

SOBRE O INFERNO, A PRISÃO E A SALA DE AULA: NARRATIVAS, TESTEMUNHOS E OUTRAS HISTÓRIAS

■ MARIA LUZINEIDE PEREIRA DA COSTA RIBEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-6022-225X>

Universidade de Brasília

RESUMO

Pensar a prisão também é pensar o significado da escola. Por isso, este artigo reflete sobre as experiências educativas na prisão. Interessa-me aqui, *a priori*, compreender a prática pedagógica de professores atuantes nas unidades prisionais do Distrito Federal (DF). Com isso, pretendo compreender como se constitui a identidade docente e como a prisão a impacta. Posteriormente, busco analisar o impacto da (não) oferta da educação na vida de egressos, sobretudo no período de pós-encarceramento. Foram analisadas as narrativas de sete professores e três egressos do sistema prisional do DF, enquanto recorte de pesquisa de pós-doutorado. Optou-se pela pesquisa qualitativa, considerando os aspectos subjetivos do campo educacional. A análise das narrativas considerou o lugar de fala desses atores, observando as possíveis intersecções entre as histórias narradas. Epistemologicamente, apresenta-se a prisão, a partir da literatura de testemunho e das narrativas autobiográficas, o cenário de pesquisa e seus personagens, considerando as feridas do encarceramento e sua seletividade penal. Dialogamos com o conceito de experiência e de pesquisa narrativa como recurso metodológico. Concluiu-se que a educação desconstrói processos de despersonalização e de apagamento social, embora seja solitário o ofício do professor. Ao final, é emancipadora sua ação pedagógica quando acessada na prisão.

Palavras-chave: Prisão. Escola. Narrativas. Professores. Egressos.

ABSTRACT

ON HELL, PRISON AND THE CLASSROOM: NARRATIVES, TESTIMONIALS AND OTHER STORIES

Thinking about prison is also thinking about the meaning of school. Therefore, this article reflects on educational experiences in prison. I am interested here, *a priori*, in understanding the pedagogical practice of teachers working in prisons in the Federal District. With this, I intend to understand how the teaching identity is constituted and how the prison impacts it. Subsequently, I seek to analyze the

impact of the (non) provision of education on the lives of ex-inmates, especially in the post-incarceration period. The narratives of seven professors and three graduates from the Federal District prison system were analyzed as part of a post-doctoral research. Qualitative research was chosen, considering the subjective aspects of the educational field. The analysis of the narratives considered the place of speech of these actors, observing the possible intersections between the narrated stories. Epistemologically, prison is presented based on testimonial literature and autobiographical narratives; the research scenario and its characters, considering the wounds of incarceration and its criminal selectivity. We dialogue with the concept of experience and narrative research as a methodological resource. It was concluded that education breaks down processes of depersonalization and social erasure, although the teacher's job is lonely. In the end, its pedagogical action is emancipatory when accessed in prison.

Keywords: Prison. School. Narratives. Teachers. Graduates.

RESUMEN

SOBRE EL INFIERNO, LA PRISIÓN Y EL AULA: NARRATIVAS, TESTIMONIOS Y OTRAS HISTORIAS

Pensar en la cárcel es también pensar en el sentido de la escuela. Por ello, este artículo reflexiona sobre las experiencias educativas en prisión. Me interesa aquí, a priori, comprender la práctica pedagógica de los docentes que actúan en los centros penitenciarios del Distrito Federal. Con esto pretendo comprender cómo se constituye la identidad docente y cómo la prisión la impacta. Posteriormente, busco analizar el impacto de la (no) provisión de educación en la vida de los ex internos, especialmente en el período posterior al encarcelamiento. Se analizaron las narrativas de 7 (siete) docentes y 3 (tres) egresados del sistema penitenciario del Distrito Federal, como parte de una investigación posdoctoral. Se optó por la investigación cualitativa, considerando los aspectos subjetivos del campo educativo. El análisis de las narrativas consideró el lugar del discurso de estos actores, observando las posibles intersecciones entre las historias narradas. Epistemológicamente, la prisión se presenta a partir de literatura testimonial y narrativas autobiográficas; el escenario de investigación y sus personajes, considerando las heridas del encarcelamiento y su selectividad criminal. Dialogamos con el concepto de experiencia e investigación narrativa como recurso metodológico. Se concluyó que la educación rompe procesos de despersonalización y borramiento social, aunque el trabajo del docente sea solitario. Al final, su acción pedagógica es emancipadora cuando se accede a ella en la cárcel.

Palabras-chave: Prisión. Colegio. Narrativas. Maestros. Graduados.

Dos escritos iniciais na prisão

“Deixai toda esperança, ó vós que entraís”.

Dante Alighieri, *A Divina Comédia, Inferno, Canto III*

Acharam que eu estava derrotado

Quem achou estava errado(...)

Vou te apresentar o que você não conhece

Anote tudo vê se não esquece (...)

Cadeia um cômodo do inferno

Seja no outono no inverno (Oitavo anjo, 509-E, Dexter)

Para começar esta discussão, cito um clássico da literatura universal, a obra *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, que materializou o inferno no seu poema épico, com uma geografia perfeita, formada por seus nove círculos, dando a cada pecador a punição devida. Em meio a castigos, o autor refletiu sobre sua própria existência, trajetória, livre-arbítrio, alegoricamente representados nos sentimentos de dor, angústia, medo e amor.

Implicitamente, parece existir a mesma inscrição à porta das prisões modernas, carregada com suas representações e seus símbolos. Por isso, aqui, parece pertinente a metáfora do inferno como campo simbólico da prisão, já que na literatura muitas narrativas biográficas e autobiográficas descreveram todo esse processo desumano.

Flertando com o campo literário, Dostoiévski,¹ em sua obra *Recordações da casa dos mortos*, construiu uma narrativa ficcional em terceira pessoa, contando sua travessia pelo inferno. Em sua obra póstuma, *Memórias do cárcere*, Graciliano Ramos² mapeou a arquitetura

prisional, lançando um novo olhar sobre aquele espaço e aquela sociedade. Quebrou o silêncio.

Os relatos no cárcere estiveram presentes na literatura. Na década de 1990, vimos a disseminação das práticas de leitura e da produção de relatos nas prisões brasileiras, por meio de diários e memórias, numa tentativa de testemunho dessa realidade. Como exemplo disso, a obra *As memórias de um sobrevivente*, de Luís Alberto Mendes,³ inaugurou essa ideia de representação da morte em vida provocada pelo encarceramento. Coincidem suas memórias com o massacre do Carandiru, instituição na qual Mendes cumpriu parte de sua pena (HOSSNE, 2004, p. 3).

Por fim, não menos importante, repercutiu a fala de mais um sobrevivente, o Rapper Dexter,⁴ citado na epígrafe deste artigo. Com isso, quero dizer que a escrita se manifesta como ato de resistência. Consagrados ou não, reconhecidos dentro da tradição literária ou à margem da cultura letrada, são muitos os escritores que, vivendo a experiência-limite do cárcere por meio de suas histórias de vida, apresentaram suas trajetórias, narrativas de si.

