do professor, depois da mesa do professor ao quadro-negro, depois do quadro-negro à frente da turma, depois da frente da turma à janela, depois da janela à frente da turma, depois da frente da turma à janela, depois da janela à frente da turma, depois da frente da turma à mesa do professor e, finalmente, da mesa do professor à porta da sala para sair.

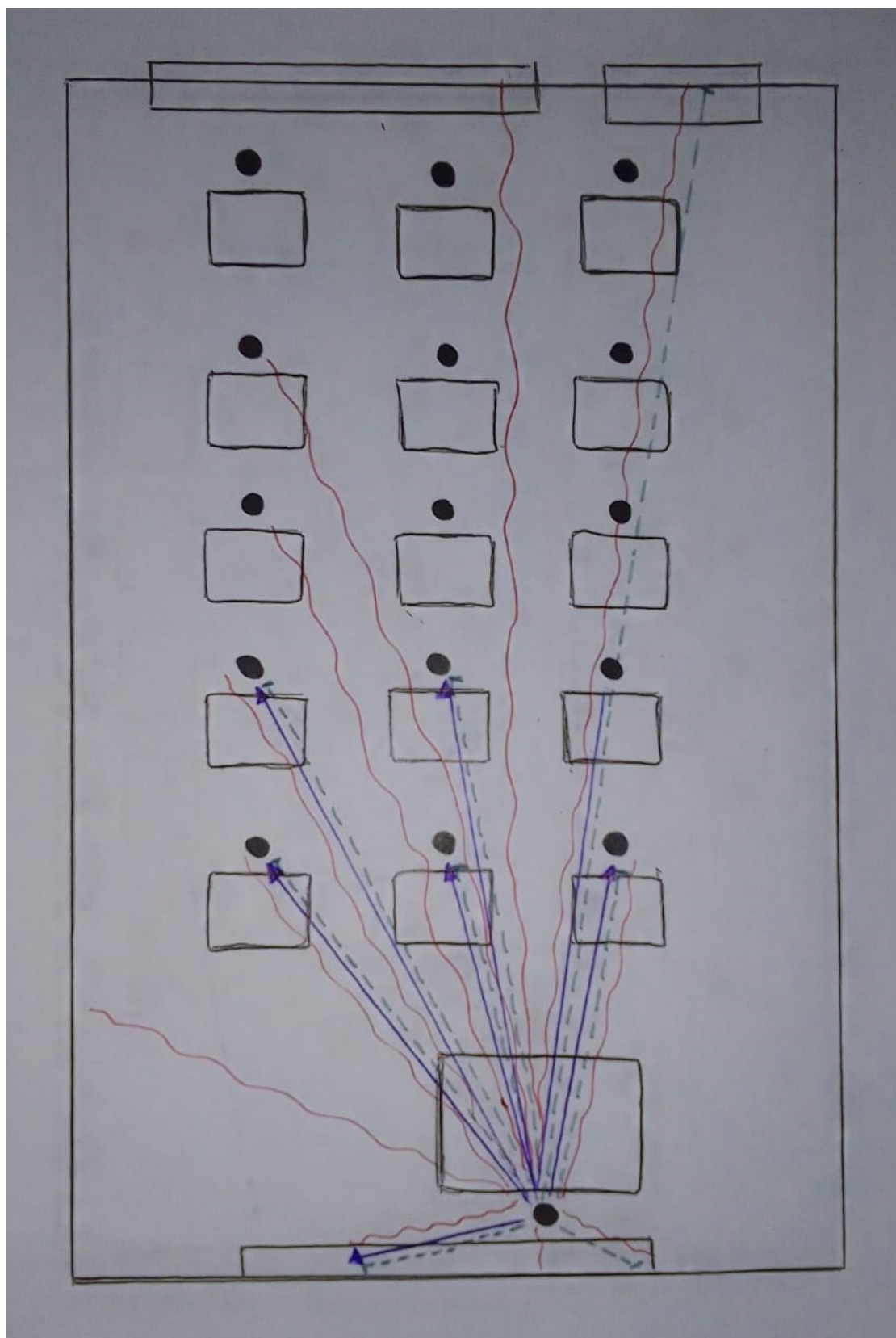


Diagrama. Ponto: professor. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento da atenção de um professor de filosofia na sala de aula durante uma aula expositiva com os alunos dispostos em carteiras enfileiradas que segue uma orientação fluindo por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da mesa do professor em sentido ao quadro-negro e para os alunos dispostos nas carteiras que se encontram na fileira mais próxima à mesa do professor; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da mesa do professor em sentido ao quadro-negro e para os alunos dispostos nas carteiras que se encontram na fileira mais próxima à mesa do professor, contudo, amplia seu alcance tanto em sentido à área do quadro-negro como em sentido aos alunos dispostos na fileira posterior; ... um segmento de linha errática: com uma bússola errática, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da mesa do professor em sentido ao quadro-negro e para os alunos dispostos nas carteiras que se encontram na fileira mais próxima à mesa do professor, contudo, amplia ainda mais seu alcance tanto em sentido à área do quadro-negro como em sentido aos alunos dispostos nas fileiras posteriores e, também, em sentido à parede com mural de atividades, à janela e à porta da sala para sair.

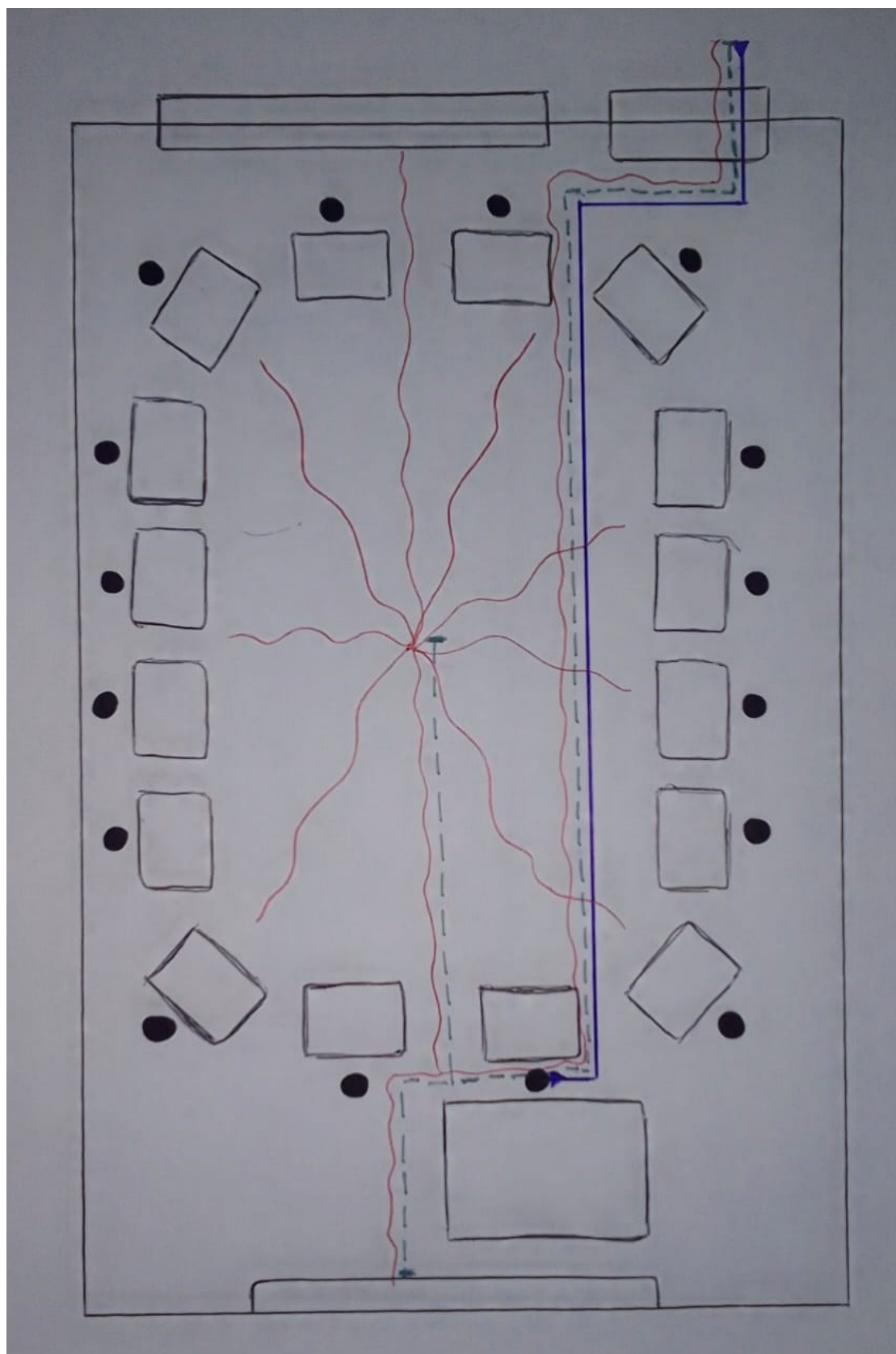


Diagrama. Ponto: professor. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento do movimento de um professor de filosofia na sala de aula durante uma aula dialogada com os alunos dispostos em carteiras em círculo que segue uma rota caminhando por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a mesa do professor, depois da mesa do professor à porta da sala para sair; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a mesa do professor, depois da mesa do professor ao quadro-negro, depois do quadro-negro à frente da turma, depois da frente da turma à mesa do professor, depois, finalmente, da mesa do professor à porta da sala para sair; ... um segmento de linha errática: com uma bússola fugitiva, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a mesa do professor, depois da mesa do professor ao quadro-negro, depois do quadro-negro à frente da turma, depois da frente da turma à janela, depois da janela à frente da turma, depois da frente da turma às carteiras de vários alunos, depois da carteira de vários alunos à janela, depois da janela à frente da turma, depois da frente da turma à mesa do professor e, finalmente, da mesa do professor à porta da sala para sair.

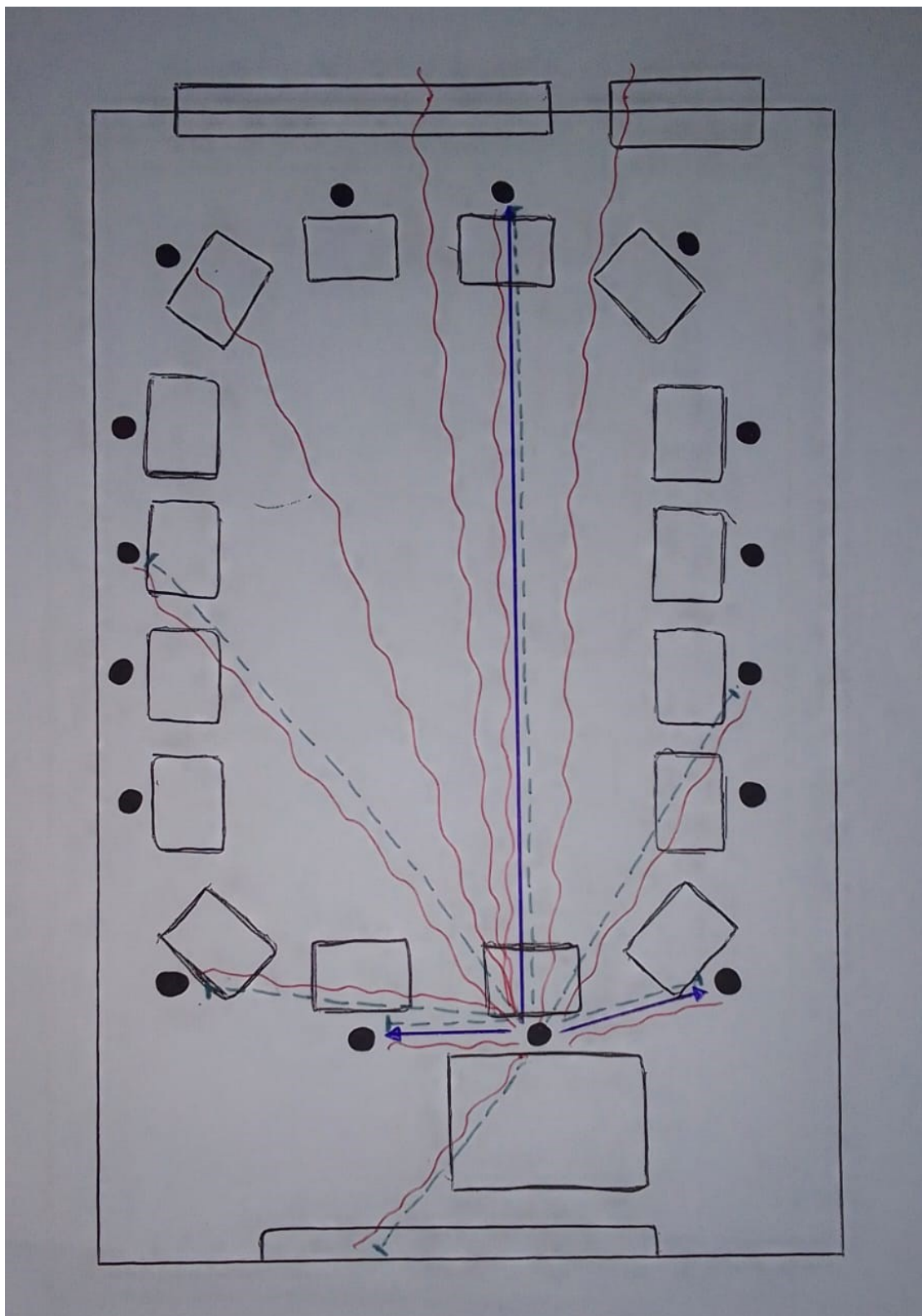


Diagrama. Ponto: professor. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento da atenção de um professor de filosofia na sala de aula durante uma aula dialogada com os alunos dispostos em carteiras em círculo que segue uma orientação fluindo por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da mesa do professor em sentido aos alunos dispostos nas carteiras laterais mais próximas, assim como ao aluno disposto na carteira à sua frente; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da mesa do professor em sentido aos alunos dispostos nas carteiras laterais mais próximas, assim como ao aluno disposto na carteira à sua frente, contudo, amplia seu alcance em sentido à área do quadro-negro e aos alunos dispostos em carteiras mais distantes; ... um segmento de linha errática: com uma bússola errática, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da mesa do professor em sentido aos alunos dispostos nas carteiras laterais mais próximas, assim como ao aluno disposto na carteira à sua frente, contudo, amplia ainda mais seu alcance em sentido à área do quadro-negro e aos alunos dispostos em carteiras mais distantes e, também, em sentido à janela e à porta da sala para sair.

