

Uma tradução do projeto [Traduções Abolicionistas](#)

**Texto original:**

JACKSON, Jessi Lee; MEINERS, Erica R. Feeling Like a Failure: Teaching/Learning Abolition Through the Good the Bad and the Innocent. *The Radical Teacher*, n. 88 (Summer 2010), pp. 20-30.

Tradução autorizada por Jessi Lee Jackson.

Traduzido por Amós Caldeira.

Date de publicação: 07 maio 2021.

## **O bom, o mau e o inocente: entre o ensinar e o aprender sobre abolição**

### **Jessi Lee Jackson e Erica R. Meiners**

#### **Exemplo #1, de Jessi:**

É a oitava semana das aulas de inglês em nosso programa de conclusão do ensino médio para adultos e acabamos de ler um curto trecho de *Estarão as prisões obsoletas?*, de Angela Davis. Como uma aula, analisamos as palavras do vocabulário e então, parte por parte, trabalhamos para entender o argumento de Davis pela abolição prisional. Todos os estudantes possuem experiência pessoal com o sistema e eles concordam que o sistema prisional é claramente racista em seu impacto. Mas quando chegamos ao ponto de discutir a abolição – de fechar as prisões – a aula ficou silenciosa. As discordâncias começaram. “Eu concordo em abolir a pena de morte, mas...”. “Mas algumas pessoas precisam ser trancadas”. “Eu concordo que precisamos mudar o sistema, mas acabar com todas as prisões... é demais... Penso que não precisamos ir tão longe...”.

Encontro-me na desconfortável posição de ser a única pessoa sem experiência direta de ser trancafiada e a única abolicionista professa. Pelo final da nossa conversa percebo que os estudantes chegaram à uma conclusão e estão unidos em sua análise: o sistema prisional é problemático, mas a abolição é “ir longe demais”. Fico refletindo o que deu errado em nossa conversa. Por que eu não fui capaz de apresentar a abolição de modo que desafiasse as pessoas a irem além ou a questionarem suas suposições sobre a necessidade da prisão?

## **Exemplo #2, de Erica:**

Estou ensinando sobre Ativismo Feminista em minha universidade pública, urbana e relativamente aberta. Estamos no último terço do semestre e o curso é centrado no trabalho de organização antiprisional. Todas as estudantes no curso se identificam como mulheres, muitas são mães e algumas possuem amigos e parentes que estão presos. Todas trabalham uma ou meia jornada, muitas são as primeiras em sua família a frequentarem a universidade e a maioria são latinas. Elas são mulheres que se alistaram no *Junior Reserve Office Training Corps (JROTC)* [Corpo de Treinamento Militar da Reserva para Jovens] no ensino médio porque o programa oferecia uma opção para sair de seus bairros e elas estão levando seis anos para completar um curso universitário. Para mim, nosso tempo juntas tem sido inteligente, frequentemente divertido, cheio de boas e densas conversas, e temos recebido alguns palestrantes convidados que estão envolvidos na empreitada antiprisional em pequena escala pela cidade de Chicago.

O curso incluiu neste semestre uma série de leituras – desde *Estarão as prisões obsoletas?*, de Angela Davis, passando pelo “*The Critical Resistance-INCITE statemente on Gender Violence and the Prison Industrial Complex*” [Parecer *Critical Resistance-INCITE* sobre gênero, violência e o complexo industrial-prisional], à trechos do *When the Prisoners Ran Walpole* [Quando os presos administraram Walpole], de Jamie Bissonette – e enquanto muitas admitem que o sistema tem por alvo elas e suas famílias, e que ele não torna suas comunidades mais seguras,

## O bom, o mau e o inocente

as discussões de encerramento, para mim, parecem andar em círculos. Nós andamos à volta de “e as pessoas realmente más?”: os molestatadores de crianças? estupradores? aqueles que *realmente* pertencem à prisão?

Sou eu quem está sentada – sim, na frente da sala, com meu café, esperando, esperando, refletindo. Sim, e as pessoas más, Erica? Ser uma abolicionista de carteirinha e admitir que não existem “pessoas más” parece difícil para aqueles de nós que já vivenciaram a violência, ou praticaram violência.

\*\*\*

Como colegas e amigas empenhadas em trabalhar e pensar através de compromissos antiprisionais, estamos motivadas a escrever este artigo por causa de nosso compromisso em resistir à lógica punitiva carcerária de nossa nação e nossas percepções similares sobre nossos fracassos ao ensinar e aprender sobre a abolição. Oferecemos estes exemplos porque eles são imediatos e porque, como as pessoas na sala de aula estavam mais próximas do encarceramento do que a maioria da população nos Estados Unidos percebe estar, pensamos ingenuamente que as conversas poderiam ser diferentes.