Embora com traços ficcionais, essas narrativas traduzem a força de corpos-prisioneiros que sobreviveram ao cárcere-inferno, permi-

1 Em 1847, Fiódor Dostoiévski foi preso e condenado à morte, mas, no último momento, teve a sua pena comutada em deportação. Passou quatro anos na Sibéria, sujeito ao regime de trabalhos forçados na companhia de criminosos comuns.

2 Graciliano Ramos foi preso em sua residência, em Maceió, em 1936, sem que nenhuma acusação tenha sido formalizada. Ficou encarcerado durante dez meses em prisões. Graciliano nunca soube o motivo do encarceramento, não chegou a ser oficialmente processado, nem interrogado.

3 Luís Alberto Mendes cumpriu pena em prisões do estado de São Paulo por mais de 30 anos. Na prisão, tomou gosto pela leitura e começou também a escrever. Em 2004, saiu da prisão e continuou escrevendo, dando aulas e palestras e ministrando cursos e oficinas para presidiários. Em 1º de abril de 2020, foi internado em estado grave. Morreu uma semana depois, no dia 8.

4 Cantor e compositor brasileiro, Marcos Fernandes de Omena, conhecido artisticamente como Dexter, cumpriu pena por 13 anos, parte dela na Casa Detenção de São Paulo (Carandiru), sendo libertado em 2011. Adotou o vulgo Dexter em meados dos anos 1990, lendo a autobiografia de Martin Luther King Jr., quando descobriu que um de seus filhos se chamava Dexter, que significa vários adjetivos como: direito, correto, liberdade.

tindo a todo aquele que desconhece essa realidade conhecê-la através das personagens e da geografia da prisão. Senão a verdade, defendendo a ideia de que o leitor teve acesso a uma projeção de verdades (RIBEIRO, 2012, p. 54).

Assim como Bento (2011, p. 227), creio que a escrita na prisão, na sua dimensão dialógica, contesta a segregação que o espaço procura inscrever e expande a sua presença para além dos limites da prisão. Interessa-me, aqui, que direções tomará esse espaçamento constituído por meio dessa escrita.

Se de um lado, temos esse cenário de desesperança; de outro, temos personagens sobreviventes, pessoas que, por meio de suas narrativas, contam suas histórias, falam de suas experiências e travessias no/pelo “inferno”. Sabemos das muitas direções e temas que orbitam a prisão, mas, elegemos aqui como eixo central desta discussão: a educação. Procuro respostas às perguntas: que lugar é esse? Quem são esses estudantes? Que espaço ocupa a escola na prisão?

O estudo apresenta a prisão como alegoria do inferno, a partir da literatura de testemunho e das narrativas autobiográficas; lança luz sobre o cenário de pesquisa e seus personagens, considerando as feridas expostas do encarceramento e sua seletividade penal, a partir das ideias de Foucault (1997), Daves (2018), Calixto (2019) e Chies (2015), e dialoga com o conceito de experiência e formação, reconhecido nas vozes desses sujeitos: Freire (1993), Julião e Onofre (2013), Goodson (2013) e Nóvoa (2013); e considera a discussão acerca do escopo da pesquisa narrativa como recurso metodológico, na perspectiva de Passeggi (2011), Seligmann-Silva (2008) e Larrosa (1998). Nessa direção, este artigo intenta compreender os sentidos construídos, a partir das narrativas de professores e egressos do sistema prisional do Distrito Federal (DF), no que diz respeito à prática pedagógica frente à natureza punitiva da prisão.

Nas mãos de quem estão as algemas?

Sabemos que o encarceramento não é produtivo. Seus efeitos colaterais são danosos ao indivíduo. Simbolicamente, a prisão representa o reajustamento social e isso nos tem bastado. Michel Foucault (1997), em *Vigiar e punir*, já nos falava sobre seu perigo e inutilidade e como conhecíamos bem os seus “inconvenientes”. Contudo, não sabíamos – e continuamos sem saber – o que colocar em seu lugar. Trata-se, portanto, da “detestável solução de que não se pode abrir mão” (FOUCAULT, 1997, p. 224).

Com o tempo, a prisão foi vista como algo “inevitável e permanente” socialmente, sendo naturalizada entre nós; percebe-se ainda uma certa resistência em se pensar essa realidade, provocada pelo medo de imaginar o que acontece por lá. De forma resumida, estamos diante de uma relação de presença e ausência da prisão em nossa vida e, por isso, como quem foge de fantasmas, mobilizamos o nosso imaginário em direção ao outro, já que pensar o confinamento parece-nos a nós mesmos angustiante. Nesse sentido, nosso pensamento foi condicionado a pensar o criminoso como o “outro” e, geralmente, como “alguém de cor”, reproduzindo as desigualdades étnico-raciais e injustiças de um sistema de aprisionamento retroalimentado pelo racismo estrutural (DAVIS, 2018, p. 16).

Não por acaso, Pimenta (2017) argumenta que, no Brasil, a representação dessa delinquência recai sobre os jovens, pobres e negros. Comumente, é esse o perfil selecionado para o retrato do “marginal” no país, sendo agravado pelo estereótipo do “delinquente”. Como pano de fundo, crimes capazes de disseminar o medo explicando, sumariamente, “a violência que assola a sociedade” (PIMENTA, 2017). Muitos estudos acadêmicos dão conta dessa realidade perversa que assola as prisões brasileiras (ADORNO, 1991; SALLA, 2000; LEMGRUMBER,

1999; ANDRADE, 2003; BORGES, 2011). Fora isso, as narrativas midiáticas contam a violência, as crises e as rebeliões no sistema prisional. Há muito, a prisão experimenta o caos.

No cerne desse debate punitivista, Clarissa Calixto (2019), em sua tese de doutorado *Mídia e castigo: a cobertura do Jornal Nacional sobre a prisão*, afirma que a ressocialização é uma falácia, advertindo que os personagens principais que figuram nessas narrativas são, em sua maioria, pessoas negras (67,9%), expostas ao espetáculo televisivo, com seus corpos nus ou seminus, reforçando estereótipos que foram ao longo da história ancorados num sistema racial seletista. Em outras palavras: “o sistema penal se dirige quase sempre contra certas pessoas, mais que contra certas ações definidas como crime” (ANDRADE, 2003, p. 267). Não pretendo aqui tratar das relações de interseccionalidade existentes entre raça e prisão, mas mostrar nas mãos de quem estão as algemas.

Curiosamente, corpos negros aparecem três vezes mais do que corpos brancos na mídia televisiva. E quando o assunto da matéria trata do castigo penal, a chance de aparecimento em cena de um corpo negro aumenta, sendo 17 vezes maior que a exposição do corpo branco. Como arremedo final, as narrativas midiáticas e exposição nacional desses corpos vêm, em sua maioria, descoladas de “[...] elementos discursivos de reflexão sobre o perfil de pobre preto dos presos” (CALIXTO, 2019, p. 135).

