

DOSSIÊ

A construção de âncoras narrativas em tempos de plataformação digital

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Código de Financiamento 001.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

19 maio 2024

Aprovado

17 jul. 2024

# A Entrevista Narrativa possibilitando a escuta de professores do sistema carcerário

## *The Narrative Interview makes it possible to listen to teachers in the prison system*

Miguel Gomes Arbelaes Castaño Silva<sup>1</sup> , Adair Mendes Nacarato<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Professor da Rede Estadual paulista. Campinas, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Itatiba, SP, Brasil. Correspondência para: A. M. NACARATO. E-mail: <ada.nacarato@gmail.com>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de M. G. A. CASTAÑO SILVA, intitulada "A identidade profissional do professor que ensina Matemática no sistema carcerário". Universidade São Francisco, 2023.

**Como citar este artigo:** Silva, M. G. A. C.; Nacarato, A. M. A Entrevista Narrativa possibilitando a escuta de professores do sistema carcerário. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, e2412957, 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e12957>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo evidenciar as potencialidades da Entrevista Narrativa como dispositivo de produção de dados de pesquisas e discutir suas potencialidades como instrumento de escuta de professores cujas práticas são invisibilizadas pelas políticas públicas. Apoiar-se em estudos do campo das narrativas e do círculo de Bakhtin. A pesquisa foi realizada com quatro professores (três professores de matemática e uma pedagoga) que atuam no sistema de Educação Carcerária no estado de São Paulo. A análise foi realizada em duas unidades temáticas: influência familiar nas trajetórias docentes; e marcas deixadas pelo racismo e a mobilização para atuar no sistema carcerário. Conclui-se que, apesar das condições de trabalho, os docentes sentem que podem contribuir para a ressocialização de pessoas privadas de liberdade e fazem o melhor que podem em suas ações.

**Palavras-chave:** Educação carcerária. Racismo. Trajetórias docentes. Vozes de professores.

### Abstract

This article aims to highlight the potential of Narrative Interview (NI) as a data production device for research and discuss its potential as a listening instrument for teachers whose practices are marginalized by public policies. It is supported by studies in the field of narratives and Bakhtin's circle. The research was conducted with four teachers (three mathematics teachers and one pedagogue) who work in the Prison Education system in the state of São Paulo state. The analysis was conducted in two thematic units: family influence on teaching trajectories; and marks left by racism and mobilization to work in the prison system. It is concluded that teachers, despite their working conditions, feel they can contribute to the social reintegration of incarcerated individuals and do their best in their actions.

**Keywords:** Prison education. Racism. Teaching trajectories. Teachers' voices.



## Introdução

A Entrevista Narrativa (EN) em pesquisas qualitativas tem se revelado como importante dispositivo para produção de dados. Na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2013) a modalidade de EN visa conhecer as trajetórias dos participantes da pesquisa e busca captar os sentidos que essas pessoas atribuem às experiências vividas. Por outro lado, esse dispositivo de pesquisa qualitativa se posiciona de forma oposta à rigidez fomentada pelas entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas. Devido a tal característica, encontramos evidências de que a EN, como histórias de produção de conhecimento, traz à pesquisa acadêmica contribuições, antes não contempladas, a partir das vozes de professores. Ela permite virem à tona dimensões da experiência que a pesquisa formal deixa de fora por não ser capaz de explicar aspectos relevantes (sentimentos, propósitos, desejos etc.). Assim, a relevância da EN, principalmente no campo da investigação educativa, tem ganhado adeptos.

Este artigo tem como objetivo evidenciar as potencialidades da EN como dispositivo de produção de dados de pesquisas e discutir as suas potencialidades como instrumento de escuta de professores cujas práticas são invisibilizadas pelas políticas públicas.

Apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado (Castaño Silva, 2023) realizada com quatro professores que atuam na Educação Carcerária<sup>3</sup>, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) multisseriada. Aqui, os nomes desses professores, para preservar as suas identidades, são pseudônimos: Nininho, Guardião, Vitória e Miguel<sup>4</sup>. O estudo investigativo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 40343820.0.0000.5514 – Parecer nº 4.464.152) da universidade e contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A temática da pesquisa nasceu da mobilização do pesquisador, primeiro autor deste artigo, em conhecer a trajetória de outros professores que atuam nesse sistema de ensino e as suas motivações para essa escolha profissional. Considerando as particularidades dessa atuação docente, em que os professores não se encontram no local de trabalho, convidá-los para participar da pesquisa e colocarmos-nos à escuta deles foi uma experiência ímpar. Foi possível constatar como nossas experiências, motivações e desafios se entrecruzam nessa atividade profissional.

O artigo, além desta introdução, está organizado em quatro seções. Na segunda seção, argumentamos sobre o modo como a EN se constitui em dispositivo de produção de dados, momento em que o pesquisador se coloca à escuta do outro; na seção seguinte apresentamos o contexto da pesquisa, os professores participantes e a análise das duas unidades temáticas. Finalmente, relatamos uma síntese das análises e nossas reflexões.

### **A entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados: momento em que o pesquisador se coloca à escuta do outro**

Colocar-se à escuta do outro envolve entrar em um movimento dialógico permeado pela palavra, pelas enunciações. Teceremos alguns diálogos com autores do campo (auto)biográfico, que tratam a narrativa na perspectiva da experiência do narrador com autores da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin, ou seja, a narrativa que retrata a interação humana formada a partir dos

<sup>3</sup> Prisional e carcerário devem ser compreendidos como sinônimos; o primeiro é utilizado muito mais nas leis e nos decretos, entre outros documentos legais.

