

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

MIGUEL GOMES ARBELAEZ CASTAÑO SILVA

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA
NO SISTEMA CARCERÁRIO**

ITATIBA

2023

MIGUEL GOMES ARBELAEZ CASTAÑO SILVA

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA
NO SISTEMA CARCERÁRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *Campus* Itatiba, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato.

ITATIBA

2023

371.399.51
S581i Silva, Miguel Gomes Arbelaez Castaño
A identidade profissional do professor que ensina
matemática no sistema carcerário / Miguel Gomes
Arbelaez Castaño Silva. – Itatiba, 2023.
153 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade
São Francisco.
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Professores – Formação. 2. Sistema
penitenciário. 3. Prática de ensino. 4. Educação de
base. 5. Educação de jovens e adultos. I. Nacarato,
Adair Mendes. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento é algo que nos leva à reflexão, uma reflexão carregada de ressignificações e sentimentos, porque, neste momento, reconheço que, de alguma forma, aquela pessoa à qual agradeço me ajudou chegar até aqui, neste instante que é único e registra mais uma experiência em minha formação contínua de ser humano.

Agradeço:

Primeiramente a Deus pela oportunidade de vida.

A meu pai, Elói Gomes, *in memoriam*, por direcionar-me nessa vida e a minha mãe, Noêmia Bernardo, por estar sempre presente, aconselhando e apoiando meus sonhos.

A minha companheira, Malu Britto, pelo carinho, pelo apoio e pela compreensão em todo este processo de formação e realização.

A minha orientadora e amiga Prof.^a Dra. Adair Nacarato, que compartilhou seus conhecimentos e me ajudou nesta caminhada.

Por fim, mas não menos importante, ao grupo Hifopem por promover as discussões e reflexões nos encontros que muito contribuíram para aprimorar as teorias bem como as críticas que me ajudaram a consolidar a pesquisa

À banca, que muito me orientou para que esta pesquisa se configurasse da forma como se encontra: Carmem Passos, Milena Moretto e Jefferson Pereira, meu leitor crítico.

Outrossim, à Capes por financiar esta pesquisa.

A todos, meu muito obrigado!

CASTAÑO SILVA, Miguel Gomes Arbelaez. **A identidade profissional do professor que ensina Matemática no sistema carcerário**. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa aborda um campo pouco discutido no âmbito social: a educação escolar carcerária. Ela visa a responder à questão: o que mobiliza professores de Matemática a atuarem no sistema de educação carcerária? O objetivo geral é conhecer a trajetória profissional de professores que ensinam Matemática no sistema carcerário da rede estadual paulista e as razões que os levaram a atuar nesse contexto. Como objetivos específicos, elegeu-se: buscar indícios de como se constituiu a identidade profissional dos professores depoentes; conhecer a visão dos docentes que atuam na escola da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) sobre as condições educativas do sistema; e identificar as concepções de Matemática e seu ensino no sistema carcerário. Embora seja conhecida a existência desse cenário há algum tempo na história das instituições prisionais brasileiras, sabe-se muito pouco sobre a educação escolar dentro das prisões e ainda menos sobre o professor de Matemática que trabalha nesse contexto. Esta é uma investigação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos, com financiamento Capes¹. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, com interface com o método biográfico e estudos relativos à pesquisa com narrativas. Utilizou-se de entrevistas narrativas como instrumento de produção de dados com três docentes de Matemática (uma professora e dois docentes) que atuam na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no formato multisseriado, no sistema carcerário no interior do estado de São Paulo. Audiogravou-se ou filmou-se as Entrevistas Narrativas (EN); a partir das suas transcrições, construiu-se biogramas. Esta pesquisa, possivelmente, é a única em que o pesquisador é também professor no sistema carcerário, por este motivo incluiu seu biograma com o dos demais. A pesquisa se justifica pela necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar ministrada por professores nas instituições carcerárias. Os dados apontam que a identidade social parece ser a mais usada pelo professor de Matemática no sistema carcerário. São pessoas que compreendem a imbricação da fragilidade humana com a do sistema. No que se refere ao ensino de Matemática, identificou-se a preponderância da chamada matemática básica, sem, no entanto, haver clareza por parte dos docentes sobre esse significado. Revela-se também um movimento de reflexão dos docentes sobre a concepção de Matemática a ser ensinada, a qual é apresentada na narrativa produzida pelo pesquisador ao final do relatório. A pesquisa contribui para o debate sobre a constituição identitária do professor de Matemática que atua em cenários não convencionais de ensino e a compreensão de qual Matemática deva ser ensinada para alunos em turmas multisseriadas, sem a garantia de permanência num período letivo regular.

Palavras-chave: Identidade docente no sistema carcerário. Ensino de Matemática na EJA no ambiente carcerário. Entrevista Narrativa.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

CASTAÑO SILVA, Miguel Gomes Arbelaez. **The professional identity of teachers who teach Mathematics in the prison system.** 2023. 153 p. Dissertation (Master's in Education) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

ABSTRACT

This research addresses a little-discussed field in the social sphere: prison school education. It aims to answer the question: what motivates Mathematics teachers to work in the prison system education? The general objective is to understand the professional trajectory of teachers who teach Mathematics in the prison system of the São Paulo state network, and the reasons that led them to work in this context. The specific objectives are: to seek evidence of how the professional identity of the teachers who gave testimony was constituted; to understand the perspective of teachers working in the school of the Secretariat of Penitentiary Administration (SAP) regarding the educational conditions of the system; and to identify the conceptions of Mathematics and its teaching in the prison system. Although the existence of prison education is known and this scenario is not recent in the history of Brazilian prison institutions, little is known about education in prisons, and even less about the Mathematics teacher who works in this context. This is a Master's research in Education, within the line of research Education, Society, and Formative Processes, funded by Capes. It is a qualitative investigation, with an interface with the biographical method and studies related to narrative research. Narrative interviews were used as a data production instrument with three Mathematics teachers (one female teacher and two male teachers) who work in the Youth and Adult Education (EJA) modality, in a multigrade format, within the prison system in the interior of São Paulo state. The Narrative Interviews (NI) were audio-recorded or filmed, and biograms were constructed based on their transcriptions. This research is possibly the only one in which the researcher is also a teacher in the prison system, which is why his biogram was included alongside the others. The research is justified by the need to foster studies that offer theoretical and reflective support for school education provided by teachers in prison institutions. The data indicate that social identity seems to be the most used by Mathematics teachers in the prison system. These are individuals who understand the interweaving of human fragility with that of the system. Regarding the teaching of Mathematics, the predominance of so-called basic mathematics was identified, although the teachers themselves do not have a clear understanding of what this term means. There is also a movement of reflection among the teachers regarding the conception of Mathematics to be taught, which is presented in the narrative produced by the researcher at the end of the report. The research contributes to the debate on the identity formation of Mathematics teachers who work in non-conventional teaching settings and the understanding of which Mathematics should be taught to students in multigrade classes, without the guarantee of staying for a regular school term..

Keywords: Teacher identity in the prison system. Teaching Mathematics in EJA in the prison environment. Narrative interview

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da produção da pesquisa	19
Figura 2 – Mensagem: primeiro dia	53
Figura 3 – Mensagem: quarto dia	53
Figura 4 – Apêndice A	86
Figura 5 – Livros com título sem a expressão básica	114
Figura 6 – Livros com título com a expressão básica	114
Figura 7 – Organograma SE/SAP	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das dissertações defendidas sobre a temática	15
Quadro 2 – Dados sobre as EN	78
Quadro 3 – Dados sobre a segunda EN	80
Quadro 4 – Biograma do professor pesquisador Miguel	82
Quadro 5 – Biograma do professor Nininho	83
Quadro 6 – Biograma do professor Guardião	84
Quadro 7 – Biograma da professora Vitória	85
Quadro 8 – Fases de preparação para as análises	87
Quadro 9 – Trajetória Miguel	96
Quadro 10 – Trajetória Nininho	97
Quadro 11 – Trajetória Guardião	97
Quadro 12 – Trajetória Vitória	98

LISTA DE SIGLAS

3MP	Três Momentos Pedagógicos
APD	Atividades Pedagógicas Diversificadas
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDP	Centro de Detenção Provisória
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
CPP	Centro de Progressão Penitenciária
DDHC	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
DE	Diretoria de Ensino
DPU	Defensoria Pública da União
DVD	Digital Vídeo Disc
EBN	Entrevista Biográfica-Narrativa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Entrevista Narrativa
Funap	Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso
Hifopem	Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KPI	<i>Key Performance Indicator</i>
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

PET	Programa de Educação para Trabalho
PCC	Primeiro Comando da Capital
PR	Paraná
RG	Registro Geral
RJ	Rio de Janeiro
RX	Raio-X
SAP	Secretaria de Administração Prisional
SE	Secretaria de Educação
SED	Secretaria Escolar Digital
SP	São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOT	Transfer of Technology
TV	Televisão
UE	Unidade Escolar
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
MEMORIAL	
NARRATIVA PESSOAL DA TRANSFORMAÇÃO DE IDENTIDADE NO TRAJETO PROFISSIONAL: A BUSCA DA RAZÃO E DO SENTIDO DE SER PROFESSOR NO ENSINO CARCERÁRIO	21
Assim inicio minha história	22
Uma nova jornada	26
O momento de ressignificação, os desafios e as mudanças	32
Conclusão aberta	38
1 IDENTIDADE: ALGUMAS POSSIBILIDADES CONCEITUAIS	41
1.1 A identidade pessoal e social	42
1.1.1 A identidade social	44
1.2 Identidade docente	45
1.3 Identidade (auto)biográfica	49
2 O PROFESSOR E OS EPISÓDIOS OCORRIDOS NO SISTEMA CARCERÁRIO	52
2.1 A prisão e a sociedade: nascimento, compreensão e escolarização	54
2.1.1 A prisão	55
2.1.2 A sociedade, a prisão e o poder	60
2.1.3 A escolarização no sistema carcerário: o nascimento	64
2.2 O contexto da educação escolar no sistema carcerário	67
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	72
3.1 A pesquisa em que o pesquisador se coloca à escuta do outro	72
3.2 A Entrevista Narrativa como instrumento de produção de dados	74
3.3 A elaboração dos biogramas de cada participante da pesquisa	81
3.4 O processo analítico	86
4 PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE ATUAM NO SISTEMA CARCERÁRIO	89
4.1 A trajetória formativa e profissional de professores de Matemática que	

atuam na SAP	89
4.1.1 Como os professores se constituíram na profissão docente?	96
4.2 A visão dos professores que atuam na escola da SAP sobre as condições educativas do sistema	105
4.3 Concepções de matemática e de seu ensino no sistema carcerário	109
4.4 Mudanças e permanências: narrativa do pesquisador	119
4.4.1 Falta de recursos e de internet	123
4.4.2 A transição pós-pandemia (Covid-19)	124
4.4.3 Realidade por dentro	125
4.5 A identidade do professor de Matemática do ensino carcerário: em busca de uma síntese	127
REFLEXÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	142
Apêndice A – Entrevista em processo de análise – Nininho	150
Apêndice B – Entrevista em processo de análise – Guardião	151
Apêndice C – Entrevista em processo de análise – Vitória	152
Apêndice D – Gráficos da prova diagnóstica 2023 – dados preliminares	153

INTRODUÇÃO

Acredito que uma pesquisa, seja de mestrado ou de doutorado, está de alguma forma relacionada à trajetória do pesquisador, principalmente se ele atuar na docência. Comigo não foi diferente. Como eu cheguei ao tema de pesquisa relacionado à docência no sistema carcerário? Foi um percurso dinâmico com idas e voltas, as ideias mudam, as trajetórias se reconstruem, e nossa percepção muda. O objeto de pesquisa inicial foi pensado na esfera da inclusão; no decorrer dos acontecimentos, um novo fato surge: o sistema carcerário. Diferentemente do primeiro objeto, no segundo, o caminho é pela educação para possibilitar a inclusão social do detento. O interesse maior e a curiosidade foram pela identidade de quem leciona no ambiente carcerário, seu trabalho, seus problemas, suas crenças, sua trajetória. Desse modo, o objeto passou a ser: a identidade profissional do professor que ensina Matemática no sistema carcerário.

O contexto, quando narrado, tem seu início em qualquer ponto da história, essa é a realidade efetiva em que vivemos. Não há história sem narrativa ou narrativa sem história, a narrativa permeia as relações humanas, por isso a contamos. Este trabalho é a história² de um grupo de professores que ensinam Matemática no sistema carcerário.

Antes de tornar-me³ professor, estagnei dentro de uma bolha em que tudo, no quesito social, estava bom. Nessa esfera fiquei por décadas até que resolvi colocar meu desejo antigo de lecionar em prática. Assim, em 2012, iniciei minhas atividades na área de Educação na Diretoria de Ensino (DE) Leste, região mais central de Campinas. Algumas semanas depois, consegui atribuição de aulas na DE Oeste, uma região mais afastada do centro; nessa região, deparei-me com um mundo totalmente desconhecido, tendo em vista a parte social, as dificuldades dos alunos para se vestir, alimentar-se e, principalmente, aprender na escola e com a escola. Lembrei-me que já havia presenciado e vivido algumas dificuldades no campo social, mas nada comparado ao que presenciava. Nunca mais voltei a ministrar aulas na DE Leste. Escolhi o lado oeste e segui ensinando.

Aprimorei-me, queria ensinar. No entanto, esbarrava com as dificuldades de aprendizagem⁴ por parte dos alunos, esbarrava com minha própria formação. Ensinar

² Ricoeur (1999 *apud* BOLÍVAR, 2006, p. 35, tradução nossa) teoriza: “é contando nossas próprias histórias que nos damos uma identidade.”

³ Nesta pesquisa, a voz narrativa transita entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, considerando os momentos em que ela foi construída a quatro mãos por pesquisador e orientadora e em que ela se refere a perspectivas particulares do pesquisador.

⁴ Os bloqueios dos estudantes para apropriarem-se de conteúdos da escola podem ser de origem fisiológica, emocional, econômica, entre outras. Destaco que a dificuldade de aprendizagem não faz parte desta pesquisa.