Ora, fora das telas a situação não é diferente. Quando olhamos para dentro das prisões brasileiras, vimos quase 700 mil pessoas, na sua maioria, jovens, de baixa instrução, pretas e pobres, sendo arregimentadas por facções criminosas. Sobreviventes que carregam em seu peito o selo da eficiência e da segurança de um sistema penal que ocupa o terceiro lugar no *ranking* dos países que mais encarceram no mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e China (BRASIL, 2020).

Como se não bastasse toda essa complexidade, na última década, assistimos ao “incremento quantitativo de aprisionamento” e ao “agravamento das condições de encarceramento” dessa superpopulação, duas realidades antagônicas mediadas por “normas e diretrizes políticas que, ao menos no papel e no discurso, refinam e sofisticam as promessas e perspectivas de direitos sociais aos presos” (CHIES, 2015, p. 22).

Com efeito, é nos limites desse discurso “refinado” que grande parte da população prisional, aproximadamente, 75% de pessoas, está entregue ao completo ócio, ancorada por discursos positivistas e à espera do cumprimento da pena. Fato é que nem todos terão acesso às políticas públicas de educação ou trabalho. Por trás disso, continuamos a ver corpos historicamente marcados pelo controle e punição (BRASIL, 2020).

Com 15.572 pessoas encarceradas, no DF, alvo da nossa investigação, o perfil do preso é semelhante. Frente a uma população jovem, preta e de baixa instrução, a educação básica restringe a sua oferta a quase 10% desse público, aproximadamente, 1.537 estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Tem-se aí o bastante para compreender condutas sociais modeladas por estruturas hegemônicas de poder. Assim, devemos pensar a prisão para além da privação de liberdade, devemos refletir sobre seus significados. É, em meio ao apagão de direitos fundamentais, que a educação na prisão emerge como uma centelha de luz. Compreender o preso como sujeito de direitos é um passo fundamental no processo de desconstrução de estereótipos.

Das narrativas e testemunhos: a pesquisa qualitativa na prisão

A verdade é que somos feitos de histórias e, como seres humanos, experimentamos o

mundo e a vida, a partir de suas interações. Pensemos, pois, que as narrativas estão intrinsicamente ligadas à condição humana. Vivenciamos experiências consideradas fundadoras – acontecimentos que remetem a uma forte carga emocional e que, de certa maneira, deixam um traço ou mesmo um trauma sobre a nossa existência. São fatos que vão desde a lembrança da escola, primeiro dia de aula, primeiro emprego e que “abrem espaço para o trabalho de compreensão” de como afetam a pessoa que narra e a que a escuta (PASSEGGI, 2011, p. 151).

Como uma experiência fundadora, acrescentaria aqui a entrada na prisão. Explico-me. Importante também a aproximação do conceito de testemunho nos estudos do crítico literário Márcio Selligman-Silva (2008), a partir das catástrofes históricas. Ouso alargar um pouco mais esse conceito, ampliando a condição de sobrevivência de uma situação de violência para o espaço de confinamento, o que a meu ver, implicaria a necessidade do testemunho e explicaria a “carência absoluta de narrar” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 6).

Na prisão, penso a narrativa “como uma picareta”, capaz de “derrubar o muro” do silêncio, da invisibilidade. Esse é o desafio que aqui se coloca, a construção de pontes com os “outros”, com a sociedade. É uma tarefa, pois, de resgate do sobrevivente. Por isso, é essencial a compreensão de que o sentido de narrar o trauma se reveste primeiramente do desejo de renascer (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 66).

Esse renascimento pressupõe também o exercício de escuta desse sujeito, pois se não há essa vontade, nem o desejo de portar o testemunho, ele não existirá. Seligmann-Silva (2008) alerta para o reconhecimento da fala desse sujeito que se constrói, a partir do diálogo do testemunho que o transporta para o “campo da pragmática” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72).

Ora, as narrativas, nesse caso, deslocam aquele que testemunha ao lugar de figura exemplar, dado o valor atribuído em nossa sociedade aos sobreviventes e às prisões modernas. Em linhas gerais, são personagens que “viram de perto atrocidades inomináveis”. São portadores, portanto, de verdades e, por essa razão, são tratados como porta-vozes delas. São muitos os exemplos dessa manifestação, até aqui, pelo menos quatro desses personagens-sobreviventes aportaram à discussão (SELIGMANN - SILVA, 2008, p. 72).

De forma alguma, pretende-se aqui tornar absoluto o conceito de verdade, mas simplesmente compreender que, ao narrar sua própria história, o indivíduo atribui sentido às suas experiências e, é nesse itinerário pessoal, nesse movimento de voltar-se para si, portanto, que se reinventa. Não se trata de uma tarefa fácil, pois, como seres contraditórios, nossa existência se constitui de dilemas, de sentimentos de inadequação e/ou de adequação aos ambientes sociais, criando, assim, zonas de conforto e/ou de desconforto. E, infelizmente, nossa ação é ainda guiada pelos (pré)conceitos na interação com tradições herdadas (PASSEGGI, 2011, p. 147-149).

O confinamento como experiência traumática corrói por dentro a testemunha, contudo, não se configura mecanismo de travamento do narrador. Vimos na constituição entre presente e passado que são ressignificados os fatos e, portanto, redimensionado o fio textual que une as pontas entre o individual e o coletivo. Logo, como método de pesquisa, a narrativa

não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. (MORAES, 2000, p. 81).

Nesse sentido, este estudo entende a pesquisa narrativa como escolha pertinente ao cenário e a amostra, uma vez que está centrada na experiência. E, em se tratando de pesquisa em educação, não podemos nos esquecer da subjetividade – veio essencial à nossa existência. As pesquisas quantitativas na prisão, muitas vezes, não contam com um levantamento de dados estatísticos preciso, o que interfere, sobremaneira, em seu desenho. Temos neste borrão mais sombras do que luz. Por isso, a importância da pesquisa qualitativa na reprodução desse retrato.

Como numa grande tessitura textual, os fios dessas histórias vão se entrelaçando, formando um tecido que cobre o coletivo. Surge diante de nós a “ponta do iceberg”. Dito de outro modo: a história de vida revela o conhecimento de si, promovendo reflexão, tomada de consciência sobre os diferentes registros de expressão e de representações de si, bem como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. A partir das experiências narradas se estabelece um caminho de volta para si. Flagrante, nesse contexto, a relevância da testemunha, daquele que conta histórias (PASSEGGI, 2011, p. 419).

É essencial, portanto, a compreensão da experiência e do testemunho quanto a sua singularidade nas trajetórias biográficas dos atores envolvidos no processo educacional na prisão. Nela, reside a essência do vir-a-ser, do caráter emancipatório, uma vez que se trata de uma experiência “irrepetível”, sendo seu resultado sempre “imprevisível”. Em suma, entendo experiência como percurso (LARROSA, 1998).

Neste estudo, objetivamos falar de um espaço pouco conhecido, quase invisível socialmente, mas que faz parte também da prisão: a escola. Em campo, estão atores que, em dado momento (ou não), se encontraram em sala de aula, professores e egressos de um mesmo sistema penal. Aportamos, assim, às narrativas

desses atores, as suas histórias de vida que foram atravessadas pela prisão.