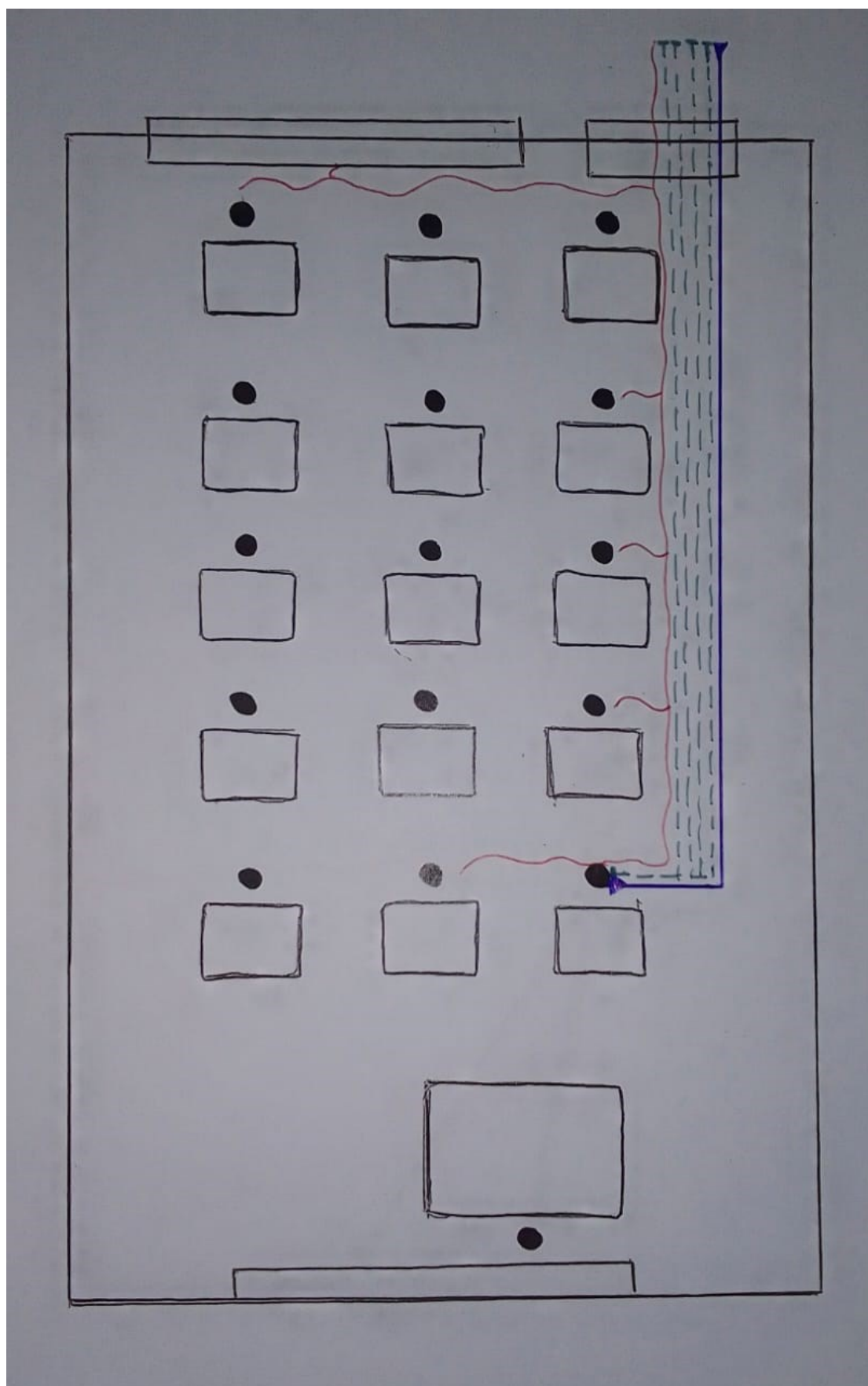


Diagrama. Ponto: aluno. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento do movimento de um aluno de filosofia na sala de aula durante uma aula expositiva com os alunos dispostos em carteiras enfileiradas que segue uma rota caminhando por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a sua carteira, depois de sua carteira até a porta da sala para sair; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a sua carteira, depois de sua carteira ao bebedouro, depois do bebedouro à sua carteira, depois de sua carteira ao banheiro, depois do banheiro à sua carteira, depois de sua carteira à biblioteca, depois da biblioteca à sua carteira e, finalmente, de sua carteira à porta da sala para sair; ... um segmento de linha errática: com uma bússola fugitiva, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a até a sua carteira, depois de sua carteira ao bebedouro, depois do bebedouro à sua carteira, depois de sua carteira ao banheiro, depois do banheiro à sua carteira, depois de sua carteira à biblioteca, depois da biblioteca à sua carteira, depois passando por outras carteiras de outros alunos e, finalmente, de sua carteira à porta da sala para sair

.

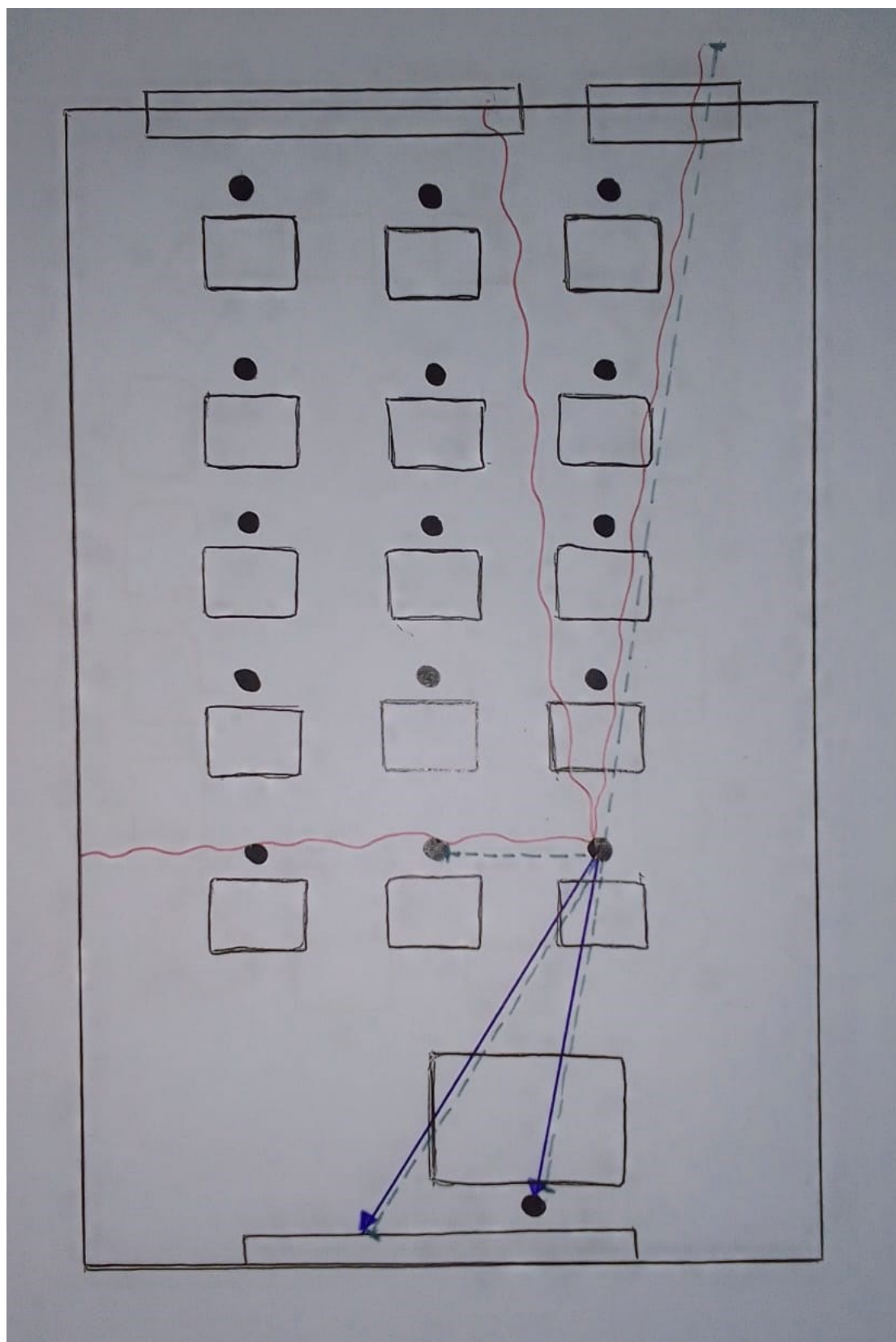


Diagrama. Ponto: aluno. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento da atenção de um aluno de filosofia na sala de aula durante uma aula expositiva com os alunos dispostos em carteiras enfileiradas que segue uma orientação fluindo por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da sua carteira em sentido à mesa do professor e ao quadro-negro que se encontram imediatamente a sua frente; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da sua carteira em sentido à mesa do professor e ao quadro-negro que se encontram imediatamente a sua frente, contudo, amplia seu alcance em sentido ao aluno da carteira vizinha à sua e à porta da sala; ... um segmento de linha errática: com uma bússola errática, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da sua carteira em sentido à mesa do professor e ao quadro-negro que se encontram imediatamente a sua frente, contudo, amplia seu alcance em sentido aos alunos das carteiras vizinhas à sua e à porta da sala e, também, em sentido à parede com mural de atividades e à janela.

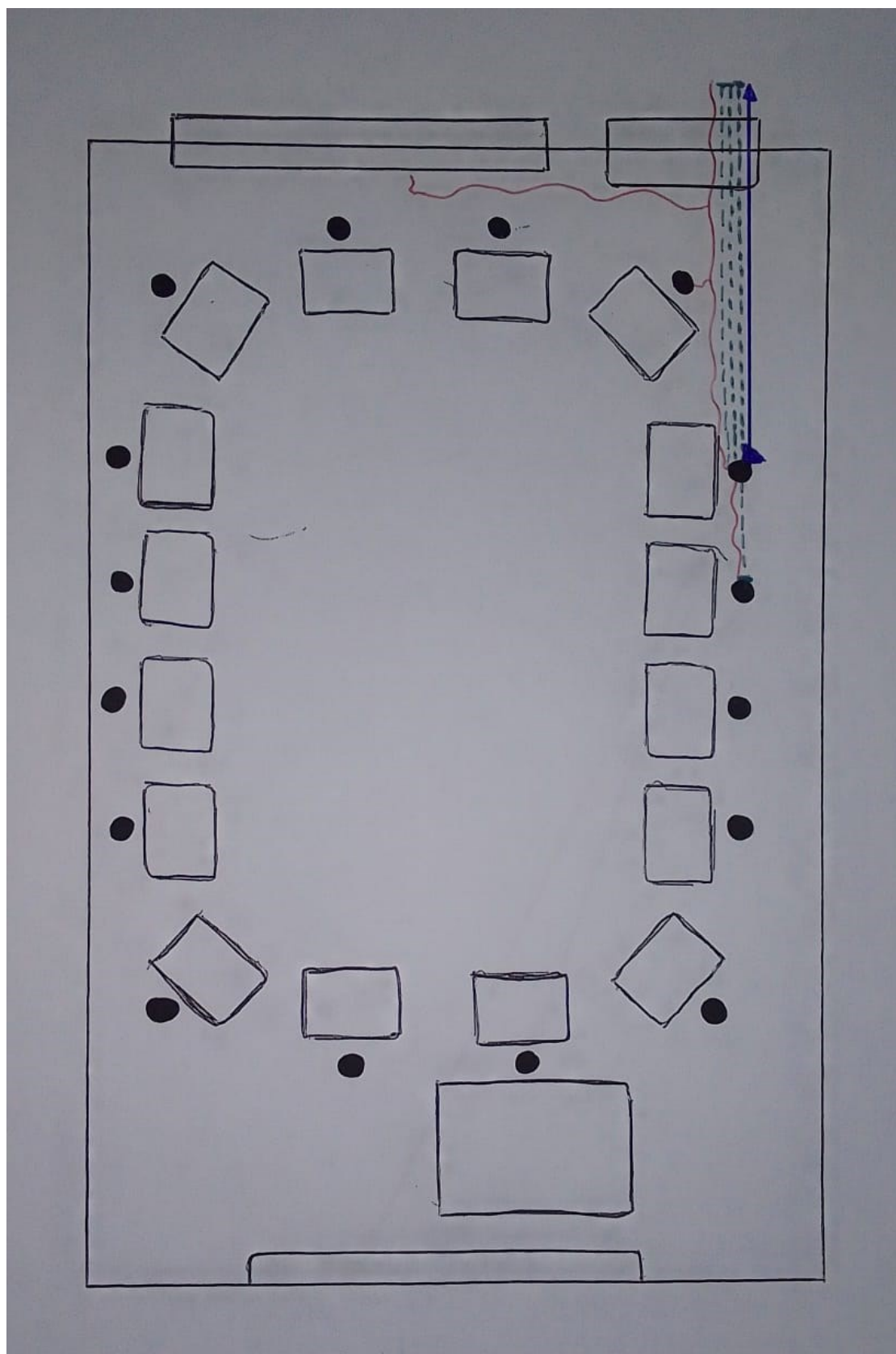


Diagrama. Ponto: aluno. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento do movimento de um aluno de filosofia na sala de aula durante uma aula dialogada com os alunos dispostos em carteiras em círculo que segue uma rota caminhando por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a sua carteira, depois de sua carteira até a porta da sala para sair; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a sua carteira, depois de sua carteira ao bebedouro, depois do bebedouro à sua carteira, depois de sua carteira ao banheiro, depois do banheiro à sua carteira, depois de sua carteira à biblioteca, depois da biblioteca à sua carteira, depois da sua carteira à carteira do aluno vizinho, depois da carteira do aluno vizinho à sua carteira e, finalmente, de sua carteira à porta da sala para sair; ... um segmento de linha errática: com uma bússola fugitiva, ele percorre essa linha entrando no plano do território da sala de aula atravessando a porta da sala para entrar prosseguindo até a até a sua carteira, depois de sua carteira ao bebedouro, depois do bebedouro à sua carteira, depois de sua carteira ao banheiro, depois do banheiro à sua carteira, depois de sua carteira à biblioteca, depois da biblioteca à sua carteira, depois da sua carteira às carteiras dos alunos vizinhos, depois da carteira do aluno vizinho à sua carteira, depois de sua carteira à janela, depois da janela à sua carteira e, finalmente, de sua carteira à porta da sala para sair.

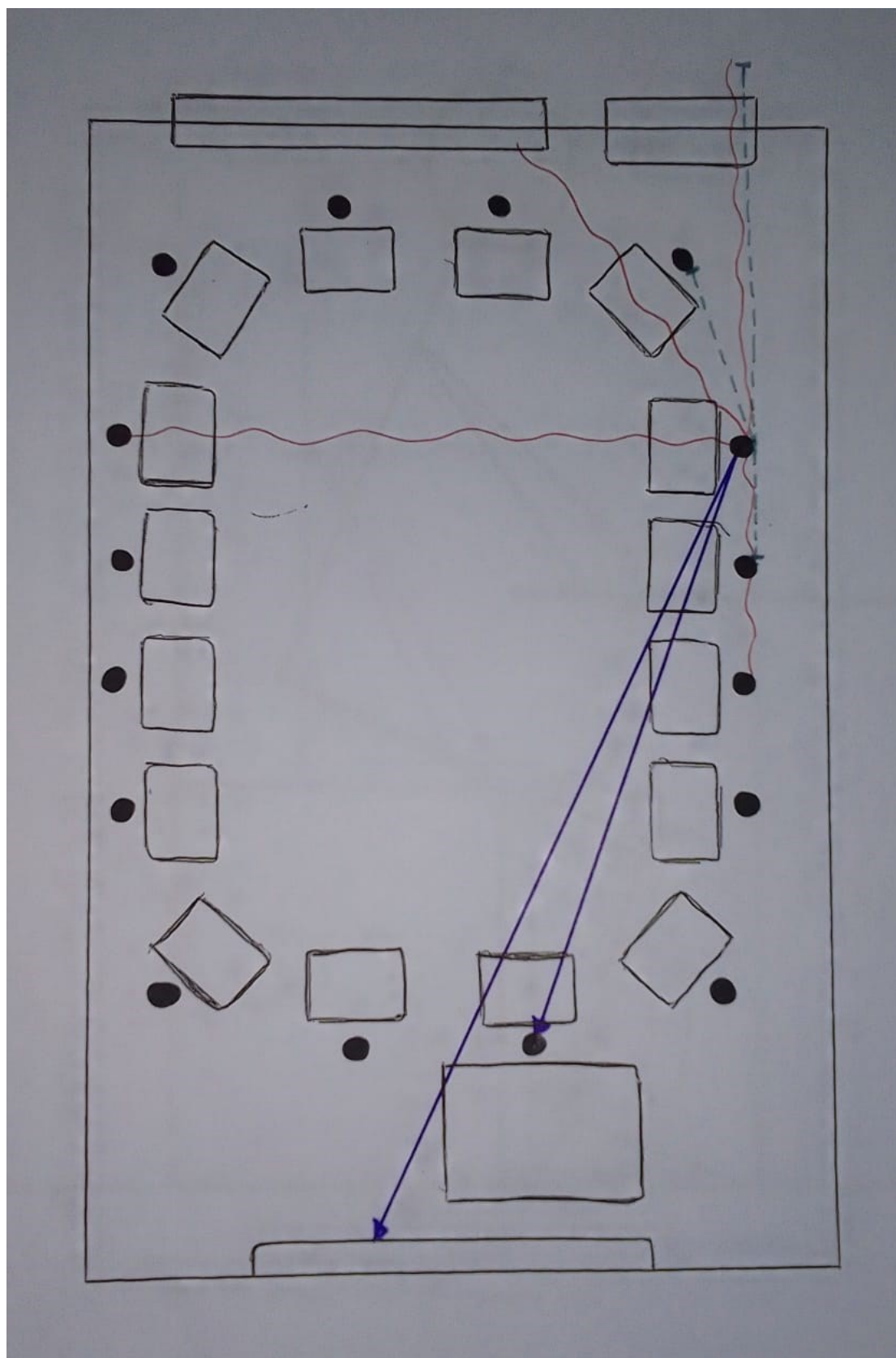


Diagrama. Ponto: aluno. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento da atenção de um aluno de filosofia na sala de aula durante uma aula dialogada com os alunos dispostos em carteiras em círculo que segue uma orientação fluindo por... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da sua carteira em sentido à mesa do professor e ao quadro-negro; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da sua carteira em sentido à mesa do professor e ao quadro-negro que se encontram imediatamente à sua frente, contudo, amplia seu alcance em sentido aos alunos das carteiras vizinhas à sua e à porta da sala; ... um segmento de linha errática: com uma bússola errática, ele orienta sua atenção dentro do território da sala de aula por uma rota que segue da sua carteira em sentido à mesa do professor e ao quadro-negro, contudo, amplia seu alcance em sentido a outro aluno da carteira vizinha e à sua frente e à porta da sala e, também, em sentido à janela.