Matemática na escola pública da rede estadual era encarar mais um desafio, além dos dois anteriores: a pressão da direção da unidade escolar, pois são as disciplinas de Matemática e Português que pontuam no Ideb⁵. Entretanto, em 2018, deparava-me com os alunos com laudos⁶ em sala de aula, sem ter tido nenhum preparo sobre como lidar com eles, isso era um problema.

Adicionalmente, trabalhava no projeto *Matemática Mais*, destinado a alunos do Ensino Fundamental II que apresentavam dificuldades com a Matemática, em uma escola próxima a uma comunidade de baixa renda. Nessa mesma escola, à noite, ensinava Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi nessa época que conheci a exclusão social no âmbito escolar; e isso passou a fazer parte de meus questionamentos e de minha identidade de professor. Por esse motivo, busquei pesquisar e cheguei à Universidade São Francisco (USF) carregando comigo toda essa problemática.

Ainda como aluno especial, em 2018, em uma de suas aulas, a professora, que viria ser minha orientadora no mestrado, Adair Mendes Nacarato, comentou que gostava da palavra *ressignificar*, compreendi-a, mas não havia entendido que não era somente, redefinir, transformar, transmutar como sinônimos, no sentido material da palavra. O significado a que ela se referia eu só descobri no início de 2019 quando fui apresentado à EJA no contexto carcerário. Mesmo com receio, conheci o projeto, refleti e entendi a necessidade de trazer à tona o papel do professor dentro desse ambiente adverso. Foi nesse cenário que me conscientizei sobre o *ressignificar*. Ele só acontece carregado de sentimentos que fazem surgir o sentido. Dessa forma e, por fim, vestido com outra roupagem, levei a conhecimento da Adair a troca do objeto de pesquisa, o que foi bem recebido por ela. Mais uma vez, escolhi um lado, um lado, penso, mais excluído, tendendo a uma invisibilidade.

Conversamos e chegamos à primeira ideia: quem são os professores que atuam no sistema carcerário? Logo especificamos o grupo docente: o professor que ensina Matemática. Com isso, traçamos a questão de investigação e seus objetivos. A questão ficou assim formulada: *O que mobiliza professores de Matemática a atuarem no sistema de educação carcerária?*

Os objetivos gerais da pesquisa são: conhecer a trajetória profissional de professores de Matemática que atuam no sistema carcerário e as razões que os levaram a trabalhar nesse contexto. Seus objetivos específicos são:

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.

⁶ O laudo garante direitos e insere alunos — os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os com deficiência física ou intelectual, os com altas habilidades — na modalidade da Educação Especial, assegurando-lhes o apoio previsto na legislação. Esse assunto também não faz parte da pesquisa.

- 1) buscar indícios de como se constituiu a identidade profissional dos professores depoentes;
- 2) conhecer a visão dos professores que atuam na escola da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) sobre as condições educativas do sistema;
- 3) identificar as concepções de Matemática e de seu ensino no sistema carcerário.

A produção de dados se deu por Entrevista Narrativa (EN). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com interface com o método biográfico e estudos relativos à pesquisa com narrativas. Utilizei-me de EN como instrumento de produção de dados com três docentes de Matemática (uma professora e dois professores) que atuam na modalidade de ensino da EJA, no formato multisseriado, no sistema carcerário no interior do estado de São Paulo. As EN foram audiogravadas e/ou filmadas, e, a partir de suas transcrições, foram construídos biogramas⁷. Esta pesquisa, possivelmente, é a única em que o pesquisador é também professor no sistema carcerário, por esse motivo incluí meu biograma entre os demais. A investigação se justifica na necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar ministrada por professores nas instituições carcerárias.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade São Francisco e aprovada por ele. Contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Há uma responsabilidade que está acima do querer pesquisar sobre algum tema: saber o que já foi pesquisado sobre e se a pesquisa contribui ao campo social e acadêmico. Em vista disso, nosso⁸ primeiro passo foi a revisão bibliográfica e assim a desenvolvemos: verificamos as dissertações e teses no banco da Capes, nos repositórios da SciElo.br., no Domínio Público, no *Google Acadêmico* dos últimos 5 anos. Encontramos 38.249 trabalhos associados à “identidade do professor”. Porém, ao parametrizar o buscador usando “and”, “+”, “&”, “or” e combinações, chegamos a 6.076. Agregando e mudando palavras — tais como “ensino prisional” “ensino carcerário” —, o total se reduziu a 57 trabalhos. Todavia, ao adicionar as palavras “Matemática” e “Educação Matemática” — em expressões como “identidade do professor de Matemática no ensino prisional”, “identidade do professor no ensino prisional” ou “identidade do professor no ensino carcerário” —, não houve retorno na pesquisa.

⁷ É utilizado para ordenar a transcrição da EN de forma cronológica.

⁸ A partir de agora, narramos o texto na primeira pessoa do plural, considerando que ela é feita em conjunto com sua orientadora e faz ressoar a voz dos pesquisadores com os quais dialoga.

Dada essa dificuldade, limitamo-nos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹. Para essa busca, utilizamos os seguintes descritores: docência no sistema prisional (localizamos 7 trabalhos), sistema prisional (20 estudos), docência no sistema carcerário (1 texto) e EJA na prisão (13 pesquisas). Não fizemos recorte temporal e nos limitamos aos trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação; havia muitos trabalhos na área jurídica, na sociológica e na de serviço social. Alguns trabalhos apareceram em mais de um descritor. Fizemos a leitura de todos os resumos e selecionamos aqueles que tinham alguma relação com nossa pesquisa. O Quadro 1 apresenta a relação dos 9 trabalhos que tangenciam a temática de nossa pesquisa; todos eles são dissertações de mestrado.

Quadro 1 – Relação das dissertações defendidas sobre a temática

Ano	Autor/a	Universidade/ Orientador/a)	Título	Foco/ produção de dados
2013	Camila Cardoso Menotti	Universidade Federal de São Carlos Prof. ^a Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre	<i>O Exercício da Docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo</i>	Pesquisa com educadores presos, do projeto Funap. Produção de dados: convívio, observação do espaço, conversas informais e entrevistas com seis educadores (monitores presos).
2016	Lucia Regina Salvalaggio	Universidade Tuiuti do Paraná Prof. ^a Dra. Iêda Viana	<i>Organização do trabalho pedagógico na educação prisional</i>	Análise sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional, tomando como agentes da pesquisa os pedagogos. Produção de dados: entrevista utilizando um questionário semiestruturado, que levantou informações gerais sobre os pedagogos.
2016	Fabiana Virginio da Rocha	Universidade Estadual de Maringá Prof. Dr. Geovanio E. Rossato.	<i>A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016</i>	Análise documental sobre a configuração e a função social da EJA em privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

⁹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: jan.2022.

2017	Andressa Baldini da Silva	Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Prof. ^a Dra. Marieta Gouvêa de Oliveira Penna.	<i>O trabalho docente na prisão por professores da rede estadual de São Paulo: entre a lógica da formação e a lógica da adaptação</i>	Identificação e análise dos aspectos do trabalho do professor em escolas situadas nas prisões na rede estadual de São Paulo buscando entender a prática do professor bem como as formas como os sujeitos compreendem e realizam o exercício docente nesse contexto. Produção de dados: análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com seis professores.
2017	Alisson José Oliveira Duarte	Universidade Federal do Triângulo Mineiro Prof. ^a Dra. Helena de Omellas Sivieri Pereira	<i>Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais</i>	Influência da experiência de ministrar aulas para alunos em privação de liberdade, no cenário do estado de Minas Gerais, na constituição da identidade profissional docente. Produção de dados: entrevistas abertas (gravadas em áudio) com cinco professores voluntários da escola da instituição prisional, uma entrevista com a diretora da escola e diário de campo do pesquisador.
2017	Gustavo Tasoniero	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Prof. ^a Dra. Aparecida Favoreto	<i>A educação nas prisões: um estudo sobre a perspectiva de emancipação humana</i>	Estudo teórico contrastando documentos legais com a concepção de emancipação humana no Sistema Penitenciário do estado do Paraná, no período de 2012 a 2017.
2017	Gabriel Santos da Silva	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Prof. ^a Dra. Rosália Maria Duarte	<i>A mão estendida ou o dedo apontado? Concepções de docentes sobre a escola da prisão</i>	Análise documental da EJA, especialmente, das concepções sobre educação presentes nos normativos que constituem essa categoria de ensino.
2017	Luzia Gaióski	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Prof. Dr. Antonio Carlos de Francisco	<i>Os três momentos pedagógicos para o ensino de matemática na educação de jovens e adultos em privação de liberdade</i>	Avaliação da contribuição de uma proposta de abordagem, baseada nos Três Momentos Pedagógicos (3MP), aliada à Resolução de Problemas para o Ensino de Matemática, especificamente na Educação de Jovens e Adultos da Penitenciária Estadual da cidade de Ponta Grossa, Paraná (PR). Produção de dados: questionários constituídos de perguntas abertas e entrevistas coletivas, fotografias e narrativas.

2017	Andrea de Borba Zundt	Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente Prof. ^a Dra. Rozana Ap. Lopes Messias	<i>O professor na cela de aula: atuação docente de língua portuguesa para o ensino nas prisões.</i>	Compreensão de como os docentes de Língua Portuguesa do sistema prisional entendem sua prática docente diante das especificidades do espaço. Produção de dados: entrevista.
------	-----------------------	--	---	--

Fonte: Elaboração do pesquisador.

Três trabalhos são estudos teóricos (ROCHA, 2016; SILVA, S., 2017; TASONIERO, 2017). Gaióski (2017) utilizou a abordagem da resolução de problemas para o ensino da Matemática na EJA. Divergimos dessa pesquisa, pois queremos saber sobre a Matemática praticada no sistema carcerário. Já Menotti (2013) realizou pesquisa com monitores presos que exerciam função de educadores na Penitenciária de Assis, São Paulo (SP). Adicionalmente, quatro outras pesquisas foram desenvolvidas com professores e pedagogos (DUARTE, 2017; SALVALAGGIO, 2016; SILVA, B., 2017; ZUNDT, 2017). Delas, Salvalaggio (2016) entrevistou pedagogos; e Zundt (2017), professores de Língua Portuguesa, portanto, sem aproximações com esta pesquisa.

Finalmente, restou-nos as outras duas, essas apresentam temáticas e contextos que se aproximam de nossa pesquisa. B. Silva (2017) entrevistou seis professores que atuam em penitenciárias, sendo dois deles de Matemática; cada professor passou por duas entrevistas, sendo que a segunda partiu de dados da primeira. É uma pesquisa que tem aproximações com a nossa, pois foi realizada no estado de São Paulo, a pesquisadora se colocou à escuta de dois professores de Matemática e analisou as condições de trabalho e de formação dos docentes para atuar no sistema carcerário. Divergimos nos objetivos e na metodologia, pois ela utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas. Assim, os resultados apresentados podem ser úteis à nossa pesquisa, principalmente no que se refere aos professores de Matemática.

A pesquisa de Duarte (2017) tem aproximações com a nossa no sentido de focar a identidade do professor que atua em instituição prisional. O autor busca conhecer e analisar se a “experiência de ministrar aulas para alunos em privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma instituição prisional do estado de Minas Gerais, pode influenciar no processo de constituição da identidade profissional docente.” (DUARTE, 2017, p. 9). Além disso, discute a identidade do ponto de vista da Psicologia e da Sociologia; no caso do enfoque sociológico, há convergências com nossa pesquisa, visto que Antonio Bolívar é tomado como uma das referências, a qual também subsidiará nosso trabalho. Ela se distancia da nossa ao adentrar a Psicologia e eleger unidades temáticas distintas das nossas, o único elemento que cria um vestígio mínimo de ligação entre ambas as pesquisas é a palavra *identidade*. Duarte (2017)

procura a constituição da identidade dos professores sob três unidades temáticas: “Relação professor-aluno”, “Identidade para o outro e sentimento de incompreensão” e “Especificidades do perfil docente”.

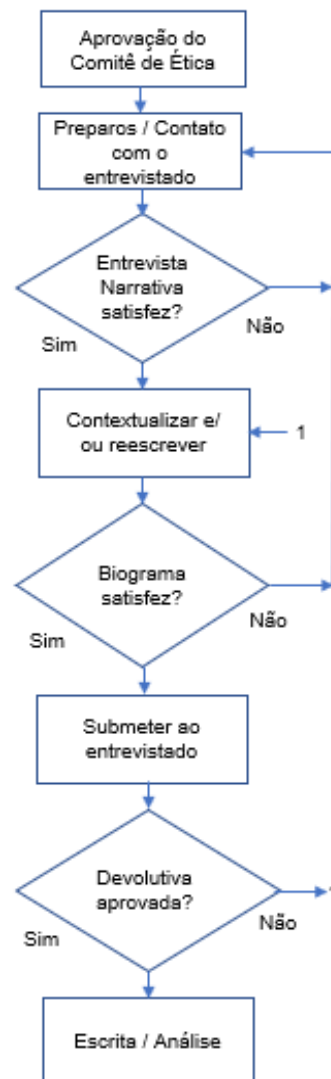
Por outro lado, construímos nossa pesquisa planejando e escolhendo abordagem e metodologia coerentes com o foco da investigação. A abordagem é qualitativa, pois não pretendemos testar algo conhecido, mas sim consideramos o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, a singularidade de cada um. De acordo com Flick (2009, p. 20), esse tipo de pesquisa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.” Para esse autor, os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa

consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos, fatores estes observados pelo estudo objeto desta análise. (FLICK, 2009, p.23)

Devido a essa característica intrínseca da abordagem qualitativa, optamos pela ferramenta mais adequada para a coleta de dados: a Entrevista Narrativa (EN), a qual descreveremos posteriormente.

Assim sendo, recapitulando o processo, seguimos um planejamento macro conforme o fluxograma por nós construído na Figura 1. Temos, na fase inicial, a apresentação do projeto de pesquisa e sua aprovação com o Conselho de Ética, em que realizamos o estado da arte, a leituras, as definições, as investigações sobre as entrevistas, a quantidade de entrevistados e a justificativa do porquê da pesquisa. Só depois disso, na fase de preparação, buscamos fazer contato com os entrevistados e construímos a agenda. Na fase seguinte, temos a EN e, logo a seguir, a transcrição da entrevista e a construção do biograma. Finalmente, após aprovação do material transcrito por parte do depoente, iniciamos a escrita e a análise dos dados produzidos.