<sup>4</sup> Primeiro autor do presente texto.

enunciados: “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro [...]. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (Volóchinov, 2013, p. 205). Ou, como diz Medviédev (2019, p. 219), “ela [a mensagem] não é transmitida, de forma alguma, de um para o outro, mas se constrói entre eles como uma ponte ideológica no processo de sua interação”. Nessa interação com o outro, em uma relação de entrevista, como é o caso, nas enunciações dos entrevistados transparecem essas marcas ideológicas, construídas ao longo da trajetória de vida e profissional. Ao resignificarem o contexto, essas marcas, também, são as deixadas pelas relações sociais e pela experiência de vida.

Dessa forma a EN captura os indícios contidos nas narrativas, pois, ao produzirmos uma narrativa, estamos construindo uma personagem que busca sentido em sua experiência de vida. Em complementação a essas ideias, Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 19, tradução nossa) afirmam:

Em um sentido amplo, podemos dizer que os seres humanos, em sua relação com os outros e consigo mesmos, não fazem nada mais do que contar/imaginar histórias, ou seja, narrativas. É um modo básico de pensar, de organizar conhecimento e realidade. As próprias culturas foram configuradas e expressas por meio de narrativas que, ao mesmo tempo, serviram para dar uma identidade aos seus membros.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 91), “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. A narrativa domina o espaço e o tempo, ela contém um movimento atemporal que permite ir ao passado, viajar ao futuro e retornar ao presente, conforme o pensar do narrador. Depois, é possível organizar esse pensamento de forma cronológica. Por isso, nessa modalidade, a experiência humana é narrada conforme a visão de mundo ou de um entendimento sobre uma trajetória – permite dar sentido à experiência vivida. Ela se transforma em uma abordagem que muda a forma de pesquisa dentro das Ciências Sociais e Humanas.

Na pesquisa com narrativas, as pessoas entrevistadas falam de si mesmas, tomam consciência de suas subjetividades. De forma justaposta, a pesquisa com narrativa fomenta que o entrevistado reflita sobre sua história e a construção da sua identidade. Contrapõe-se ao momento atual que vivemos, no qual narrativas fragmentadas e destituídas de sentido são postas em redes sociais e, muitas vezes, configuram um mundo artificial do autor. Na EN o narrador reflete, produz sentidos ao vivido e toma consciência de sua própria constituição como pessoa e como profissional.

A EN não se baseia em um roteiro com perguntas para as quais os entrevistados darão uma resposta, mas propõe grandes temas para que o depoente elabore sua narrativa, conte sua história. Esse movimento dialógico entre entrevistador e entrevistado possibilita que histórias sejam construídas; histórias que recuperam o ato de narrar, tão ausente nos tempos atuais. Essas narrativas ganham maior valor quando são produzidas por professores silenciados, invisibilizados pelas gestões escolares e pelas políticas públicas. Ao narrar, o entrevistado tem a possibilidade de construir sua história, pois, como afirma Delory-Momberger (2008, p. 37): “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

Narrar sobre nossa vida é reconstruir essa história que nos dá voz na perspectiva singular; quando narramos empregamos uma abordagem holística, pois narramos sobre o contexto social, cultural e histórico em que vivemos. Somos pessoas singulares e nossa constituição resulta das interações sociais que vivenciamos – nelas, criamos a possibilidade de materializarmos a realidade por meio das histórias da nossa vida, que são um apanhado das nossas experiências concretizadas como realidade por meio da narrativa. “A vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam nesse exercício” (Pineau, 2006, p. 337).

Sendo assim, a construção da realidade por intermédio da narrativa de vida é um processo dinâmico e contínuo que se configura na interdependência entre o individual e o coletivo. As diferentes histórias e perspectivas se entrelaçam e formam um emaranhado complexo e multifacetado da realidade materializada do narrador e das práticas sociais.

Como alertam Jovchelovitch e Bauer (2013), é preciso cautela por parte dos pesquisadores para garantir que as EN venham a ter um caráter inteiramente narrativo – para isso, esses autores sugerem que o entrevistador esteja atento às narrativas do entrevistado e use onomatopeias para caracterizar sua não interferência, como “hmm”; ou sinais paralinguísticos, como “sei” e “entendi”, na tentativa de manter a entrevista acesa. Entretanto, quando há uma aproximação entre entrevistador e entrevistados, estes querendo sentir a participação do entrevistador, indagam: “você lembra de tal fato?”, “você sabe do que estou falando?”. Nesse caso, a entrevista pode assumir uma dimensão mais dialógica, em que entrevistador e entrevistado podem dialogar. O entrevistador prepara-se para a EN elaborando perguntas exmanentes, que dizem respeito a temas específicos da pesquisa. Ao longo da entrevista, perguntas imanentes, que tenham emergido a partir de acontecimentos narrados pelo entrevistado, podem ser elaboradas, visando à complementação de ideias que talvez tenham ficado lacunares na narrativa.

Na interação com o outro, em uma relação de entrevista, nas enunciações dos entrevistados transparecem marcas ideológicas, construídas ao longo da trajetória de vida e profissional; acrescentamos a isso o fato de que o depoente, muitas vezes, diz aquilo que o pesquisador gostaria de ouvir. Portanto, não há neutralidade no discurso e não há, por parte do pesquisador, a intenção de buscar verdades, mas sim de apenas compreender os sentidos que o outro atribui à sua própria trajetória, sentidos esses construídos a partir das lentes teóricas do pesquisador.

A EN é um dispositivo relevante no campo da pesquisa qualitativa. Por meio da EN, o pesquisador tem a possibilidade de criar uma compreensão sobre o tema que emerge ou sobre o tema proposto. Ela permite que o entrevistado se expresse de forma livre, sem compromisso com a cronologia das narrativas; ao mesmo tempo, por ser um momento de autorreflexão, permite ao entrevistado criar sentidos em torno do eu construído durante a narrativa das suas experiências.