Foram analisadas entrevistas realizadas com professores e egressos do sistema prisional do DF, enquanto recorte de textos de pesquisa empírica de pós-doutorado. Optou-se pela pesquisa qualitativa por refletir a preocupação do pesquisador em capturar a realidade do contexto prisional, considerando os aspectos subjetivos do campo educacional, especialmente, aqueles que não podem ser mensurados (MINAYO, 2012).

A opção pela entrevista narrativa se deu em razão de sua configuração, por se tratar de uma entrevista individual, na qual os sujeitos falam de si e de seus percursos. Nesse tipo de entrevista, o sujeito possui um tempo necessário para responder às provocações, com poucas interrupções, expondo sua história, a partir de um recorte significativo de sua experiência de vida (SOUZA e MEIRELES, 2018, p. 296).

Considerando a dificuldade de escuta dos participantes em grupos e a necessidade de reagendamento de encontros, por conta do contexto pandêmico, adotamos essa metodologia, com entrevistas individuais, gravadas e imediatamente transcritas. Assim, o roteiro foi previamente alinhado a tópicos pertinentes à pesquisa, o que permitiu fluidez. Observou-se que essa dinâmica deixou os participantes à vontade e deu um certo equilíbrio a construção das narrativas, já que o participante poderia falar de outras temáticas, inclusive, com mais tempo de resposta.

Com isso, não foi observada a limitação na potência de suas falas, nem tão pouco restrição de seus pensamentos e/ou opiniões. Contribuíram com a pesquisa⁵ sete professores,

5 A pesquisa foi iniciada em 2021, com o estabelecimento dos primeiros contatos e solicitação de autorizações, sendo concluída, mais recentemente, em 2022. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o registro nº 54266121.3.0000.5540. A participação na pesquisa teve caráter voluntário, me-

quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, sendo seis atuantes no sistema prisional do DF e um, recentemente, aposentado. Com idade entre 30 e 55 anos, o grupo de professores foi considerado experiente, com a média de trabalho docente nas unidades prisionais, entre 10 e 21 anos.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, os professores foram nominados com as letras “P”, fazendo referência a “professor”, seguida de numerais de 1 a 7, que correspondem ao número de participantes. Para as entrevistas dos egressos do sistema prisional, optou-se pelo uso da letra “E”, que faz referência a “entrevistado”, seguida de numerais de 1 a 3. As entrevistas foram realizadas individualmente, na sede da unidade escolar,⁶ em sala reservada, em razão da pandemia de covid-19, sendo respeitados os protocolos indicados. Alguns entrevistados optaram por contribuir de forma virtual, entre eles, dois professores e um egresso.

No caso dos professores, os relatos convergiram para o desenvolvimento profissional e pessoal desses sujeitos, sendo as reflexões potencializadas pelas entrevistas individuais. No caso dos egressos, partimos de suas histórias de vida, pensando nos significados do confinamento, com vistas a atual condição de pós-encarceramento. Importante destacar que embora pareça se tratar de “dois lados da mesma moeda”, em virtude de as perspectivas serem ancoradas em dinâmicas de controle, obviamente com uma diferença abissal, o desenvolvimento das narrativas não se asseme-

lha, pois de um lado, verificou-se o desejo no compartilhamento de experiências e, de outro, a dificuldade em se falar sobre elas.

Entre grades de gaiolas: a experiência de ser professor na prisão

Quando olhamos para o professor como pessoa e não somente como profissional, partimos de outro ponto. É concedida voz e visibilidade a um sujeito singular, com suas experiências igualmente singulares (NÓVOA, 2013, p. 18).

Somos constituídos pela nossa experiência e pelo nosso ambiente sociocultural, sendo estes “ingredientes” importantes à vida e ao exercício profissional do professor. Portanto, sua identidade e cultura impactam, sobremaneira, o modelo de ensino e sua prática educativa (GOODSON, 2013, p. 72).

Embora, muitas vezes, tais experiências sejam rotuladas como “demasiado pessoais”, pouco científicas, reconheço o seu “valor e qualidade”. Concordo com o autor, quando diz não encontrar motivo para que tais narrativas não sejam utilizadas, sobretudo diante da complexidade da prisão. Ao ouvir o professor, compreendo que o “autobiográfico”, “a vida”, é de “grande interesse” sim, sobretudo quando ele é o protagonista da narrativa (GOODSON, 2013, p. 70-71).

Começo pelo fim com uma das últimas questões da entrevista que dizia respeito a um momento marcante nas experiências de docência. Chamou minha atenção uma, considerada especial, entre as muitas histórias vivenciadas pelo P6, com 17 anos de docência em unidades prisionais do DF:

Eu estava numa turma de Ensino Médio. Fiz uma campanha e consegui alguns livros de doação. Num dia de aula, levei os livros e quando cheguei nas cantigas do Trovadorismo, tinha a música ‘Luíza’, de Tom Jobim. Perguntei se alguém

diante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo os participantes informados quanto à salvaguarda do anonimato, da natureza das informações e da possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 510/2016.

6 O Centro Educacional 1 de Brasília, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF, é responsável pela oferta e gestão da educação nas seis unidades prisionais do DF, de regime fechado e semiaberto, no atendimento a pessoas em privação de liberdade.

conhecia aquela música e um aluno me perguntou: o senhor quer que eu leia ou quer que eu cante? E aquilo para mim foi o máximo: saber que o aluno conhecia uma música que não costumava tocar no rádio. E aí, ele pegou o violão e cantou a música. (P6)

Parece fora do lugar pensar o criminoso como aquele indivíduo com conhecimento, habilidades e percepção cultural além do esperado. As expectativas do P6 desconstruíram o estereótipo apresentado a ele na sociedade livre. Uma das primeiras lições ensinadas por Paulo Freire (2005) é a da condição humana de inacabamento, sendo possível ao sujeito o reconhecimento e a capacidade de transformação, por meio da educação, como manifestação exclusivamente humana. A educação na prisão é o reconhecimento de inacabamento desse sujeito (FREIRE, 2005, p. 83-84).

A escolha da profissão foi um dos temas iniciais das entrevistas. *“Me sinto no lugar certo”*, assim respondeu a P2. Esse posicionamento assertivo é também compartilhado pelos demais professores. Em alguns relatos, percebe-se o desejo íntimo de ser professor, fruto de uma brincadeira bem natural e presente no imaginário infantil. Embora, sejam evidentes as dificuldades dessa profissão, os entrevistados demonstraram interesse em permanecerem fiéis a sua escolha:

Ser professora era meu sonho de criança. Eu realizei um sonho. Eu lembro pequenininha brincando de ser professora. Para mim, foi uma grande realização. Nunca me arrependi. Estou na educação por uma questão de vocação. (P1)

Eu decidi ser professora ainda na infância. Gostava de brincar de escolinha e com o passar do tempo essa ideia foi ficando cada vez mais forte. Atualmente, faço mestrado num universidade pública. (P3)

A identidade do professor, segundo Pimenta (2002), está em constante mutação, seja pelo significado social da profissão, seja pelo

significado que cada professor, enquanto “ator e autor”, dá a sua atividade docente cotidiana, em como vê o mundo e situa-se nele, em suas representações, saberes e angústias, no sentido em que o ato de ser professor tem em sua vida (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 77).