Figura 1 – Fluxograma da produção da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nossa pesquisa está organizada em quatro capítulos, além da introdução e de meu memorial. No capítulo 1, apresentamos a identidade e algumas possibilidades conceituais. Ele é constituído de reflexões teóricas sobre o conceito¹⁰ de identidade, perpassando pelas ideias de identidade pessoal e social, identidade social, identidade docente e identidade (auto)biográfica. Visa a criar um direcionamento para o capítulo de análise.

No capítulo 2, encontramos o contexto da pesquisa, ou seja, o professor e os episódios ocorridos no sistema carcerário. Abordamos: a prisão e a sociedade: o nascimento, a compreensão e a escolarização; a prisão; a sociedade, a prisão e o poder; a escolarização no

¹⁰ Conceito é “[filosofia] imagem mental feita de um objeto (concreto ou abstrato) cujo conteúdo é de extrema importância para o pensamento; noção ou ideia abstrata. [Linguística] Ideia abstrata compreendida nos vocábulos de uma língua.” (CONCEITO, 2023). Logo, a partir desses dados, uma possibilidade de leitura é uma categoria mental que usamos para criar, classificar, nomear, organizar e compreender uma realidade concreta ou abstrata.

sistema carcerário; o contexto da educação escolar no sistema carcerário. Nesse capítulo, apresentamos algumas informações sobre o sistema prisional a fim de posicionar o leitor no contexto em que se dá a educação escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em turmas multisseriadas aqui analisada. Trazemos também a legislação relativa a essa modalidade de ensino no sistema carcerário, a quem ela se destina e como é a seleção dos professores para nele atuarem.

Na continuidade, no capítulo 3, mostramos os caminhos metodológicos da pesquisa: a pesquisa em que o pesquisador se coloca à escuta do outro; a EN como instrumento de produção de dados; a elaboração dos biogramas de cada participante da pesquisa; o processo analítico. Caracterizamos a pesquisa de abordagem qualitativa; retomamos a questão e objetivos da pesquisa; discutimos teórico-metodologicamente a EN; e apresentamos os participantes da pesquisa por meio de biogramas. É importante ressaltar que, por atuar como docente nesse sistema de ensino, minha trajetória e experiências também comporão a análise dos dados.

Finalmente, no capítulo 4, fazemos a análise dos dados relativos aos professores de Matemática que atuam no sistema carcerário. Discorreremos sobre: a trajetória de formação e profissional de professores de Matemática que atuam na SAP; a visão dos professores que atuam na escola da SAP sobre as condições educativas do sistema; as concepções de Matemática e de seu ensino no sistema carcerário; as mudanças e permanências na narrativa do pesquisador; a identidade do professor de Matemática do ensino carcerário. Por último, realizamos nossas reflexões finais.

Assim finalizamos esta introdução. Na continuidade, apresentamos o pesquisador por meio de seu memorial.

MEMORIAL

NARRATIVA PESSOAL DA TRANSFORMAÇÃO DE IDENTIDADE NO TRAJETO PROFISSIONAL: A BUSCA DA RAZÃO E DO SENTIDO DE SER PROFESSOR NO ENSINO CARCERÁRIO

Qualquer fenômeno da realidade objetiva, qualquer situação, ao provocar no homem uma reação orgânica, habitualmente faz emergir a linguagem interior que facilmente se transforma em linguagem exterior. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 156)

O que eu conto e penso de mim é uma possível forma de como vejo e penso o mundo, como eu dou sentido às ações, como tomo consciência de minha trajetória e de minha história. É uma visão epistemológica, eu contando sobre mim, uma materialização de minha compreensão. Isso se torna um ato responsivo, pois gera esta história, que pode ser compreendida, mas também é um ato responsável, porque não posso me eximir de minhas palavras proferidas, de minha existência. Mas poderia minha história de vida, narrativa autobiográfica, meu caminhar entre as esferas¹¹, representar todo um sistema social?

Não se trata, pois, de negar ou relegar a subjetividade e a historicidade do mundo narrado pelos indivíduos, mas admitir como legítima a possibilidade de ler uma sociedade mediante uma única biografia. Pois uma pessoa totaliza um sistema social, é nesse sentido que ela é “universal singular”. (PASSEGGI, 2010, p.121, grifo da autora)

Esse enunciado vai ao encontro desta afirmação de Volochínov (2013, p. 128): “A estrutura do ato da fala e da sua própria experiência que vem nele expressa é uma estrutura social.” Dessa forma, por intermédio de minha fala e de minha história, há legítima possibilidade de entender o espaço-tempo do sistema social, na esfera na qual estou inserido. Isso coloca esta narrativa sob o olhar da ciência. Segundo Bakhtin (2020a, p.176), “o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento.”

Trarei meu trajeto profissional, meu drama para mudar de uma carreira já construída na esfera da Engenharia para uma de iniciante na da Educação. A influência da USF é parte do processo, aliada a minha decisão de engajar-me no projeto da EJA prisional como professor de

¹¹ As relações sociodialógicas se iniciam dentro da esfera familiar, depois se estendem a outras esferas: acadêmica, profissional, institucional, necessárias ao desenvolvimento social. O ser humano sozinho é parcial, necessita do outro para se completar e, para tal, precisa das inter-relações, isto é, da alteridade. Outrossim, em cada uma dessas esferas, há uma forma de comunicação diferenciada tanto pela escrita como pela fala (BRAIT; MARCHEZAN, 2018).

Matemática. Mas o que é ser professor na educação prisional? Não tenho uma resposta pronta para tal questionamento. Espero que, ao contar minha história, os indícios revelem uma resposta, certamente subjetiva, e esta culmine em atos responsáveis, possibilitando uma discussão social.

Enfim, para complementar, refletirei sobre autores que me ajudam a compor a narrativa de minha história de vida. Também é meu desafio deixar emergir, no transcorrer de meus enunciados narrativos, as ideias do círculo de Bakhtin, aqui brevemente abordadas.

Assim inicio minha história

Nós somos o resultado de nosso passado... mas o passado não define tudo.
(ALLOUCHE, 2019, p.54)

Sou filho de uma dona de casa e de um mecânico de máquinas; eles, frutos da miscigenação de paraguaio, branco e africano, e de índio e africano; ambos cristãos e pretos. Meus pais alcançaram, em termos de estudo, o que foi possível em sua época, o segundo grau. Ele com seu negócio próprio, e ela, quando eu atingi 18 anos, dividia seu tempo entre o lar e o serviço como inspetora de alunos na escola estadual onde todos da família estudaram, pelo menos algum tempo.

Fui uma criança feliz, criado em uma comunidade de brancos, pretos, índios e suas miscigenações, em uma região com traços rurais, na década de 1960, onde nadar, montar em um cavalo, subir em árvores para colher frutas, brincar com amigos e irmãos até escurecer, reunir-se para ouvir alguém contar histórias ou tocar um instrumento eram coisas normais. Conversar com os amigos de meus pais era a parte divertida, até me deparar com a mensagem, um olhar familiar, que dizia: “hora de ir”. O centro urbano estava logo ali, uns 30 minutos de corrida. Quando fui para a escola no centro urbano, Alcântara, Rio de Janeiro (RJ), aos 7 anos, já era letrado pela família: sabia ler, escrever e realizar as quatro operações de Matemática. Logo, adaptar-me à pedagogia da escola e aos amigos da mesma faixa etária foi um problema.

No final do ensino do primeiro grau, hoje identificado como anos finais do Ensino Fundamental II, carregava o desejo de ser professor de Matemática, pois, para mim, sempre foi prazeroso ajudar e ensinar, e na época ajudava meus familiares e amigos em suas atividades escolares de Matemática. Esse desejo ainda perdurava ao término de minha formação na escola técnica. Continuava ajudando os amigos e os familiares com suas atividades escolares. No segundo grau técnico, atual Ensino Médio integrado ao técnico, adicionalmente, carregava comigo minha paixão pelos sistemas mecânicos e elétricos.

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 (creio que esta informação chegou a ele por intermédio de minha mãe, que trabalhava na Escola Estadual *Pandiá Calógeras*, em Alcântara). Na época, isso fazia sentido, a problemática de gêneros não era difundida e aqui não a discutirei. Eu comunguei com a ideia. Depois de dialogarmos sobre todas essas questões, tornou-se fácil pender para o lado que eu já conhecia e gostava: eu poderia me tornar um tecnólogo ou engenheiro.

Passados alguns anos, no final da década de 1980, algo acontecia: a tecnologia avançava, transformando algumas máquinas eletromecânicas e eletrônicas em sistemas menores, mais leves e digitais. De minha parte, por não acreditar que esses sistemas eletromecânicos e eletrônicos sobreviveriam ao avanço tecnológico, tomei outra decisão: não seguiria a mesma trajetória de meu pai, viveria outra experiência¹². Tal decisão doeu em nós dois. Ele continuou com a oficina dele, e eu fui por outro caminho, mas, apesar disso, nunca nos separamos devido aos percalços humanos. Neste ponto, faço uma ponte com a reflexão de Josso (2012, p. 21), com a qual concordo:

conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida.

Tal itinerário foi ganhando forma, e iniciei minha trajetória profissional na área técnica. Passei por algumas empresas multinacionais de renome nacional. Após meados da década de 1990, minha experiência, meu conhecimento técnico e a *network*¹³ fizeram surgir um convite, irrecusável, para trocar o Rio de Janeiro por Campinas, SP. Nos bastidores dessa *network*, rede de pessoas que trabalham no mesmo segmento, há um emaranhado de situações: como eu me

¹² A “experiência” citada por Larrosa está sempre no singular, pois “a experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. [...] não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão [...] e sim com o acontecimento do que não se pode ‘prever’, nem prescrever.” (LARROSA, 2021, p. 68-69).

¹³ É uma rede de compartilhamento de informações, serviços, trabalhos e relacionamentos entre pessoas.

via; como o outro me via; como eu achava que o outro me via; sobretudo, o conceito de alteridade, que perpassa as relações humanas. O ser humano isolado é incompleto, parcial, não há como ser humano sozinho; para completar-se e desenvolver-se, necessita-se do outro, inclusive na esfera profissional. Eu fiz uma imagem sobre mim: via-me apto a assumir qualquer posição. Talvez, o outro me visse capaz de ser treinado, simplesmente, para determinada posição. Independentemente das concepções filosóficas, não poderia deixar de viver essa aventura.

Para Allouche (2019), gostar de aventura não é ser aventureiro. Concordo com ele, é viver a realidade de acordo com a impressão que tenho de mundo, estar atento ao novo, ao imprevisível e, assim, encontrar alegria na experiência, é existir.

[A aventura] nasce da contingência, da afirmação alegre de que nada é necessário, que tudo pode ser de outra forma. Faz eco à nossa existência e nos intima a justificá-la sob a forma de realizações concretas. [...] o mundo não tem sentido. Cabe a nós, contudo, dar-lhe um, descobrindo como viver a vida em relação estreita com os outros. (ALLOUCHE, 2019, p.100)

Pensei que seria por um tempo determinado essa mudança para Campinas. Sem embargo — a narrativa me permite acelerar o tempo —, enganei-me: passei por experiência e aventuras, outras empresas; cursei Engenharias, lecionei, fiz especializações; viajei pelas Américas. Em 2002, fiz meu primeiro TOT (*transfer of technology*)¹⁴ de equipamentos, da Terra dos cangurus, Adelaide, para o Brasil. Continuei viajando, cada vez mais longe da família e dos amigos, estes últimos já raros em minha vida. Nas perdas e nas comemorações de família, nos momentos de treinamentos e interação com as pessoas da empresa, percebi que eu não estava nos registros fotográficos. A aventura e o financeiro começaram a pesar menos em minhas reflexões.

Em determinado tempo, no início da década de 2010, vivia um momento em que ser engenheiro não me satisfazia. O sistema capitalista me favoreceu, mas ele também cobrava, eu o pagava com meu tempo e com minha saúde. Resolvi por um tempo sabático. Morei na cidade da eterna primavera, Medellín, por dois anos, lá trabalhei, lá estudei, vivi a cultura; voltei para meu Brasil, especificamente para Campinas. Entre algumas reflexões e planejamentos, resolvi resgatar meu antigo desejo: lecionar.

Sim, por algumas vezes, iniciei na trajetória da docência e desviei-me dela. Todavia, desta vez, eu tinha um plano. Comecei uma licenciatura em Matemática, formação mínima necessária, que me habilitaria a lecionar na rede estadual, e a concluí. Paralelamente, recebi um

¹⁴ Transferência de tecnologia entre empresas interessadas em projeto ou desenvolvimento.

convite de trabalho (mais uma autossabotagem?). Algo novo, um segmento de cujo processo eu não tinha conhecimento. Ademais, havia uma TOT prevista da Índia para o Brasil. Não poderia deixar de viver essa última aventura. Assim foi: embarquei nesse novo projeto. Realizei meu trabalho. Foi bom ter conhecido a humilde casa de Mahatma Gandhi em Pune em meu dia de folga. Lá percebi que alguém grande pode viver na simplicidade e continuar sendo grande. Em contrapartida, compreendi que alguém pequeno pode morar em uma mansão e nunca se tornar grande. Vivi uma curta experiência na cultura de um povo tão sofrido quanto o nosso. Era hora de voltar para casa. Iniciei os preparativos.

Ao término desse projeto, durante a viagem de retorno, tive um solilóquio sobre minha trajetória profissional, sobre o apego ao *status* profissional, o ciclo que eu vivia, um processo que caminhava à exaustão. Eu estava há tempos em uma prisão, porém sem a privação da liberdade de ir e vir. Não há exagero nessa afirmação anterior, vejo as coincidências que o mundo corporativo impõe: contrata o indivíduo por todos os seus aspectos — por seu treinamento, por seu físico, por sua aptidão para o trabalho, por seu comportamento e atitude moral. Ademais, o *plus*¹⁵ é ser multifuncional e incansável, que só descansa depois de terminada totalmente sua tarefa. Essa minha percepção possui uma aproximação com a reflexão que Foucault (2019, p. 228) faz sobre a instituição austera:

A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo. Em vários sentidos: deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições; a prisão, muito mais que a escola, a oficina ou o exército, que implicam sempre numa certa especialização, é “onidisciplinar”.