Por ser assim, o pesquisador pode explorar nuances e complexidades trazidas nas entrevistas narrativas. Por meio dos sentidos que são revelados após a contextualização e ordenação cronológica dos dados, ele passa a ter a compreensão da perspectiva individual ou coletiva sobre determinado tema sob estudo – a EN também permite ao pesquisador reconhecer a diversidade cultural e ideológica das relações sociais estabelecidas pelo entrevistado.

A EN possui o potencial de capturar a voz interior do entrevistado e revelar aspectos da sua complexa e multifacetada constituição “identitária”. A análise das entrevistas contribui para o debate sobre a educação escolar em contextos não convencionais de ensino, como no caso desta pesquisa, realizada no sistema prisional.

## O contexto da pesquisa

Apresentamos algumas informações sobre o sistema prisional a fim de posicionar o leitor no contexto em que se dá a educação escolar, na modalidade EJA, em turmas multisseriadas. A escola em tela, nosso campo de pesquisa, está contida no estado de São Paulo, em específico dentro de uma unidade prisional em que o regime é o semiaberto. Trata-se de escola inserida no sistema carcerário, lotada em ente da Segurança Pública, que é mantida por uma escola pertencente a um ente da Educação, neste caso, respectivamente, Secretaria de Administração Prisional (SAP)

e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). O Estado, por meio do trabalho em conjunto desses entes, fornece Ensino Básico público dentro do sistema prisional. Sendo assim, em conformidade com a Lei n.º 12.433/2011 (Brasil, 2011, Art. 126, *caput*, §1.º, inc. I), o aluno detento tem o direito à remição de pena pelo estudo, na proporção de 1 dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar.

Por outra perspectiva, o estudante pode ter uma visão deturpada de sua formação e sobre o propósito da escola. Possivelmente, grande parte que frequenta a escola o faz para garantir esse direito e, assim, usufruir dele. É fato que o aluno, ao se inscrever para estudar no sistema prisional, tem como maior interesse sua remição. Desse modo, a formação deixa de ser objetivo para se tornar consequência, pois há mais viabilidade em diminuir o tempo de privação da liberdade “estudando”.

Além disto, os dias de remição são acrescidos de um terço no caso de conclusão do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do Ensino Superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de Educação. No caso do Ensino Básico o órgão competente é a escola à qual os professores do ensino prisional estão vinculados.

Adicionalmente, há uma alta rotatividade, com alunos que saem a qualquer momento em liberdade e os novos estudantes que adentram a turma em andamento. Isso pode ocorrer quando o professor está no meio ou no término de determinado conteúdo. Sendo assim, não há, muitas vezes, condições de prosseguir o ensino sem que o aluno tenha algum tipo de conhecimento prévio. Por consequência, a construção do conhecimento, novamente, sobre o mesmo conteúdo, para os alunos detentos que adentraram, ganha outra dinâmica: uma tentativa de nivelar o conhecimento.

De outra maneira, quando ocorre discrepância entre alunos recém-adicionados à turma, o professor reinicia o conteúdo para criar o conhecimento e seguir o planejamento. Então, cabe ao professor estar atento à sua metodologia e didática. Ele busca atuar na alteridade e traz à tona, com maior intensidade, sua identidade social; sua atuação depende mais de negociações, interações e diálogos com todos os envolvidos nesse processo educacional que parece ficar por último no ranque das prioridades educacionais do Estado.

Pela perspectiva pedagógica, não existe material didático voltado ao ensino carcerário. Existe um currículo educacional estadual que contempla um público não privado de liberdade, pois os materiais pedagógicos trazem interações com multimídias ou realidade aumentada, ou seja, há uso da tecnologia para interações entre os atores escolares. No entanto, todo esse auxílio ao desenvolvimento da aprendizagem vai de encontro à educação prisional, pois não é permitido o uso de tecnologia nas dependências do sistema carcerário, pelo menos nessa unidade que é o nosso campo de pesquisa. Também, é nesse contexto que os professores entrevistados atuam como professores e estão inseridos.

Outrossim, as políticas públicas para o sistema educacional prisional referem-se ao conjunto de diretrizes, regulamentos e iniciativas estabelecidas pela SAP para atender às necessidades educacionais dentro da instalação carcerária. Essas políticas têm como um dos objetivos garantir o acesso à educação. Por outra mão, o ente responsável por incluir disposições para financiar programas educacionais, estabelecer padrões curriculares, fornecer recursos – como livros didáticos e materiais de ensino –, formar educadores e implementar estratégias para apoiar as necessidades educacionais dos alunos privados de liberdade é a Seduc-SP. Por fim, o objetivo geral de ambos os entes é facilitar a reintegração na sociedade de pessoas privadas da liberdade.

No entanto, como afirma Julião (2013, p. 127),

[...] diversos estudos apontam, porém, que a escola na prisão incomoda aos funcionários, ou seja, no embate cotidiano realizado entre as pessoas envolvidas

com a escola e os demais setores da prisão, destaca-se pouco valor atribuído à escola nesse contexto por aqueles responsáveis pela custódia dos detentos [...].

Esse é o contexto em que a pesquisa foi realizada e no qual os professores estão inseridos.

## Os professores inseridos no contexto da pesquisa e os modos de organização dos dados

Os professores participantes (um deles é o próprio pesquisador) desta pesquisa são professores que ensinam no sistema carcerário, profissionais históricos, em constante processo de constituição. São quatro professores que iniciaram suas trajetórias em profissões liberais e se encontraram, posteriormente, na Educação. Foram influenciados pela experiência de vida, pelos enunciados dos seus entornos, pelo ambiente prisional, pelas relações e interações com o outro. Inserido no contexto prisional, esse outro está em uma situação de privação de liberdade, sob forte domínio dos poderes que controlam seu espaço-tempo.