Ensinamos e aprendemos sobre a abolição em uma variedade de contextos. Nós duas damos aula em um pequeno programa comunitário de conclusão do ensino médio para adultos ex-encarcerados (Erica há dez anos, Jessi há três). Instalado em um centro de treinamento que fornece uma variedade de treinamentos e serviços de busca de empregos, estudantes noturnos estão em aula toda semana, frequentemente antes e/ou depois de seu trabalho remunerado. Estudantes homens e mulheres variam em idade de 20 a 60 anos, são predominantemente afro-americanos e muitos também estão em recuperação do vício em drogas e álcool. Criado como um caminho para conquistar um diploma para pessoas expulsas de escolas públicas, essa escola também é um espaço para respeitar vários estilos de aprendizagem, permitir aos estudantes a oportunidade de conquistar crédito para experiências de vida e um espaço para fornecer educação e

orientação rumo à libertação. Em acréscimo, nós abordamos a abolição em nossos “trabalhos diuturnos” – Erica como educadora em uma universidade pública, Jessi como uma conselheira trabalhando com famílias para proteger seus filhos e filhas do encarceramento – e nós também facilitamos e ministramos aulas em uma variedade de seminários comunitários sobre o complexo industrial-prisional, justiça queer e recrutamento contramilitar. Em todos esses contextos de ensino e aprendizado, sentimo-nos frustradas, tolas e humilhadas pelo modo como a abolição se desdobra em sala de aula. Trouxemos os exemplos do começo deste artigo por causa de uma convicção de que há sempre algo para aprender deste processo e contexto de como as coisas dão errado e o que nós lemos como errado.

Este artigo analisa brevemente uma definição operacional de abolição e por que aprendemos, ensinamos e nos organizamos sobre abolição prisional. Analisamos investimentos em pessoas *boas* e *más*, que são frequentemente reclassificadas como inocentes e culpadas, e interrogamos como essas dicotomias mascaram questões sobre relações complexas em relação à violência. Também analisamos o “medo”, especialmente o medo de “ir longe demais” com a abolição prisional, um sentimento que identificamos como relacionado a como experiências de trauma e rejeição social podem limitar o quanto estamos dispostos a exigir.

Não possuímos soluções claras para o ensino/aprendizado. Em vez disso, analisamos o que sabemos sobre abolição e, o mais importante, o que não sabemos – as questões, problemas e emoções que nos fazem sentir paralisados. Concluímos com algumas de nossas ideias retiradas de diversos campos para sair da paralisação na medida em que tentamos estruturar uma sala de aula abolicionista.

## Enquadrando a abolição

Tomamos uma definição operacional de abolição da *Critical Resistance*: “a criação de comunidades genuinamente seguras e saudáveis que respondem ao dano sem depender de prisões e punições” (*Critical*

## O bom, o mau e o inocente

*Resistance*, n.d.). Abolição prisional, para nós, não significa que não haverá problemas ou violência. Em vez disso, reconhece-se que as prisões não são uma solução justa, eficiente ou moral para os problemas que estruturam a violência em nossas comunidades. Prisões têm sido utilizadas, como escreve Davis, como “uma maneira de dar sumiço nas pessoas com a falsa esperança de dar sumiço nos problemas sociais latentes que elas representam” (Davis, 2005, p. 41 [ed. bras.: 2020, p. 39]). Na medida em que reduzimos ou eliminamos programas de assistência social e criminalizamos as opções que a população pobre possui para lidar com situações insustentáveis, a maioria daqueles nas prisões e cadeias *são* pessoas pobres. Como Davis (e outros) sugere, abolição prisional não é argumentar que crimes não ocorrem, ou que pessoas não fazem “coisas más”. Em vez disso, o argumento da abolição prisional diz que o nosso sistema de punição, e os mais impactados por esse sistema, é um resultado da vigilância. Pessoas afro-americanas, latinas, gênero não-conformista, e/ou pobres são escrutinadas desproporcionalmente por um número de agências estatais: escolas, polícia, agência de imigração. Diretamente relacionado com as histórias de raça e opressão nos Estados Unidos, é impossível entender e se referir ao nosso sistema prisional contemporâneo em isolamento das questões de escravidão, heteronormatividade compulsiva, políticas de imigração e soberania para nações indígenas e Porto Rico.

Trabalhar para a abolição significa transformar nossas comunidades e criar estruturas que reduzam a demanda e a necessidade por prisões. Abolição prisional significa garantir que as comunidades tenham trabalho com remuneração sustentável que não seja desumanizante. Significa estabelecer mecanismos para resoluções alternativas de conflitos e outros processos que abordem o conflito ou dano com mediação. Significa garantir que a nossa população mais vulnerável, por exemplo aqueles com doenças mentais ou subescolarizados, não sejam armazenados em nossas prisões e cadeias por causa do fracasso de outras instituições como o serviço de saúde e

a educação. Significa exercitar como comunicar e viver as diferenças e a depender mais do próximo em vez da polícia. Por necessidade, construir futuros abolicionistas é uma tarefa pedagógica e as salas de aula são um lugar para o exercício, a aproximação e a circulação dessas ideias.