Concluí que já era tempo de me dar um novo começo, sair dessa prisão subjetiva, imagética. Não se tratou de apertar o botão imaginário “que se dane o mundo”, de forma inconsequente. Era para me desapegar do incômodo do sentimento de estar preso, pois uma das condições de viver é ser livre. Geralmente, a pessoa que aperta o botão “que se dane o mundo” o faz, muitas vezes, sem ter um plano B, e paga o preço pela precipitação, ao seguir uma visão alheia, a de alguém que acha conhecer seus problemas melhor que você mesmo. em meu caso, eu tinha experiência e um plano B. E, assim, realizei-o.

¹⁵ Algo a mais.

Uma nova jornada

De acordo com Larrosa (2002, p. 19), a experiência funda também “uma ordem epistemológica e uma ordem ética, o sujeito passional tem também sua própria força [...] sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação.” Minha força interior, minha experiência, minha consciência se manifestaram: não mais! Conforme Volochínov (2013, p. 156), “emerge a linguagem interior que se transforma em linguagem exterior.” Somos sujeitos livres, definimo-nos por nossos atos e responsabilidades.

Quando penso sobre essa minha decisão, vejo-me alinhado com a ideia de Larrosa (2021, p. 74): “A palavra ‘experiência’ nos serviu e nos serve para nos situar num lugar,[...] a partir do qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também para afirmar nossa vontade de viver.” Agora, sem dor de perder as oportunidades de viagens, as novas experiências, as novas circunstâncias, as trocas culturais, a imagem profissional, renunciei a tudo isso por uma ressignificação. ~~não para me afirmar subjetivamente~~ Não para validar e fortalecer minha própria visão e experiência pessoal ou para retornar a minhas raízes, mas sim para viver plenamente o existir .

Concordo com Larrosa (2002) com a ideia de que não há uma trajetória pré-idealizada. Assim sendo, não há predestinação atrelada à existência. Penso que existe um entorno que vai se modificando, caminhos vão sendo criados, abertos, e, como consequência, somos ressignificados. Nesse viés também está a oportunidade que patrocina a transformação.

Eu estava a abrir um novo caminho para mim. As aulas na escola pública estadual eram uma oportunidade, em uma condição diferente, muito menos glamourosa; para mim, um recomeço. Além disso, eu estava ciente de que os recursos que cercam essa área são modestos em todos os sentidos. Na verdade, eu não sabia o que era ser professor da rede estadual. O que eu tinha eram passagens pela Educação: no final da década de 1990, vivi a experiência em uma Escola Técnica Estadual, como professor de Linha e Transmissão, em uma turma do curso de Eletrotécnica. Similarmente, obtive a experiência de lecionar aulas de Física Elétrica no ensino técnico. Depois, na década seguinte, como professor auxiliar de Matemática, cumpri meu estágio obrigatório do curso de licenciatura em Matemática, em 2011, atuando no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Assim, finalizei essa fase preparatória.

Surpresas sempre acontecem: minha primeira vez lecionando Matemática em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental II. A experiência nesse período causou ressignificação em minha postura e em minha metodologia. Tudo começou quando fui interrompido enquanto escrevia na lousa: “*Professor, você dá aula na universidade? Aqui*

somos crianças!” Travei por alguns segundos, tempo suficiente para perceber que o caminho didático que eu iniciara e minha linguagem não faziam nenhum sentido para eles, pois o sentido é o conhecimento adquirido por meio das relações humanas e da linguagem, conforme Volochínov (2013, p. 155), “a linguagem cria e forma a consciência de cada homem.” Ela é um produto da vida social. Com efeito, minha linguagem pertencia a outra esfera que não era daquelas crianças¹⁶.

Eu simplesmente havia dito meu nome, meus objetivos e minhas expectativas e iniciei uma construção de conhecimentos matemáticos com algum grau de subjetividade que estava somente em minha mente. É certo que meus saberes têm relação direta com minha história de vida, com minha formação, com minha experiência profissional — essa última, também, com graus de subjetividade. Logo, “*Aqui somos crianças!*” foi um grito de alerta que significou: “Não estamos entendendo, nada disso faz sentido, precisamos de sua atenção.”

Hoje, ao escrever sobre esse episódio, apoio minha fala na reflexão bakhtiniana de Miotello (2018, p.171): “o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaços de encontro de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos.” Pensei: vamos conhecer essas pequenas e importantes pessoas. Todos os meus “eus” ficaram puros ouvidos. Essa aula foi de trocas de conhecimentos: eles, por um lado, queriam saber quem era aquele professor; eu, por minha vez, comecei a conhecer aquele “outro” que se interessava por mim. A partir daí, nossa relação, nossas atividades começaram a caminhar em harmonia. Esse foi um momento de pura alteridade, de que só me conscientizei anos depois.

Mais tarde, em uma introspecção, percebi que o “eu” do professor clássico não daria conta. Ocorreram-me autores que estudara na licenciatura: Wallon, Vygotsky, Piaget, Gardner. Esses foram os que me marcaram. Foi uma época em que me permitia fazer misturas com os autores e suas linhas.

No encontro seguinte, o lúdico ganhou seu espaço em minha aula. O tempo ganhou outro valor para mim, ele era para ser administrado para a necessidade individual de cada aluno. Quanto ao conteúdo, este não foi abandonado, mas deixou de ser prioritário. Criávamos conhecimento nos divertindo. Em certa ocasião, alguns professores reclamaram que a sala era barulhenta. Quando me indagaram sobre isso, minha resposta foi: “*São crianças aprendendo.*”

E assim, as crianças e eu seguimos a criar um laço que ficou difícil de desatar. Isso foi percebido quando, no meio do ano, a professora que havia se afastado por motivo de saúde

¹⁶ Foi nesse período que me interessei pela Pedagogia e pela Psicopedagogia, mas essa é outra história, em que não vou adentrar.

regressou. Ficamos tristes pela separação. Foi a primeira vez que experimentei a mistura de sentimentos: um de dever cumprido — que eu já o conhecia como engenheiro — e outro de tristeza por ter que deixá-los. Senti o que significava ser professor, isso era algo novo para mim. Acredito que essa experiência foi o início de minha transformação profissional.

A transformação de engenheiro para professor de Matemática do ensino básico me transpassava; em paralelo, um drama se desenvolvia. Minha formação tecnicista, modelada pelo fordismo, também corporativista, lutava. Era uma luta contra a simplicidade, contra a ideia não mecanizada, contra o diálogo que não exige um resultado imediato, contra o tempo não cronometrado. É certo que na educação não deveriam existir disputa excessiva na convivência e disputa de poder, assim como ocorre na esfera corporativa, que fomenta trabalho em grupo, porém prevalecem o resultado e o individualismo. O *eu* é julgado pelo KPI (*Key Performance Indicator*)¹⁷, que determina a condição desse *eu* manter-se dentro do grupo ou não — logo, minha luta era para desvencilhar-me dessa falácia que é intrínseca na esfera corporativista, em que o outro é uma peça descartável.

Então, por que ficar muito tempo em um só trabalho? Não há emprego vitalício para ninguém. Mesmo sabendo disso, a luta interna, incentivada, é contra o *outro* que quer ser *eu*. Também há a submissão à missão individual quase impossível, com uma única opção disponível: aceitá-la. Assim, é construído um cenário de incertezas e medos. Desse modo e com essa estratégia do “medo de perder” incutida nas pessoas, o corporativismo mantém a todos trabalhando em seus limites máximos, dentro de um menor custo possível e numa falaciosa demonstração de “grupo de trabalho unido com objetivo único”. Sem dúvidas, o resultado aparece, mas a qual custo?

No início, eu me perguntava: será que a Educação sobrevive a este avanço do modelo corporativista? Uma década depois, vi as ferramentas de controle de qualidade usados na produção industrial introduzidas como instrumentos de controle na gestão escolar, a redução de pessoal visivelmente atingindo os recursos humanos, de um lado, uma redução significativa de pessoas concursadas e, do outro lado, um aumento de professores contratados sob regimes e leis diferentes, entre outros atos que menosprezam a presença docente no ambiente escolar.

¹⁷ O KPI (traduzido como indicador principal de *performance*) é usado para promover o desenvolvimento de um setor ou processo empresarial: uma ferramenta para a verificação das metas planejadas e de sua execução cria métricas, favorecendo a tomada de decisão do gestor. Com o desenvolvimento contínuo, o processo passou a ter um responsável, um dono. Assim, o KPI tornou-se, também, uma ferramenta para monitorar o desempenho da pessoa atrelada ao processo, pois seus dados aparecem no *Performance Check-in*, a famosa “avaliação de desempenho” do colaborador. Essa metodologia pode variar entre as empresas, mas as avaliações estão interligadas.

Concordo com a necessidade da modernização, não sou a favor da tentativa de induzir o professor a trabalhar como se a escola fosse uma linha de produção que possui uma receita para manufaturar um produto: alunos aprovados. Nessa perspectiva, o professor, como em uma linha de produção, registra os dados de processo, preenche os relatórios e indica o ponto de manutenção preventiva. Depois, aprova os produtos que estão dentro dos parâmetros. No entanto, na sociedade humana, essa metodologia não condiz, o professor não é operador, e alunos não são produtos. Somos seres humanos em desenvolvimento contínuo, apoiamo-nos uns nos outros para tal. Dessa forma, uma questão me inquietou: como fica a interação humana nesse modelo de educação? Enquanto esse formato devastador vem se alastrando na Educação, volto a meu maior desafio que estava por vir.

Meu maior desafio foi quando me deparei com os alunos com dificuldades de aprendizagem. A formação de professor de Matemática não contemplou como trabalhar com os discentes com algum grau de deficiência¹⁸. Naquela época, 2019, a ideia vendida no meio educacional era a de que a escola estadual teria um psicopedagogo à disposição. No entanto, na prática, essa figura nunca apareceu na escola, porque os dispositivos legais não foram aprovados. Independente desse movimento, assumi uma turma de oitavo ano que tinha quatro alunos com dificuldades de aprendizagem e eu não sabia como lidar com o diferente. Logo, sendo eu um sujeito histórico e social¹⁹, esse ambiente me impactou. Assumi um sentimento de inaptidão perante a situação; outrora buscava recursos para situações inesperadas, porém, nessa esfera, na educação, não funciona assim, pois é um processo complexo, ideológico e político, não vou entrar nessa seara. O que eu tinha era uma sensação de inaptidão, mais um sentimento que se tornava parte de minha experiência como professor.

Trarei uma lembrança que me marcou nessa escola estadual: dentro da sala de aula, com a lousa a minhas costas, na primeira fila da esquerda, na última cadeira escolar, sentava-se a “Ja”. Uma aluna com problemas de aprendizagem, em uma classe em que havia três outros mais, nas mesmas condições.

¹⁸ O termo aqui usado segue o da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, *Pessoa com Deficiência*. Ainda há debates para adequar um melhor termo, porém sem consenso. Adotaremos em lugar de deficiência “necessidades específicas” a partir deste ponto.

¹⁹ O sujeito histórico e social é construído nas relações humanas com o outro; seu *eu* se embasa na dialogia e na alteridade. Outrossim, é desenvolvido pelas vozes polifônicas das esferas nas quais está contido. “Além disso, esse sujeito não pode se ver completamente, portanto ele depende do outro para lhe dizer a seu respeito o que de seu lugar não pode ver. E o outro, por sua vez, também depende incondicionalmente dele. Ao mesmo tempo, ambos se dão, um ao outro, suas identidades, permitindo-lhes conviver na alteridade – sempre sou o que vejo enquanto me vejo no outro de mim mesmo e respondo essa visão com meus atos-pensamentos, narrativas-sentimentos.” (PRADO; SERODIO, 2015, p. 60-61).

Minha atenção se voltou mais a ela pelo fato de ela não interagir com outros alunos. Sempre uniformizada, bem asseada, cabelos presos e penteados, com sua mochila escolar, sentava-se na mesma cadeira, em todas as minhas aulas, e lá ficava, só observando. Sinceramente eu não sabia o que fazer. A direção escolar forneceu desenhos para ela colorir. Eu achava que isso era um descaso com a pessoa. Devido a isso, eu pedi ajuda, mas fui ignorado, assim como ela. Minha crítica não é para a profissional da Unidade Escolar (UE), mera executora, mas sim ao sistema, que não oferecia condições para ajudar a desenvolver os alunos com necessidades específicas, que têm esse direito garantido por lei. Escola para todos? Todos quem?!

Eu estava preparando aula de Geometria para essa classe de oitavo ano, conforme meu planejamento, e resolvi pesquisar, não sobre a Geometria em si, mas sobre a história da Geometria. Deparei-me com alguns trabalhos que descreviam que ela tem uma potencialidade para ajudar no desenvolvimento cognitivo.

Devido a essa informação, mudei meu planejamento. Passei, então, a preparar uma aula lúdica de Geometria em que trabalharia com os canudos de refrigerantes para formar figuras geométricas. Na sala de aula, separei os alunos em grupos e criamos uma disputa. O grupo teria que replicar o que eu desenhasse na lousa usando os canudos e *durex*. Para minha surpresa, pela primeira vez em meses, todos participaram das atividades, inclusive a “Ja”. Ela abriu um lindo sorriso e participou, tentando construir as figuras. Dessa vez, tive a oportunidade de fazer algumas observações: ela tinha coordenação motora, tinha noção de comprimento, largura e profundidade. Ela estava feliz. Percebi uma socialização e interação entre todos os envolvidos. Algo me tocou: o sentimento de conseguir ultrapassar uma barreira e ajudar alguém a construir conhecimento. Apesar desse sucesso, coloquei-me a pensar: tudo poderia ter sido pontual, momentâneo e irreplicável.