A produção de dados ocorreu a partir das EN, realizadas em 2021, com os professores, as quais foram audiogravadas e transcritas. O critério para a escolha dos participantes foi único: ser professor que ensina no sistema carcerário. Atendendo aos preceitos éticos, utilizamos pseudônimos para identificá-los: Guardiã, Nininho, Vitória e Miguel. Guardiã, Nininho e Miguel são professores de Matemática e atuam nos grupos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nininho é licenciado em Física, tem pós-graduação em Análise de Sistema e está lecionando na rede estadual paulista desde 1994; gosta das ciências, principalmente da Matemática; e é um contador de histórias. Guardiã é formada em Ciências Contábeis, cursa Licenciatura em Matemática no Instituto Federal e está lecionando na rede estadual paulista desde 2011; gosta dos experimentos da Física; e preserva e valoriza a história de seus ancestrais. Miguel é graduado em Engenharia de Sistema de Controle – após alguns anos atuando em empresa privada e fazendo viagens para outros países, abandonou essa profissão e, depois de cursar a licenciatura, inicia a trajetória como professor de Matemática. Vitória é graduada em Logística e Pedagogia, pós-graduada em Alfabetização e Letramento e leciona no projeto SAP, pela rede estadual, desde 2021 – atua no grupo dos anos iniciais (Ensino Fundamental I). Os quatro professores iniciaram suas carreiras em outras áreas antes de se tornarem professores. Essa formação diversificada contribuiu para a constituição de uma identidade profissional singular. Há mais uma convergência nessas trajetórias: todos são pretos; a questão da cor da pele nos levou a inferir que esses professores, na ótica dos dirigentes, teriam perfil para atuarem no sistema carcerário, como será destacado posteriormente, quando Guardiã e Vitória narram como chegaram a esse sistema.

Após a textualização dos dados, eles foram organizados em uma matriz denominada biograma, que, de acordo com Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 177) “permite representar as trajetórias individuais em uma ordem cronológica [...], é, portanto, uma estrutura gráfica [...] dos acontecimentos que estruturam a vida e a carreira”. Nessa mesma perspectiva, Domingo e Fernández (1999 *apud* Ávila, 2018, p. 58) consideram que o biograma “organiza os acontecimentos que estruturam a carreira profissional e que estão na origem das principais decisões adotadas e das mudanças observadas na trajetória de vida, tanto no âmbito individual ou pessoal como coletivo/familiar ou profissional”.

Para Ávila (2018), a construção do biograma exige uma reflexão prévia do pesquisador e o poder de síntese, de modo a dar coerência à trajetória narrada. Ele possibilita conhecer os principais eventos que influenciaram os professores e foram determinantes na constituição de suas

identidades. Em um biograma, organizamos, conforme Jovchelovitch e Bauer (2013), as proposições indexadas, ou seja, aquilo que o narrador relata que fez e quando e onde relata ter feito – são, assim, as informações que possibilitam traçar o perfil desses professores. Para isso, organizamos quadros em que, nas colunas, estão em destaque as informações espaço-temporais para cada docente até seu ingresso na SAP: onde e quando nasceram, estudaram, residiram e iniciaram a carreira profissional. Para ilustrar, apresentamos na Quadro 1 o biograma da Professora Vitória, elaborado a partir da textualização da sua EN.

**Quadro 1** – Biograma da Professora Vitória.

| Evento/ Década         | Acontecimento  | Valor pessoal / Incidentes ou acidente  |
|------------------------|--|---|
| <b>Ensino Básico</b>   |  |   |
| 1980-1990              | Ensino de 1.º grau. Muda de Campinas para Araraquara quando tinha entre 6 e 7 anos.  | Fim do regime militar (1985). Inicia aos 7 anos de idade a 1.ª série do 1.º grau. Escola Estadual em Araraquara. Sofre episódio de racismo por professoras na 1.ª e na 3.ª série. Devido à experiência desejou ser professora.  |
| 1990-2000              | Dá continuidade ao Ensino Fundamental em Araraquara, da 4.ª à 6.ª série. Muda de Araraquara para Campinas. Termina a 7.ª e a 8.ª série em Campinas. Escola Estadual. Inicia o Ensino Médio e o curso Técnico em Magistério. Termina o Ensino Médio (1999). | Plano Collor. Início de ideias neoliberais no Brasil (1990). Mudança na estrutura educacional no Brasil, Lei 9.394/96. Fim do Ensino do 1.º e do 2.º grau em 1996, que passam a ser denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio. Troca de escola em Araraquara. Sente-se acolhida na nova escola. Tem boas relações com os professores. Alteração de planos, devido à necessidade de trabalhar. Tem que decidir entre Ensino Médio e curso de Técnico em Magistério. Destaca-se em sala. Os professores a incentivam a fazer uma faculdade.                   |
| <b>Ensino Superior</b> |  |   |
| 2002-2012              | Inicia Faculdade em Logística. Finaliza graduação em Logística - Faculdade Anhanguera (2012).  | Primeiro governo popular pós-ditadura (2003). Em 2006 é criado o 9.º ano do Ensino Fundamental, já aprovado pela Lei 144/2005. Engravidada. Começa a trabalhar. Vai para a área administrativa. Dá treinamentos às pessoas: “Sempre mantendo o exercício do ensino”.  |
| 2013-2023              | Inicia graduação em Pedagogia na Faculdade Anhanguera (2016/2019). Finaliza Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento (2020-2021).   | País escolhe um governo de direita (2019). Retorna aos estudos – “um sonho ter uma formatura”. Assume gerência na área administrativa. Ganha bolsa da Faculdade para Pedagogia: “Senti-me realizada”. Faz 6 meses de estágio no Centro de Progressão Penitenciária - CPP – (via Universidade), no tempo limite. Faz estágio na Prefeitura de Campinas. Inicia como professora em uma escola particular. Credencia-se online para lecionar no sistema prisional (2020). Processo é deferido e inicia no CPP pela SE como professora de educação básico I (2021). |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

## O processo de análise de duas unidades temáticas

De posse do biograma, que organiza a narrativa em um formato cronológico, e da transcrição da EN<sup>5</sup>, passamos a uma análise temática de conteúdo. Um tema sempre recebe uma ênfase social, e tudo que adquire valor social é ideológico. Assim, segundo Volóchinov (2018, p. 311), “a própria personalidade se constitui [...] também nos seus temas ideológicos”. Ademais, o autor argumenta que o tema “está ligado ao todo do enunciado na sua relação com a situação histórica concreta” (p. 368).