A abolição nos impulsiona a exigir mais do futuro e nos move a seguir aprendendo e examinando a profundidade em que as prisões e o encarceramento são naturalizados em nossas comunidades. Em vez de aceitar prisões melhores, a abolição nos desafia a construir e fortalecer alternativas comunitárias que existam fora do sistema de justiça criminal. Como outros movimentos que combatem as suposições do senso comum de “como o mundo funciona”, a abolição nos aponta para uma visão diferente do futuro. No interior de fronteiras mais amplas e altas, com mais recursos estatais canalizados para tecnologias de detenção e vigilância e a punição continuada de comunidades de pessoas de minorias étnico-raciais e/ou pobres, a abolição nos convida a repensar nossos investimentos materiais e ideológicos em trancafiar pessoas.

A abolição é frequentemente explicada através de um contraste com a reforma: enquanto reformistas prisionais buscam fazer o sistema atual melhor, abolicionistas buscam eliminar o atual sistema de policiamento e prisões. Esse contraste é instrutivo na medida em que nos move a examinar nossos objetivos, mas possuímos duas críticas a qualquer divisão simples entre a empreitada reformista e abolicionista.

Primeiro, essa divisão talvez foque em argumentos intelectuais em detrimento de considerações sobre como o afeto e a emoção limitam nossa visão política. Enquadrar a discussão como um debate intelectual entre ideologias concorrentes de abolição e reformismo talvez deixe pouco espaço para o exame de sentimentos que são produzidos pelo sistema de segurança pública e que o fortalecem. Em nossas experiências de ensino e aprendizado, investimentos com o abolicionismo podiam também ser descritos como uma luta emocional entre a revolta contra a violência e as injustiças e o impacto silenciador

## O bom, o mau e o inocente

da humilhação e do medo. Enquanto a revolta contra as injustiças e o desejo por justiça levaram pessoas em direção a uma visão abolicionista, o medo e a humilhação (relacionados aos traumas sobrevividos, avaliações dos erros e fracassos e possibilidade de uma futura rejeição social intensificada) podem tolher os desejos por um futuro mais justo. Essa ambivalência comumente não reconhecida leva a exigências comedidas. Por exemplo, Deborah Gould descreve as ações sobre AIDS antes de 1986 como estruturadas por um medo de rejeição social intensificada e que, devido a esse contexto, o ativismo sobre AIDS inicialmente se concentrou em *lobbying*, assistência e vigílias. Embora não haja claramente uma definição estática do que conta como ativismo, um medo de rejeição “tornou qualquer coisa mais confrontante bem inimaginável” antes de 1986 (Gould, 2009, p. 24). Por vezes, não é *sempre* um compromisso com o reformismo, mas sim uma tensão entre revolta e humilhação que pode estreitar horizontes políticos e levar a escolhas táticas que são mais aceitas socialmente, táticas que resistem exigir “demais”.

Segundo, a tarefa reformista e o fornecimento de assistência (acesso a recursos) são exigidos porque existem corpos reais que precisam de assistência imediata. Como a ativista prisional feminista e acadêmica de longa data Karlene Faith escreve:

Toda reforma levanta a questão de se, nos termos de Gramsci, é uma reforma revolucionária, uma que tem potencial libertador para desafiar o *status quo*, ou uma reforma reformista, que pode aliviar o problema temporariamente ou superficialmente, mas fortalece o *status quo* ao validar o sistema pelo processo de seu desenvolvimento. Desempenhamos a tarefa das reformas libertadoras porque mulheres de verdade em crises de verdade ocupam as prisões e elas não podem ser ignoradas. A tarefa da reforma revolucionária é educativa; aborda a questão dos direitos humanos (e, portanto, valida os presos como seres humanos) e demonstra que o aparato estatal, que é incumbido de defender os direitos humanos, é um dos piores violadores de direitos. (Faith, 2000, p. 165)

Faith nos recorda da necessidade de fazer “tanto um quanto outro”, em que as tarefas diárias locais podem envolver o fornecimento

de assistência ou as ações por reformas, mas é simultaneamente vital localizar, entender e relacionar essas ações a um movimento maior.

Particularmente, achamos que uma divisão “reforma x abolição” não captura a complexa paisagem das salas de aula com estudantes que possuem experiências com a nação prisional. Em nosso processo de ensino e aprendizado, os estudantes analisam e criticam o viés de classe e raça do sistema, mas também são rápidos para assumir os próprios erros e recusar pena ou compaixão pelas suas histórias. No ensino médio para adultos, uma discussão do sistema prisional pode começar a parecer como um exame para concessão de livramento condicional, na medida em que muitos repetiam a narrativa padrão de “escolher o caminho errado” e “merecer o que me aconteceu”. Mas no momento seguinte, a discussão muda do pessoal para o estrutural e todo mundo na sala concorda com o papel do racismo sistêmico na ausência de tratamento sob demanda e como comunidades de minorias étnico-raciais são alvos da polícia. A discussão muda novamente, de volta ao individual, na medida em que os estudantes expressam sua dedicação para fornecer assistência: tratamento de drogas, aconselhamento, servir como um modelo para membros mais jovens da família e conectar outros à educação e empregos. A partir dessas discussões, o que aprendemos é que os professores precisam trabalhar com a ambivalência nas salas de aula e, onde for possível, utilizar os planos orientados para a assistência dos estudantes como portas para as discussões sobre abolicionismo.