Ser autocrítico é uma forma de conhecer a si mesmo; todavia, apontar incapacidades e a própria falha no âmbito geral da existência é um processo, às vezes, nada agradável. Minha reflexão apontou que eu não estava preparado para trabalhar com pessoas com necessidades específicas de aprendizagem e qualquer outra demanda nesse sentido. Essa inaptidão não poderia ficar pairando sobre mim. Uma ação se fazia necessária. Um questionamento aflorou em meu pensamento: trabalhar com a Geometria gera algo de socialização e interação com pessoas que têm dificuldades de aprendizagem? Estava criada a dúvida que me levaria à pesquisa.

Há uma verdade: só existem possíveis respostas factíveis quando se pesquisa com metodologia científica. Em 2019, ingressei na USF com um projeto que abordava minha

inquietação como aluno especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. No ano seguinte, candidatei-me ao mestrado, ingressei como aluno regular. O mestrado é para constituir o pesquisador que está em mim. Não poderia deixar de viver este desenvolvimento.

Cada esfera tem seu linguajar próprio, seu discurso ideológico, entre outras características. A primeira vez que ouvi a palavra *Memorial* no curso de pós-graduação em Educação estranhei de imediato: “*Pessoal, cada um de vocês terá que produzir seu memorial e entregá-lo antes do término da disciplina.*”. O que veio à mente deste discente foi uma planilha de dados e cálculos que é conhecida também como memorial na esfera da Engenharia. Só pelo nome memorial não foi possível eu criar uma relação com a Educação. Entretanto, nesse momento de sobreposição de conhecimentos, em que as informações se chocam e se somam, mergulhei em um drama: aceitar que não sabia o que era um memorial e não conseguir associar a palavra a um registro de memória pessoal, mas sim a um de cálculo, algo que deveria ser teoricamente de mais fácil compreensão do que o próprio cálculo em si. O esclarecimento de como elaborar o memorial foi dado pela docente. Assim, ocorreram inúmeras outras desconstruções que enfrentei e, confesso, ainda tenho enfrentado.

Embora tenha experimentado esse drama, não percebi o movimento de minha identidade profissional, que se dirigia a uma terceira fase de transformação. A tomada de consciência dessa mudança deu-se a partir do momento em que comecei a escrever meu memorial²⁰ de forma narrativa. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 91), “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa.” No entanto, essa narrativa é o que restou de meu vivido.

Para redigir meu memorial, primeiro produzi uma sinopse de lembranças do que me contaram ou penso que me contaram e do vivido para me servir de guia, depois debrucei-me para escrever. O resumo ficou neste formato:

Nascido em Niterói, em 1962, dentro de um regime não militar, que se tornou um, vive a mudança da LDB/71. Vê o Estado da Guanabara ser extinguido e nascer em seu lugar o município do Rio de Janeiro. Cursa escola técnica, participa do movimento diretas já, constitui família, cursa uma universidade e torna-se um engenheiro, usufruindo de viagens internacionais, porém, cursa licenciatura em matemática e encontra “sentido de ser” em uma sala de aula do ensino básico público e regular. Abandona a esfera da iniciativa privada para ingressar na educação, em que os recursos são mínimos, o reconhecimento profissional não tem relevância social. Não se abala, busca uma forma de se especializar, ingressa em um mestrado, imaginando pesquisar sobre como a geometria pode fomentar a socialização e a inclusão. Em

²⁰ O memorial tem se mostrado uma ferramenta eficaz para a pesquisa (auto)biográfica, pois é por meio da estrutura narrativa que a experiência humana se expressa e as identidades emergem ao longo da trajetória. Atualmente, o memorial é sugerido nas teses e dissertações na USF.

paralelo, aceita trabalhar em um projeto de ensino da EJA multisseriada do sistema prisional.

É assim mesmo, entrei na universidade imaginando como faria minha pesquisa, no campo da socialização e inclusão, usando a Geometria como ferramenta. Mas o que eu encontrei, na realidade, foi um processo de desconstrução e reconstrução. Eu não conhecia as desconstruções promovidas pelas ressignificações obtidas por meio dos conhecimentos adquiridos nos encontros no grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), nas leituras da teoria²¹ histórico-cultural, nas aulas e nas reflexões minhas. Surgiu uma mudança natural, não por inconsistência ou abdicação sobre o tema, mas sim devido à nova percepção social adquirida. Produzir mais uma pesquisa para inclusão? Talvez não faça lógica para o leitor, mas minha busca foi por quem tinha menos ainda: quando tomei conhecimento da educação prisional, escolhi o ensino prisional para realizar meu estudo.

Não pense você, leitor, que encontrará o sentido no epílogo de minha narrativa; pelo contrário, o sentido permeia todos os acontecimentos que constituem esta narrativa, em um tempo, em um lugar, nas motivações e nas ações. Farei uma consideração aberta no momento oportuno.

O momento de ressignificação, os desafios e as mudanças

A educação prisional é um fato que a sociedade desconhece e não tem interesse em conhecer. Recebi a oportunidade de conhecer, ao aceitar lecionar no sistema prisional, mas não tinha o mínimo conhecimento a respeito desse processo. Quando se fala em lecionar no sistema prisional, construções imagéticas do ambiente surgem. Eu fiz as minhas, mas há um pano de fundo em que as imagens são projetadas: o medo. Ademais, estava cercado pelo desconhecimento e por um possível pré-conceito.

Assim, grande parte da sociedade não quer saber sobre os problemas do sistema e da educação prisional. Pesquisas neste âmbito são raras e não têm repercussão no meio acadêmico. Outrossim, há os que se revoltam contra o Estado por disponibilizar recursos para a educação prisional — afinal, o prisioneiro está lá para pagar pelo crime que cometeu. Então, por que o preso precisa estudar? Essa linha de raciocínio e o questionamento, no que tange ao sistema carcerário e ao próprio encarcerado, compõem uma visão imediatista de parte de elementos que formam a sociedade, independentemente de estarem ou não na esfera das ciências humanas.

²¹ Teoria é um “Conjunto de regras, de leis sistematicamente organizadas, que servem de base a uma ciência; essas regras.” (TEORIA, 2023). Assim, podemos dizer que, uma teoria é testável, uma possibilidade que busca fornecer uma interpretação mais abrangente dos eventos e processos da sociedade ou da humanidade

Sobre essa discussão, não pensei como a minoria da sociedade. Sou fruto das vozes polifônicas, dos discursos e das relações sociais, dentro de determinada esfera, como todos. Sendo assim, recebi uma carga de informações direcionada, mas não tive nenhuma orientação mediadora social. Ouvi ou li reportagens não agradáveis sobre prisão, assisti a documentários revoltantes a qualquer ser humano. Todavia, a sociedade conversa muito pouco sobre esse problema social, é muito difícil, pois há pessoas que têm asco só ao ouvir sobre o tema.

Dessa forma, quando me foram oferecidas as aulas no sistema prisional, tive o medo natural por desconhecer e, ao mesmo tempo, muita curiosidade em conhecer esse lado obscuro que a sociedade aparenta não ver. Dominei meu medo, aceitei o desafio de ministrar aulas no sistema prisional. É importante enfatizar: nenhum professor, desta pesquisa, que está lecionando no sistema prisional o faz por obrigação nem por punição, tampouco porque não teria outra oportunidade. Está lá porque escolheu atuar em uma área de condição adversa.

Todos os professores desta área da educação prisional passam pelo processo de atribuição de aulas na Diretoria de Ensino (DE), que faz parte da Secretaria de Educação (SE). Nesse primeiro momento, a DE pode solicitar uma apresentação de projeto. Depois, em uma segunda fase, os docentes seguem para a Unidade Escolar (UE) — que executa o papel de escola vinculadora, quando os professores são direcionados a uma reunião, conjunta, com a direção da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP²²) e com a Secretaria de Educação (SE). Os professores recebem orientações específicas sobre as leis às quais ficarão submetidos, sobre a segurança, o comportamento e as atitudes — um preparo psicológico para entender o que será encontrado no sistema prisional. Após esse encontro, é realizada uma checagem para saber quem é o professor que está adentrando o sistema prisional. O Estado não dorme, vigia todo o tempo. Posteriormente, já cadastradas as digitais no sistema de controle de entrada e saída, somos convidados a uma visita *in loco*²³ às dependências carcerárias, o que não é nada agradável. O sistema ao qual me refiro é o do Centro de Progressão Penitenciária (CPP).

Ainda na mesma linha de apresentação do contexto em que se dá a educação carcerária, trago uma visão *en passant*, ou seja, rápida, sobre o sistema prisional no Brasil, com ênfase no estado de São Paulo e na interação com a Educação. Assim, antes do julgamento, o preso o aguarda no Centro de Detenção Provisória (CDP). Após o julgamento, conforme a pena, os condenados cumprirão seu lapso de tempo em uma das penitenciárias em um dos regimes:

²² A Secretaria da Administração Penitenciária se destina a promover a execução administrativa das penas privativas de liberdade, das medidas de segurança detentivas e das penas alternativas à prisão, cominadas pela justiça comum, e proporcionar as condições necessárias de assistência e promoção ao preso, para sua reinserção social, preservando sua dignidade como cidadão (SÃO PAULO, [20--]b).

²³ Locução adverbial do latim, significa no próprio local.

fechado, semiaberto ou aberto. Entre outros objetivos, o CPP é um local determinado para acolher o detento que cumpre seu final da pena em regime semiaberto. No que tange à Educação, a Lei n.º 7210, de 11 de julho de 1984, em seu artigo 126 e no § 6.º ampara e incentiva a educação dos detentos, que “poderão remir²⁴, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova.” (BRASIL, [2022])

Agora eu era um funcionário da SE, lotado na SAP. E faltava descobrir algo: o que é ser professor no sistema prisional? Vou iniciar pelo óbvio: é diferente de tudo que eu já vivenciei. Para início, sou prisioneiro temporário, ao cruzar os portões de ferro e grades, pois estou submetido às normas do sistema prisional e aos riscos potenciais existentes. Ao chegar para lecionar, registro minha digital, deixo meu Registro Geral (RG), e qualquer objeto eletrônico ou digital tem a entrada expressamente proibida. Logo, cruzo pelo detector de metal ou pelo Raio-X (RX), depende do policial presente. Se passo pelo RX, não sou vistoriado por um policial, o que não ocorre em caso contrário, quando passo pelo detector de metal, quando sou vistoriado e meus pertences e materiais escolares também o são. Então, prossigo entre dois portões mais — um segundo, em ferro maciço como o primeiro, depois um portão com grades. Finalmente, atravesso pelos corredores em meio aos prisioneiros até chegar às salas de aulas. Dentro da sala de aula não fica nenhum policial. Não é algo tranquilo, é tenso. Esse é o cenário em que o professor está inserido e que encara todos os dias ao entrar e ao sair do complexo prisional.

Para aproximar-se do que é ser professor no prisional, vou convidar o leitor a realizar um exercício: refletir sobre a lei e a participação da sociedade. Sobre a primeira: no Brasil, por lei, não há prisão perpétua. Logo, o prisioneiro será solto: no determinado momento em que cumprir seu lapso de tempo, ele está livre para conviver no âmbito social. Agora, vamos à participação da sociedade, que conhece a taxa de reincidência no crime. A partir disso, surge o questionamento: quais segmentos dessa sociedade estariam dispostos a dar uma oportunidade de trabalho para reintegrar o ex-prisioneiro à sociedade?

O fato é que a mesma sociedade que deu poder ao Estado para julgar e punir volta a julgar e punir o mesmo indivíduo que já cumpriu sua pena. Creio na possibilidade de dois possíveis fatores, entre outros, que levam à insegurança: o medo e a discriminação. Essa insegurança social pode gerar uma possível consequência: a sociedade inconscientemente

²⁴ A cada 12 horas de estudo, um dia a menos na pena. Em caso de indisciplina grave, o juiz pode cancelar até 1/3 da remição já atingida pelo reeducando.

fomenta a reincidência desse indivíduo, porque ele não encontra apoio de forma correta no âmbito social. Esse é um desenho criado pelo sistema.

A partir dessa visão construída, posso estabelecer meu papel, entre outros possíveis, de professor no sistema prisional. Tento minimizar os efeitos colaterais desse ciclo gerado pelo sistema por promover, no aluno detento, a ideia de que ele pode, por meio dos estudos, desenvolver-se e buscar trabalhos autônomos.

Não é a modalidade de ensino, no caso da EJA multisseriada²⁵, que tem o menor peso na formação, embora não haja um material pedagógico desenvolvido exclusivamente para esse nicho da sociedade. O peso maior está no que é preparado para educar esses alunos. Eu não posso usar a cultura digital, não há nenhum material educativo oficial; até o presente momento, tudo é “adaptado à realidade do aluno”. Isso exige minha criatividade e diálogos com a equipe gestora.

Durante a pandemia, foi adotado o sistema de ensino remoto, em que um roteiro teve o papel importante de ser a ponte de comunicação entre professor e aluno, com finalidade de criar conhecimento. Funcionou da seguinte forma: os professores foram separados por duas grandes áreas, exatas e humanas. Todos trabalharam a partir de um tema gerador, escolhido ora pelos docentes de exatas, ora pelos de humanas. A ideia foi trabalhar de forma transversal o tema escolhido. O que trago, agora, foi o tema escolhido pelo time de exatas, do qual faço parte. O título do texto gerador foi: “Cuidar de si e do outro”. A partir dele, apresentei um subtema: Segurança no Trânsito. Assim, foi desenvolvido um texto que deu margem para as disciplinas trabalharem. Nesse roteiro destinado à EJA, no segmento Ensino Médio, o plano foi: a Matemática trabalhar com a equação do primeiro grau com uma incógnita para ajudar os cálculos que seriam realizados na Física; a Física, com as leis de Newton e os cálculos para justificar o uso do cinto de segurança; a Química, com a fermentação para a produção de álcool; a Biologia, com o efeito do álcool no organismo e o perigo em dirigir embriagado.