Dessa forma, tanto o enunciado é um elo complexamente organizado dentro da cadeia discursiva, como o tema é o sentido daquilo que é dito. Portanto, por leitura e interpretação,

<sup>5</sup> Importante destacar que no caso de Miguel, autor da pesquisa, foi produzido o Memorial de Formação (MF), como parte integrante da dissertação. A partir do memorial ele construiu o seu biograma.

buscamos marcar com cores diferentes os enunciados relacionados às diferentes esferas, atividades e situações sociais; e ficamos atentos aos temas que emergiam desses enunciados.

Sendo assim, retomamos cada uma das entrevistas e, utilizando cores, destacamos os enunciados de construção dos biogramas, o que possibilitou a emergência de temas para as unidades temáticas, pois

enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema (Bakhtin, 1997 *apud* Brait; Marchezan, 2018, p. 118).

A visão da relação dialógica está em seu formato mais amplo, isso quer dizer, em toda e qualquer comunicação verbal que há. O importante é encontrar o mínimo de sentido entre cada uma delas. Dessa forma, buscamos unir o que havia de semelhança entre os temas emergentes. Variados temas emergiram da transcrição – vamos nos ater a dois temas para análise: influência familiar nas trajetórias docentes; e marcas deixadas pelo racismo e a mobilização para atuar no sistema carcerário.

## A influência familiar nas trajetórias docentes

Desses enunciados emergiram trajetos de alteridade, cumplicidade e responsabilidade. Esses trajetos se cruzaram, significaram e ressignificaram por meio de indícios, mesmo que mínimos. Os enunciados construíram pessoas sociais de personalidades fortes, pertencentes à mesma esfera, que trabalham não somente para si. Devido à postura de atitudes responsivas, os enunciados referem-se à atitude ativa e intencional de alguém em resposta à compreensão dos sentidos dos enunciados em uma interação com o outro – responsividade do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim. Também é uma ação concreta e não involuntária, na qual a pessoa adota uma posição de concordância, mas de discordância em relação ao discurso do outro que está sendo compreendido. Podemos ler histórias de quem já leu e narrou muitas histórias e, dessa forma, influenciou seu entorno. Assim narrou Nininho:

*Eu aprendi com meus pais que a gente só sairia daquele perrengue por um caminho chamado escola. A escola seria a nossa salvação. A salvação [pausa] da nossa família, né, a perpetuação da espécie, passava pela escola. [pausa longa] É. Isso, o meu pai e minha mãe inculcaram muito na mente minha e do meu irmão, que era fundamental que a gente estudasse, que fôssemos bons alunos, que a gente desse o melhor. O meu pai dizia que [pausa] ser bom não seria suficiente, teria que ser pelo menos o melhor. Ele sempre disse isso para mim [diminuiu o tom da voz], e eu procurei sempre [pausa] [fala com firmeza] ser melhor, apesar das dificuldades, eu procurei sempre ser o melhor (Nininho, EN, 15 de março de 2021)<sup>6</sup>.*

Nininho sofreu influência dos pais, ele buscou realizar as coisas da melhor forma, mesmo havendo dificuldades. Está em sua formação que os estudos são o caminho para se desenvolver e até mesmo para sobreviver. Da mesma forma que foi influenciado, Nininho busca influenciar seus alunos, ele quer que estes acreditem que é possível vencer. Ao mesmo tempo, há outra ideia subliminar: quando o pai de Nininho diz “ser bom não seria suficiente, teria que ser pelo menos o melhor”, o pesquisador entende perfeitamente isso. Já ouviu isso de seu pai. Seria uma resistência dos pretos à miséria no intuito de progredir? Nas entrelinhas, aquele pai está dizendo: você é preto e terá dificuldades em uma sociedade racista e discriminatória.

<sup>6</sup> Os excertos das narrativas foram apresentados em itálico, uma vez que se tratam de transcrições das falas obtidas nas Entrevistas Narrativas (EN). Todos os excertos mencionados são originários das entrevistas realizadas em 2021.

Guardião contou a origem da sua família. Em sua fala, fica evidente a ideia de comunidade, o valor dado à família, de tradição judaica: “*Aí veio todo mundo pra cá [cidade onde reside], e começou a ser a minha família aqui. Praticamente minha comunidade*” (Guardião, EN, 20 abril de 2021).

Segundo ele, sua família valoriza os estudos:

*Olha, minha família nessa época tinha pouco estudo, só que tem uma situação que minha família sempre teve em que cada geração tem que aumentar a questão educacional, a questão intelectual. Minha bisavó aprendeu a ler e a escrever para ler a bíblia, minha avó aprendeu a ler, a escrever para ler a bíblia e aprendeu música, e fez curso de costura profissionalizante e aprendeu, inclusive a ler partitura e tudo mais* (Guardião, EN, 20 abril de 2021).

Vitória rememora a resistência que criou com sua mãe para continuar estudando. Como afirma Amorim (2018), o diálogo, no conceito bakhtiniano, não é algo calmo, é uma fonte de tensão entre humanos. Diz Vitória (EN, 19 de maio de 2021): “*Eu não pude terminar o magistério; e, na época, minha mãe queria que eu parasse de estudar para ir trabalhar. E eu bati o pé e disse que não ia parar de estudar, e eu podia parar o magistério, mas não parar de estudar*”.