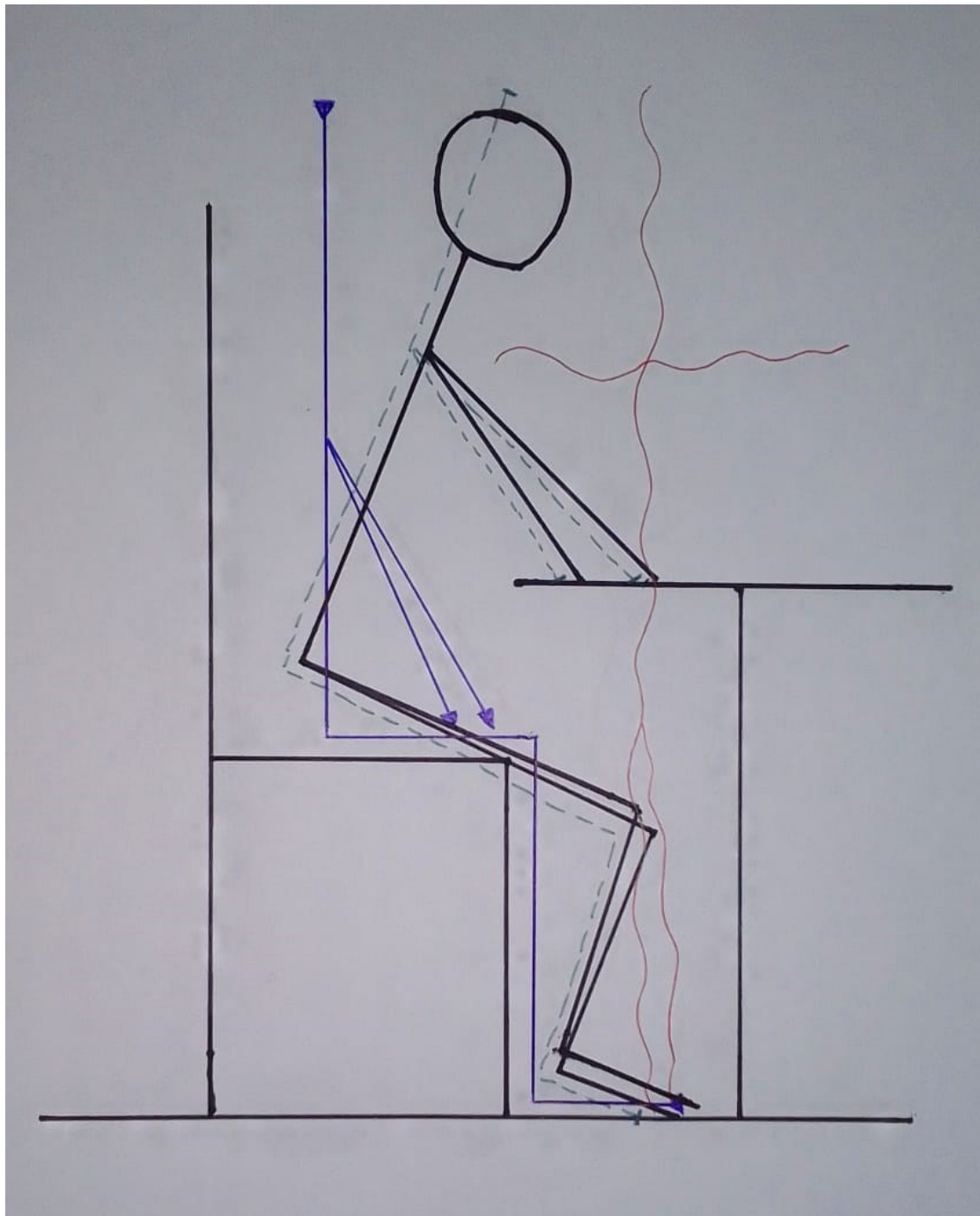


Diagrama. Ponto: professor. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento do movimento do corpo de um professor de filosofia na sala de aula sentado à sua cadeira e mesa durante uma aula, seja expositiva ou dialogada, com os alunos dispostos em carteiras, sejam enfileiradas ou em círculo, que segue uma rota de expressão por uma postura com... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele posiciona seu corpo sentado na cadeira fazendo poucos movimentos - as costas apoiadas no encosto da cadeira, os pés plantados no chão e as mãos sobre a mesa ou sobre os joelhos durante toda a aula; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele posiciona seu corpo sentado na cadeira fazendo movimentos significativos - as costas inclinada e distante do encosto da cadeira, os pés inclinados e apoiados no chão e as mãos inclinadas apoiadas sobre a mesa durante alguma parte da aula (algumas vezes se levanta); ... um segmento de linha errática: com uma bússola fugitiva, ele posiciona seu corpo sentado na cadeira fazendo muitos movimentos - as costas inclinada e distante do encosto da cadeira, os pés inclinados e apoiados no chão e as mãos inclinadas apoiadas sobre a mesa durante a maior parte da aula (muitas vezes se levanta).

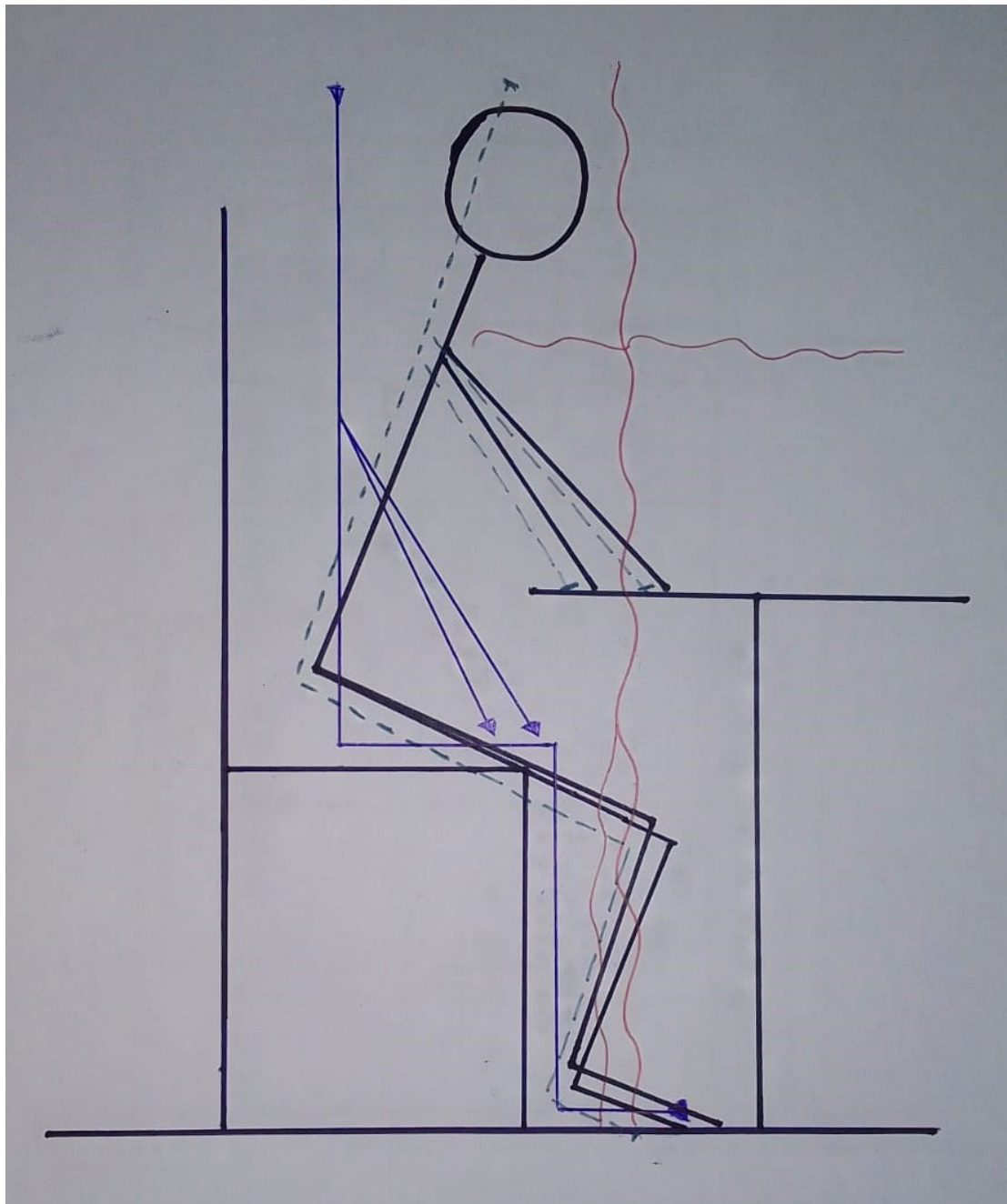


Diagrama. Ponto: aluno. Linhas: costumeira (azul), flexível (verde) e errática (vermelha). Plano: sala de aula. Observa-se o mapeamento do movimento do corpo de um aluno de filosofia na sala de aula sentado à sua cadeira e mesa durante uma aula, seja expositiva ou dialogada, com os alunos dispostos em carteiras, sejam enfileiradas ou em círculo, que segue uma rota de expressão por uma postura com... um segmento de linha costumeira: com uma bússola dura, ele posiciona seu corpo sentado na cadeira fazendo poucos movimentos - as costas apoiadas no encosto da cadeira, os pés plantados no chão e as mãos sobre a mesa ou sobre os joelhos durante toda a aula; ... um segmento de linha flexível: com uma bússola flexível, ele posiciona seu corpo sentado na cadeira fazendo movimentos significativos - as costas inclinada e distante do encosto da cadeira, os pés inclinados e apoiados no chão e as mãos inclinadas apoiadas sobre a mesa durante alguma parte da aula (algumas vezes se levanta); ... um segmento de linha errática: com uma bússola fugitiva, ele posiciona seu corpo sentado na cadeira fazendo muitos movimentos - as costas inclinada e distante do encosto da cadeira, os pés inclinados e apoiados no chão e as mãos inclinadas apoiadas sobre a mesa durante a maior parte da aula (muitas vezes se levanta).

3 RELATÓRIO FINAL: O QUE FAZER COM TUDO ISSO?

3.1 Desdobramentos possíveis para sentidos experienciados

A filosofia é uma prática e um modo de vida da qual todas as pessoas podem se aproximar.

(CIRINO; ALVES; SANTOS; CRUZ; 2018, p. 131)

Tratamos, aqui, a partir de citações de trechos de discursos de alunos prisioneiros em atividades educativas filosóficas realizadas durante a pesquisa, mas, também, tendo em vista as notas tomadas, os biografemas escritos e os diagramas mapeados, também durante a pesquisa, pelo pesquisador-professor-filósofo, da composição de alguns sentidos possíveis que emergem de experiências para indicar o que pode o professor no território de interseção da filosofia na escola da prisão. Para isso, nos inspiramos na experiência de Fernand Deligny, no livro *Semente de crápula: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la*, e na perspectiva de Deleuze, no livro *Foucault*. Desse modo, se podemos dizer que assim como uma pipa colorida num céu cinza “à primeira vista, isso não serve para nada. [mas] Veremos” (DELIGNY, 2020, p. 10), também podemos dizer que um sentido educativo em meio a tantos caminhos árduos, à primeira vista, isso não serve para nada, mas veremos. Os sentidos experienciados (movimento, fuga, livramento, improviso e vida) encontram desdobramentos possíveis em uma experiência que “faz surgirem afinidades inesperadas, mas que, também, destrói filiações muito esperadas” (DELEUZE, 2019, p. 134), trazendo à tona as surpresas do porvir, as perplexidades do instante, as intervenções do existir, as inconstâncias espaciais, temporais e acionais e as errâncias do envolver. No caso desta pesquisa - que é uma pesquisa cartográfica -, eles se desdobram em agenciamentos experienciados pelos sujeitos que se dão por meio de linhas costumeiras, flexíveis, fugitivas, lentas, regulares, velozes, fracas, regulares, fortes, entrelaçadas, desentrelaçadas, que produzem constantemente uma experiência singular àquele que é atravessado por elas. Neste caso, os sentidos que juntos realizam “a operação de desenvolvimento ao infinito, de formação de *continuuns*, de desdobramento de quadros: desdobrar, sempre desdobrar” (DELEUZE, 2019, p. 134) tentam orientar as possibilidades que se abrem a partir da pergunta O que pode um professor de filosofia na escola da prisão? Entendemos por sentido uma possibilidade de lidar com os desafios do trânsito nas entre-linhas dos entre-territórios provocando outras dobras e desdobras. Assim, desdobramos os possíveis sentidos experienciados.

3.1.1 Por rastros em fluxos: o movimento

O que experienciaram os alunos prisioneiros que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido do movimento pudesse emergir?

Aqui dentro da escola eu não me sinto tão enjaulado. Eu consigo me mexer de boa, andar de cabeça erguida, até trocar uma ideia e dar um alô pros meus amigos. Dependendo, até dou uma espiada pela janela, vou no banheiro, ou vou na biblioteca. E nas aulas é melhor, menos pressão, o professor não tá em cima o tempo todo. Aí consigo relaxar e pensar. (W.)

É legal que na escola eu consigo ter meus próprios pensamentos. Posso deixar minha mente voar sem o professor controlando. Deixo minha mente fluir. Quando a gente bate um papo, ele não fica querendo encaixotar minhas ideias. Eu me sinto tipo preso, mas ao mesmo tempo livre pra pensar do jeito que eu quiser. (B.)

Na escola eu posso deixar minha mente viajar à vontade, é até maneiro. Na cadeia, se você começa a viajar nos pensamentos, pode dar ruim. Nas aulas de filosofia eu curto deixar minha mente se perder, porque quando a gente se perde aqui dentro, sempre tá indo na direção de coisa boa. (S.)

É quase como uma ressurreição! Parece até um milagre, de verdade. Na escola eu passo de um corpo morto pra uma pessoa viva. É tipo sair de uma cova direto pra uma festa regada. Aqui dentro me sinto vivo de verdade, no corpo e na mente. (J.)

Teve uma vez que a gente tava estudando um filósofo e surgiu uma ideia maneira: pra gente brincar de umas brincadeiras de criança. Foi bom demais... Primeiro foi pique-pegas, depois dança das cadeiras e ainda teve telefone-sem-fio. Depois a gente trocou uma ideia sobre isso. Eu tava cansado, mas feliz. Nunca pensei que na escola a gente podia estudar brincando assim porque às vezes a escola é quase igualzinha à prisão... (A.)

Quando entro aqui é uma parada diferente: eu me transformo em outra pessoa. A aula de filosofia parece que é um mundo à parte do mundo lá fora. Eu nem penso que

tô na prisão às vezes. Esqueço os problemas, esqueço tudo, fica tudo lá fora, e eu aqui dentro. É engraçado. (L.)

É louco, às vezes percebo que minha mente vai parar num lugar sem muito planejamento. É estranho! Tipo, do nada, começam a surgir umas ideias e vou seguindo nessa linha que nem tava planejando. Aí no fim, acabo pensando algo que nem sei de onde veio. É uma viagem total. (C.)

Será que é o amor que faz girar o mundo ou é o conhecimento? De repente, são as duas coisas juntas! Fico pensando que é bem diferente ter aula de uma matéria que ensina a amar o saber e a saber como amar. A filosofia é um equilíbrio pro coração e pra mente. (T.)

O que move o mundo são as perguntas, não as respostas. Uma resposta não resolve nada, só complica. Não dá pra saber a resposta de uma pergunta, só pode continuar perguntando. Quando a pergunta não para, só vai gerando mais e mais perguntas. O conhecimento é tipo um baile de perguntas infinitas e umas poucas respostas. As perguntas e respostas tão sempre rodando no nosso redor abrindo um mundo novo. (P.)

É tipo fazer uma viagem pra dentro da gente e depois sair pra fora de novo. A gente começa a pensar com a cabeça e daí põe o corpo pra funcionar. Só que, às vezes, é o contrário que acontece. O que importa é dar um passeio, seja com os pés ou com os pensamentos. (R.)

(...)

O que experienciou o pesquisador-professor-filósofo que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido do movimento pudesse emergir?