Outrossim, de forma análoga, o time de humanas acompanhou o tema gerador, podendo usar o subtema ou criar um que estivesse em sintonia com a proposta. Já com essa fase da construção do roteiro terminada, o material era impresso e entregue na SAP. Depois de passar pelos protocolos de segurança e de proteção contra a Covid-19, os roteiros eram entregues para os alunos realizarem as atividades. Dessa maneira, após a SAP receber de volta as atividades já realizadas, estas foram catalogadas e novamente submetidas ao protocolo de segurança de saída.

²⁵ O ensino multisseriado consiste em uma sala de aula para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio, dividida em termos, e o professor trabalha, na mesma sala, com várias séries simultaneamente. Assim, atende a alunos com idades e níveis de conhecimentos heterogêneos.

Só então foram enviadas para a UE, à qual também foram submetidas, mais uma vez, por um tempo ao protocolo de proteção contra a Covid-19. Por fim, após aguardarem esse tempo, os professores recebiam uma programação com dia e hora para retirar seu roteiro. Cada professor retirou um roteiro pertencente a uma sala já predeterminada. O professor que retirou também corrigiu as questões de múltipla escolha e a dissertativa; além disso, lançou a nota de cada aluno no sistema da Secretaria Escolar Digital (SED) e nas planilhas de controle.

Ser professor no prisional é ter atitudes às vezes não compreendidas, pois esse profissional atua em uma posição central e melindrosa entre a lei e o infrator, entre a polícia e o bandido. Assim, torna-se um moderador entre o Estado que pune e o Estado que educa, mas sem tomar partido do que é ilegal. Para o Estado que pune e vigia, o “elemento” encarcerado é um delinquente, infrator; para a educação, esse encarcerado é um aluno detento, privado de liberdade. Por isso, 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? Para tanto, tenho que abrir em mim um sentimento de neutralidade momentânea, abafando o sentimento criado de justiça social que foi e é construído pelos discursos e pelas realidades abomináveis a que estou submetido fora dos muros.

Outrossim, muitos movimentos considerados utópicos ganharam forças e promoveram mudanças na sociedade, porém eles nunca surgiram de forma *top down*, do topo da hierarquia para baixo, e sim dos grupos da sociedade impactados pelos inconvenientes. Logo, não se trata de um olhar inocente sobre o sistema prisional e seus infratores. Tampouco essa visão implica menosprezar os riscos potenciais que lá existem. Trata-se de olhar o outro como um ser humano que necessita de ajuda. Dessa maneira, a escola é o espaço onde as interações se consolidam na direção desse olhar. Busca-se (re)encaminhar para a sociedade uma pessoa que deseja (re)iniciar sua convivência social de forma digna.

Quando eu estou na sala de aula, tenho consciência de que muitos que a frequentam, os sem futuro, estão ali somente para ganhar a remição de suas penas. Não há como salvar todos, sequer é minha responsabilidade. O sistema carcerário fragiliza o homem, a fim de construir outra identidade dócil. Nessa fragilização humana, ele fica aberto à mudança; porém, o suporte que há, 24 horas por dia, não é de um psicólogo ou de um professor da instituição, e sim de outros criminosos. Isso se confirma pela pesquisa feita por Onofre (2007, p. 20): a pesquisadora conclui que “estão colocando a escola como alternativa de ocupação da mente com ‘coisas boas’. Trata-se de uma forma de resistir às pressões que o sistema carcerário exerce sobre os indivíduos e que acabam reforçando a prática do crime, em vez de ajudá-los a reintegrarem-se

socialmente.” Assim, a prisão não dá conta de realizar uma reintegração de todos os infratores ao convívio social.

Na contramão disso, há outros alunos detentos que planejam o futuro e sabem que serão rejeitados, como peças descartáveis. Por isso, eles apostam em suas competências de mão de obra para serviços independentes — isso, para sobreviverem.

A reintegração imediata à sociedade é uma utopia que eles não têm. Na verdade, a sociedade só aceita quem vence a batalha pela superação e obtém sucesso em qualquer esfera. Isso acontece quando o ex-detento passa a produzir e a consumir. Logo, esse ex-delinquente é exposto como um exemplo para a sociedade. E essa sociedade comemora, como se tivesse participado desse processo de reintegração social, que foi unilateral, foi uma luta solitária de alguém que ultrapassou os limites não aceitáveis na convivência entre os humanos. Entretanto, ele conseguiu, por si só, retornar ao âmago das relações humanas e se firmar como humano dependente da relação com o outro.

Por outro lado, a reintegração do detento à sociedade está prevista em lei. Como a sociedade tem pouco interesse sobre o tema, ela não se conscientiza das transgressões legais que ela mesma pratica. Pois, não é aceitável negar ter o desconhecimento da lei e não acatar a lei.

Esclareço isso: neste regime semiaberto no qual leciono, o preso tem direito a cinco saídas temporárias, anualmente, previstas pela Lei n.º 7210/1984, a Lei de Execução Penal (LEP), que tem o intuito de promover um meio mais humano e digno para o cumprimento da pena por parte do condenado. O fato de ser preso não significa perder a cidadania e seus direitos. Esse processo de “saidinha” envolve toda a sociedade, está na lei, LEP, que, em seu artigo 4.º, ensina: “O Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução de pena e da medida de segurança.” (BRASIL, 1994).

De outra parte, o cidadão não pode, segundo art. 3.º da Introdução do Código Civil, alegar desconhecimento dessa lei: “Ninguém se escusa de cumprir a lei alegando que não a conhece.” (BRASIL, 1984). Dessa forma, o Estado que pune também convoca a comunidade para participar da ressocialização do prisioneiro em processo de reintegração social. Só a título de provocação, eu só tomei conhecimento dessa primeira parte, da LEP, artigo 4.º, durante minhas pesquisas; e outras pessoas, possivelmente, tomaram conhecimento neste momento de leitura.

Conclusão aberta

Podemos dizer que a reflexão, ato de pensar o próprio conhecimento, que tem como objeto seu próprio ato, torna-se mais complexa, em meu caso, pois envolve refletir minha própria trajetória e o social. Com efeito, se sou inacabado como pessoa e estou sempre em desenvolvimento, minha concepção de mundo e a subjetividade, provavelmente, estão submetidas aos mesmos caminhos das variabilidades do humano que sou. Como nos dizem Prado e Serodio (2015 p.51-73), sou dependente do outro para me ver no processo de alteridade. Logo, é concebível que minha reflexão, o pensar o próprio pensamento, seja de cunho coletivo, ela não teria como seguir caminho diferente.

Assim sendo, a reflexão pode ser exclusiva para um momento e passível de se alterar com o passar do tempo. Por isso, não apresento uma conclusão ou reflexão final, mas uma conclusão aberta, ainda cabível de ponderação, para sintetizar este momento.

A respeito de minha história, meu passado, se esse foi de sucesso, se foi de vergonha, se ele foi de fracassos, indecisões, se foi carregado de alteridade ou não..., tudo o que aconteceu é meu reflexo no hoje. Conforme observa Allouche (2019), sou meu passado. É esse passado, visto no presente, que me possibilita uma perspectiva de futuro. Foi meu passado que me levou a atuar na educação, hoje.

Da mesma forma, o passado mais próximo abriu um dos possíveis caminhos, na educação, e eu decidi me engajar nela. Sou um ser livre para decidir. Por outro lado, tenho consciência dos limites de ser livre, defino-me por meus atos presentes e pela responsabilidade sobre eles. Assim como Larrosa (2002), não acredito que haja predestinação atrelada à existência. Creio nas possibilidades que surgem, aleatoriamente, para outras veredas e no livre arbítrio de decisão. Desse modo, cheguei ao sistema prisional.

Por fim, trago para este momento oportuno, algo do presente e do futuro, um pouco sobre meu projeto e o sentimento como professor no contexto carcerário. Ser professor no sistema carcerário não é só trabalhar com os conteúdos e habilidades sugeridos pela SE. Outrossim, cabe a mim não infantilizar os alunos detentos, fazer escolhas pertinentes dos temas a serem tratados com a esperança de que estes façam sentido e sirvam de base para aquilo que os discentes virão a escolher como forma de sobrevivência.

Assim como senti o dever cumprido, lá no início de minha trajetória com as crianças do sexto ano, aqui, no lado obscuro da sociedade, no sistema carcerário, sinto que desempenho meu papel, primeiro para mim mesmo, minha contribuição social, depois para com a sociedade, mesmo sabendo que ela não valoriza minha participação como professor. Nessa luta, além de

mim, professor do prisional, há profissionais do direito da saúde, entre outros que atuam para minimizar os efeitos colaterais desse câncer que corrói o âmago da sociedade.

Sobre a prisão, Foucault (2019, p. 224) escavou no século XIX e trouxe à luz sua ideia, que continua atual: ele diz que a prisão é uma abjeta solução, pois “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão”, é necessária na sociedade.

Em contrapartida, não há como estar inserido no sistema carcerário e não sentir os inconvenientes. Não tem como passar pela educação prisional sem sofrer uma profunda resignificação sobre a ética e os valores sociais. Não há como passar pela educação prisional sem entender sobre os poderes que regem dentro do sistema prisional, inclusive sobre o poder de equilíbrio, um poder paralelo. Estou inserido na educação e percebo tudo isso.

Nesse cenário, priorizo o desenvolvimento do outro, valorizo o pouco diálogo que há, reconheço que os alunos encarcerados são pessoas marcadas pela exclusão social e trazem consigo suas histórias e culturas próprias, que devem ser consideradas. Também fica notório que, para alguns alunos, essa experiência será a oportunidade única de frequentar uma escola. Novamente, isso não significa que tenho um olhar inocente, que estou de acordo com as ações por eles praticadas. O que vejo é a oportunidade de entender a pessoa para propor um possível caminho de retorno dele à sociedade fora dos muros, mesmo sabendo que essa probabilidade é fraca.

Sendo assim, como professor do sistema carcerário, tento promover com meus alunos um movimento que desenvolva, por meio das interações, dos estudos e das possíveis relações, suas percepções de forma positiva em relação à sociedade na qual estamos inseridos. Isso impacta nossas próprias resignificações para melhor compreender o outro e, logo, para o outro compreender a mim. É uma tentativa de fomentar a alteridade na sala de aula.

A sociedade necessita olhar para a questão do cárcere sem medo, uma vez que, na verdade, amanhã eles estarão conosco, fora dos muros, pois não existe prisão perpétua no Brasil. Penso, sou um sujeito histórico e social que não fica inerte ao que me cerca, já que este entorno também irá me impactar e, conseqüentemente, irá fazê-lo com sociedade em que estou inserido. Então tenho que agir. Minha ação é lecionar no sistema carcerário, este é meu agir-ato, que, segundo Bakhtin (2020b, p.47), é um dever, “é uma categoria original do agir-ato [...], tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento, é uma certa atitude da consciência.”

Por último, minha ação está ligada a minha investigação, que descreve como se constituiu a trajetória e a identidade profissional de quatro docentes de Matemática que atuam

no contexto carcerário. Outrossim, a pesquisa responde a esta indagação: o que mobiliza professores de Matemática para atuar no sistema carcerário?

1 IDENTIDADE: ALGUMAS POSSIBILIDADES CONCEITUAIS

O conceito de identidade é complexo, principalmente porque há várias linhas de pesquisa e teorias abundantes. Embora não haja concordância entre os teóricos quanto ao assunto, eles não discordam da presença da alteridade e da flexibilidade da identidade. Considerando que a pesquisa tem, também, como objeto de estudo a identidade profissional do professor que ensina Matemática no sistema carcerário, neste capítulo 1, trazemos algumas possibilidades conceituais de identidade. O capítulo está assim organizado: na seção 1.1, apresentamos a identidade pessoal e social; na subseção 1.1.1, discutimos a identidade social; na seção 1.2, tratamos sobre a identidade docente; e, finalmente, na seção 1.3, abordamos a identidade (auto)biográfica.

Durante a busca de trabalhos que tenham alguma relação com nossa pesquisa, encontramos a dissertação de mestrado de Alisson Duarte (2017) intitulada *Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais*. Em seu capítulo “Entre a Psicologia e a Sociologia”, é feito um descritivo de vários autores que buscam conceituar *identidade* utilizando diversificadas teorias. No final desse capítulo, Duarte (2017, p. 55) conclui:

Em meio a tantas perspectivas e abordagens, conceituar identidade não é uma tarefa simples. Como vimos, o termo encontra múltiplos enraizamentos na Psicologia e na Sociologia, não havendo entre os autores um consenso que satisfaça “empiricamente” qualquer rigor positivista. A complexidade da identidade e de seu processo de constituição pertence à vasta categoria de aspectos subjetivos humanos impossíveis de serem diretamente manipulados, como uma substância específica no interior de um tubo de ensaio. Nesse sentido, a compreensão da dinâmica constitutiva da identidade requer olhar criticamente para uma diversidade de elementos sociais, históricos, culturais, biológicos e subjetivos que se inter-relacionam dialeticamente, produzindo essa característica psicológica que chamamos de identidade.

O conceito de identidade é complexo devido à gama de possibilidades de sua criação tanto no âmbito cultural como nas relações sociais. Sobre isso, argumenta Rutherford (1990 *apud* WOODWARD, 2014, p. 19): “a identidade marca o encontro do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...], a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.” Além de a identidade ser relacional, ela não é unificada, é marcada por meio de símbolos, logo sua construção é tanto simbólica quanto social e tem características variáveis.

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões [...], podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. (WOODWARD, 2014, p. 31)

A identidade é um emaranhado de concepções humanas e crenças sedimentadas ao longo da existência, formando um todo de nossas características próprias que nos qualifica e nos torna únicos. Esse todo pode caracterizar as várias identidades possíveis. Desse modo, esse todo, com suas variações, que faz parte de mim é o mesmo que faz parte do outro, logo, por esta perspectiva, fica exposto o quão complexas podem ser as relações entre as próprias identidades e entre estas e as de nosso semelhante.

Neste capítulo, trataremos do processo de constituição identitária. Faremos algumas reflexões teóricas sobre o conceito de identidade social, docente e (auto)biográfica, a partir de vieses da Sociologia e dos estudos biográficos.