A fala de Vitória “*E eu bati o pé e disse que não ia parar de estudar, e eu podia parar o magistério, mas não parar de estudar*” faz parte da identidade da professora não ser totalmente passiva; mesmo sob uma condição desfavorável e sob pressão, ela mantém sua posição. Revela, também, o desejo de obter conhecimento. Naquela ocasião Vitória se deparou com uma situação muito comum entre as classes de menor poder aquisitivo: o aluno tem que deixar os estudos para trabalhar a fim de compor a renda familiar.

Miguel, por sua vez, sonhava em ser professor de matemática, no entanto, foi influenciado por seu pai. Diz ele:

*O fato de meu pai ter uma oficina mecânica de máquinas de calcular e de escrever e de eu ter estado ao lado dele quase sempre pode ter me influenciado e, também, criado perspectivas diferentes em nós. Eu não tinha certeza de seguir esse caminho por ele já construído; ademais, já tínhamos consciência de que esse ramo de máquinas mecânicas para escritório estava a caminho da obsolescência e de que estávamos entrando na era das eletrônicas. Entretanto, na visão de meu pai, esse mundo do trabalho com a nova tecnologia que se desenvolvia era mais atrativo que ser professor; além disso, fazia parte do pensamento dele que a docência era predominantemente feminina, com remuneração não estimulante* (Miguel, MF, 2023).

Nas quatro histórias narradas, a figura da família se fez presente. Dominicé (2010, p. 86) afirma: “a importância do contexto familiar como o lugar que marca todo o processo de autonomização e mostrando o papel desempenhado por um professor ou por um outro interlocutor em momentos-encruzilhada da vida [...]. As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência”.

Esses professores, no ato de narrar, vão rememorando suas trajetórias, produzindo sentidos para o vivido. Mesmo que eles tenham vindo de famílias com menos recursos financeiros, o estudo foi valorizado. Se, no início, alguns tiveram que renunciar aos sonhos, posteriormente todos se tornaram professores. Atuando como docentes, suas histórias foram se entrecruzando no sistema carcerário.

## **Marcas deixadas pelo racismo e a mobilização para atuar no sistema carcerário**

No processo analítico, o pesquisador se deu conta de que havia algo comum entre todos eles: são professores pretos. As marcas discriminatórias em relação ao racismo começaram a aparecer nas narrativas.

Vitória narra com bastante ênfase as discriminações raciais que sofreu:

*para falar a verdade para você..., já começando uma história mais voltada do porquê ser professora, só para você entender [...]. Eu lembro com clareza, nós ficávamos sentadas no final da fileira próximo às janelas, nas últimas carteiras, as duas [pretas] lá solitárias. [...] E coisas que aconteceram na sala de aula, eu lembro de coisas assim; e, conforme foi passando, e você vai vendo e conhecendo outros professores bons também, porque, vai mudando de séries e de professores, você vai vendo as diferenças [...]. Eu [...], para falar a verdade para você, só para você entender, eu estudei em Araraquara, e esta cidade é uma das mais racistas que tem no estado de São Paulo (Vitória, EN, 19 de maio de 2021).*

A entrevistada quer ser coerente em sua narrativa, e isso a leva ao racismo sofrido em Araraquara, SP. Sobre esse tema, divaga nas lembranças e, por fim, materializa um enunciado que, em sua subjetividade, é plausível. Questões raciais levaram Vitória a optar por ser professora:

*E isso [é racismo] por parte da professora, entendeu? Então, conforme eu fui crescendo e entendendo o que se passava, aí então eu decidi, eu vou ser professora para fazer a diferença, então eu sempre tive como meta de vida ser professora para fazer diferente (Vitória, EN, 19 de maio de 2021).*

Conforme Volóchinov (2013, p. 128), é pelo ato da fala e de sua própria experiência que vem nele expressa uma estrutura social. Outrossim, o ato tem valor axiológico, e Jovchelovitch e Bauer (2013) complementam ao considerar que a experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa. Essa é a verdade de cada um, que pode ser narrada. Nininho é o mais velho entre os três entrevistados; por conseguinte, sofreu um racismo mais aflorado. A aptidão intelectual e o caráter dele foram julgados devido à cor da pele. Conforme Faraco (2018, p. 43), “quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo”. Será que Nininho sofre com o peso de seu próprio olhar? Nininho, após o oitavo ano (nomenclatura atual), passou a ser um dos primeiros alunos da escola, passou tão bem colocado na prova seletiva que pôde escolher o horário em que estudaria no Ensino Médio (nomenclatura atual). No entanto, percebeu que sua capacidade intelectual e seu caráter tinham sido julgados quando ouviu: “Nininho, quero pedir-lhe perdão. Eu, como todos aqui, não apostávamos em você. Chegamos a fazer uma aposta entre nós... quanto tempo você iria durar lá [no curso do 2º grau] com a gente. Alguém aqui apostou que você não ficaria dois meses” (Nininho, EN, 15 de março de 2021).

Notamos, tanto na entrevista de Vitória quanto na de Nininho, que o racismo não somente é uma forma de exclusão social, mas também marca a existência da pessoa que viveu sob essa narrativa, que certamente carrega em sua identidade esses traços.

Guardião, por sua vez, não faz menção sobre ter sofrido preconceito. Mas é interessante notar que ele não fala “preto”, “negro” ou “branco”. O bisavô dele por parte de mãe não é preto ou negro, “ele é o resquício do quilombola”; outrossim, Guardião não afirma que ele é negro, mulato ou uma outra denominação, mas diz ser bisneto de italiano. O silêncio é uma figura tão importante quanto o enunciado. Ele pode demonstrar a dificuldade em falar sobre certo tema, uma meia-verdade e muito mais, dependendo do contexto. Na entrevista de Guardião, tal procedimento narrativo, possivelmente, revela uma pessoa que resolveu as questões raciais silenciando-as, mesmo que de forma individual ou socialmente introjetada, silenciando, principalmente, a origem como preto.