Ensinar filosofia na escola da prisão tem relação com o movimento... O movimento que é intrínseco à constituição das diferentes linhas territoriais, dos variados agenciamentos de seus habitantes, dos inúmeros acontecimentos que sucedem, dos pensamentos e corpos que se encontram, das brechas e das rupturas que se abrem

quando menos se espera... O movimento que provoca uma desterritorialização de espaços, de tempos e de ações, provocando vontades, posicionando poderes, emergindo interesses, realizando experiências, pensaminhando ao acaso, buscando os entres... O movimento que permeia toda a trama existencial dessa rede que chamamos sociedade, que é capaz de integrar e desintegrar configurações com seus pontos, linhas e planos de força como a prisão, a escola e a filosofia, mas, também, a cela, a sala e a ideia, e, até mesmo, o prisioneiro, o professor e o aluno... O movimento que não é apenas um movimento físico, mas, que, também, é um movimento do pensamento, pois percorre um trajeto único entre desafios e possibilidades, com muitas direções e múltiplos sentidos... O movimento do corpo, essa máquina de querer que estabelece relações de poder e expõe interesses quando aciona seus mecanismos próprios para se conectar a outro corpo movimentando outras vontades, outros poderes e outros interesses... O movimento do corpo que ocorre em espaços, tempos e ações que configuram uma dimensão que se expande e a qual esquematiza horizontes distantes em uma experimentação incessante de criação e recriação de si... O movimento que estimula os mais diversos tipos de prazer, de relaxamento e de liberdade, e que desperta potências que habitam o corpo as quais nem mesmo o próprio corpo percebia... O movimento do corpo que incentiva o movimento do pensamento... O movimento do pensamento que percorre trajetos que buscam sempre o fora de si mesmo, atravessando as margens daquilo que se estabelece como o limite aceito, gerando fluxos intensos em busca de novas conexões... O movimento do pensamento que proporciona encontros de movimentos de pensamentos que fazem multiplicar e pluralizar os movimentos e os pensamentos... O movimento de pensamento que ultrapassa os limites do próprio pensar e que encontra o movimento do corpo em um jogo contínuo de interação e de transformação, provocando o emergir de algo único e inédito... O movimento do pensamento que deixa pensamentos para trás, que encontra pensamentos, que flui entre pensamentos... O movimento que é acontecimento da vida, expressão do pensamento, postura do corpo... O movimento que é corpo e pensamento singular... O movimento que surpreende, brinca, corre, dança, fala, ri, cansa, liberta, indaga, busca, pergunta... O movimento de amar, de conhecer, de equilibrar a intensidade dos fluxos que possuem uma força imprevisível... O movimento de pensamento que mergulha dentro de si mesmo para desdobrar-se para fora, impulsionando o movimento do corpo e colocando em operação uma máquina indizível... O movimento do corpo que impele ao fora de si mesmo desdobrando-se

para dentro e colocando em operação uma máquina invisível... O movimento intenso e dinâmico dessa força que se desdobra e se multiplica e se pluraliza em infinitas possibilidades... O movimento que é motor móvel que impulsiona a existência para outras existências...

(...)

3.1.2 Por rastros em fendas: a fuga

O que experienciaram os alunos prisioneiros que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido da fuga pudesse emergir?

Pensar é uma brecha pra escapar dessa gaiola... É uma chance de imaginar, de sonhar, de estar com nossos parças, com nossas famílias, planejar o futuro. Posso viajar na ideia porque ninguém consegue bisbilhotar meus pensamentos. (A.)

Eu dou tipo um perdido todo santo dia... Quando arrumo meu canto na cela do meu jeito, quando faço as coisas do meu jeito, quando me esquivo de um olhar, quando não sigo um esquema, quando penso. (L.)

Aqui dá pra se evadir estando de trancas mesmo, mas nunca de dentro da mente. Dá pra se evadir de vários jeitos... trocando ideia com os camaradas, lendo um livro, vendo TV, estudando, ralando... Todo mundo aqui dá um jeito de se evadir, de um jeito ou de outro. (D.)

É manter um jogo de esquiva com a morte o tempo todo. Ela tá atrás de você e ninguém vê, só você. Às vezes ela chega chegando e você pensa que é seu fim, mas você consegue correr e dá uma escapada. Tô querendo botar o pé na rua antes dela me pegar de novo. (U.)

O lance aqui é que às vezes vira um tédio dos brabos. Tudo marcado no relógio, todo dia, fazendo sempre o mesmo esquema. Mas ainda é melhor que a cela. Aqui tem um esquema, mas é outra coisa, na cela tem um esquema, mas é uma mesmice. Aqui é a forma mais próxima que eu tenho de fugir daquilo lá. (W.)

Às vezes eu até esqueço que tô em cana. Aqui a gente vai longe, é como se estivesse lá fora várias vezes. A gente se encontra, bate um papo, pensa, nem parece que tá na cadeia. (H.)

Às vezes, rola uma parada maneira e a gente percebe uma chance de dar uma escapada por uns momentos... E isso é um alívio... Quando fazemos umas atividades aqui, surge uma oportunidade de fugir pra dentro da nossa própria mente ou de encontrar os parceiros ou até a família. Mesmo que seja de longe. (T.)

Pensar aqui dentro é tipo gostar de alguém que vive fugindo. É como querer mostrar amor pra quem tá de um jeito meio distante. É como quando tu tá a fim de alguém e a pessoa nem dá bola. Às vezes dá vontade de pensar, mas o pensamento não vem. Gostar de pensar é barra. (E.)

Tem uns problemas que a gente estuda que são tipo uma forma de escapar daqui. Quando tô ligado num problema, tentando resolver, parece que saio um pouco dessa grade, nem que seja na mente, mas até o corpo relaxa um pouco. (B.)

Descobri que o melhor lugar pra fugir é pra dentro de mim mesmo. Passei mó tempo pensando em como dar o fora daqui e no fim vi que a resposta tava aqui dentro mesmo, no meu próprio pensamento. (O.)

(...)

O que experienciou o pesquisador-professor-filósofo que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido da fuga pudesse emergir?

Ensinar filosofia na escola da prisão tem relação com a fuga... A fuga que é intenção que se insinua por entre as grades, sobre os muros e dentro dos pensamentos e das ações ultrapassando o confinamento físico e se desdobrando pela imaginação, pelo sonho, pela amizade, pelo amor, para além dos desafios e além das possibilidades... A fuga que não se limita a escapar do espaço da cela, do tempo da sala, nem da ação da filosofia, mas que se transforma em uma intensa viagem entre todos eles, uma

aventura que se materializa pelas ideias, que se idealiza pela matéria e que rompe as fronteiras do que chamamos aprisionamento, seja ele qual for... A fuga que, antes, pode parecer uma condição de perdição, mas que, depois se transmuta em um estranho modo de encontrar-se consigo mesmo, de desafiar os próprios limites físicos e mentais impostos abrindo novas possibilidades... A fuga que se renova a cada dia, manifestando-se de maneira peculiar, contra os olhares aprisionadores e as ideias limitadoras, criando caminhos para existir em uma outra realidade... A fuga que acontece pelos caminhos do pensamento, que percorre um trajeto de dentro da cela, por entre as grades, alargando-se para além em um mundo de possibilidades que se revela em uma simples conversa desafiadora... A fuga pela leitura de um livro, a fuga por assistir um filme, a fuga pela escrita de uma carta, a fuga pelo trabalho criativo, a fuga do cotidiano que é passagem para um universo sem opressão, nem violência, nem exclusão... A fuga planejada solitariamente, de modo singular, escapando da tortura constante e da morte iminente, de uma ameaça difícil de ver... A fuga que é o início de uma nova forma de vida, uma chance de se refazer o passado no presente em direção ao futuro... A fuga que é um alívio do tédio insuportável que assola a vida na prisão, uma libertação da rotina sufocante e do incessante passar do tempo marcado pelos ponteiros do relógio... A fuga da mesmice que entorpece os sentidos e aprisiona as ideias em limites estreitos e estáticos de dias que não são esquecidos... A fuga em direção ao inédito do desconhecido que estimula os sentidos e fomenta as ideias nas margens múltiplas, plurais e móveis de dias que ainda não podem ser lembrados... A fuga que abre fendas nos muros de concreto com discursos, que corta barras de ferro das grades com pensamentos, que movimenta o corpo indócil e inútil sutilmente em direção à liberdade... A fuga que acontece de repente em um momento fugaz o qual se agarra com todas as forças com unhas e dentes... A fuga que é breve e intensa, que alivia a tensão acumulada no cotidiano superficial de uma vida aprisionada... A fuga que acontece pelos estudos que conduzem por horizontes inexplorados, na uma busca por um distanciamento que, curiosamente, não afasta tanto quanto o esperado... A fuga que paradoxalmente é perseguição incessante, uma vontade de escapar das garras daquilo que aprisiona, um poder de resistir àquilo que limita, um interesse de romper com aquilo que isola... A fuga motivada pelo amor, essa força maior, essa afirmação da vida, que impulsiona os corpos inexplicavelmente para além das grades e dos muros, que provoca uma rejeição do que é imposto compulsoriamente... A fuga que é desafio, mas que também é possibilidade, que é empreendimento difícil, mas

obstinadamente ansiado, por amor à vida, à paz, à liberdade, à justiça... A fuga que é uma repetição incansável, um eterno retorno do mesmo, espiralando por entre grades e muros, corpos e pensamentos, palavras e ideias, buscando a tentativa constante de quebrar as correntes das algemas e as algemas do raciocínio... A fuga dos corpos que querem vagar livremente por todos os espaços, dos pensamentos que querem viajar livremente por todos os tempos e dos discursos que querem errar livremente por todas as ações... A fuga que é um breve instante de liberdade física, a fuga que é um breve momento de liberdade mental, a fuga que é um ínfimo acontecimento que se realiza... A fuga que é uma estratégia de reinventar-se a si mesmo e ao mundo, dentro das limitações impostas, para fora das limitações impostas...

(...)

3.1.3 Por rastros em esquivas: o livramento

O que experienciaram os alunos prisioneiros que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido do livramento pudesse emergir?

Na minha vida já vivi muitos livramentos, mas estar aqui trancado é o maior livramento de todos. Se eu não estivesse aqui, lá fora eu já estaria morto. É melhor tá aqui entre as grades que eu to vivo e preciso de um livramento ou outro... Lá fora precisava direto. (O.)

Um livramento é quando rola uma revista geral e ninguém percebe que você guardou um caderno vazio lá no cantinho. Ai depois pode continuar mandando suas cartas pra mãe, pra família, pros amigos, sem dor de cabeça. (T.)

O colega tava de cara fechada na cela, triste mesmo, daí do nada chega o alvará de soltura dele. Geral comemorou junto com ele. Isso que é livramento! Quando você já perdeu a fê e de repente cai do céu. (E.)

O livramento é difícil de descrever... Ele só vem na hora certa, no momento certo, quando tem que rolar. Já vivi um livramento grande aqui dentro... Um livramento da morte. Por isso, hoje eu peço livramentos pra geral. (A.)

Meu maior alívio foi quando me chamaram pra estudar na escola aqui dentro. Mesmo com as regras, é melhor que ficar na cela. Se não fosse isso, já tava metido com coisa errada de novo. (B.)

Na escola tem livramentos todos os dias... Quando tô aqui minha cabeça fica longe dos pensamentos ruins... Parece que os pensamentos ruins somem um pouco. Mesmo que voltem depois na cela. Mas aí amanhã é dia de escola de novo e tá suave. (H.)

O livramento vem do nada. Pode ter muitos e nem perceber, nem perceber que rolou. Isso que é estranho. O livramento simplesmente vem. Pode querer, mas ele aparece quando tem que aparecer. (C.)

Meu maior livramento é o amor da minha esposa, da minha mãe, do meu filho... Se não fosse o amor deles, nem sei como eu tava. Outro dia fiquei pensando na aula sobre amar, é difícil, mas quando precisa, é o que segura. (V.)

Pra receber um livramento tem que tá no fluxo... O universo tá na jogada também, enquanto você tá na luta... Aí uma hora o livramento vem. Não adianta ficar na cola querendo que caia do céu na hora que você quer, só tem que esperar e fazer a sua. (M.)

O livramento vem pra te dar uma moral... Pode ser livramento dos pensamentos ruins, de uma praga de cadeia, de uma ameaça de morte, de um cara que tá na caça, de uma mulher que ainda nem cruzou contigo. (W.)

(...)

O que experienciou o pesquisador-professor-filósofo que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido do livramento pudesse emergir?

Ensinar filosofia na escola da prisão tem relação com o livramento... O livramento que é um conceito criado, manifesto em um plano imanente, por meio de personagens insistentes, com múltiplas interpretações possíveis, em uma pluralidade de sentidos

desafiadores... O livramento que é tautologia, que é contradição, que é paradoxo, que se manifesta quando o sujeito está aprisionado e quer a liberdade, mas, também, quando o sujeito está livre e quer o aprisionamento... O livramento que é um acontecimento pleno que ocorre em uma trama de uma rede de complexidades insignificantes, mas decisivas para a realização dessa experiência humana... O livramento que, antes, pode parecer mais um acontecimento banal do cotidiano, mas que, depois, aparece como algo extraordinário na vida, um livramento qualquer, o livramento único... O livramento que assume a forma de pequenos atos inconscientes de sobrevivência diante das inúmeras adversidades da vida, de uma necessidade vital que transcende as limitações das circunstâncias dadas e encontra abrigo no inesperado... O livramento que cada sujeito experimenta de maneira singular, invisível nas dobras de si mesmo, que um grupo de sujeitos experimenta de maneira comum, visível nas desdobras dos outros... O livramento que é oculto e permanece oculto, o livramento que é visível e permanece visível... O livramento que é experiência interior, que é experiência exterior, que é insignificante, que é significativa... O livramento que é de um sujeito, que é de toda a sociedade... O livramento que surge como força inesperada, provocando alegria e renovando a vida daquele que o experimenta, que se consolida como fenômeno imprevisível que desafia qualquer tentativa de exemplificação, taxonomia, de descrição, de conceituação, pois sua condição é ser múltiplo, plural, diferente, informe, por-vir... O livramento que é sempre espontâneo e nunca acontece quando se quer, cujas relações de poder estão além das forças mapeáveis, cujos interesses são de algum modo insondáveis... O livramento que é inexplicável, mas que é testemunhado e atestado por muitos sujeitos que tem suas vidas renovadas em intensidade... O livramento que está presente em diversos aspectos da existência, em diferentes sujeitos, elementos e ações... O livramento que vem por uma pessoa inesperada, por um presente do acaso ou por um acontecimento errante... O livramento que vem por meio de um lápis que escreve, de uma caneta que desenha, de um estudo que se faz em um livro ou durante uma aula... O livramento que é um constante desviar de caminhos perigosos, uma proteção contra pensamentos autodestrutivos e uma força que renasce a cada novo dia, uma dádiva diária que envolve... O livramento que se manifesta de modo brusco e repentino, como um relâmpago de um raio em uma tempestade, atraindo toda a atenção, ou de modo suave e lento, como um arco-íris que se forma em um céu limpo, mas independentemente disso extremamente poderoso... O livramento que é amor-próprio, que amor-

impróprio... O livramento que é uma presença que salva, uma presença que protege, uma mãe, um pai, um filho, um amigo, um professor, que é um estímulo em meio às adversidades... O livramento que está sempre presente no fluxo dos acontecimentos que sucedem incessantemente moldando a trama da rede da vida de cada um e de todos... O livramento que é luta constante em uma resistência e insistência incansável diante das dificuldades como vontades obscuras, doenças desconhecidas, morte iminente, dívidas pendentes, sedução perigosas, caminhos não tomados, caminhos percorridos... O livramento que é o que poderia ter sido e não foi... O livramento que é como um abraço que se manifesta nos momentos mais solitários da existência...

(...)

3.1.4 Por rastros em gambiarras: o improviso

O que experienciaram os alunos prisioneiros que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido do improviso pudesse emergir?

Quando rola algo diferente aqui na escola é dez. A vida na cadeia é muita monotonia. Todo dia é igual, todo dia é o mesmo papo. A escola é tipo uma brecha, uma chance de sair disso, é o que mais curto nesse lugar. (U.)

Às vezes, eu gosto de dar uma pirada. Ficar de papo, rir alto, riscar o caderno... É bom pensar antes de agir, mas às vezes é melhor só agir, sem pensar muito. A escola me faz refletir, mas também me deixa voar. (C.)

A galera pensa que pra dar no pé daqui tem que bolar um plano, mas tem uns que só somem de repente. Quando surge a hora certa. Eu já dei um perdido pra escola... Apareci num dia que não era o meu. Aproveitei e de repente já tava aqui. (S.)