## **Depois do “De qual lado você está?”**

Como as histórias que abriram este artigo apontam, estamos interessadas em respostas que tratem de “o que fazer com as pessoas más?”. Resistindo o impulso pedagógico de pensar com desdém que “sabemos mais” que aqueles em nossas turmas, o predomínio dessas respostas nos move a questionar investimentos sociais em pessoas más e, portanto, também em pessoas boas. Qual é a resposta proveitosa para

## O bom, o mau e o inocente

o persistente sentimento articulado de que existem pessoas más que precisam ser trancadas?

Conversando sobre nossas experiências ao lecionar, reconhecemos que temos subestimado o poder do dualismo de moldar cada faceta de nossas vidas. A inocência requer a culpa, na mesma medida que o bem requer o mau, o sucesso também implica o fracasso, a capacidade é moldada pela deficiência, a branquitude exige a negritude, a masculinidade precisa do “correr igual menina” etc. Esses construtos moldam as instituições sociais e os correspondentes caminhos da vida. As prisões e o complexo industrial-prisional (CIP) continuam a prosperar por causa de nossos investimentos correntes em pessoas más e as práticas público-privadas que conectam o medo às pessoas más. Em vez de reconhecer que as vidas são ameaçadas por uma ampla variedade de ameaças e riscos e violência – acidentes de ônibus, subemprego, toxinas ambientais, assédio cotidiano de gênero, sexual e racial, comportamentos autodestrutivos, políticas públicas –, ameaças de “terroristas” e “criminosos” são classificadas como medos verdadeiros e o público é informado que essas pessoas más podem ser selecionadas da multidão.

Mas na medida em que nem toda violência é enquadrada como crime (por exemplo – a punição do impacto do “livre mercado” anônimo), “mau” e “culpa” não são construídos em isolamento. Essas dicotomias são produzidas e reforçadas por meios públicos e culturais que moldam o que é entendido como senso comum. Por exemplo, “bairros ruins” são identificados para policiamento e crianças em “escolas ruins” são selecionadas para mais policiamento e preparação para a prisão, não para a faculdade. As normas e práticas prisionais punem tanto as pessoas encarceradas (não inocentes) quanto as pessoas que as visitam (não inocente por associação) com tratamento desrespeitoso e invasão de sua privacidade. Inversamente, inocentes são classificados como não responsáveis pelas coisas más que acontecem – não responsáveis pela violência ou pobreza. Reinvidicações de inocência são publicamente empregadas em projetos que trabalham

para libertar os erroneamente condenados, para contrastar imigrantes sem documentação que trabalham duro com criminosos, ou para colocar claramente os muçulmanos americanos como “americanos que amam a liberdade”. Mais importante, para aqueles com privilégios de classe, heterossexualidade, gênero, raça e outros, uma suposição de inocência fornece uma camada protetora que facilita seu caminho pelo mundo.

Em nossas salas de aula e conversas sobre abolição, mesmo com o reconhecimento de que categorias de pessoas boas e más são propositadamente produzidas e empregadas, discussões frequentemente sugerem que a resposta repousa em reformar as categorias – reconhecer as *verdadeiras* pessoas más. Mesmo assim, trabalhar para identificar todas as *verdadeiras* pessoas más *de verdade* afasta a questão de por qual motivo essa missão parece tão importante. O que se tornou claro para nós, como um resultado de nossas tentativas de ensinar e aprender sobre abolição prisional em contextos de sala de aula, é que devemos nomear e trabalhar através dos nossos sentimentos e investimentos em construtos de pessoas más. Embora desafiar essas falsas dicotomias não apague a preocupação na raiz dessa questão, “mas e sobre as pessoas más?”, isso pode oferecer clareza. Do que temos medo de que as pessoas más vão fazer? Quando perguntamos essa questão na sala, a resposta é violência, frequentemente violência sexual íntima.

Acreditamos que é crucial não parar nas questões sobre *o que fazer com as pessoas más* ou ignorar os sentimentos produzidos através do e pelo CIP, mas explorar esses medos ao responder as afirmações sobre as pessoas “más” com a questão: “O que faríamos sobre a violência sem as prisões?”. Acreditamos que essa é uma importante questão, uma que precisa ser perguntada em múltiplos contextos. *O que estamos fazendo sobre a violência, tanto a interpessoal quanto a estatal? O que estamos fazendo para confrontar e desarmar medos racistas?* Esse reenquadramento torna visível como a questão original, “o que fazer com as pessoas más?”, mascara a realidade de que a prisão oferece uma falsa resposta à questão da

violência e, na verdade, retira recursos e energia de ações antiviolaência significativas e sustentáveis. Quadros abolicionistas apontam que a ação antiviolaência precisa ser centrada não em identificar e enjaular pessoas más, mas em abordar e prevenir a violência.