Miguel, que, antes de se tornar professor, viajava a trabalho e passava por diferentes cidades brasileiras e outros países, refletiu sobre não ter sofrido discriminações pela cor da pele, talvez por representar uma empresa de renome internacional, associada a empresas de igual porte, e em razão do cargo que ocupava. Também, refletiu sobre a discriminação pela cor da pele quando

esteve na Índia, onde há diversos tons de preto e inclusive brancos – porém, de forma diferente do ocidente, o preconceito nesse país se dá pelas castas sociais<sup>7</sup> e não pela cor da pele. Pela perspectiva da Constituição do Brasil e a da Índia, os preconceitos são rejeitados, todavia em ambos os países parte da sociedade age à margem da lei.

Assim, enquanto Nininho vivencia uma narrativa racista extremamente excludente em São Paulo em uma vila cujos habitantes eram brancos, Miguel, no Rio de Janeiro, vivendo em uma comunidade muito miscigenada, não a sentiu assim. Por outro lado, seu filho, que é preto e mora em Campinas, aos 23 anos de idade, quando volta ao Rio para estudar na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e morar na mesma localidade onde o pai cresceu, não identifica a mesma comunidade que lhe foi contada pelo pai e sente na pele as mudanças sociais.

Enquanto Vitória decidia ser professora devido a essa narrativa responsiva de fazer a diferença, Guardião voltava-se a outras questões por estar protegido dentro de uma comunidade judaica, com forte identidade cultural-religiosa. Miguel, por sua vez, constata que sua percepção de ser preto veio à tona ao se mudar, no final dos anos 80, para a cidade onde reside atualmente: *“passei a me ver como o Nininho, sendo único em muitas situações: universidade, no trabalho, único engenheiro preto entre outros engenheiros, entre outras”* (Miguel, MF, 2023).

Em nosso trabalho original não nos detivemos a correlacionar as histórias narradas e a cor da pele ao fato de que esses docentes se interessaram em atuar no sistema carcerário. Foi por curiosidade, por opção pessoal ou foram induzidos no momento de escolha das aulas? Para Miguel e Nininho, foi curiosidade em conhecer o sistema. No caso de Nininho, ele vinha de uma experiência anterior: *“Porque eu não tinha experiência no prisional, eu tinha na Fundação Casa com adolescentes. Com pessoas maduras, não. Eu queria ver a diferença. Eu precisava fazer essa experiência”* (Nininho, EN, 15 de março de 2021).

Guardião, por sua vez, acabou aceitando as aulas em uma segunda atribuição, pois, na primeira, nenhum docente se interessou pelo Centro de Progressão Penitenciária (CPP). Assim ele narrou sua entrada: *“Estava com poucas aulas, fui à diretoria de ensino para pegar mais aulas. Chego lá a banca que estava lá para atribuir as aulas falou ‘opa... acho que você tem o perfil para o prisional’”* (Guardião, EN, 20 de abril de 2021).

Para Vitória, foi um convite, conforme narrou:

*Eu recebi um e-mail para saber se me interessava a vaga para o CPP, foi assim que eu fui parar lá. Nossa [...] eu pensei: “Nossa, presídio..., nossa, gente..., não, presídio não”. Fui ao CPP. E eu vim embora para a casa pensando: “Nossa..., será que eu vou para lá? Será que eu não vou?” E eu decidi ir, e, numa dessas, eu decidi ir para lá e não me arrependo nem um pouco, nem um pouco mesmo* (Vitória, EN, 19 de maio de 2021).

Essas circunstâncias, principalmente no caso de Guardião e Vitória, podem sugerir que o convite feito ou a referência ao perfil docente tenha a ver com a cor da pele, visto que, em contextos de atribuição de aulas, pouco se sabe sobre o perfil profissional dos docentes que estão em busca de escolher ou completar sua jornada de trabalho. O fato de serem pessoas pretas as deixariam mais próximas daquelas privadas de liberdade, considerando que a maior população do sistema carcerário consiste de pessoas pobres e pretas, conforme divulgado constantemente pelas mídias?

Esses docentes acabaram aceitando ir para o CPP, e algo se tornou comum a eles: a vontade de ajudar os alunos que estão fora dos padrões, ajudá-los a expandir-se intelectual e individualmente,

<sup>7</sup> A divisão da sociedade em castas é determinada a partir da hereditariedade. As castas definem-se de acordo com a posição social que determinadas famílias ocupam.

ajudá-los a encontrar uma vocação e oferecer uma oportunidade para se reintegrar à sociedade por meio da educação. Miguel diz: *“eu, professor, não quero saber quem é a pessoa que cometeu o crime. Quero saber quem é o aluno, esse sujeito inacabado, que precisa de ajuda. Qual é sua necessidade para se reintegrar à sociedade?”* (Miguel, MF, 2023).

Nessa mesma perspectiva, diz Guardiã: *“Mesmo que tenham ficado à margem da lei por um determinado tempo..., mesmo assim, ele pode ser reinserido na sociedade e não estar mais à margem da lei. Então, é isso que eu penso: “Estou lá para ajudar essa pessoa a conquistar isso”. É isso que eu penso do prisional* (Guardião, EN, 20 de abril de 2021).

Essa também é a postura de Vitória: *“como a gente não pode mudar o mundo, a gente vai fazendo isso aos pouquinhos. Então, a forma da gente poder fazer isso aos pouquinhos é prestando um serviço de qualidade dentro do que aquilo possibilita e para essa população que necessita”* (Vitória, EN, 19 de maio de 2021).