A docência na prisão promove uma série de reflexões em diversas superfícies, até então, povoadas apenas pelo imaginário coletivo: *“a gente cria um imaginário por meio da TV e do noticiário”* (P4). Na sociedade livre, são muitos os discursos sedimentados em percepções que defendem uma educação transformadora, mas não para todos:

Sempre acreditei no poder transformador da educação. Na minha casa, a educação sempre foi prioridade e requisito para ser alguém na vida. Cresci ouvindo que mudar de vida dependia dos estudos. Nas escolas por onde passei o discurso era o mesmo. (...) Antes das prisões, acreditava que a educação dependia da qualidade do professor e da dedicação dos alunos. A ideia de meritocracia estava presente em meus discursos. (P3)

Aos poucos, o que se percebe é o abismo marcado pela desigualdade social, pelo fracasso escolar e pelo ciclo de misérias, como herança:

Nas prisões, consegui, aos poucos, perceber a falácia da ideia de meritocracia. Nos primeiros contatos com as pessoas privadas de liberdade, pude perceber que a escola regular não compreendia as pessoas e as excluía. Quase todos com quem conversava relataram que a escola não era para ele. Há nos espaços escolares os que nasceram para dar certo e os que nasceram para o fracasso. (P3)

E o que fazer diante dessa realidade? Como olhar para esses sujeitos? Uma das decisões importantes é entender, muitas vezes, que o “aluno difícil” é mais um estudante que precisa da *“reconciliação com o conhecimento, aprender a aprender novamente”*, dissociando-se sua imagem à do criminoso:

Decidi olhar para a pessoa, não para a transgressão. Olhar para o ser humano. O preso deve ser tratado como uma pessoa que precisa se reconciliar com o conhecimento, aprender a aprender novamente. (P1)

Depois da atuação na prisão, vi a expectativa e a esperança em cada um deles, sempre acreditando que a educação é um recurso para esse avanço das pessoas que estão ali e não estão amparadas. Hoje, eu vejo a educação como um caminho no qual é possível se obter êxito para aqueles que o traçam. (P2)

Veiga (2009), ao se voltar para os estudos de Nóvoa (1997, p. 34), argumenta que a identidade docente não está dada, não é um produto, sendo construída num lugar de lutas e conflitos. Logo, esse espaço é de construção de ser e estar na profissão. Fica claro que é no momento de encontro com esses estudantes que o trabalho docente ganha sentido, ampliando a percepção do professor sobre sua prática pedagógica (VEIGA, 2009, p. 28).

Mas qual o lugar da escola na prisão? Quando fiz essa pergunta, a P1 imediatamente a devolveu com outro questionamento: “uma pergunta que se deve fazer é ‘para que serve a escola na sociedade?’”. E, rapidamente, me respondeu: “Se pensarmos a prisão como uma sociedade, entenderemos o papel da escola”. E continuou: “é nela que se estabelece essa ‘reconexão com o mundo’, um dos primeiros passos que julgo fundamental à humanização”.

A prisão também é uma sociedade que a sociedade não quer ver. Naquele momento, é todo um mundo diferente. É todo um reconectar com o mundo que perderam. Para mim, a palavra que mais emociona e que os alunos falam é a questão da humanidade, tratamento. (P1)

Os alunos falam que a escola acaba sendo uma ligação entre o mundo interno deles e o mundo aqui fora. A escola é uma ponte. Eles respeitam muito o professor. Eles saem do ambiente prisional e entram na escola. Parece uma escola, de fato. É uma parada no tempo. Naquele momento, eles estão na escola, não estão numa prisão.

Eles se comportam como alunos, riem, brincam, estudam, interagem com o professor. (P6)

A fala da P1 se reveste do conceito da prisão como metonímia do mundo, definida por Antônio Cândido (2006). Segundo o autor, é possível entender a prisão como uma sociedade com características semelhantes à sociedade livre, mas com seu próprio código. Por isso, nessa sociedade, a adoção de posturas de acolhimento e escuta deste estudante se tornam parte do processo de humanização, da possibilidade de ele se enxergar como “gente” frente aos processos de animalização, efeitos colaterais do confinamento:

[...] eu procuro fazer com que meu aluno acredite nele e o que ele está vivendo ali é só passageiro e que isso vai mudar. Eu estou na prisão há muito tempo. E sei que existem regras. Estou ali para ajudar dentro do possível e na área da educação. Temos alunos que estudaram aqui e fazem Direito. Tento levar esses exemplos. (P2)

Precisei me adaptar, neste sentido, no meio do conteúdo, as pessoas me falavam sobre a vida particular, contar histórias, falar porque estava preso. Então, é um exercício de flexibilidade, eu preciso pensar no conteúdo, mas eu também preciso dar atenção porque ele está me pedindo ali que dê um pouco de atenção, de ouvir, de escutar, prestar atenção. (P6)

Paulo Freire (2011) é enfático ao afirmar que “ensinar exige saber escutar”, mas não numa atitude verticalizada, já que “não é falando aos outros, de cima para baixo”, como se tivéssemos em nosso poder a verdade: “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precisa falar a ele” (FREIRE, 2011, p. 111).

Ora, mas quem é esse que fala? Conhecer o perfil desse estudante é indispensável para as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas:

O aluno do sistema, em resumo, é um aluno que está há muito sem estudar, longe da escola, por

diversos motivos, alguns mais próximos da rua, outros, [...] que moram na periferia, trabalham e, em alguns casos, foram expulsos da escola. (P1)

Aluno que abandonou a escola, foi forçado por circunstâncias, por muitas situações a parar de estudar, ele tem uma certa idade, e hoje, 20 poucos anos. Antes, tínhamos pessoas mais velhas voltando para a escola. Estão mais jovens, pararam de estudar mais jovens. (P6)

Observa-se um eixo comum no relato dos professores: pessoas jovens, de baixa instrução e periféricos. Noutra análise, mais subjetiva, o P7 apresenta outro perfil: *“a gente encontra pessoas de alto astral com projetos e sonhos e planos, decididas a executar alguma coisa”*. Bem diferentes das *“pessoas derrotadas, cabisbaixas e negativas”* que pensava encontrar. Destaca também a consciência do preso sobre o seu tempo de cumprimento de pena e as atitudes a serem tomadas, tendo a escola como seu porto seguro: *“pude perceber que eles se adaptam porque a realidade é aquela, sabem o tempo que vão permanecer e ali para sobreviver tem que tomar uma atitude”*.

Assim, como se dá o processo ensino-aprendizagem? Na maioria das unidades prisionais do DF, as escolas têm seu espaço bem definido, com salas de aula e biblioteca. Nas unidades, recentemente inauguradas, as salas de aula têm grades que separam o professor do estudante. Os modelos arquitetônicos prisionais mais antigos permitiam a interação desses atores e simulavam ambientes muito próximos do que poderíamos chamar de “escolas”. Isso se justifica, segundo relato do P2, pela carência de servidores. Contudo, é ponto pacífico entre os entrevistados que *“a presença do professor é essencial”*, uma vez que a *“troca”* com o estudante potencializa o aprendizado.