1.1 A identidade pessoal e social

A identidade pessoal deixou de ser uma característica que limitava o ser humano a uma localidade. Quando olhamos para a história, deparamo-nos com um nome associado ao local geográfico do nascimento para identificar alguém no meio social: Tales de Mileto, Jesus de Nazaré. Com o passar do tempo, essa concepção sofreu mudanças, provavelmente devido ao problema de pessoas homônimas e/ou à manutenção da história da família. Como solução, acrescentaram a profissão ao nome, Luiz Paraguai Caçador; criaram nome extensos com a árvore genealógica, como Pedro de Alcântara Francisco Antônio João Carlos Xavier de Paula Miguel Rafael Joaquim José Gonzaga Pascoal Cipriano Serafim de Bragança e Bourbon, também conhecido simplesmente por Dom Pedro I, o primeiro imperador do Brasil, entre outras possibilidades para identificar a pessoa.

O sentimento subjetivo de identidade é um sentimento de inalterabilidade e continuidade que um indivíduo experimenta como tal; mas também é uma qualidade especial [...] para ser reconhecida por outros, mesmo nos casos em que não é especialmente consciente.²⁶ (ERIKSON, 1975 apud BOLÍVAR, 2006, p. 30, tradução nossa)

²⁶ “El sentimiento subjetivo de identidad es un sentimiento de mismidad y continuidad que un individuo experimenta como tal; pero también es una cualidad especial [...] para ser reconocida por otros, incluso en los casos en que no es particularmente consciente.”

Como podemos verificar, na década de 1970, Erikson (1975) comenta sobre uma identidade pessoal fixa. Na década de 1990, Ricoeur (1999 *apud* BOLÍVAR, 2006, p. 35, tradução nossa) teoriza que “é contando nossas próprias histórias que nos damos uma identidade. Nós reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós”²⁷, ou seja, a identidade é uma construção narrativa, pessoal. Já na década de 2000, para Bauman (2001 *apud* BOLÍVAR, 2006, p. 11, tradução nossa), “pode-se dizer que a ‘identidade’ se converteu agora em um prisma por meio do qual se descobrem, compreendem e examinam todos os demais aspectos da vida contemporânea.”²⁸

Hoje, a história que eu conto de mim se confunde com a história de mim contada pelo outro. A identidade pessoal não só identifica a pessoa como a relaciona a sua imagem social não só em sua comunidade, extrapola o estado, o país, fica visível ao mundo: característica física, apelido, gênero, entre outras possibilidades de “escolha de identidade” que se deseja mostrar. Mas ela também envolve o que o outro idealiza sobre nós, apoiando-se no conceito de excedente de visão: cada sujeito, de seu lugar e tempo específicos, vê o outro de seu ponto de vista.

Talvez encontremos uma pessoa com RG diferente, mas também identificada socialmente por Pelé; por outro lado, somente uma pessoa representa oficialmente essa imagem e símbolo: Edson Arantes do Nascimento, “o Rei Pelé²⁹”, com seu exclusivo e único número de RG, detentor de sua identidade pessoal. No *Google*, se pesquisado, o nome dele está nas primeiras 11 páginas consecutivas. Logo, o que motiva os outros “Pelés” que assim se definem a carregar o nome Pelé? Cobiçar a habilidade dele de jogar futebol ou jogar com a mesma destreza? Ter a mesma tonalidade da cor de pele dele? Querer sua identidade social contada pelo outro? Quantos jovens, atualmente, receberam o apelido Pelé? Talvez a probabilidade de encontrarmos um jovem seja próxima a de encontrarmos um homem caucasiano apelidado de Pelé. Esses são aspectos contemporâneos dessas transformações da concepção de identidade.

Assim, uma identidade tem a possibilidade de ter um ciclo de vida. Ela pode ser “lacrada”, pode ser esquecida e pode ser recriada, dentro das inúmeras possibilidades, segundo Zigmunt Bauman, em publicação de 2004³⁰,

²⁷ Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos

²⁸ Se puede decir que la “identidad” se ha convertido ahora en un prisma a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea

²⁹ No último 29 de dezembro de 2022, faleceu Edson Arantes do Nascimento, mas Pelé caminhará entre os humanos por muitos e muitos anos. Quem se imortalizou, sua imagem ou sua identidade social?

³⁰ No Brasil, a primeira edição é a citada, a de 2021.

a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolhas. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que se pode obter e que provavelmente lhe trará maior satisfação. (BAUMAN, 2021, p. 91)

Por fim, possivelmente não há como dissociar a identidade do espaço-tempo de uma sociedade. A identidade já não tem característica intrínseca pessoal, ela se redefine como um produto das relações em que as dimensões entre o pessoal e social se entrelaçam.

A junção desses aspectos, se olhados pela ótica social e cultural, leva-nos ao estudo da identidade de característica social, o qual cabe à Sociologia desenvolver. Vejamos um pouco sobre isso na próxima seção.

1.1.1 A identidade social

A identidade social depende das construções culturais e sociais e da aceitação da pessoa. Caracteriza-se pelas apropriações que fazemos desde o nascimento até o momento contemporâneo, assim, durante esta trajetória, desenvolvemos a identidade social. Mas há um momento em que ela emerge juntamente com os sentimentos em crise: é quando o jovem tem que se posicionar perante a sociedade.

Nascemos dentro de uma família ou não, apropriamo-nos de uma posição, mãe, filho, amigos entre outras. Outrossim, apropriamo-nos das características culturais da sociedade na qual as pessoas de nossas relações estão inseridas e adquirimos uma posição social, uma profissão liberal ou nenhuma. E, junto com essas escolhas, as identidades que herdamos desse contexto sociocultural. De forma paralela, as pessoas que estão próximas também se apropriam das características culturais da sociedade à qual pertencem. Essa cultura é antropológica, o berço da formação da sociedade onde nascemos. Esse acúmulo de características vai se somando, durante nossa trajetória, até o momento contemporâneo, assim formando nossa identidade social.

A identidade social repousa na transmissão geracional ou institucional dos esquemas, normas e valores de uma cultura. O ator individual internaliza essas normas, então a identidade é principalmente um processo de atribuição externa. O outro privilegia o *ângulo subjetivo*, analisando a identidade de acordo com as diversas formas de atividade humana; é uma identidade do

próprio ator, formada dentro de um sistema de interações.³¹ (BOLÍVAR, 2006, p. 29, tradução nossa, grifos do autor)

Ao pensarmos essa trajetória de formação do processo de identidade social, verificamos que, em cada momento, vivemos um contexto e uma contingência que nos levaram a uma decisão e a nos apropriar de determinado posicionamento social. De forma igual, a identidade social depende das relações sociais que constroem essa trajetória. Assim, vamos criando um perfil, uma identidade social conforme as esferas sociais de nossas relações.

Entretanto, a diferença se faz presente na formação da identidade social. Outra pessoa submetida ao mesmo contexto e às mesmas contingências terá outra perspectiva; logo, suas decisões são diferentes, e ela se apropriará de outro possível posicionamento no âmbito social. Por fim, podemos escolher nossa identidade social a partir do grupo social pelo qual optamos, este vai moldar nossa identidade social, aliás, não necessariamente única. As identidades formadas são diferentes para o mesmo espaço-tempo, contextos diversificados de uma mesma sociedade.

A globalização trouxe diferentes possibilidades em termos de identidade. Aquela pode fortalecer, enfraquecer, manter ou até mesmo criar outras possibilidades de identidade. Assim, arriscamo-nos a imaginar a formação da identidade como a de um processo, pois este está sujeito às variabilidades de suas possibilidades de mudanças, construções e reconstruções durante seu trajeto.

Por outro lado, temos a perspectiva de Volochínov (2018) de que vivemos em uma sociedade valorativa que absorve tudo de importância social, o significante; logo, o ressignifica e o apresenta como novo, um novo transitório. Dessa forma, podemos teorizar que há um sujeito que internaliza esse novo transitório; a significação³², ao ser afetada, faz com que os grupos sociais também tenham identidades transitórias. Tudo isso está inserido em uma possível realidade, em determinado espaço-tempo de uma sociedade, e torna-se parte de sua ideologia.

1.2 Identidade docente

Um fenômeno relacional acontece por meio, também, do diálogo. Este último, no conceito bakhtiniano, não é algo calmo, é uma fonte de tensão entre humanos, conforme nos

³¹ “La identidad social reposa en la transmisión generacional o institucional de los esquemas, normas, valores de una cultura. El actor individual interioriza dichas normas, por lo que la identidad es primariamente un proceso de atribución externa. La otra privilegia el *ángulo subjetivo*, analizando la identidad en función de las diversas formas de actividad humana; es una identidad del propio actor, formada en el seno de un sistema de interacciones.”

³² É a formação do horizonte valorativo do grupo social, ou seja, tudo o que possui importância para esse grupo.

diz Amorim (2018): não há harmonia nos diálogos, e sim discordância, mas também, há entendimento. Isso nos leva a pensar nos múltiplos entendimentos e desentendimentos pessoais possíveis entre os interlocutores ao travar um diálogo, pois ora sou falante, ora sou ouvinte. O ambiente de sala de aula tem aproximação com esse possível cenário no qual os diálogos são dinâmicos e estão sujeitos aos diversos tipos de ruídos. A figura do docente transita entre os diálogos em uma tentativa de dar sentido aos enunciados proferidos.

Devido a essa característica, o diálogo é definido por Amorim (2018, p. 116) como a “alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos, entre diferentes posicionamentos.” Nesse contexto, devemos, também, entender a palavra *diálogo* dentro de um sentido mais amplo, “não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1979 *apud* MARCHEZAN, 2018, p.117). Ademais, a constituição do *eu* por meio da verbalização passa pelo diálogo com o *outro* como forma de comunicação interna e externa e da estrutura do pensar.

Assim, nesse cenário, possivelmente caiba a relação com a subjetividade, por essa ser caracterizada como julgamento individual de qualquer um sobre qualquer coisa, ou seja, é um posicionamento individual e pessoal que ocorre a cada momento de fala do outro-para-mim ou de mim-para-outro; de mim para um grupo, deste para mim, de um grupo para outro grupo e vice-versa, formando um campo interrelacional. Dessa forma, não seria incoerente pensar que há uma relação intersubjetiva de enunciados ou, se olhado pela perspectiva dialógica, uma interação entre discursos. De uma forma ou de outra, está presente a relação entre o eu e o outro, que caracteriza a presença de alteridade. Logo, não há como desassociar alteridade de identidade, “não há como abordar a identidade sem discutir a alteridade; sem colocar-se no lugar do outro; refletir sobre si mesmo como um outro.” (NACARATO, 2020, p.146). É nesse tipo de ambiente dinâmico que a identidade docente continua em formação.

A identidade profissional docente está contida na identidade social, ela se inicia quando nos apropriamos de uma posição social. Assim sendo, de forma análoga à social, a identidade docente depende do contexto cultural e social, provém da constituição das interações humanas, das experiências individuais e profissionais de cada docente. Neste último quesito, requer-se do profissional uma formação e aprendizagem continuada, principalmente porque vivemos em uma sociedade dinâmica e tecnológica em que o conhecimento, tal como a sociedade, está em constante desenvolvimento.

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 112)

Como nos diz Marcelo (2009), há uma interpretação de si mesmo na formação da identidade. No caso das identidades, inclusive a docente, o meio no qual está inserido o sujeito é que direciona sua forma identitária. Ademais, assim como o diálogo não é harmônico, a identidade também não o é. A interpretação que o sujeito faz de si mesmo envolve tudo o que ele conhece de mundo, sua história, seu meio social, sua condição de trabalho, as políticas que envolvem sua profissão.

A identidade profissional docente tem em seu entorno as políticas educativas, novas regulamentações, incertezas³³, paralelamente, ocorre a implementação de novas tecnologias no ambiente de ensino, bem como as mudanças pedagógicas no ensino básico, uma reforma estadual e nacional.

As reformas mudam o que fazemos, mas buscam mudar o que somos, o que poderíamos nos tornar a ser, nossa identidade social [...]. Em cada tecnologia de políticas de reforma estão inseridos, determinados novos valores, novas identidades e são inseridas novas formas de interação.³⁴ (BALL, 2005 *apud* BOLÍVAR, 2006, p. 86, tradução nossa)

Bolívar (2006) nos conta que as professoras e professores, os docentes que são mais comprometidos e colocam em prática as mudanças na Educação, são os primeiros a sofrerem as maiores decepções. Assim, desestabiliza-se a identidade profissional.

Fazemos uma aproximação com a situação vivenciada pelo professores da Unidade Escolar à qual esta pesquisa está vinculada: mudanças na estrutura da coordenação da Unidade Escolar e da Diretoria de Ensino, mudanças na legislação estadual para a Educação, mudanças na direção da Secretária de Administração Prisional e mudanças no próprio Ministério da Educação (MEC).

Bolívar (2006) considera a existência de um processo pessoal e sociopolítico que compromete a identidade profissional, que também a faz agir.

³³ Como no cenário em que a Covid-19 e suas variantes não têm controle efetivo, novas tecnologias são usadas para conter os avanços.

³⁴ “Las reformas apenas cambian lo que hacemos, pero sí procuran cambiar aquello que somos, aquello que podríamos llegar a ser, nuestra identidad social [...]. En cada tecnología de las políticas de reforma están insertos determinados nuevos valores, nuevas identidades y nuevas formas de interacción.”

As dimensões da identidade emergem com força particular em momentos de crise, quando os professores explicam e justificam decisões sobre o abandono de um projeto, os limites de sua participação, seguindo-o vigorosamente ou se opondo ao curso de ação.³⁵ (LITTLE; BARTLETT, 2002, *apud* BOLÍVAR, 2006, p. 87, tradução nossa)

Assim, podemos listar situações humanas que impactam a identidade profissional docente: falta de reconhecimento social; trabalho em ambientes não convencionais, como por exemplo, no sistema carcerário; a incerteza da renovação contratual, no caso de professores contratados. O todo são elementos que, além de influenciar a identidade em sua forma de desenvolvimento, adicionalmente podem causar crise de identidade.