Em síntese, as narrativas desses docentes permitiram identificar três pontos em comum entre eles: 1) todos têm compreensão de que a educação no sistema prisional é um instrumento importante para o próprio desenvolvimento pessoal e para a ressocialização dos detentos; 2) todos demonstram a crença de que, apesar das dificuldades enfrentadas nesse contexto, é possível superar os estigmas e as barreiras sociais e oferecer aos alunos privados de liberdade a oportunidade de construir novas trajetórias de vida; e 3) todas as suas relações são permeadas pela alteridade, o que lhes permite socializar. Definitivamente, isso é o que os une dentro do sistema carcerário.

## **Para finalizar: reflexões sobre as práticas dos docentes invisibilizadas pelas políticas públicas**

Os docentes participantes desta pesquisa convivem não apenas com os desafios inerentes ao ambiente carcerário, mas também com as representações sociais estigmatizantes atribuídas aos discentes privados de liberdade e à própria figura do docente que atua na educação em ambiente carcerário. É necessário que esses professores estejam sempre negociando e construindo sua identidade social.

De forma generalizada e contrária, a sociedade tem uma visão deturpada do contexto carcerário ou não se interessa pelo que ocorre no interior das prisões. Esta é uma importante problematização, pois as prisões são, historicamente, espaços que isolam e que se querem isolados.

Dentro da realidade carcerária e de suas peculiaridades, o professor começa a trazer seu olhar para as relações dialógicas que o atingem. De um lado, a escola é o único espaço onde as relações discutidas entre as pessoas podem ser diferenciadas das ocorridas em outras partes do sistema carcerário; na escola, não se fala de criminalidade. Por outro lado, essa percepção de “lugar neutro para se estudar” sensibiliza professores e alunos, mas não o olhar do vigia.

Nessa luta, em que o poder do Estado é comprovadamente superior, o professor se defende e resiste. Busca agir em prol da sociedade e da coletividade, tenta entender de que forma pode ajudar – os envolvidos nesse processo e os membros da sociedade fingem não saber o que os docentes tentam fazer ou simplesmente ignoram por desconhecer as consequências? Esses professores sofrem até discriminação por atuarem nesse sistema de ensino, ou, no caso de Vitória, como ela relatou, seus parentes não sabem em qual contexto ela atua. A sociedade não vê com bons olhos as pessoas privadas de liberdade, assim como não acredita que elas possam se ressocializar.

O ambiente prisional tem sua complexidade e sua forma microssocial de funcionamento; essa forma parcialmente conhecida pelos docentes que trabalham no sistema prisional, fomentada

pela máquina pública, contribui para a invisibilidade do professor. Há um cenário em torno dos envolvidos no processo do sistema carcerário, um cenário de falta de recursos e apoio de forma específica – isso se materializa de formas diferentes: por não existirem livros didáticos específicos para o ensino prisional; por ser inadequada ou inexistente a formação continuada para os docentes no campo pedagógico; e por haver atraso na entrega de materiais básicos, como cadernos, lápis, borrachas e canetas.

No estado de São Paulo, até este momento, é usado como apoio pedagógico o mesmo material didático utilizado na escola convencional, fora dos muros. Isto é, a educação fornecida pelo Estado e garantida por lei dentro das unidades carcerárias não respeita os aspectos sociais, políticos e culturais em que o aluno privado de liberdade se encontra inserido. Por outro lado, não é possível afirmar como outras unidades carcerárias tratam esse tema, já que talvez uma unidade tenha seu próprio projeto de educação; mesmo nessa condição, há a necessidade da presença da Unidade Escolar vinculadora para emitir certificados.

A EN configura-se como um dispositivo essencial para colocar-se à escuta de professores do sistema carcerário e reconhece sua importância e valor para a sociedade. Através da escuta atenta e respeitosa, podemos compreender suas motivações, desafios e experiências e construir um retrato vívido e multifacetado da realidade educacional dentro das prisões. Essa compreensão é fundamental para a construção de políticas públicas mais eficazes e para a reintegração social de pessoas privadas de liberdade.

Estudos como este são essenciais para dar visibilidade ao trabalho dos professores do sistema carcerário e reconhecer sua importância e valor para a sociedade. Ao darmos visibilidade ao trabalho desses profissionais, podemos sensibilizar a comunidade para os desafios da educação prisional e mobilizar esforços para a sua melhoria.

## Referências

- Amorim, M. Cronotopo e exotopia. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 95-114.
- Ávila, M. A. Biograma profissional: procedimento metodológico para a aproximação ao singular e coletivo nas pesquisas (auto)biográficas em educação. In: Furlanetto, E. C.; Nacarato, A. M.; Gonçalves, T. V. O. (org.). *Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes*. Curitiba: CRV, 2018. p. 55-72.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación, enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- Brait, B.; Marchezan, R. C. Diálogo. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 115-131.
- Brasil. Presidência da República. *Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011*. Altera a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília: Presidência da República, 2011.
- Castaño Silva, M. G. A. *A identidade profissional do professor que ensina Matemática no sistema carcerário*. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.
- Delory-Momberger, Ch. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN, 2008.
- Dominicé, P. O processo de formação e alguns de seus elementos relacionais. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN, 2010. p. 81-95.
- Faraco, C.. Autor e autoria. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 37-60.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. Entrevista Narrativa. In: Bauer, M.; Gaskell, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 90-113.

- Julião, E. F. *Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade*. Jundiaí: Paco, 2013.
- Medviédev, P. *O método formal dos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2019.
- Pineau, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>.
- Volóchinov, V. *A construção da Enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João, 2013.
- Volóchinov, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

## Colaboradores

M. G. A. C SILVA desenvolveu a pesquisa de mestrado. A. M. NACARATO foi a orientadora da pesquisa e contribuiu na redação e revisão do texto.