Quem vive fugindo da morte por um tempo, sabe como cada segundo de vida é valioso... Aqui na escola, a gente pode pensar em uma vida nova pra nós mesmos. Dá pra aprender a pensar de um jeito que, de repente, pode ser a saída de uma vida que não vai pra frente. (I.)

Na escola, o professor vem com um plano, mas aí rola outra coisa e tudo muda. A gente percebe e dá um jeito de ajudar. Aqui na escola é nós, todo mundo unido pra resolver as coisas. O lance é aprender mesmo que precise fazer uma gambiarra. (E.)

Dentro da escola, parece que o tempo fica tranquilo... A gente faz um monte de coisa que tem que fazer, e ainda sobra tempo pra mais um monte de coisa que nem era preciso. Eu tô sempre inventando coisa pra fazer... Mas o que mais curto é escrever umas poesias. (M.)

Quando eu tô na escola, é a hora mais legal do meu dia... É a chance de aprender, estudar, saber, bater papo, dar um role, rir, viver. Eu curto cada momento, independente do que rolar. Aqui é só chance de aproveitar tudo. (V.)

Já rolou de eu fazer um trampo em dupla com um cara que eu não me dava aqui dentro. Aí a gente vai trocando uma ideia e, de repente, você percebe que o cara é firmeza. E do nada, vira parceiro. É doido, mas já vi acontecer. (D.)

Eu ainda tô pensando no que fazer com tudo que já aprendi... (G.)

Viver aqui é assim: é saber que as coisas acontecem quando você menos espera e tem que agarrar as oportunidades. Na aula de filosofia, eu agarro as ideias certas e tento fazer o melhor com elas. (A.)

(...)

O que experienciou o pesquisador-professor-filósofo que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido do imprevisto pudesse emergir?

Ensinar filosofia na escola da prisão tem relação com o imprevisto... O imprevisto que surge como um acontecimento da diferença em uma interminável repetição, como um movimento espiralar em um incessante movimento circular, como uma provocação que atinge um pensamento estagnado, como um espasmo que atinge um corpo estático, como um acontecimento extraordinário em um cotidiano ordinário... O imprevisto que é uma manifestação intensamente pretendida, um anseio profundo de

liberdade, de acontecimento, de expressão, de postura, que ao irromper a monotonia da rotina abre um logo caminho de novas possibilidades imprevisíveis, modificando os desafios existentes nos pequenos caminhos previsíveis... O improviso que é narrativa espontânea em um discurso de fuga que busca escapar das amarras daquilo que é convencional, que é, por isso mesmo, descontrolado e liberdade... O improviso que se manifesta no ato de conversar, de sorrir, de gargalhar, de acontecer repentinamente, expressar autenticamente, de posturar singularmente, sem as algemas do planejado, da ponderação, uma explosão de criatividade e espontaneidade que dá a chave da liberdade para saltar, voar e transpor as barreiras gradeadas e muradas do comum... O improviso que está na necessidade presente de escapar, que se transforma em um plano de fuga, que se mostra em uma estratégia para enfrentar os desafios da vida... O improviso que ocorre no momento exato que tem que acontecer, de tal modo que o destino parece conspirar para que mesmo que aquilo não estivesse previsto acontecesse de maneira a impor uma realidade inegável que já estava lá... O improviso que é também um ato de sobrevivência, uma forma de escapar da morte iminente, que é uma promessa de vida nova, renovada, de recomeço diante de si e do mundo.. O improviso que é pensamento em movimento, corpo em movimento, discurso em movimento, movimento que impulsiona para a mudança e para a transformação... O improviso que liberta da estagnação, que rompe com o estabelecido e abre espaços, tempos e ações para o que está por-vir, para as potências ainda não realizadas... O improviso que faz o professor junto com seus alunos para enfrentar os desafios pedagógicos em situações adversas e criar novas possibilidades em momentos oportunos... O improviso na fala de uma aula, na escrita de um caderno, no desenho em uma carteira... O improviso do o que, do como, do porquê, do para que... O improviso de um espaço entre espaços, de um tempo entre tempos, de uma ação entre ações, de perspectivas ocultas, de ocultos imprevisíveis... O improviso de uma condição, de uma invenção, de uma criação, de uma descoberta, de algo que surge do nada e se transforma em corpo, pensamento discurso... O improviso que se manifesta como diversão, prazer, vida... O improviso que se manifesta em uma conversa fluida, em um passeio sem rumo, em uma risada espontânea... O improviso que é oportunidade que se agarra e não se solta, que se agarra com unhas e dentes, que se sabe que se vale a pena lutar, que se faz na amizade, no amor, nos laços e enlaços da imprevisibilidade da vida... O improviso que é incerteza, desespero, loucura, ousadia, contra as convenções comuns... O improviso que é uma vida vivida de

maneira mais autêntica, uma surpresa que nos movimenta e nos inspira, uma ideia que vem e vai, um movimento que se faz e se desfaz, um fluxo constante... O imprevisto que impulsiona ao desconhecido...

(...)

3.1.5 Por rastros em trilhas: a vida

O que experienciaram os alunos prisioneiros que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido da vida pudesse emergir?

É tipo viver naquele programa de televisão viver aqui dentro... Sempre tem alguém de olho em você, mesmo que você não perceba. Se não são os guardas nos vigiando, são os colegas aqui dentro de olho no que a gente faz. Tô na contagem regressiva pra cair fora daqui e ter minha vida de volta. (T.)

Sabe aquela coisa de sentir que tá sendo observado o tempo todo, mesmo quando não tem ninguém por perto, é complicado... Faz tempo que eu não sei o que é ter minha privacidade. E isso não é bom, não. (I.)

Ontem mesmo eu tava naquela de me sentir largado aqui. Parece que todo mundo lá fora esqueceu que eu existo. Nem visita, nem notícia de ninguém, só os parceiros aqui dentro que dão uma moral pra gente sobreviver. É difícil. (O.)

Não sei se dá pra chamar o que a gente tem aqui de vida... Parece que mais a gente tá só se virando do que vivendo de verdade. Todo dia é na base do "se vira nos 30": comida estragada, frio, falta de remédio, falta de consideração... Isso é vida? (E.)

Minha vida na cela é igual a minha vida aqui na escola: um monte de regra, um monte de coisa que tem que fazer e um monte de coisa que não pode fazer. O que pode lá, não pode aqui e vice-versa. Às vezes, dá um nó na cabeça. (W.)

Minha motivação pra continuar é quando eu tô na escola aqui dentro. Cada dia que passo na aula é como se eu recarregasse minhas energias. O abraço dos colegas, o

"bom dia" do professor, o sorriso da diretora, as atividades das aulas... É uma renovação completa. (C.)

Aqui dentro da escola, qualquer coisa pode acontecer, e eu curto muito isso. Lá fora era muito de ir de um lugar pro outro sem planejar nada. Na cadeia, é só esperar. Aqui na escola, é onde a vida ganha um novo sentido. (Z.)

Muitas vezes pensei que era matar ou morrer, desde moleque eu ouvia isso. Aí aprendi que é amar ou morrer. Quando comecei a dar valor pro amor, aí sim comecei a viver de novo. (U.)

Eu sou um pensador mesmo... Todo dia eu penso, depois boto os pensamentos pra fora, depois boto pra dentro de novo. Penso, pergunto, penso. Se eu não fosse assim, já tinha rodado. Por isso que digo que é importante levar a sério os estudos aqui dentro da escola. Te fazem pensar, perguntar. (F.)

Pensar é viver! E tem que ter coragem pra viver! A vida é pra ser curtida! Vida dura, mas bonita! Vida difícil, mas fascinante! O pensamento é uma viagem... Uma viagem incrível! Valeu, vida! (T.)

(...)

O que experienciou o pesquisador-professor-filósofo que criou condições para que individualmente e coletivamente o sentido da vida pudesse emergir?

Ensinar filosofia na escola da prisão tem relação com a vida... A vida que emerge como um problema complexo que ultrapassa tentativas de definição, de interpretação, de apropriação, desdobrando-se entre inúmeras nuances, perspectivas e resistências... A vida que se encontra aprisionada, vigiada e controlada por mil olhos de uma configuração violenta, opressiva e excludente que tudo vê, que tudo limita em movimentos de pensamentos e de corpos... A vida que espera todos os dias pacientemente o momento de ser livre, ansiando por romper os grilhões que a restringem, querendo ardentemente recuperar o que perdeu, querendo um espaço, um tempo e uma ação capaz de fazer a existência ser reconhecida novamente... A vida

que vence interferências externas, que lida com interferências internas, que enfrenta a criação e a destruição, a aglomeração e o abandono, o aproveitamento e o descarte, a memória e o esquecimento, a relevância e a insignificância diante de olhos interessados e alheios... A vida que vive uma existência árdua, difícil, quase insuportável, sob o peso das condições dos contra-espacos, dos contra-tempos, das contra-ações... A vida que muitas vezes não pode ser chamada de vida, que é sobrevida, que é morte, que é metade, que é quase, que é algo que definha e esfria sob a pressão das circunstâncias impostas... A vida do sujeito que é indigente, indigno de viver, sem vitalidade, algo vazio, um simulacro de si mesmo... A vida que mesmo no sufoco, mesmo atrás das grades, mesmo atrás dos muros, mesmo com tantos mesmo, encontra momentos de ruptura, de ressignificação, de intensidades que transbordam a si mesmo e ao seu entorno... A vida que encontra pequenos motivos, faíscas de esperança para continuar lutando, que produz energia e se manifesta nos gestos, nas vozes, nos momentos de conexão... A vida que se renova nos corredores e salas de aula da escola, nos labirintos da prisão, que encontra pequenos espaços e tempos de liberdade de pensamento e movimento... A vida que é inesperada, que brota nas fendas da escola, nas frestas da prisão, nas existências mínimas, sem planejamento, imprevisível, surpreendente... A vida que encontra um novo sentido, uma nova direção, um novo horizonte, mesmo diante limitações impostas, diante das adversidades crescentes... A vida que persiste, insiste, questiona, busca, responde... A vida que encontra seu espaço-tempo nos estudos, no conhecimento que liberta, no destemido enfrentamento dos desafios, no desesperado agarrar de oportunidades, na descoberta da felicidade nos pequenos momentos do cotidiano... A vida que é dura, bela, complexa, fascinante, imprevisível, encantadora... A vida que é uma grande viagem rumo ao desconhecido, uma passagem contínua de experiências e de aprendizados... A vida que é diversa, múltipla, crescente, possível... A vida que é um instante estranho de felicidade em meio a aflição comum... A vida que é vida... A vida que é gratidão por sua própria existência...

(...)

3.1.6 Entre conexões em tramas: outra rede

O que desdobrou de possibilidades o pesquisador-professor-filósofo individualmente e coletivamente entre fluxos, fendas, esquivas, gambiarras e trilhas?

(...) **MOVIMENTO:** MOVIMENTAR... PENSAR... AGIR... IR... VOLTAR... TRANSITAR... CIRCULAR... ESPIRALAR... EXERCITAR... CAMINHAR... PASSEAR... CORRER... SALTAR... DESLOCAR... MODIFICAR... VIRAR... GIRAR... SACUDIR... TROCAR... VIBRAR... OSCILAR... ENTRAR... SAIR... FUGIR... **FUGA:** FUGIR... ABANDONAR... DESVIAR... DESERTAR... ESCAPAR... EVADIR... EVITAR... EXILAR... PARTIR... REFUGIAR... RETIRAR... SAIR... SUMIR... TIRAR... VADIAR... VIAJAR... AFASTAR... DESAPARECER... ESCAPULIR... PINOTEAR... VAZAR... LIVRAR... **LIVRAMENTO:** LIVRAR... RESGATAR... SALVAR... LIBERAR... LIBERTAR... REMOVER... DESIMPEDIR... DESEMBARAÇAR... DESINCUMBIR... DESOBRIGAR... DESONERAR... DESTITUIR... DESCARREGAR... DESAMARRAR... DESENGANCHAR... DESOBSTRUIR... DESVINCULAR... DESENCARCERAR... DESENCLAUSURAR... DESENLAÇAR... DESENROSCAR... DESVIAR... IMPROVISAR... **IMPROVISO:** IMPROVISAR... ADAPTAR... AJUSTAR... ADEQUAR... COMPOR... CRIAR... INVENTAR... DESCOBRIR... ARRANJAR... ARRUMAR... BOLAR... CONCEBER... ACONTECER... PRODUZIR... ERRAR... INOVAR... ELABORAR... IMAGINAR... VAGAR... ALTERAR... SURPREENDER... VIVER... **VIDA:** VIVER... SOBREVIVER... CONVIVER... EXISTIR... COEXISTIR... HABITAR... COABITAR... PERSISTIR... RESISTIR... REEXISTIR... PERDURAR... SUSTENTAR... SUPORTAR... BROTAR... VIGORAR... FLORESCER... VICEJAR... SER... ESTAR... TER... APROVEITAR... MOVIMENTAR... **MOVIMENTO:** MOVIMENTAR... PENSAR... AGIR (...)

(RITORNELLO)

O emergir de conexões em tramas que configuram uma outra rede para um outro modo de ensinar filosofia na escola da prisão?

3.2 O que pode um professor de filosofia na escola da prisão?

O professor tem uma responsabilidade que nem mesmo ele, às vezes, se apercebe de sua dimensão. (RIBEIRO, 2022, p. 248)

Quando pensamos sobre os limites e as potencialidades de pensamento e de ação de um professor, é curioso observar como o vocabulário filosófico utilizado na sala de aula dá forma ao mundo educativo que ele habita com seus alunos: “as palavras configuram estilos de pensamento; tecem alianças; abrem certos espaços para pensar, ao mesmo tempo em que fecham outros; ecoam a potência de um pensamento ou, simplesmente, a calam” (KOHAN, 2007, p. 48), ou seja, é por intermédio de um vocabulário específico que o professor, diante de um determinado problema, invoca termos e expressões e encarna alguns personagens para lidar com conceitos relacionados a ele e transitar por um plano que o sustenta. Por exemplo: quando consideramos um professor investigando o problema do “poder”, sabemos que se ele disser palavras como “panóptico”, “biopoder” e “necropoder”, pensaremos em filósofos como Bentham, Foucault e Mbembe, em outros conceitos próximos como “vigilância”, “biopolítica” e “necropolítica”, e em um plano “social”. E vice-versa: problemas atraem filósofos, filósofos atraem conceitos, conceitos atraem planos, assim como planos atraem conceitos, conceitos atraem filósofos, e filósofos atraem problemas.

A questão é que muitas vezes esse mundo educativo ao qual o professor dá forma na sala de aula com suas palavras é um mundo distante e fechado, isto é, um mundo que não dialoga com outros mundos e que permanece dentro de um esquema cujos limites não são tocados e cujas potencialidades não são despertadas, pois se torna como que uma receita velha repetida a partir de um livro de receitas também velho que já não maravilha, mas entedia e, por isso mesmo, não extrapola a si mesmo para outros desafios e possibilidades. Pensar sempre com as mesmas palavras, os mesmos conceitos, os mesmos filósofos e os mesmos problemas, dando forma a um mundo distante e fechado é uma atitude tal como fazer do pensamento que é, antes de tudo, uma força vital que flui indômita e inventiva, uma fraqueza débil que se estagna dócil e servil. Contudo, embora isso possa parecer um discurso de apelo à novidade educativa, não o é – é um apelo à uma atenção que o professor deve ter à própria existência: ao que ele pensa, ao que ele diz sobre o que pensa, ao que ele reproduz

quando diz sobre o que pensa, ao que ele pensa quando reproduz sobre o que diz sobre o que pensa... Ou em outras palavras, o professor, que problema escolhe, que problema rejeita, de quem se aproxima, de quem se afasta, o que maneja, o que não maneja, por onde transita, por onde não transita, que mundo produz, que mundo reproduz, e como dá isso a si mesmo e a seus alunos, pois “em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de *intervenção filosófica*” (CERLETTI, 2009, p. 19).

Em uma perspectiva deleuziana, existem cinco forças que podem ajudar os professores a pensarem sobre isso, a saber: os agenciamentos, a imanência, a amoralidade, o rizoma e o menor – os agenciamentos são as forças que circulam pelos indivíduos e pelos coletivos, cuja crescente multiplicidade e infinidade de perspectivas que expressam, apresentam possibilidades de composições e decomposições de singularidades; a imanência é a força que é perpassada pelos agenciamentos circulantes, cujos movimentos, pontos, linhas e planos de força configuram e desconfiguram processos, procedimentos e produtos; a amoralidade é a força da intensidade do pensar sensível que abre mundos de potência e rechaça com violência o pensamento débil que fecha um mundo limitado; o rizoma é a força de manifestação das conexões, da diferença, da diversidade, da intensão, da abertura, da transformação, de acontecimentos, expressões e posturas; e o menor é a força do pensar em uma língua própria que resiste a si mesma com outros (KOHAN, 2007, p. 53-56).