### **Sentindo-se bom, sentindo-se mau**

Embora sejamos encorajados a perceber os sentimentos como uma questão pessoal e individual, os sentimentos também são públicos e sociais, com ramificações políticas. Desde a mobilização de sentimentos públicos – perda, medo, raiva – realizada pela segundo termo de Bush na declaração da “guerra ao terror”, ou das privatizações adicionais do estado de bem-estar social através de seu “conservadorismo compassivo”, até a evocação de esperança da campanha de Obama, a história recente dos EUA destaca as formas como os sentimentos estão longe de serem “privados”, mas estão, entretanto, relacionados à práticas públicas e políticas sociais. O sistema de justiça criminal estadunidense não é exceção e ensinar e aprender sobre o CIP oferece uma oportunidade de explorar diversas conexões emocionais e investimentos com o *status quo*. Nessa análise de sentimentos políticos e o CIP, recordamos cuidadosamente como o afeto também tem sido utilizado por movimentos por justiça com consequências problemáticas. Por exemplo, imagens de mulheres (e crianças) escravizadas e agredidas foram estrategicamente utilizadas por abolicionistas para confrontar a escravidão, mas isso frequentemente cedeu uma piedade de gênero particular com a abolição. Como Davis escreve mais recentemente, não devemos permitir que “emoções como a piedade encerre possibilidades de solidariedade” (Davis, 2009, p. 36).

A lógica carcerária promete não apenas uma resposta apropriada ao dano, mas também à “segurança pública”, um sentimento de estar seguro para todos identificados como um “observador inocente” ou um “cidadão íntegro”. Portanto, argumentamos que a tarefa antiprisional também é um dever de criar e sustentar formas alternativas de sentir-se tanto seguro quanto merecedor de segurança. As pessoas não são

apenas etiquetadas como boas ou más, elas são propositadamente ensinadas a *sentirem-se* como pessoas boas ou más, com as complexas emoções que acompanham essa avaliação. Ao contrário de privadas e individuais, essas emoções são necessariamente públicas e sociais. Por exemplo, depois da leitura de *Estarão as prisões obsoletas?*, a turma universitária de Erica foi capaz de organizar intelectualmente a crítica e a análise do papel das prisões na sociedade estadunidense, mesmo assim o medo aparentemente permaneceu na sala. Para as mães, o medo do “estranho perigoso” e do molestatador de crianças permaneceu apesar da análise das evidências de que as crianças muito provavelmente serão atacadas por alguém próximo ou pelo menos conhecido. Ao não nomear e escavar como a emoção é um travão central no CIP, as salas de aula que abordam a reforma prisional e constroem a abolição podem reproduzir os próprios medos que são exigidos para sustentar o CIP.

Em acréscimo à reprodução de medos externos, as categorias que circulam internamente ao CIP também agem contra a abolição através da produção de tipos particulares de afeto. Para aqueles ensinados a identificarem-se como “inocentes”, essa estrutura dicotômica serve para produzir sentimentos de orgulho, satisfação própria e segurança; faz-te sentir “bem” saber que você é “basicamente uma boa pessoa”. Aparentemente, se alguém pudesse identificar todas as pessoas perigosas/más e tranca-las, todo mundo estaria seguro. O impacto dessa dicotomização para as pessoas que são possibilitadas a reivindicar a inocência ou bondade é um sentimento de falsa segurança. Estar rodeado apenas por outras pessoas “boas” e “inocentes” se traduz em uma falsa garantia de que os riscos da violência estão minimizados. Confrontar as prisões interrompe essa lógica do senso comum. O impacto desse etiquetamento dicotômico das pessoas selecionadas para as categorias de “pessoas más” é uma estigmatização, desumanização, sujeição à violência estatal e exclusão permanentes de muitos direitos civis ou, em outras palavras, morte social, como muitos acadêmicos identificam. Aqueles atualmente e anteriormente encarcerados, ou até mesmo presos ou detidos, são tratados como uma classe separada de

## O bom, o mau e o inocente

pessoas, não merecedoras de direitos básicos de privacidade, que não são permitidos viver com suas famílias ou cuidar de seus filhos, não podem votar e que não merecem salários de mercado. Pessoas – frequentemente pretas, pardas, vermelhas, pobres, sem documentação, deficientes e/ou gênero não-conformista – que testemunham e vivenciam esse tipo de violência estrutural têm reações emocionais complexas, incluindo raiva e humilhação.

Para aqueles trancados dentro do CIP, o sistema reprime o afeto. A fase pré-julgamento e do julgamento forcem expressões de culpa e remorso para atos específicos e a totalidade da experiência carcerária tenta desumanizar e humilhar. Ser etiquetado como um criminoso e encarcerado é especialmente humilhante porque o estado explicitamente admite a violência contra aqueles no CIP. Judith Herman, uma estudiosa do trauma, tem discutido a experiência traumática de relações de controle coercitivo em que uma pessoa é marcada como uma classe social subordinada: trabalho forçado ou prostituição, tiranias políticas e famílias marcadas pela violência doméstica e abuso infantil. O encarceramento também funciona como uma forma de violência em que uma pessoa é marcada como uma classe social subordinada. Em tais situações, “violência e ameaça de violência promove o medo, enquanto outros métodos comumente utilizados, como controle de funções corporais, isolamento social e degradação primariamente evocam humilhação” (Herman, 2007). Tanto os estudantes quanto os professores carregam experiências com humilhação para a sala de aula e esse conhecimento informa como eles estabelecem a autoridade para falar, valorizam as contribuições dos outros e se imaginam como membros de uma comunidade de aprendizado. Na sala de aula, testemunhamos momentos em que os estudantes recusam a humilhação e reivindicam a sua educação.