Com impactos que não são apenas físicos, a naturalização das *“grades das gaiolas”* revela

a expansão da prisão para dentro da escola, marcando um território de disciplina e opressão, asseverado pelo processo de morte social desse sujeito. Aos poucos, os professores vão experimentando o apagamento da história de práticas, até então, consideradas autônomas: *“é triste, às vezes, ficamos pensando: o que vai restar, à medida que os professores mais antigos forem saindo. Para quem não teve essa experiência, percebemos a perda”* (P1).

Como se trata de ambiente prisional, as regras de segurança são bem rígidas, o que limita a atividade docente. Observa-se que cabe ao professor, de acordo com cada unidade prisional, pensar as formas de alcançar esse estudante, promovendo seu aprendizado. Contudo, ficam evidentes as lacunas que o espaço impõe e suas prioridades:

Gostaria de mandar mais livros para as celas. Eles têm tempo, mas não têm material suficiente para estudar. Qualificar seu tempo. Seria necessário, sim. Há muitas limitações, como livros. Tem presídios que você pode mandar livros, outros, não. Então, a diferença é muito grande entre um aluno e outro. (P2)

Já tivemos momentos piores com relação à infraestrutura e recursos. Mas o que realmente me incomoda são as restrições sem explicações em algumas unidades. Nestes casos, procuro adaptar e ir questionando até que juntos possamos avaliar os riscos/benefícios de alguns materiais pedagógicos que melhorariam a qualidade da aula. (P3)

Não se deve esquecer das condições de trabalho do professor, que, sem dúvida, impactam e muito a sua prática pedagógica. Por isso, acredito que professores engajados e conscientes de seu papel social são capazes de transformar o ambiente, mesmo quando os recursos são escassos. Tal engajamento exige coragem de ir mais além da ideia do aprendizado como *“linha de produção”*. É necessário transgredir, quebrar paradigmas que limitam o ato pedagógico. Enfim, sair em defesa de uma

educação como prática de liberdade (HOOKS, 2013, p. 25).

Outro dado importante para os entrevistados diz respeito à afetividade, a relação professor-estudante que é construída ao longo das aulas. Quando na prisão os laços mais elementares com o mundo são rompidos – família e amigos –, o professor passa a desenvolver um papel *sine qua non*: “pai, amigo, psicólogo”. Não porque procure por isso, mas porque o confinamento produz tais relações. É o momento em que o preso se sente “humano” (P7).

O que nos faz pensar que, nesse cenário de especificidades e limitações, não só a formação do docente é urgente na instrumentalização desses profissionais, mas também o compartilhamento das suas experiências: “Precisamos ser ouvidos. Nós temos a experiência” (P2). Narrativas construídas ao longo de muitos anos e que, a meu ver, são potentes para a construção da identidade docente e para a legitimidade do lugar de fala desses profissionais.

Muitas vezes, o que se percebe com a entrada de um professor na prisão é que a sua identidade profissional foi sedimentada num modelo conservador consagrado: professor transmissor do conhecimento e técnico disciplinador. Sabemos que essa racionalidade técnica conduz a “resultados previstos e controlados”. Quando se tem um profissional que associa o seu fazer pedagógico, manejo de recursos e didática, a um caráter instrumental, com uma “organização curricular fragmentada e disciplinar e frágil fundamentação teórica” (VEIGA, 2009, p. 35), teremos decisões técnicas em sua prática pedagógica. Essa concepção utilitarista desconhece o papel da subjetividade e das marcas interpretativas de seus protagonistas, o que se revela, sobremaneira, preocupante.

Ou seja, a questão que se impõe aí é a de pensar a prática, não somente a ação peda-

gógica em sala de aula. Questão que implica também a exigência de uma reflexão crítica em que as práticas, os valores e as instituições sejam problematizados, o que, sem dúvida, requer uma “autonomia profissional madura” (VEIGA, 2009, p. 38-39).

Em suma, ao falar de si, é dada ao professor a oportunidade de pensar sua própria trajetória, correlacionando sua experiência a do outro, atribuindo sentido à sua formação. Ouvir as narrativas desses professores nos faz compreender que, embora seja solitário o seu ofício, é transformadora a sua ação pedagógica quando acessada, mesmo diante das grades da cela de aula.

Das histórias de sobreviventes: reminiscências

O encarceramento deixa marcas indelévels. O estigma representa o “descrédito”, “defeito”, “fraqueza”, “desvantagem” e impõe a segregação. É fato que o preso carrega consigo o estigma de ex-presidiário quando sai da cadeia. Trata-se, portanto, de uma condição permanente. Por isso, prefere o apagamento à memória desse momento, afinal não sabe como a sociedade o receberá (GOFFMAN, 2012, p. 23).

Por isso, considero preciosas e de extrema relevância as três narrativas aqui apresentadas. O texto foi sendo costurado a partir de narrativas orais e escritas desses sujeitos. Contou-se com a participação espontânea de um dos entrevistados (1), o que conferiu contornos mais fluidos à narrativa, a partir da vontade do participante de contar a sua história, falar de si. Nos demais relatos (2) e (3), percebeu-se certa resistência e/ou dificuldade dos participantes em falar de si e em compartilhar suas histórias. Aos poucos, foi possível entender a motivação desse comportamento e o lugar desse narrador.

Com 32 anos, casado, pai de dois filhos, o E2 se descreve como uma “*pessoa tranquila, humana e amiga de todos*”. Considera que o crime na sua vida foi um “deslize”. Hoje, conta com duas formações em nível superior. O E1 conta que sua inserção no mundo do crime não se deu por “crime de sangue”. O E3, casado, com dois filhos, afirma que, desde a infância, já se sentia diferente. Admite que os limites rompidos o empurraram para o crime.

Após 27 anos de cumprimento de pena, a metáfora do “castelo mal-assombrado” ainda habita as memórias do E3. É assim que enxerga a prisão. Com seus fantasmas, vez em quando, se vê atormentado. Esse mesmo sentimento acompanha o E2, sente na pele as marcas de ter uma “ficha suja”. Reconhece, após dez anos de pena, que o erro e a escolha por “dinheiro fácil” foram apenas seus. Por isso, não considera ninguém culpado. O E1, preso por 22 anos, consegue enxergar a prisão como esse campo de apagamento da identidade do sujeito: “*quando eles percebem que você é uma pessoa de boa índole, que você tem um futuro, eles tentam deturpar, apagar aquela coisa boa e deixar só o fluxo ruim*”.

Para além das regras oficiais, a prisão tem implícito seu próprio código de conduta que, de certa maneira, orienta as relações estabelecidas no cárcere. Ao adentrar à prisão, o indivíduo logo percebe essa dinâmica: “*a prisão é um lugar horrível, mas o ser humano se adapta a tudo*” (E2). Se não percebe ou se coloca em posição contrária, tem sua trajetória marcada por situações adversas: “*Minha vida na cadeia não foi fácil. Não seguia as regras. Eu tropeçava muito, não gostava de ver ninguém ser oprimido*” (E1).