Podemos pensar, então, que o professor precisa estar atento às forças que o atravessam enquanto sujeito: suas ações, crenças, vontades, valores, interesses, poderes, disposições, expressões, posturas, perspectivas, etc.; às forças que constituem o lugar em que está: os acontecimentos, os tempos, os espaços, etc.; às forças que utiliza para ser quem ele é e estar onde está: os termos, as expressões, as palavras, os nomes, os passos, os projetos, etc.; às forças que expandem as forças que o atravessam e constituem o lugar em que está pelo seu modo de pensar: suas aproximações, afastamentos, convergências, divergências, etc.; e às forças que mantêm os desafios e as possibilidades abertas: as aulas, os convites, as associações, as reuniões, etc. Se trata de uma tentativa constante de perceber quem se é, onde se está, como se é e como se está, porque se é e porque se está, por quem se é e por quem se está, e o que se pode fazer com tudo isso.

Quando pensamos na atuação de um professor, pensamos em o que essas forças que confluem podem ajudar o próprio professor em sua atuação e, em meio a tantas perguntas e tantas respostas possíveis, as que nos chamam mais atenção e nos movimentam são as seguintes: “o que pode um professor? Não sabemos. Ninguém sabe” (KOHAN, 2007, p. 56). No entanto, tal pergunta não é simples e tal resposta não é desanimadora, mas, muito pelo contrário, a pergunta traz à tona um desafio impulsionador e a resposta uma possibilidade animadora, pois ao perguntar *o que pode um professor?* há a aproximação e a abertura de muitos mundos de incerteza e ao responder que *não sabemos, ninguém sabe* o que pode um professor, o que se diz é na verdade que cada professor, talvez possa saber exatamente o que pode quando olha para si mesmo enquanto professor, para os alunos, para a sala de aula, para a escola, para a pedagogia, para a filosofia, para a educação... Podemos dizer que “não há modelo a imitar. Há um mundo a ser criado” (KOHAN, 2007, p. 57), isto é, o que um professor pode não está em um manual pedagógico-filosófico como um livro de receitas prontas a serem seguidas, mas no próprio professor em seu estar no próprio mundo como um cozinheiro com seus assistentes em uma cozinha repleta de ingredientes a serem experimentados e utensílios a serem utilizados. Assim, o que um professor, muito provavelmente, pode é existir em um modo de vida.

Portanto, se podemos dizer que um professor de filosofia pode alguma coisa é, talvez, engendrar um modo de vida e, talvez, inspirar seus alunos por meio desse modo de vida: “isso é o que “ensina” Sócrates, a viver de determinada maneira, ou melhor, a necessidade de problematizar certo tipo de vida voltando a consideração sobre ela mesma” (KOHAN, 2009, p. 37). Sendo assim, podemos dizer, de algum modo, que o professor de filosofia pode estar atento à sua estratégia de existência, ao que ele percebe e elabora de acontecimentos sucedidos no mundo e em si, ao como ele investiga, examina, cuida de suas próprias experiências, ao modo como pensa, age e vive e o modo como quer pensar, agir e viver, diante de si e do mundo, diante de seus alunos, ou seja, ao seu próprio modo de vida – que, por sua vez, dá existência a seu mundo educativo que permite aproximações e distanciamentos, aberturas e fechamentos.

Em uma perspectiva lyotardiana, a filosofia é a infância do pensamento, pois é “o campo do possível em sua máxima expressão” (KOHAN, 2020, p. 36), ou seja, por um lado, a filosofia é um modo de vida infantil visto que oferece as condições de possibilidade de permanente criação de outros modos de vida, por outro lado, é uma

atividade do pensamento que não encontra limites ao voltar-se sobre si mesma e a extrapolar-se a si mesma sendo uma potência de possibilidade. O professor de filosofia lida o tempo todo com estas duas dimensões de si: ele pensa sobre si e a partir de si em direção ao outro e ao desconhecido e esses movimentos podem alterar sua própria existência. O professor de filosofia é um sujeito que move uma constante experiência de pensamento de si, sobre si e ao outro para transformar-se, e inspira seus alunos a fazerem o mesmo em uma relação muito peculiar que culmina na criação de modos de vida a serem vividos em mundos educativos a serem compartilhados – e essa relação entre professores de filosofia, alunos, modos de vida e mundos educativos têm lugar na escola.

Para o professor das escolas da prisão, as questões mais importantes a se ter em mente são “o que faz a escola dentro do sistema prisional? Que papéis podem os educadores desempenhar dentro desses espaços?” (ONOFRE, 2006, p. 8). Duas importantes perguntas que indicam que o professor de filosofia na escola da prisão, para pensar e realizar seu modo de vida, inspirar seus alunos e criar seu mundo educativo, precisa estar atento às múltiplas forças que atuam nesse dispositivo e em si mesmo, pois, dada a complexidade dos diversos espaços, tempos e ações que sucedem ali, abundam os problemas na forma de antinomias (afirmações simultâneas de duas proposições que são igualmente críveis, mas completamente contraditórias entre si) – e tudo isso fará parte de sua constituição e de sua existência.

Por exemplo, na escola da prisão, o ato de educar filosoficamente é visto simultaneamente como: ato de fazer a diferença e ato de normalização, ato de direito e ato de privilégio, ato de remissão e ato de punição, ato de reinserção e ato de exclusão, ato de libertação e ato de contenção, ato de transformação e ato de estigmatização, ato de instrução e ato de inutilização, etc. - entretanto, o professor não deve (e, talvez, não possa) tentar resolver essas tensões que se apresentam, mas, sim, vivenciá-las, ainda que isso engendre um modo de vida conflituoso, contraditório e paradoxal. A vida do professor de filosofia na escola da prisão é uma vida que emerge e acontece entre heterotopias, heterocronias e heterodrasias, portanto, entre territórios de entre territórios, e, é claro, isso implica um modo de vida em constante transformação problemática. Para o professor de filosofia na escola da prisão, pensar a partir daí é uma tarefa indispensável, tanto para pensar sobre o que faz a escola dentro da prisão como sobre o que ele mesmo dentro da filosofia faz ali.

Especificamente em relação à escola da prisão, é preciso considerá-la a partir do conectivo *da*, pois ela é um tempo específico (entre tempos) de um espaço específico (entre espaços) em que o professor realiza ações específicas (entre ações). Há a necessidade de se discutir a problemática que envolve a expressão “escola da prisão”, apontando sua diferença semântica em relação à expressão “escola na prisão” – emergindo a necessidade de uma diferenciação conceitual entre elas devido às propriedades da escola em sua relação de estar na ou de ser da prisão (JULIÃO, 2016). Retornando às origens das escolas da prisão no Brasil, podemos ver que são dispositivos recentes que surgem em tempos improvisados por meio de voluntários e não como política pública consolidada, e, apesar de hoje, elas não serem vistas mais como “uma ação pontual, isolada, voluntária, mas sim como política pública de educação” (JULIÃO, 2016, p.28), o que permitiu a obtenção de muitos avanços legais, com a publicação de leis, diretrizes, resoluções e planos, ainda há um abismo entre o que está inserido na lei e o que está posturado na prática.

Portanto, é preciso “efetivamente avançar na discussão, ampliando as nossas reflexões sobre a política implementada. (...) e investir na discussão sobre o papel da educação no sistema penitenciário, mais precisamente sobre a escola localizada no espaço carcerário” (JULIÃO, 2016, p. 29). É preciso estar atento às especificidades contextuais da escola da prisão, mas “contrariando tal perspectiva, grande parte das experiências de educação no sistema penitenciário brasileiro ainda segue um modelo tradicional de ensino (...) [que], geralmente, com poucas exceções, acabam levando para o cárcere experiências de educação implementadas extramuros” (JULIÃO, 2016, p. 35-6); ou seja, a maioria das escolas da prisão, apenas introduz um arranjo educativo configuracional e operacional que não dialoga com o contexto em que está nem com os sujeitos que abriga, sendo uma mera repetição de uma escola fora da prisão, que, por acaso, está na prisão, constituindo-se como uma escola na prisão e não como uma escola da prisão.

A partir daí, podemos pensar que se temos uma escola cuja “a sua proposta pedagógica esteja contida no projeto político institucional da unidade penal na qual está inserida. Ou seja, passando a efetivamente ser uma escola da prisão” (JULIÃO, 2016, p. 36-7), temos uma escola que pode criar e desenvolver projetos políticos pedagógicos dentro de uma perspectiva de uma especificidade: o fato de estar na prisão, ou mais que isso, o fato de ser da prisão. Isso nos faz repensar a própria questão inicial que desenvolvemos O que pode um professor? e O que pode um

professor de filosofia?, pois teríamos também de refazer essas perguntas tendo em mente a prisão: O que pode um professor da prisão? O que pode um professor de filosofia da prisão? O que pode um professor de filosofia da escola da prisão? E, para isso, teríamos de nos perguntar em que medida um professor de filosofia pertence à prisão e não simplesmente vai até ela ministrar uma aula, e em que medida uma filosofia pertence à prisão e não simplesmente vai até ela fazer pensar... São questões que abrem toda uma rede de desafios e possibilidades muito complexa e que recoloca os limites e potências de nosso problema tratado, especificamente em relação à criação de modos de vida em mundos educativos.

Para continuar pensando nesse sentido é interessante mencionar o artigo de Marc de Maeyer intitulado “A educação na prisão não é uma mera atividade”, de 2013, em que ele escreveu que, apesar de tentador, é muito difícil e, talvez, inútil apresentar um quadro geral de especificidades da educação escolar na prisão que sirva a atuação docente, devido a diversidade e a variabilidade de seus territórios – questão ressaltada, inclusive, por essa cartografia do imprevisível empreendida apontando as margens e as confluências da heterotopia prisional, da heterocronia escolar e da heterodrasia filosófica, não só nas notas tomadas sobre os territórios, mas também nos biografemas escritos e nos diagramas esboçados. Contudo, afirma ele que é possível, não sem dificuldades, apresentar um quadro geral de características, não do território, mas dos habitantes da prisão: “a maior parte dos detentos é constituída por pobres, tem um nível educacional muito baixo, jamais conheceram a escola ou, quando conheceram, sua experiência frequentemente terminou em fracasso; muitos detentos são jovens ainda” (MAEYER, 2013, p. 3), e que isso nos serve para pensar uma primeira dificuldade: que a educação na prisão, na maior parte das vezes, não é uma demanda dos prisioneiros, mas da sociedade, do governo e da própria administração prisional.

Segundo ele, essa demanda gera uma desconfiança em relação à própria atividade educativa na prisão, pois lá “a única reivindicação dos detentos é sair e não de terem sua estada na prisão menos dolorosa ou mais interessante possível” (MAEYER, 2013, p. 35), isto é, não é uma prioridade para eles, depois de uma vida pessoal e social de opressão, de exclusão e de punição – inclusive na vida escolar -, buscar na educação um pouco de fôlego para respirar enquanto se afoga na prisão, a única vontade é, como alguém que se afoga em um mar revolto, de fato, sair dali. É claro que alguns casos individuais contrariam essa perspectiva, porém, é necessário ressaltar que muitos dos alunos prisioneiros procuram a educação escolar por

possibilidade de gerenciamento de vantagens e desvantagens de poderes políticos, interesses sociais e vontades pessoais. Maeyer cita o que ele nomeia de cultura da imitação, ou seja, a atitude que muitos alunos prisioneiros têm de imitar os que já estavam ali dentro da prisão e de se adaptar ao espaço prisional e ao tempo da escola para obter vantagem e cessar desvantagem com isso, e o trabalho e a formação profissional, ou seja, a atitude de buscar um aproveitamento e, talvez, uma capacitação ali dentro do espaço prisional ou do tempo escolar para, também, obter vantagem e cessar desvantagem com isso.

Por um lado podemos pensar que o aluno prisioneiro pretende, como já foi dito, sair dali o mais rápido possível, da prisão e, curiosamente, também, da escola (que é dentro da prisão): entrar na escola para estudar e/ou trabalhar é muitas vezes simplesmente um gesto de mostrar à administração da prisão que se é um “bom” prisioneiro, que se está aproveitando o tempo de pena para refletir sobre suas faltas, que se está arrependido do que se fez, e, por consequência, que ele mostrará à administração da escola que está muito interessado em estudar, em trabalhar, em refletir, até mesmo em fazer filosofia. No entanto, muitas vezes, o que ele almeja é simplesmente obter o benefício de uma remissão do tempo da pena, ao mesmo tempo que evita malefícios internos, e dar o fora dali. O professor de filosofia na escola da prisão está imerso em uma rede complexa, mutável e móvel de poderes, interesses e vontades que se faz, às vezes, sim, infelizmente, por meio de atos de submissão, de dissimulação, de sobrevivência, muitas vezes sutis, quase imperceptíveis.

O autor nos diz que “é preciso tomar notas desses adquiridos e trabalhar a partir deles, pois, a educação nunca parte do nada” (MAEYER, 2013, p. 38), e ressalta que, talvez, seja interessante desfazer alguns mitos da educação escolar na prisão, por exemplo, pensar que ela “será um novo ponto de partida, um novo nascimento a partir do qual uma nova educação será dada a um novo ser. Na prisão, como alhures, aprende-se por necessidade. Aprende-se, pois há urgência. Necessidade e urgência de sobreviver” (MAEYER, 2013, p. 38). É interessante notar que necessidade, urgência e sobrevivência podem não ser exatamente o que pode parecer: um apelo por algo útil que falta, um apelo por algo imediato que se impõe e um intento de manter-se íntegro ali dentro, mas um conjunto de estratégias adotadas para se retornar o mais rápido possível ao modo de vida que se deixou do lado de fora ou a outros modos de vida a partir dele.

Pensamos com Maeyer que “a educação [escolar] que será organizada e proposta ali será apenas uma etapa no processo da vida de cada um em que aprendizados positivos e negativos se encadeiam entre si” (MAEYER, 2013, p. 39) – ao transitar por diferentes territórios espaciais da prisão, temporais da escola e acionais da filosofia, o aluno prisioneiro poderá encontrar desafios e possibilidades de lidar com seus limites e potencialidades de seu modo de vida de lá de dentro e de lá de fora inspirado pelo modo de vida do professor no mundo educativo em comum temporariamente compartilhado. E nos parece que é exatamente isso que interessa ao professor de filosofia na escola da prisão, não ser um sábio iluminista que guiará seus alunos das trevas da ignorância rumo às luzes do conhecimento para encontrar aquilo que é eternamente bom, belo e verdadeiro, mas somente um profissional que esteve ali por algum tempo compartilhando espaços, tempos e ações, modos de vida e mundos educativos, e, talvez, contribuindo, por meio da decomposição e da recomposição de elementos do que estava composto.

Sendo assim, é importante dizer que o professor não é familiar, amigo, criminoso, prisioneiro, inspetor, juiz, sacerdote... E é importante ressaltar cada um desses papéis sociais para que o professor jamais confunda sua atuação docente com quaisquer funções atribuídas socialmente a esses: o professor de filosofia na escola da prisão não acolhe, não consola, não trama, não se alia, não liberta, não condena, não orienta, não como se pensa por esses papéis e suas funções, por mais incômodo que seja dizer isso e por mais difícil que seja escutar isso. O professor de filosofia na escola da prisão está ali, por um lado, como um funcionário público trabalhando dentro de uma política pública de direitos humanos e como tal pode reivindicar e assegurar seu campo de atuação: sua função, sua disciplina, sua didática, seu currículo, sua avaliação, suas metas, porque é justamente por meio desses elementos que ele poderá, por outro lado, como um filósofo, pensar, agir e viver nos espaços, tempos, e ações, para atestar, criar e recriar modos de vida em mundos educativos para inspirar seus alunos prisioneiros a fazerem o mesmo – o que o professor de filosofia na escola da prisão pode, talvez, seja muito pouco, mas, por isso mesmo, talvez, seja muito.

Ainda para continuar pensando um pouco mais nesse sentido é interessante mencionar três crônicas escritas por Samuel Lourenço Filho: “Não basta estudar, é preciso ser resiliente” e “Umbora pra escola”, escritas em seu livro intitulado *Além das grades*, de 2018; e “A escolarização do vagabundo”, escrita em sua coluna no Jornal GGN, também em 2018. São três crônicas escritas por um egresso das prisões

cariocas (tendo inclusive ele sido aluno do Colégio Anacleto de Medeiros na Penitenciária Evaristo de Moraes) que relata de maneira direta e honesta sua rotina na escola da prisão: como é ser um aluno prisioneiro, suas expectativas, crenças, valores e vontades no âmbito da educação - É importante ouvir aos alunos prisioneiros e não apenas, indignamente, falar por eles (SPIVAK, 2010; RIBEIRO, 2017).