Quando as pessoas impactadas pelo CIP se recusam a aceitar a morte social e a humilhação, isso é um ato tanto de sobrevivência quanto de resistência. Entretanto, como qualquer esforço reformista, estratégias utilizadas para desafiar a produção de sentimentos também

podem servir para reforçar o sistema carcerário existente. As pessoas que recusam a humilhação podem reforçar a dicotomia do bem e do mal ao empregar táticas que identificam outras pessoas (frequentemente mais marginalizadas) como as “verdadeiras” pessoas más que devem realmente ser punidas – criminosos perigosos, infratores reincidentes, criminosos violentos, estupradores. Ao ensinar e aprender nas salas de aula com pessoas que percebemos como mais próximas do CIP, essas negociações são complexas. Distanciar-se de populações criminalizadas é uma estratégia de sobrevivência compreensível, porque histórico familiar no CIP, pobreza, não-conformismo de gênero, atividade política, e/ou seleção racial colocam muitas pessoas sob o risco de serem etiquetadas como “não mais inocentes”. Ao mesmo tempo, a utilização dessa estratégia de sobrevivência significa que as discussões de sala de aula podem rapidamente se direcionar para a humilhação e culpabilização das “pessoas realmente más”. A alavanca emocional desses exemplos pode ser forte – contrastar o horrível traficante de drogas com o viciado indefeso, ou o jovem traumatizado que furta com o malvado molestatador. Notavelmente, quando essas identidades são empregadas (em salas de aula, conversas casuais e grande mídia), os observadores passivos são frequentemente classificados como “inocentes” e absolvidos de qualquer responsabilidade ou responsabilização para criar um tipo diferente de comunidade.

Essas dicotomias estão anexadas a corpos reais com experiências de violência interpessoal e estatal. Em nosso processo de ensino e aprendizado, nossos corpos e nossas histórias com a violência importam. Para as mulheres que foram sexualmente atacadas, ou as mulheres que tiveram seus filhos removidos porque são “inaptas”, repensar inocência e culpa, ou reenquadrar pessoas boas e más, é um processo que exige o confronto com profundas feridas e perdas pessoais. Em vez de se esconder dessas verdades, nós lutamos para nomear essas dinâmicas em sala de aula, resistindo a humilhação e o impacto silenciador de sentir-se como “a única” ao reconhecer que experiências com violência interpessoal e estatal são comuns. Também

## O bom, o mau e o inocente

buscamos desbravar um caminho que desafie o mito da neutralidade comunitária e contextual, reconhecendo o papel de todos para confrontar a violência e apoiar um ao outro.

As pessoas também confrontam a humilhação através da participação em grupos de 12 passos e outros (por exemplo, os Narcóticos Anônimos) e organizações religiosas. Mesmo assim, com bastante frequência esses modelos confrontam os sentimentos de humilhação promovendo uma narrativa de redenção individual. Essas narrativas separam o passado do presente, colocam a responsabilidade por mudança com o indivíduo e minimizam ou apagam as amplas forças econômicas, políticas e outras que moldam vidas e escolhas. Infelizmente, da mesma forma que as táticas para apontar as “verdadeiras pessoas más”, os modelos de recuperação dominantes podem reforçar a lógica carcerária do “bem x mal”. Enquanto modelos de recuperação dominantes podem interromper a humilhação internalizada, essas estruturas e as narrativas de recuperação que elas produzem podem reificar a ideia de uma divisão clara entre pessoas boas e más e reinvestir na necessidade lógica das prisões.

Estamos interessadas em como a sala de aula pode servir para desafiar essa dinâmica e para fornecer novos modelos de recusa do estigma e da humilhação. Infelizmente, contextos de salas de aula formais apresentam desafios especiais em relação à humilhação. Como foi apontado sobre a participação em terapia, por exemplo (Herman, 2007), a situação do ato de ensinar é, de alguns modos, inerentemente promotor de humilhação. Em modelos tradicionais de educação, estudantes são frequentemente classificados nas salas de aula como menos conhecedores e no polo receptivo do conhecimento especializado dos professores. Contextos de sala de aula podem também priorizar a neutralidade mítica em detrimento das experiências e sentimentos pessoais. Em acréscimo, para estudantes retornando após longa ausência, existem sentimentos agudos de ansiedade e humilhação. No programa de ensino médio para adultos que foram encarcerados, estudantes frequentemente expressam a preocupação de que seus

cérebros e habilidades para aprender tenham sido permanentemente prejudicados pelas suas experiências com o vício e a violência. Em acréscimo, eles estão bastante conscientes de suas dificuldades passadas com a escola e seus *status* como “evictos do ensino médio”. Novamente, a sala de aula aumenta e agudiza um sentimento de ser uma classe inferior de pessoas. Fracasso e sucesso – bom e mau, esperto e idiota – são caminhos preexistentes em todas as salas de aula estadunidenses, prontos e no aguardo para classificar estudantes.