Conforme o relato do E1, percebe-se o enfrentamento diário dos conflitos com marcas das relações de poder e de subjugação, em que se faz necessário não apenas o exercício da diplomacia, mas o desenvolvimento de es-

tratégias de sobrevivência: “*na prisão não tem oportunidade, melhor coisa que o preso faz é se esquivar de tudo e de todos*” (E2). De outro lado, a narrativa reforça o abuso de autoridade – já comumente descrito pelos presos –, da covardia na ação de certos grupos de policiais que cometem espancamentos e humilhações no tratamento ao preso.⁷

São processos robustos e constantes de desconstrução de identidade, de apagamento do “eu”, de despersonalização do sujeito. Com laços enfraquecidos ou mesmo rompidos, rotinas são dilaceradas pelo encarceramento, pela modulação do comportamento e a família é um aspecto importante para que não ocorra esse desabamento pessoal (GOFFMAN, 1990, p. 19-26). Nesse caso, são perversos os efeitos da prisionização. A compreensão desse sujeito como mais uma peça dessa engrenagem é tão perceptível que o tempo deixa de ser apenas um balizador no cumprimento da pena e passa a ser também uma condicionante dessa identidade:

Quando eu fui buscar minha identidade, já tinha dez anos vivendo lá no fundão da cadeia, vivendo no meio de pessoas que nunca escutei uma palavra: por favor, me ajuda, você é bom. Só ouvia palavras ultrajantes: o que você vai fazer quando sair daqui, meu irmão? Você vai correr atrás? Só que tudo que eles diziam eu fazia um diagnóstico diferente. (E1)

Percebe-se claramente a produção do delinquente e da reincidência na prisão. Uma rede que se organiza para sua manutenção ali, seja por meio das organizações criminosas, seja pela negligência do Estado em não oportunizar estudo ou trabalho. O E1 reforça essa tese quando fala do “fundão da cadeia” como espaço de convivência e manutenção do *status quo* de criminoso.

7 Recentemente, a Câmara Legislativa do DF (CLDF) apresentou relatório com 983 denúncias de violações aos direitos humanos no sistema prisional do DF (2022).

O processo de encarceramento promove a ruptura de laços, sobretudo afetivos. Não se trata apenas de um corte na rotina, são mecanismos sociais que apontam para a existência de um papel social desse sujeito. Aos poucos, assistimos ao seu apagamento, com a sua inscrição nos prontuários prisionais. Nos registros oficiais, passa a figurar como um criminoso, sendo essa a sua identidade (GOFFMAN, 1990, p. 24).

Nesse sentido, os balizadores para o caminho de volta a si, segundo o E1, eram a educação materna, refenciada pelo “dicionário” ou a referência à religiosidade na figura da bússola:

Todas as coisas que eles me falavam, eu abria o dicionário da minha mãe e via que não era aquilo que ela me ensinava e tinha outra bússola, a bíblia, eu também pesquisava. E quando eu estava assim frustrado ia para o canto do muro, pegava um dicionário e pegava umas canetas e escrevia, pois, muitas vezes, eles usavam um dialeto que não tinha nada a ver. (E1)

Para E1, os balizadores foram a família e a Igreja, duas instituições que, de certa forma, costumam estar presentes na vida do preso, contrapondo-se à tímida presença do Estado, na sua ressocialização. Mas, como já foi dito, a maioria das pessoas em privação de liberdade acaba por não acessar esses direitos. Como no relato do E2: “a palavra ‘preso reintegrado em sociedade’ é só no papel, porque na prática não temos nada, somos esquecidos, por isso o índice de reincidência é grande”. Infelizmente, essa realidade atinge a muitos e provoca o retorno ao cárcere. Contudo, aqui, apresento duas narrativas de experiências diferentes dessa:

A educação foi um divisor de águas. Era preciso buscar as oportunidades. Nisso, a escola foi fundamental. Era uma época em que a escola estava carente de professores e os presos eram os monitores. A escola me possibilitou a transformação real de vida, me deu alicerces. Alcançei a formação superior ainda na prisão. A mi-

nha formação não impactou a minha profissão, mas a escola me deu um novo lugar. (E3)

Acessar esse novo lugar não é tarefa fácil. Está imbricada nele uma atitude também de escolha, de acordo com o relato do E1: “*tem aula aí, por que você não tenta? “Por que você não se inscreve?”*. Mas, a máxima no “fundão da cadeia” é “*não estudei na rua, vou estudar aqui*”. Está implícita nessa fala a ideia de que esse sujeito não cabe no espaço da escola. É sobre esse novo lugar que E1 fala, onde estudou e terminou o seu ensino médio:

Eu encontrei minha identidade no setor de ensino. Foi lá dentro. Um dia, eu saí escondido e fui lá, ouvi de longe uma música, um som de violão, porque eu sou músico, quando escutei o primeiro acorde, me lembrei da minha infância. Veio aquela sensação agradável, cada passo que eu dava parecia alguém falando aqui é o caminho, se você desviar... Aí foi lá dentro que eu descobri que eu era o indivíduo bom e o indivíduo que pensava que era ruim. E, neste contexto, eu fui descobrindo cada matéria, cada escrita, cada desenho, cada palavra e tudo tinha um poder, nada passava despercebido e aquilo foi me enriquecendo. (E1)

Quando em sua narrativa, E1 nos conta das sensações de retorno à infância ao adentrar ao espaço da escola, é reforçado o seu caráter acolhedor e emancipador. É nesse lugar onde se ouve música, que é possível ser outro. Observa-se que a reconstrução da identidade de E1 é atravessada pelo conhecimento revelado “*por cada escrita, cada palavra, cada desenho*”. Descortina-se um mundo novo e bem ali, perto dele, dentro da prisão. A potência de sua narrativa explode quando diz: “*nada passava despercebido e aquilo foi me enriquecendo*”. Assim, vai se retroalimentando de escola e não mais de prisão, vai se descobrindo “*indivíduo bom*”.

A prisão se reveste de um tempo muito singular, pois a sua percepção não está materializada em relógios, mas por meio de atividades. Quando se está livre, esse tempo se revela em

outra medida, com projetos de vida, sonhos pós-encarceramento descritos pelos entrevistados: “*Meu sonho é continuar livre. Meu projeto de vida é a liberdade*”. (E3) ou de forma concreta: “*Meu maior sonho é ter a oportunidade de trabalho com carteira assinada porque com isso eu mostro o meu potencial*” (E2)

A escola, nos espaços de privação de liberdade, torna-se esse lugar possível à construção de projetos pessoais e também à cisão de preconceitos arraigados:

Alguns não gostavam de mim, tive de mostrar que tinha potencial. Tanto que quando viram aquele indivíduo ruim que devia ser transferido do bloco da escola, todos os policiais se viraram para mim, eu disse ser uma fábula aquela situação. O policial disse: ele sabe falar, foi aí que eu consegui contornar a situação. Disse que já não era o indivíduo antigo, estavam julgando pelo meu passado, se julgassem pelo presente, veriam que era outra pessoa. Eu dizia: ‘vê a minha presença, nota, a minha atitude. Por que não posso mudar?’. (E1)