Na crônica "Não basta estudar, é preciso ser resiliente", ele surpreende ao revelar que, em certo momento, sua maior vontade como aluno prisioneiro não era escapar da prisão e estar em liberdade, mas sim ser ouvido e poder continuar estudando: "o que eu queria naquele dia, era que alguém me escutasse e me tirasse da prisão. Não que eu deixasse de cumprir a pena, mas que ao menos me permitisse sair para estudar" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 129). Após estudar para o vestibular com livros obtidos na escola da prisão, em condições difíceis, por mais de um ano, ele relata: "estudei noites a fio, uma luz fraca, presa no bocal feito de lata de coca-cola e energizada por meio de fios feitos com quentinhas amassadas. Sob um calor infernal e um silêncio que às vezes era interrompido por um gemido de dor ou soluço de alguém que chorava pelas madrugadas!" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 130). Embora tenha sido aprovado para Pedagogia na UNIRIO e UERJ, não recebeu autorização judicial para estudar fora da prisão. Mesmo assim, "enquanto isso, continuei estudando" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 131) dentro da cela, buscando provar que poderia ter uma identidade além da prisional. Se fora da prisão a sociedade divide entre os capazes e incapazes, dentro da prisão, uma reprovação em uma prova confirma social e pedagogicamente: "És um fracassado, pronto" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 131). Somente após dois anos ele obteve permissão para estudar fora e diz: "não evadi, não cometi falta disciplinar, não me atrasei em nenhum dia, dos mais de 900 dias que fiquei lá, foram 3 [anos] saindo e voltando todo dia" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 130). Observa que quiseram fazê-lo exemplo de preso ressocializado, mas ele se vê como contra-exemplo: "alguma coisa deu errado, não fui formado na prisão para estudar" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 131), concluindo que "tô aí no 8o período de Gestão Pública da UFRJ, se algo deu errado eu não sei, só sei que consegui escapar, e isso sem serra ou enxada. Foi leitura, oração, lágrima e ajuda de centenas de pessoas..." (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 132).

Na crônica "Umbora pra escola", ele descreve a expectativa dos alunos prisioneiros, ainda nas celas pela manhã, aguardando a chamada para a escola: "a cela, depois do confere [contagem dos prisioneiros] ficou agitada, ainda que as luzes

permaneçam apagadas e o horário de silêncio esteja em vigor" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 185). Enquanto na escola os educadores e prisioneiros organizam a liberação de entrada dos alunos, um prisioneiro grita: "cautela [lista de chamada] na mão do guarda, vai chamar pra escola!" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 185). Após a chamada, o guarda anuncia: "Liberou os bandidos! Ops! Os alunos!" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 186). Assim, os prisioneiros, no caminho da cela à sala, tornam-se alunos prisioneiros, indo além de cumprir pena, estudar. É intrigante refletir sobre essa identidade de alunos prisioneiros... É uma identidade composta, sobreposta, temporária ou permanente? Também destaca a entrada na escola, onde "alguns vestem a blusa da visita, branquinha e perfumada. Outros, usam a blusa que estava guardada, branca, mas já amarelada por conta do tempo. Enquanto outros, permanecem com a mesma blusa, pois não tem outra disponível para trocar" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 185-6), mostrando a importância do local. Usar a blusa da visita dentro da prisão é como trajar um terno elegante fora dela - é o melhor que eles têm. Na escola, é uma festa: "lá é caderno novo, caneta, lápis, borracha, alguns ganham uma mochila, mas não são todos. Começa o ano, e de acordo com as aulas os alunos passam a escrever e estudar" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 186). Além disso, destaca: "ali, naquela sala de aula, a professora ou professor há de te chamar pelo nome. Ali não precisa colocar a mão pra trás, ali naquela cela travestida de sala de aula, naquele espaço dentro de uma cadeia, existe a possibilidade de experimentar a liberdade, sonhos e expectativas" (LOURENÇO FILHO, 2018b, p. 186).

Na crônica "A escolarização do vagabundo", ele discute os benefícios para os prisioneiros que estudam na prisão. O primeiro benefício é a restauração da liberdade de ir e vir: "capturados para fins de confinamento integral, o preso que consegue um momento de trânsito entre uma galeria e outra já é um sortudo" (LOURENÇO FILHO, 2018a). Sair da cela para a sala de aula é libertador. Destaca também o bem-estar de ser identificado pelo nome, não por um número ou apelido: "ter o nome citado, talvez seja uma das poucas ações efetivas no resgate da humanidade do sujeito" (LOURENÇO FILHO, 2018a), e o conforto de um espaço higienizado, ventilado, com água gelada e pequenas coisas como "o bem que faz sentar numa cadeira, e não no chão" (LOURENÇO FILHO, 2018a), além do tempo livre para movimentar o corpo, as mãos, a cabeça, os olhos, livremente, sem medo de alguma reprimenda: "olhar para o professor, para a professora, e ser visto e não vigiado é de uma dignidade sem fim" (LOURENÇO FILHO, 2018a). Além disso, menciona a liberdade

de estudar, ler e escrever sem preocupações com interpretações equivocadas, não precisar se preocupar se algum outro preso ou guarda acha que se está passando um “catuque, um toque, um 'bilhete' para outros amigos de outras celas, pedindo droga, pedindo pra telefonar” (LOURENÇO FILHO, 2018a). Conclui dizendo “queria destacar que fui muito feliz ali dentro” (LOURENÇO FILHO, 2018a), algo surpreendente de se ouvir de alguém na prisão.

Os caminhos desta cartografia educativa-filosófica nos levaram por uma rota que nos pareceu interessante para lidar com a pergunta O que pode um professor de filosofia na escola da prisão?. Elaboramos o manual do cartógrafo e intentamos seguir suas (des)orientações de habitar, pensaminhar, experienciar, cartografar e intensificar para pesquisar seguindo por caminhos, acontecimentos, imprevisíveis, brechas e rupturas. Depois, nos equipamos com nosso diário de bordo onde tomamos notas reflexivas, considerando propostas teóricas e práticas que tratavam dos territórios dos espaços heterotópicos de vigilância, de contenção e de extermínio, dos tempos heterocrônicos de aprisionamento, de liberdade e de oportunidade, e das ações heterodrásicas de amor, de engajamento e de aplicação, as quais pretendemos cartografar, assim como registramos biografemas de acontecimento cotidianos, expressões pessoais e posturas profissionais e esboçamos diagramas com pontos, linhas e planos de força a partir de movimentos e de atenção de professores e de alunos prisioneiros como parte da cartografia. Por fim, desenvolvemos o relatório final com os desdobramentos possíveis para os sentidos educativo-filosóficos que foram experienciados durante a pesquisa, a saber, o movimento, a fuga, o livramento, o imprevisto e a vida, pensando que eles podem contribuir para que o professor possa promover possivelmente um outro modo de ensinar filosofia na escola da prisão.

Pensamos que os sentidos que emergiram nesta pesquisa (e tudo o que fez com que eles emergissem) podem ajudar ao professor de filosofia na escola da prisão a pensar sobre essa questão... Talvez, possamos repetir aqui a resposta que já demos anteriormente sobre o que pode um professor: não sabemos, ninguém sabe, mas, talvez, o caminho trilhado por um possa inspirar o caminho a ser trilhado por outros e o próprio professor possa estar atento aos diversos elementos existentes em si e no mundo para lidar com a questão. Na experiência que tivemos como pesquisador-professor-filósofo, no Colégio Estadual Alda Lins Freire na Penitenciária Alfredo Trajan, no Colégio Estadual Sonia Maria de Menezes na Penitenciária Jonas Lopes de Carvalho, no Colégio Estadual José Lewgoy na Penitenciária Moniz Sodrê, no

Colégio Estadual Maria Montessori na Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza, no Colégio Estadual Anacleto de Medeiros na Penitenciária Evaristo de Moraes e no Colégio Estadual Mario Quintana na Penitenciária Lemos de Brito, localizados no Rio de Janeiro, RJ, Brasil, no período de 2014 a 2024, especialmente nos últimos quatro anos no Colégio Estadual Anacleto de Medeiros na Penitenciária Evaristo de Moraes, encontramos o movimento, a fuga, o livramento, o imprevisto e a vida como elementos possíveis para lidar inicialmente com essa questão. Pensemos um pouco mais acerca deles...

O professor de filosofia na escola da prisão pode movimentar-se e inspirar o movimento?... Contra o necessário imobilismo das costumeiras linhas duras com as quais esquematizamos uma única e estática configuração a qual nomeamos prisão, uma única e estática configuração a qual nomeamos escola e uma única e estática configuração a qual nomeamos filosofia, a contingente maleabilidade das ondulantes linhas flexíveis com as quais vislumbramos os múltiplos e dinâmicos espaços prisionais os quais nomeamos espaço de vigilância (panóptico), espaço de contenção (não-óptico) e espaço de extermínio (pantânato), os múltiplos e dinâmicos tempos escolares os quais nomeamos tempo aprisionado (prisão), tempo livre (suspensão) e tempo oportuno (improvisação) e as múltiplas e dinâmicas ações filosóficas as quais nomeamos ação amorosa (sentimento), ação engajada (investigação) e ação aplicada (vivência) - e, ainda, o eventual mobilismo das erráticas linhas de fuga com as quais criamos o incessante *devir* heterotópico, o incessante *devir* heterocrônico e o incessante *devir* heterodrásico. O professor de filosofia e seus alunos prisioneiros são viventes habitantes de um território que se movimentam entre espaços, tempos e ações que também se movimentam...

O professor de filosofia na escola da prisão pode fugir e inspirar a fuga?... Contra a constante perseguição dos aparatos de captura que tentam bloquear os fluxos de movimento que configuram e desconfiguram as linhas das configurações, restringindo as potências dos agenciamentos dos personagens que manejam conceitos e transitam pelos planos de imanência, a insistente fuga por meio das estratégias de nomadismo que liberam as forças motrizes do fora que confluem os limites, permitindo a criação de novos conceitos pelos personagens que transitam por novos caminhos entre-planos: a fuga da inspeção, a fuga dos instrumentos e procedimentos disciplinares, a fuga dos labirintos do desprezo, a fuga dos instrumentos e procedimentos da tortura e da morte, a fuga pelo ciclo recuperado, a fuga pela chance restituída, a fuga pelo atalho

encontrado, a fuga pela amizade, a fuga pela busca da fuga, a fuga pela tentativa, a fuga que não termina, pois é um modo de vida – a fuga da tentativa de capturar vontades, interesses e poderes, existências, comportamentos e comunicações, pensamentos, corpos e relações de sujeitos. O professor de filosofia e seus alunos prisioneiros são andarilhos pensaminhantes de caminhos que fogem entre espaços, tempos e ações que também fogem...

O professor de filosofia na escola da prisão pode livrar e inspirar o livramento?... Contra o perigo iminente da linha de abolição que emerge quando menos se espera e destrói a linha de fuga, impedindo o desatar de nós de linhas configurantes das tramas da rede, o minucioso trabalho do geógrafo que cartografa atentamente as linhas do território por onde transita, criando diagramas imprevisíveis de mapas sobrepostos que desterritorializam e reterritorializam espaços, tempos e ações abrindo a possibilidade do livramento como acontecimento inesperado. O livramento como um acontecimento devido a configuração específica da trama de uma rede de pontos, linhas e planos de força cujos agenciamentos confluem em um instante por meio de dobras e redobras permitindo a vivência de um evento único e inédito – contudo, insondável antes e irrepetível depois: o livramento de um olhar invisível, o livramento de um poder invisível, o livramento do tédio, o livramento da doença e da morte, o livramento de uma obrigação, o livramento por um elemento do cotidiano, o livramento por uma segunda chance, o livramento por um gesto de amor, o livramento pelo estudo, o livramento por ser quem se é estar exatamente onde se está quando ele acontece. O professor de filosofia e seus alunos prisioneiros são cartógrafos que cartografam imprevisíveis entre espaços, tempos e ações que são muitas vezes livramentos...

O professor de filosofia na escola da prisão pode improvisar e inspirar o improviso?... Contra as arraigadas identidades estagnadas nos processos de subjetivação dos sujeitos e de objetivação da realidade frente a diferença que se manifesta como simples oposição àquilo que é, a diferença como uma multiplicidade crescente e incessante de possibilidades de variações de uma mesma existência e a repetição como criação transformadora daquilo que pode vir a ser. A diferença e a repetição como o imprevisível *ritornello* do improviso: O improviso que emerge como algo novo e singular diante daquilo que já foi: o improviso de um gesto que não é visto, o improviso de um gesto que escapa ao controle, o improviso de um corpo que se esconde, o improviso de um discurso que livra da tortura e da morte, o improviso

de uma avaliação que não pune, o imprevisto de um currículo que se expande, o imprevisto de uma didática que se transforma, o imprevisto de uma disciplina que extrapola a si, o imprevisto de uma disciplina que faz mergulhar em si, o imprevisto de uma disciplina que se torna indisciplina. O professor de filosofia e seus alunos prisioneiros são ensaiadores experienciadores de acontecimentos que improvisam entre espaços, tempos e ações que também são improvisados...

O professor de filosofia na escola da prisão pode viver e inspirar a vida?... Contra a máquina abstrata que se concretiza estagnando pontos, linhas e planos de força da rede vital, endurecendo as tramas, capturando os sujeitos, aprisionando os acontecimentos, reproduzindo o mesmo, a máquina abstrata que guerreia provocando movimento, fuga, livramento imprevisto e vida – não procurar as profundidades das verdades que se assentam e imobilizam a todos em suas circunstâncias, mas percorrer as superfícies das perspectivas que revolvem e movimentam a existência por novos agenciamentos: a máquina abstrata de guerra que mantém livre a mente, a máquina abstrata de guerra que mantém livres os corpos, a máquina abstrata de guerra que encontra a saída de labirintos, a máquina abstrata de guerra que mantém a mente vivaz e o corpo vivo, a máquina abstrata de guerra que transmuta a máquina abstrata concreta em si mesma, a máquina abstrata de guerra que se torna imperceptível como estratégia, a máquina abstrata de guerra que sabe o momento certo de guerrear, a máquina abstrata de guerra que guerreia amando, a máquina abstrata de guerra que calcula sem frieza e a máquina abstrata de guerra que é sobretudo viva. O professor de filosofia e seus alunos prisioneiros são potencializadores que intensificam as brechas e as rupturas entre espaços, tempos e ações que também se intensificam...

Sabemos por esta cartografia filosófica que é possível estar em uma aula de filosofia na escola da prisão que seja uma ação amorosa em um tempo aprisionado em um espaço de vigilância, uma ação amorosa em um tempo aprisionado em um espaço de contenção, uma ação amorosa em um tempo aprisionado em um espaço de extermínio, uma ação amorosa em um tempo livre em um espaço de vigilância, uma ação amorosa em um tempo livre em um espaço de contenção, uma ação amorosa em um tempo livre em um espaço de extermínio, uma ação amorosa em um tempo oportuno de um espaço de vigilância, uma ação amorosa em um tempo oportuno em um espaço de contenção, uma ação amorosa em um tempo oportuno em um espaço de extermínio, uma ação engajada em um tempo aprisionado em um espaço de vigilância, uma ação engajada em um tempo aprisionado em um espaço de contenção, uma ação

engajada em um tempo aprisionado em um espaço de extermínio, uma ação engajada em um tempo livre em um espaço de vigilância, uma ação engajada em um tempo livre em um espaço de contenção, uma ação engajada em um tempo livre em um espaço de extermínio, uma ação engajada em um tempo oportuno de um espaço de vigilância, uma ação engajada em um tempo oportuno em um espaço de contenção, uma ação engajada em um tempo oportuno em um espaço de extermínio, uma ação aplicada em um tempo aprisionado em um espaço de vigilância, uma ação aplicada em um tempo aprisionado em um espaço de contenção, uma ação aplicada em um tempo aprisionado em um espaço de extermínio, uma ação aplicada em um tempo livre em um espaço de vigilância, uma ação aplicada em um tempo livre em um espaço de contenção, uma ação aplicada em um tempo livre em um espaço de extermínio, uma ação aplicada em um tempo oportuno de um espaço de vigilância, uma ação aplicada em um tempo oportuno em um espaço de contenção ou uma ação aplicada em um tempo oportuno em um espaço de extermínio, etc.