Apesar das formas em que a situação da sala de aula pode ser humilhante, continuamos a ensinar e aprender porque sabemos que o ambiente da sala de aula não é estático. Professores podem utilizar seu papel como especialistas para validar a humilhação como uma experiência emocional humana comum e para desafiar a individualização de repostas à traumas compartilhados. Na próxima seção, discutimos o que estamos pensando e pegando emprestado em nossa tarefa de criar um ambiente de sala de aula em que as pessoas possam acessar outras formas de sentir – como as pessoas podem administrar, resistir e se curarem da humilhação de ser etiquetado como um “criminoso” de modo que desafie a lógica carcerária.

## **Trazendo a abolição para a sala de aula**

Não temos nenhuma estratégia pronta para aprender e ensinar a abolição do jeito certo, mas no exame das cargas sociais e emocionais conectadas à ideia de “pessoas más”, nós temos algumas direções e questões que estamos tentando. Fechamos nossa discussão aproveitando ideias dos estudos *queer* e sobre deficiência, de ativistas antiprisionais sobre recuperação política, de acadêmicas feministas especializadas em trauma e outros. Utilizamos esses conhecimentos para navegar em discussões de sala de aula sobre abolição, para reenquadrar o currículo antiprisional, para tentar entender o que fazer com os sentimentos de medo e humilhação e para nos ajudar a ultrapassar os pontos que são percebidos como fracassos. Com esses exemplos, trazemos questões sobre e apontamos em direção à recursos

## O bom, o mau e o inocente

concretos e práticas de sala de aula que achamos úteis em nossas próprias experiências com o aprendizado e o ensino.

Ao contemplar os desafios de ensinar sobre abolição, observamos outros movimentos por justiça que confrontaram tentativas de dividir populações impactadas entre inocentes e culpados. Por exemplo, ativistas da AIDS trabalharam para alterar a imagem da “pessoa com AIDS inocente (*i.e.*, o hemofílico) x merecedora (*i.e.*, promíscuas ou usuárias de drogas)”, reenquadrando o problema como um de responsabilidade governamental por respostas inadequadas à pandemia. Feministas confrontaram a ideia de “vítimas de estupro inocentes vs. provocativas”. Esses movimentos abordaram diretamente, e frequentemente com sucesso, as ficções e limitações da “inocência” (e os sentimentos de piedade e simpatia anexos a essa categoria) como uma estratégia de justiça. Em acréscimo, ativistas pelos direitos de pessoas com deficiência continuam a enfrentar um paradigma inteiro que mitologiza o “normal”. Essas lutas oferecem ferramentas – a importância da linguagem, coletivismo e educação política – para confrontar o senso comum predominante de que algumas pessoas precisam ser trancafiadas. Ao construir o nosso currículo, buscamos oportunidades de compartilhar exemplos desses movimentos. Em nossas discussões, encorajamos os estudantes a considerar táticas, especialmente a utilização de confrontamentos ao “inocente” ou “normal” ou “senso comum” como uma estratégia para construir movimentos efetivos. Aliamos essas discussões com tarefas e discussões de sala de aula que encorajem a reflexão sobre quando e como os estudantes têm sido encorajados a sentirem-se “merecedores do” dano ou “não normais” e como isso se conecta à injustiça social mais ampla.

Exposição à teorias e práticas de *recuperação política* podem também desafiar os investimentos das pessoas na dicotomia bom/mau e oferecer outros paradigmas para caminhos para fora do vício em drogas ou álcool. Tal modelo foi desenvolvido no projeto da *Critical Resistance* em La Casita, Nova Iorque. Ao descrever o projeto, Pilar Maschi (2004)

desafia o dominante e largamente apolítico modelo terapêutico individualista de recuperação de abuso de substâncias, bem como outros modelos de tratamento que promovem a assimilação na sociedade em vez de tentar mudar a sociedade. “Ser ativo politicamente é uma forma de recuperação e verdadeiramente uma forma de resistência”, afirma Maschi. Esse modelo de recuperação nos impulsiona também a nomear e desafiar como as salas de aula podem individualizar o aprendizado e obscurecer conexões entre pessoas e questões de justiça. Construir narrativas de primeira pessoa sobre recuperação política (como o exemplo de Maschi) em nosso currículo fornece modelos alternativos de confrontar o trauma do encarceramento e fornece assistência aos outros.

Abordar a abolição em sala de aula também significa colocar na mesa exemplos históricos e atuais de comunidades e organizações que estão ativamente trabalhando para lidar com a violência e para reduzir os danos sem insuflar o complexo industrial-prisional. Podemos trazer alternativas para a sala centrando recursos, organizações e exemplos (que não envolvam agências estatais) que praticam redução de danos e trabalham para confrontar a violência. Esse trabalho está acontecendo em nossa comunidade e ensinar/aprender sobre abolição requer tornar concretos esses caminhos e exemplos. Por exemplo, na aula da Erica sobre Ativismo Feminista pessoas de organizações locais foram compartilhar seus trabalhos “antiviolença” – lutas por acesso à moradia justa, organização da *Dyke March* [Marcha pela visibilidade e ativismo lésbicos] e fornecimento de assistência jurídica para gêneros não-conformistas e transgêneros.