Embora os presos estejam cumprindo sua sentença, suas histórias sempre são colocadas à prova, estão sempre sob suspeita:

Vamos dar uma oportunidade então para ele, já sofreu muito, dizia o policial. Foram saindo, mas de repente decidiram voltar, mandaram eu levantar e mandaram eu definir o significado da palavra ‘fábula’. Foi aí que eu disse que fábula era uma fantasia que eles criaram para mim, como se eu fosse uma pessoa que eu não sou. Aí eles disseram: ‘ele sabe sim! Naquele dia, foi uma vitória!’. (E1)

Em suma, observa-se que o egresso carrega consigo esse compromisso em provar que, de fato, mudou. Se não conseguiu acessar a escola ou o trabalho, parece não ter resgatado a sua identidade, o seu lugar, parece estar sempre na condição de criminoso, sob julgamento: “*o que torna pior são as pessoas que julgam e pensam que não podem errar e parar lá dentro*”. (E2)

Considerações finais

Propositamente, neste artigo, iniciamos nossa discussão pensando a prisão como alegoria do inferno, numa tentativa de demonstrar ao leitor a representação da ideia de castigo e punição. Apresentamos narradores consagrados e desconhecidos falando de sua experiência, contando suas histórias para dizer da necessidade de narrar, de dar testemunho. Na condição de sobreviventes, esses autores compartilharam por meio de narrativas seus escritos.

A prisão é um mundo fechado em si mesmo, como toda instituição total, por isso conhecemos muito pouco dela, apenas pela mídia e suas histórias. Em suas recordações, Dostoiévski dizia que só quem viveu a prisão, seria capaz de entendê-la. Como proposta deste artigo, não à toa, buscamos conhecê-la por meio de alguns interlocutores, lançando luz sobre esse cenário, tentando compreender quem são esses personagens que habitam as masmorras modernas. Por alguns momentos, foi possível, acredito retirá-los das sombras, torná-los seres visíveis, quebrar o silêncio, seja dando voz a professores, seja na escuta dos egressos.

Voltar o olhar para a prisão é perceber o quanto o encarceramento é perverso e seletivo, deixando suas marcas sobre o indivíduo. Não sejamos ingênuos, não há quitação da dívida, o tempo cumprido parece não ser capaz de liquidá-la. É indiscutível, são muitas as promessas e pouca ressocialização, a realidade se impõe. Como resultado, vimos nas narrativas dos egressos que a segregação tem seu selo estigmatizante, a senha de saída para isso é o escamoteamento da identidade criminosa, embora, muitas vezes, essa estratégia não assegure a sua inserção social. No mundo da prisão, a constituição desse corpo reforça estereótipos existentes.

Contudo, a possibilidade de entrada na escola representa a reconstituição da identidade

desse sujeito, desconstrói processos de despersonalização, de apagamento social, remove marcas que pareciam permanentes quando o indivíduo se percebe um outro. Por isso, parece estar em outro lugar, é tratado como gente. Em sendo alguém, pode ser ouvido. É perceptível a relação dialógica, ao ouvirmos as falas dos professores, contando quem são os presos-estudantes, o que pensam da escola e como lá se comportam. Essa é a contraprova da testemunha, corroborada pelos testemunhos dos próprios egressos.

Em suas narrativas, os professores demonstram sentimentos de pertença à profissão, no desejo ainda na infância. Pode até parecer pueril tal escolha, mas a tensão rotineira da prisão legítima essa escolha e deixa claro que a educação escapa de perspectivas maniqueístas, sendo possível a humanização. Os professores se surpreendem ao encontrarem pessoas com “sonhos e projetos”, desconstruindo estereótipos. Numa relação dialética, se sentem seguros no espaço pedagógico da prisão, tanto que afirmam estar “no lugar certo”.

Por fim, não se trata aqui apenas do compartilhamento de experiências de professores e testemunhos de egressos da prisão, mas da possibilidade de reflexão e avaliação de um percurso que comumente não figura em nossas realidades ou se figura, mantém-se à sombra. Em outras palavras: no “cômodo do inferno”, talvez a sala de aula seja o único espaço de encontro entre pessoas (professor e aluno). Se a prisão desumaniza o homem, a educação representa um rasgo de humanidade, sendo a escola a ponte para conexão com o mundo de fora e com a trajetória pós-cárcere desse estudante.

Referências

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia: Inferno**. 15ª ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A ilusão de segurança jurídica: do controle da violência à violência**

do controle penal. 2ª edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

BENTO, Conceição Aparecida. **A prisão e a escrita: desagregação e agregação em Memórias do cárcere**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, v. 10, n. 12, p. 217-238, 2017. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/187/190>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CALIXTO, Clarice Costa. **Mídia e castigo: a cobertura do Jornal Nacional sobre a prisão**. 2019. 301 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **A questão penitenciária**. Tempo Social, v. 25, n. 1, p. 15-36, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/8xfHtHmshtc-CyfjWc9RzbNj/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-60.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução Marina Vargas. Editora Bertrand, Brasil, 2018.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Recordações da casa dos mortos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 23. ed. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1990.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, São Paulo: LTC, 1988.

LEMGRUBER, Julita. **Prisões do Brasil**. Um pacote de equívocos que gera e mantém o caos. IHU ON-LINE – Revista do Instituto Humanitas Unisinos, a. XV, nº 471, p. 31- 08, 2015. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6093-julita-lemgruber>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Paz e Terra, 2015.
- GOODSON, Ivor. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Porto: Porto Editora, 2013.
- HOSSNE, Andrea Saad. Autores na prisão, presidiários autores: anotações preliminares à análise de Memórias de um sobrevivente. **Literatura e sociedade**, v. 10, n. 8, p. 126-139, 2005. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i8p126-139>
- MANZINI, EJ. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2; 2004. Bauru: USC, 2004. CD-ROM. 10p. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- MENDES, Luiz Alberto. **Memórias de um sobrevivente**. Companhia das Letras, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.
- MORAES, Ana Alcída de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 1999/2000.
- RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.
- SALLA, Fernando. **A retomada do encarceramento**: as masmorras high tech e a atualidade do pensamento de Michel Foucault. Cadernos da FFC, v. 9, n. 1, p. 35-58, 2000. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down223.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Narrar o trauma**: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. Psicologia clínica, v. 20, p. 65-82, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. **Olhar, escutar e sentir**: Modos de pesquisar-narrar em educação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. **O mundo como prisão e a prisão no mundo**: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do Distrito Federal. 2012. 160 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação**: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- PIMENTA, Victor Martins. **Fundamentos para a política penal alternativa**. ARACÊ – Direitos Humanos em Revista, A. 4, N. 5, p. 14-35, 2017. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/131/66>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: São Paulo, 2009.

Recebido em: 12/03/2022

Revisado em: 15/04/2022

Aprovado em: 18/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro é pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (UnB), doutora em Teoria Literária e Literaturas pela UnB. Participante do Grupo Candango de Criminologia (GCCRIM) da UnB. E-mail: marialuzineide@gmail.com