E, ainda, mais que isso, pois os desdobramentos possíveis das perspectivas sobre os esquemas configuracionais materializados, os espaços, os tempos e as ações vislumbradas, as heterotopias, as heterocronias e as heterodrasias criadas, os acontecimentos cotidianos sucedidos, as expressões pessoais preferidas e as posturas profissionais requeridas, os trajetos pelos pontos, linhas e planos de força percorridos, permitem combinações múltiplas, crescentes e infinitas entre eles. A complexidade da rede que se configura com as tramas produzidas pelo *ritornelo* dos sentidos do movimento, da fuga, do livramento, do imprevisto e da vida, experimentados por rastros em fluxos, fendas, esquivas, gambiarras e trilhas, requer que o professor de filosofia na escola da prisão com seus alunos prisioneiros esteja sempre atento aos territórios que habita como vivente, aos caminhos que pensaminha como andarilho, aos acontecimentos que experiencia como ensaiador, às imprevisibilidades que cartografa como cartógrafo e às brechas e rupturas que intensifica como potencializador, enquanto *movimenta*, pensa, age, vai, volta, transita, circula, espirala, exercita, caminha, passeia, corre, salta, desloca, modifica, vira, gira, sacode, troca, vibra, oscila, entra, sai, *foge*, abandona, desvia, deserta, escapa, evade, evita, exila, parte, refugia, retira, sai, some, tira, vadia, viaja, afasta, desaparece, escapole, pinoteia, vaza, *livra*, resgata, salva, libera, liberta, remove, desimpede, desembaraça, desincumbe, desobriga, desonera, destitui, descarrega, desamarra, desengancha, desobstrui, desvincula, desencarcera, desenclausura, desenlaça, desenrosca, desvia,

improvisa, adapta, ajusta, adequa, compõe, cria, inventa, descobre, arranja, arruma, bola, concebe, acontece, produz, erra, inova, elabora, imagina, vaga, altera, surpreenda, *vive*, sobrevive, convive, existe, coexiste, habita, coabita, persiste, resiste, reexiste, perdura, sustenta, suporta, brota, vigora, floresce, viceja, é, está, tem, aproveita, *movimenta*, pensa, age... (*ritornello*).

UMA APOSTA

Esta pesquisa de cartografia filosófica, talvez, seja um tipo de aposta em torno da pergunta: o que pode um professor de filosofia na escola da prisão?, pois embora o esforço que tenhamos feito até aqui para pensar sobre e a partir dela tenha sido fatigante, não sabemos se alcançamos uma resposta satisfatória para ela. Contudo, é somente a partir daqui que podemos começar a pensar melhor sobre ela mesma e sobre outras questões relacionadas e derivadas dela de maneira mais interessante e sem o fastio de recair em lugares-comuns: pensar sobre a questão do ensino de filosofia na escola da prisão como problema filosófico, sobre a questão da formação filosófica na escola da prisão, sobre a questão das políticas públicas e o lugar da filosofia na escola da prisão, sobre a questão da produção de materiais didáticos para o ensino de filosofia na escola da prisão, sobre a formação de professores de filosofia para o ensino de filosofia na escola da prisão, etc; ou seja, pensar sobre os aspectos político-pedagógicos (formação, didática, currículo, avaliação) e até filosóficos (teorias, práticas, discursos, ações, perspectivas) do ensino de filosofia na escola da prisão.

Decerto, esta pesquisa não pretendeu em momento algum realizar-se como algo diferente de uma cartografia filosófica em torno da questão inicial posta. Por um lado, ela não pretendeu ser uma pesquisa etnográfica, isto é, ir a campo coletar dados para descrever, compreender e explicar um fenômeno educacional relativo à população prisional; nem uma pesquisa nomográfica, isto é, recolher e fazer uma análise de normas legais como leis, normas, planos, diretrizes e resoluções governamentais educacionais relativas à população prisional. Por outro lado, ela não pretendeu realizar entrevistas de nenhum tipo com professores de filosofia ou alunos prisioneiros na escola da prisão; nem um estudo de caso focado em um único dispositivo escolar prisional. Por acreditar que tais propostas talvez não pudessem ajudar tanto a pensar além dos lugares-comuns devido a problemáticas inerentes ao próprio *locus* e população pesquisados.

Sendo assim, podemos dizer que esta pesquisa de cartografia filosófica foi um tipo de experiência inicial e atípica em torno da questão tratada: inicial porque ela tem um caráter de experiência preliminar situante, composta de estudos teóricos sobre estudos teóricos, de estudos teóricos sobre situações práticas, de situações práticas sobre estudos teóricos, de situações práticas sobre situações práticas; atípica porque

tem um caráter de tentativa de ser um outro modo de abordar e tratar a situação posta deslocando-a para outros desdobramentos ulteriores. Por isso, ela não se constitui como uma espécie de manual para professores de filosofia na escola da prisão, pois não tem quaisquer tipos de instruções para operar instrumentos ou realizar procedimentos e tem muitos problemas formais e expressivos como configuração estrutural flexível e instável, discurso com alternância de sujeitos gramaticais e tempos verbais, estilo impessoal ou pessoal demais, falta de registros imagéticos ou documentais etc.

Consideramos que por tudo isso e apesar de tudo isso, é um texto que pode ser interessante para fazer pensar e inspirar ações sobre o que pode um professor de filosofia na escola da prisão... Espero que outros filósofos que também atuam como professores e/ou pesquisadores em escolas da prisão, possam ler, discutir, criticar e escrever com e a partir desta pesquisa, seja para afirmar ou negar, acrescentar ou retirar, unir ou separar perspectivas, propostas e apostas desta pesquisa. Espero também que outros cartógrafos que atuam em outros territórios possam se inspirar com esta pesquisa e sua bússola, mapas e rotas. O esforço aqui empreendido foi para estender e tensionar o pensamento em torno de uma questão específica e traz consigo todos os desafios e possibilidades de tal atividade: quando se trata, entre outras coisas, de sentir, de investigar e de viver em relação a e a partir dela, estender aquilo que não tem nenhuma extensão, tensionar aquilo que é pura intensão, sentir o que é sempre imprevisível, investigar aquilo que tem infinitas expressões, viver aquilo que não tem forma fixa, por um lado, é demasiado limitador, por outro lado, é pura potência.

INSPIRAÇÕES

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução de Iraci Poleti. 2a ed. São Paulo: Boitempo, 2004. (Coleção Estado de sítio)

ALEXANDER, Michelle. *A nova segregação: racismo e encarceramento em massa*. Tradução de Pedro Davoglio. 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALFORD, Fred. “What would it matter if everything Foucault said about prison were wrong?”. In: Revista *Theory and Society*, Vol. 29, No. 1, Feb, pp. 125-146, 2000. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3108481> Acesso em: 08/11/2008

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. “Cartografar é habitar um território existencial”. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. 207 p.

ALVES, Flávio dos Santos; NARDI, Edson Renato. “Aconselhamento filosófico no cárcere: a educação estoica como chave para a liberdade”. In: *Revista do NESEF*, v. 10, n.1, edição especial, pp 46-57, 2021.

BARROS, Laura, Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. “Cartografar é acompanhar processos”. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. 207 p.

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico ou a casa de inspeção*. Tradução de Tomaz Tadeu. 3a edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2020. In: BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Tradução de Tomaz Tadeu. 3a edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BENTHAM, JEREMY. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*. Tradução de Luiz João Baraúna. In: *Bentham*. São Paulo: Abril, 1974.

BERLE, Simone. *Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores*. 1a ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2018 – (Coleção Teses e Dissertações; 9). Disponível em: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros> Acesso em: 15/10/21.

BORGES, André. *A fuga: rumo à luta armada contra a ditadura*. Rio de Janeiro: Lacre-Gôndola, 2017.

CASTILHO, Thiago. *Pensamentos livres*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CIRINO, Maria Reilta Dantas; ALVES, Priscila da Silva; SANTOS, Joseane Maria dos; CRUZ, Maria Andreia Carneiro. “Pensamento e experiência na escola: caminhar entre formação, pesquisa e extensão a partir da filosofia para/com crianças”. In:

Problemata: Revista Internacional de Filosofia, v. 9, n. 3, 2018, p. 131-144. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v9i3.41662> . Acesso em: 25/03/2024.

CONTAGE, Daniel Gaivota. *Poética do deslocamento*: nomadismo, diferença e narrativa na escola-viagem. Rio de Janeiro: NEFI, 2017. (Coleção Teses e Dissertações; 5)

COSTA, Luciano Bedin. “Cartografia: uma outra forma de pesquisar”. In: *Revista digital do LAV*. Santa Maria, vol.7, n.2, pp. 65-76, maio-ago, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000935545&loc=2014&l=e1b68d91de8b6a7e> Acesso em: 24/01/2022.

COSTA, Luciano Bedin. *Estratégias biográficas*: biografema com barthes, deleuze, nietzsche, henry miller. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

DÁRIO JR., Ivan; SILVA, Luciana. “A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan”. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v12n1/1982-7179-ree-12-01-298.pdf>. Acesso em: 03/01/2024.

DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* Tradução de Marina Vargas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DAVIS, Angela. “*Masked racism: reflections on the prison industrial complex*”. Disponível em: <https://www.colorlines.com/articles/masked-racism-reflections-prison-industrial-complex> Acesso em: 09/05/2022.

DELEUZE, Gilles. “Aquilo que os prisioneiros esperam de nós...” Tradução de Tiago Seixas Themudo. In: *A ilha deserta e outros textos*: Textos e entrevistas (1953 - 1974). (Org.) David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Estudos, 35)

DELEUZE, Gilles. “Sobre a filosofia”. In: *Conversações*: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. 232 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. “Os intelectuais e o poder - conversa entre Michel Foucault e Giles Deleuze”. Tradução de Roberto Machado. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro /São Paulo: Paz & Terra, 2017. 432 pp.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. “1874 - Três novelas ou ‘O que se passou?’”. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. In: DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a (2ª edição). 144 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. “1933 - Micropolítica e Segmentariedade”. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012b (2a edição). 144 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. “Acerca do ritornelo”. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997 (1a edição). 176 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. “Introdução: Rizoma”. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (2a edição). 128 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Políticas*. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. “O Aracniano”. In: DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. Tradução de Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: N-1 edições, 2018.

DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes - operários, artistas, revolucionários: educadores*. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: N-1 Edições, 2018a.

DELIGNY, Fernand. *Semente de crápula: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la*. Tradução de Juliana Jardim e Luiz Pimentel. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

FERRARO, Giuseppe. *L'innocenza della verità: corso di filosofia in carcere*. Napoli: Filema: 2008.

FOUCAULT, Michel. “A escrita de si”. In: *O que é um autor?* Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Vega / Passagens, 2018.

FOUCAULT, Michel. “As heterotopias”. In: *O corpo utópico / As heterotopias*. Foucault, Michel. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo, N-1 edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. “Sobre a prisão”. Tradução de Marcelo Marques Damião. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro /São Paulo: Paz & Terra, 2017. 432 pp.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORTÉS; Oscar Pulido; GOMÉZ, Leonor Gómez. “*La pedagogia y su presente: umbrales y relaciones*”. Praxis & Saber, v. 7, n. 13, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248173011> . Acesso em: 25/03/2024.

GROS, Frederic. *Caminhar, uma filosofia*. Tradução de Lília Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2010.

JULIÃO, Elionaldo. *Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América do Sul*. Niterói, RJ : EDUFF : FAPERJ, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/6681/Acervo/Detalhe/1464?returnUrl=/terminal/6681/Home/Index&guid=1629936001243> Acesso em: 21/03/2022.

JULIÃO, Elionaldo. *Escola na ou da prisão?* Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan-abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf> Acesso em: 26/03/2024.

KANT, Immanuel. *O que é Esclarecimento?* Tradução de Paulo César Gil Ferreira. 1. ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

KASTRUP, Virgínia. “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. 207 p.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter. “Aión, kairós and chrónos: fragmentos de uma conversa infindável sobre infância, filosofia e educação”. In: KENNEDY, David. *A comunidade da infância*. 1 ed. - Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

KLEIST, Heinrich von. *Sobre a fabricação gradativa de pensamentos durante a fala*. Tradução (da versão inglesa) de Artur Seindel Fernandes. São Paulo: N-1 Edições, 2021. (Coleção Lampejos).

KOHAN, Walter. “O pensar na escola: o que pode a filosofia?”. In: *Trilhas filosóficas*, v. 9, n. 2, p. 29-55, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/2389> Acesso em: 25/03/2024.

KOHAN, Walter. “O que pode um professor?” In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina. *Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença*. São Paulo: Segmento, 2007, p. 48-57.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. (Coleção Ensaio: 10)

KOHAN, Walter. *Filosofia: o paradoxo de ensinar e aprender*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. In: LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderlay Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LEITE, Maynar. “Cartografar (n)a prisão”. *Revista de estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 795-813, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/13883> Acesso em: 21/03/2020.

LIMA, William da Silva. *Quatrocentos contra um - Uma história do comando vermelho*. Rio de Janeiro: ANF Produções, 2016.

LOURENÇO FILHO, Samuel. “A escolarização do vagabundo”. In: *Jornal GGN*, edição de 20 de setembro de 2018a. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/a-escolarizacao-do-vagabundo-por-samuel-lourenco-filho/>. Acesso em: 25/03/2024.

LOURENÇO FILHO, Samuel. *Além das grades*. Rio de Janeiro: NotaTerapia, 2018b.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MAYER, Rui. “Cárcere e filosofia: de casos históricos a uma consideração atual”. *Revista Teias do Conhecimento*, Ponta Grossa, ano 1, n.1, pp. 161-175, 2021.

MAEYER, Marc de. “A educação na prisão não é uma mera atividade”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30702>. Acesso em: 26/03/2024.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOURA, Francisca; OLIVEIRA, Luizir. “A cartografia como método de pesquisa filosófica: o filósofo-cartógrafo mapeando territórios, acompanhando processos e criando procedimentos de pesquisa”. In: *Revista Lampejo*, vol. 9 n. 1, 2020, pp. 142-162. Disponível em: http://revistalampejo.org/edicoes/edicao-17-vol_9_n_1/8_-_A_cartografia_como_m%C3%A9todo_de_pesquisa.docx.pdf. Acesso em: 21/03/2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (2006). “Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?” In: 29a reunião anual da ANPED, GT06 - educação popular. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-1943.pdf> Acesso em: 26/03/2024.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. “A cartografia como método de pesquisa-intervenção”. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA,

Liliana (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. 207 p.

PERROT, Michelle. “O inspetor Bentham”. Tradução de Guacira Lopes Louro. In: BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Tradução de Tomaz Tadeu. 3a edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PLATÃO. *Fédon*. Tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Coimbra: Livraria Minerva, 1988.

PRADO, JOCENIR. *Diário de um detento: o livro*. São Paulo: Labortexto editorial, 2001.

RANNIERY, Thiago; PARAÍSO, Marlucy. “Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação”. In: *Revista Proposições*, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 159–178, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 21/03/2020.

RASTROJO, José Barrientos. *Filosofar na prisão*. Goiânia: Centro Universitário Claretiano, 2022.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento / Justificando, 2017.

RIBEIRO, Marcus Tadeu Daniel. *A propósito do labirinto: memórias do ofício de um professor de filosofia na prisão*. Rio de Janeiro: Ateliê de Humanidades Editorial, 2022.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2a edição. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016. 248 p.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo; ROCHA, Jerusa. “Pistas da Confiança”. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016. 310 p. (v. 2)

SANTI, Marina. “Education as jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning”. In: SANTI, Marina; ZORZI, Eleonora (Orgs.). In: *Education as jazz: interdisciplinary sketches on a new metaphor*. Cambridge: Cambridge scholars publishing, 2016.

SILVA, Evandro Márcio Gonçalves da. *Quando Deus quebra o silêncio*. Rio de Janeiro: POD, 2020. 162 p.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?*. Tradução de Sandra Almeida, Marcos Feitosa e André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SZIFRIS, Kirstine. *Philosophy behind bars: growth and development in prison*. Bristol: Bristol University Press, 2021.

SZIFRIS, Kirstine. *Philosophy in prison: an exploration of personal development*. Disponível em: <https://www.repository.cam.ac.uk/items/f32e6a43-0785-4258-91f1-73a12aea50bc> Acesso em 04/04/2024.

WACQUANT, Loic. *As prisões da miséria*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WERRET, Simon. *Potemkin e o panóptico: Samuel Bentham e a arquitetura do absolutismo na Rússia do século XVIII*. Tradução de Tomaz Tadeu. In: BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Tradução de Tomaz Tadeu. 3a edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2020.