Na medida em que o encarceramento e a violência impactam a muitos diretamente, os estudantes devem ter as oportunidades para controlar o ritmo e o formato dessas discussões. Rothschild (2000) discute a importância de os sobreviventes de traumas serem capazes de “acionar os freios” e estarem no controle do ritmo das discussões de materiais traumáticos. Quando tensão, humilhação, ou medo são evidentes em sala de aula, dê um passo de volta às práticas de salas de

## O bom, o mau e o inocente

aula pequenas que promovem presença, respeito mútuo e reconhecimento ao encorajar o humor compartilhado, colocando os estudantes face a face, fazendo contato visual uns com os outros, fazendo pausas e compartilhando comidas, música e diversas histórias de vida. E, em vez de definir uma aula como “dia sobre abolicionismo”, estamos trabalhando para implementar ideias abolicionistas através das leituras e discussões, permitindo aos estudantes tempo para perceber e localizar suas diversas respostas emocionais e intelectuais para o conceito.

Estar atento a como o poder se move na sala de aula pode ser instrutivo para avançar nas discussões de como o poder se move por toda a sociedade. Desde o *Rethinking Schools*, passando por recursos do *New York Collective of Radical Educator* (NYCORE), até artigos no *Radical Teacher*, nós continuamos a aprender ferramentas para construir salas de aula democráticas sustentáveis. Parte desse trabalho inclui construir a partir de exercícios que chamam a atenção para a operação do poder na sala de aula, especialmente as formas em que disputas são resolvidas, conhecimentos são criados e validados e um senso de proteção ou segurança na sala de aula é construído.

Mudar o poder de lugar na sala de aula nos fornece, como professoras, espaço para explorar nossos próprios erros, fracassos e sentimentos contraditórios em sala de aula. Em vez de ficarmos perplexos e nos sentindo fracassos, como podemos transformar desafios em investigações de grupo? Como podemos transformas as questões levantadas no contexto de lutas para construir comunidades mais fortes e “seguras” em projetos de pesquisa colaborativos centrados em uma análise antiprisional? Envolver comunidades de aprendizado na articulação e teste das suposições sob as quais o CIP opera é uma forma de construir futuros abolicionistas. Juntos.

*Nosso trabalho é um produto de nossas comunidades. Muito obrigado aos camaradas, colegas, estudantes, amigos e famílias que continuam a moldar nossa visão e ação.*

## Trabalhos Citados

Bissonete, Jamie. (2008). *When the Prisoners Ran Walpole: A True Story in the Movement for Prison Abolition* [Quando os presos administraram Walpole: Uma história verdadeira no Movimento pela Abolição Prisional]. Boston, MA: South End Press.

Critical Resistance. (n.d.). Our Vision. <http://www.criticalresistance.org/article.php?id=51>.

Critical Resistance and INCITE! (2001) “Gender Violence and the Prison-Industrial Complex” [Violência de gênero e o complexo industrial-prisional]. <http://www.incite-national.org/index.php?s=92>.

Davis, A. (2009). *Narrative of the Life of Frederick Douglass, An American Slave, Written by Himself* [História da vida de Frederick Douglass, um escravo americano, escrita por ele mesmo]. A New Critical Education. San Francisco: City Lights Books.

Davis, A. (2005). *Abolition Democracy: Beyond Prisons, Torture, and Empire*. NY: Open Media. [ed. bras.: **A democracia da abolição: para além do império, das prisões e da tortura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2020].

Davis, A. (2003). *Are Prisons Obsolete?* NY: Seven Stories Press. [ed. bras.: **Estarão as prisões obsoletas?** 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2020].

Faith, Karlene. (2000). “Reflections on Inside/Out Organizing” [Reflexões sobre o trabalho de organização de dentro para fora]. *Social Justice Journal*, # 81. Vol. 27: 3: 158-167.

Gould, Deborah. (2009). *Moving Politics* [Política em movimento]. Chicago: University of Chicago Press.

Herman, Judith Lewis. (2007). “Shattered Shame States and their Repair” [Estados fragmentados de humilhação e sua reparação]. The John Bowlby Memorial Lecture. Saturday March 10, 2007.

<http://www.cha.harvard.edu/vov/publications/Shattered%20Shame-JHerman.pdf>.

Maschi, Pilar. (2004). Citações de “Forms of Resistance to the Prison-Industrial Complex” [Formas de resistência ao complexo industrial-prisional]. <http://www.womenandprison.org/social-justice/pilar-maschi.html>.

Rothschild, Babette. (2000). *The Body Remembers: the Psychophysiology of Trauma and Trauma Treatment* [O corpo se lembra: a psicofisiologia do trauma e o tratamento de trauma]. New York: Norton.