Dessa forma, para finalizar esta seção, ampliamos a questão da identidade profissional, cada esfera tem sua especificidade e suas crises assim como possui sua constituição básica. Aprendemos a ser profissionais mesmo antes de entrar em uma escola que direciona a profissão ou em uma universidade. Quantos bons profissionais que foram letrados pela profissão sem *letras*? O que aprendemos desde criança, do que gostamos na adolescência, são possíveis constituições básicas do que seremos.

Sendo assim, só podemos falar da identidade profissional docente considerando que ela não se constitui de forma diferente, tem sua forma: é um processo sobre as experiências e ressignificações, ou seja, uma aprendizagem que ocorre ao longo da vida e se mantém aprendendo para poder ensinar. O professor vai construindo sua identidade desde quando se insere na escola: vai se apropriando dos modos de dar aula, de tratar o aluno, de trabalhar as habilidades etc. A identidade docente parece ser uma identidade não só estressante, mas também prazerosa, que serve para ensinar o outro a se tornar sujeito coletivo; e, no ato de ensinar, aprende-se. Assim, contribui para a constituição de outro docente, é um motivo plausível para ser registrada, narrada.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013), é por meio da narrativa que se pode expressar toda a experiência humana. Logo, ao escrevermos a experiência, criamos um personagem que viveu a história narrada. Esse sujeito biográfico possivelmente apresenta uma identidade biográfica que vai se formando ao longo da narrativa.

³⁵ “Las dimensiones de identidad emergen con fuerza particular en los momentos de crisis, cuando los profesores explican y justifican decisiones sobre el abandono de un proyecto, los límites de su participación, seguirlo enérgicamente u oponerse al curso de acción.”

1.3 Identidade (auto)biográfica

O termo *(auto)biografia*, com o prefixo entre parênteses, tem a intenção, segundo Passeggi (2010), de incluir as biografias e as autobiografias, e, principalmente, dá ênfase ao sentido de reflexão por parte de quem narra. É uma narrativa reflexiva de si, da identidade fragmentada que possuímos; e a utilizamos conforme o contexto apresentado, pois as descrições que fazemos de nós mesmos, com as quais nos identificamos formam a identidade narrativa que se incorpora à (auto)biografia.

Façamos uma reflexão sobre o que vem a ser a (auto)biografia para o outro: se aprendo com o outro, simultaneamente sou o outro para quem me ensina; a interação é dependente, e a aprendizagem pode ser recíproca a partir de minha história, pois é o outro quem a escreve.

Para [Bakhtin] a autobiografia não é (e não pode ser) um mero discurso direto do escritor sobre si mesmo, pronunciado do interior do evento da vida vivida. Ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida[...], tornar-se um outro em relação a si mesmo.[...] precisa olhar-se com certo excedente de visão e conhecimento. O ato de autocontemplação no espelho motiva a reflexão, [...] quando me olho no espelho os meus olhos olham os olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro. (FARACO, 2018, p. 43)

Às vezes, brinco com minha orientadora: “*estou esperando o meu outro, o escritor, chegar para eu poder escrever.*” Pelo ponto de vista filosófico, pelo viés de Faraco (2018), acima citado, há uma verdade na afirmação, pois, para produzir uma arte, neste caso a autobiografia, o escritor “*posiciona-se axiologicamente frente à vida e torna-se um outro*”; em tese, outra identidade.

No intuito de aproximarmos-nos de uma possível dedução sobre “esse sujeito que me possui”, apresentamos alguns elementos de dois conceitos de domínios distintos: exotopia e cronotopo. Segundo Amorim (2018), o conceito de exotopia está ligado à produção individual; dividido em duas teses, a primeira com dois elementos: o estético e o epistemológico, que se referem respectivamente à criação artística e à criação do conhecimento. Eles “são irreduzíveis a *um* [...], cada um com o espaço e o tempo que lhes são próprios.” (AMORIM, 2018, p. 105. x). A segunda tese traz que a criação é sempre ética, “pois do lugar singular do criador derivam-se valores.” (AMORIM, 2018, p.105).

Do conceito de cronotopo concebe-se um local subjetivo e simultaneamente coletivo, que a autora classifica como “*espécie de matriz espaço-temporal*”, por meio da qual se produz as histórias, contadas ou escritas. “*Está ligado ao gênero e a sua trajetória. Os gêneros são*

formas coletivas típicas que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem.” (AMORIM, 2018, p. 105).

Assim, a ontologia, a teoria do ser enquanto ser, não tem espaço na filosofia de Bakhtin. Já a axiologia é um conceito transversal na obra bakhtiniana, está ligado aos conceitos de exotopia e de cronotopo, entre outros. Nesse caso, se as atividades humanas, criação, são sempre éticas e o criador é singular e imerso em um espaço coletivo, sua identidade, possivelmente, tende a ser do âmbito coletivo. O esperado é que sua criação carregue valores sociais de um determinado espaço-tempo social com argumentos valorativos que não a eximam da existência, mas atuem em prol ao outro. Assim, o que emerge da biografia é de cunho social e ideológico, e não do âmbito do sujeito (autor) como unidade, pois ele está atravessado pelo outro. Conforme Miotello (2018, p. 175, grifo do autor) “o eu individualizado e biográfico é quebrado pela função do *outro social*.” Ademais, o sujeito é uma função das forças sociais.

Tal concepção vai ao encontro da identidade do sujeito descrita por Sobral (2018, p. 22, grifo do autor): “A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-mim, condição de formação da *identidade*³⁶ subjetiva, é também um eu-para-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido.” Essa identidade não é fixa, não é completa, tem dependência do outro.

Podemos apresentar o excedente de visão, dentro desse contexto. De forma simples, em quatro partes, é o sujeito: (1) ter a aptidão de entender a exotopia, o cronotopo e ver o outro com mais facilidade do que a si mesmo; (2) ver no outro algo que nem mesmo o outro consegue ver em si; (3) ter a possibilidade de observar fora do outro pela posição em que se encontra; (4) saber que seu acabamento somente é possível pelo outro, devido à posição possível que ele ocupa em relação a si.

Não há como narrar uma história sem existir a presença do outro, seja esse outro a pessoa que lhe mostrou sua imagem no espelho, que está em seus sonhos ou que lhe inseriu nas atividades humanas, sociais e culturais. Dessa forma, o sujeito, independentemente do contexto no qual está inserido, pode aproximar as identidades fragmentadas ao sujeito biográfico. E, este último, possivelmente, é uma representação real da sociedade na qual está inserido.

Por outra perspectiva, o sujeito autobiográfico sai de sua forma rígida de ver o mundo e sua existência para uma forma exorável em que a reflexão o faz conhecedor de si abrindo a possibilidade de conhecer o mundo por outra leitura, na qual o tempo não é linear. “O tempo

³⁶ Alertamos que Bakhtin em suas obras nunca tratou do tema *identidade*, traremos dessa discussão na subseção “4.5 A identidade do professor de Matemática do ensino carcerário: em busca de uma síntese”.

na narrativa não é o tempo cronológico, ou o tempo do relógio, mas o tempo vivido.” (NACARATO, 2020, p.146).

Dessa forma, é possível estar no presente e visitar o passado, usando o tempo (auto)biográfico não linear, uma possível intersecção do tempo linear com a imagem do tempo vivido, para dar sentido a nosso presente ou futuro. Da mesma maneira que foi constituído pelas histórias, no momento de reconstruir o passado de seu passado por meio da história, cria-se a possibilidade de o sujeito ver-se como construtor do presente, ou seja, produtor de outras histórias, outras identidades.

Uma outra constatação importante, efetuada pela mediação da pesquisa com histórias de vida, evidencia a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multirreferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo. Se abordamos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade. (JOSSO, 2007, p. 416)

Podemos deixar em aberto uma possível identidade (auto)biográfica para o sujeito autobiográfico, que é terreno para outras mais: um produtor de sua própria existência. Pode ser que o tempo e a identidade se relacionem, visto que a identidade que é constituída hoje foi formada a partir de histórias vivenciadas ao longo do tempo; logo, a história constitui o que sou, um sujeito de múltiplas dimensões identitárias que escreverá outras histórias na concepção de outras identidades ao longo do tempo — nunca serei o mesmo, eu nunca serei humano sozinho.

O desenvolvimento deste capítulo é para dar suporte ao tema desta pesquisa: a identidade profissional do professor que ensina Matemática no sistema carcerário. No processo de análise, ampliaremos algumas dessas ideias.

No próximo capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa, ou seja, a educação escolar no sistema prisional³⁷. Inicialmente, apresentaremos algumas informações sobre o sistema carcerário para que o leitor compreenda o contexto em que se dá a educação escolar, também suas características e seus aspectos legais.

³⁷ Prisional e carcerário devem ser compreendidos como sinônimos, o primeiro é utilizado muito mais nas leis, decretos, entre outros documentos legais.

2 O PROFESSOR E OS EPISÓDIOS OCORRIDOS NO SISTEMA CARCERÁRIO

Neste capítulo, apresentamos alguns episódios e algumas informações sobre o sistema prisional a fim de posicionar o leitor no contexto em que se dá a educação escolar, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em turmas multisseriadas. Abordaremos: a prisão e a sociedade a partir do nascimento, da compreensão e da escolarização; a prisão; a sociedade, a prisão e o poder; a escolarização no sistema carcerário; e o contexto da educação escolar no sistema carcerário.

É fato que o aluno, ao se inscrever para estudar, tem como maior interesse sua remição. É possível que esse mesmo aluno, no momento de matrícula, não possua seu histórico escolar na instituição CPP. Ele está no aguardo da chegada do histórico. Mesmo assim, ele tem o direito de matricular-se. Então, o aluno fornece a informação sobre em qual ano/termo ele estava estudando ou em qual ano escolar ele interrompeu seus estudos. Posteriormente, de posse do histórico escolar, se a informação estiver incorreta, a instituição faz a devida correção, ou seja, matricula o aluno no ano conforme seu histórico. Isso acarreta alguns inconvenientes, principalmente para os inscritos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, nem sempre o aluno sabe corretamente em qual ano/termo se encontrava ou em que ano escolar parou de estudar quando estava fora do sistema carcerário, muitos relatam estar sem estudar entre 10-15 anos, em média.

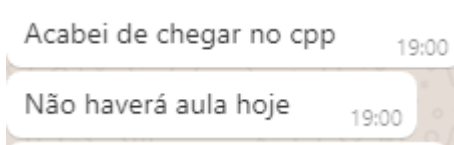
Nessas circunstâncias, há uma alta rotatividade, com alunos que saem em liberdade a qualquer momento e novos estudantes que adentram a qualquer momento. Isso pode ocorrer quando o professor está no meio ou no término de determinado conteúdo. Sendo assim, não há, muitas vezes, condições de prosseguir o ensino da Matemática sem que o aluno tenha algum tipo de conhecimento prévio, diferente do letramento. Por consequência, a construção, novamente, do mesmo conteúdo, aos alunos detentos que adentraram, ganha outra dinâmica, uma tentativa de nivelar a turma. Porém, é outro tempo, outra sala, outras pessoas; esse fenômeno está em linha com o cronotopo bakhtiniano. Dessa forma, a reflexão nos transporta a situações ocorridas, em que a qualidade do que é ensinado tende a cair, pois a nova explicação tem tendência a ser reduzida cada vez mais. Então, cabe ao professor estar atento a sua metodologia e didática.

O professor busca atuar na alteridade. Ele pode agradar ou desagradar. A única coisa que não se pode esquecer é que está dentro do sistema carcerário. O perigo paira no ar. Afirmar que não há risco nenhum em um ambiente prisional é uma ingenuidade. Não é mito a aproximação de presos com propostas vantajosas que envolve a especialidade do professor em

determinada área de conhecimento. Não é mito o preso tentar a intimidação por motivos escusos. Não é mito que, repentinamente, ocorra uma tentativa de fuga ou algo que quebre a segurança quando a escola está em funcionamento.

Traremos um caso para exemplificação do cenário, mensagens que demonstram que o ambiente é carregado de tensão, que existe confronto de forças dentro do sistema. A primeira mensagem ocorreu entre a troca da escola da tarde pela escola da noite. As aulas da tarde tinham acabado de acontecer. Felizmente, nesse horário específico, entre 18h e 19h, não estamos autorizados a adentrar lá, mas há possibilidade de o professor que leciona à tarde ficar um pouco mais, já que ele leciona à noite. Só não ocorreu dessa forma, porque nesse dia e horário houve reunião em outra localidade, na sede da escola vinculadora. Questão de minutos, após a reunião, um dos docentes seguiu para a escola carcerária, ele iniciaria suas aulas às 19h, reportou ao chegar lá o que vemos na Figura 2:

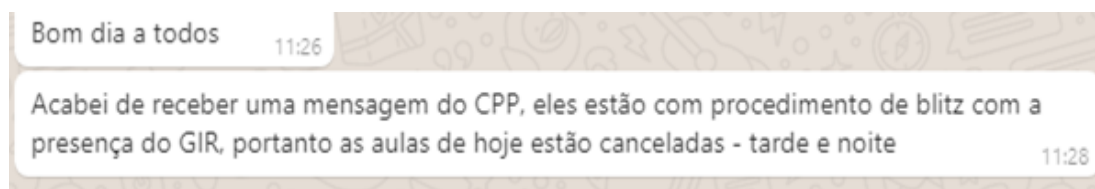
Figura 2 – Mensagem: primeiro dia



Fonte: Acervo do pesquisador.

No quarto dia, ainda há procedimentos internos, e as aulas estão suspensas conforme Figura 3:

Figura 3 – Mensagem: quarto dia



Fonte: Acervo do pesquisador.

Tudo isso ocorre de forma sutil, nessa data, 8 de novembro, não existe reportagem na TV, comentários nas redes sociais, talvez nas dos familiares dos detentos, desse episódio a sociedade não toma conhecimento. Da deflagração do movimento até aquele presente momento, não sabíamos de absolutamente nada.

O poder estatal age, acordos são feitos, e tudo recomeça. As aulas se iniciam em um clima tenso. Os alunos não gostam de falar sobre o ocorrido. Assim, ao término de sua aula, o

professor ao cruzar os portões, em retorno ao lar, deixa a suas costas o ambiente que exala o cheiro do punir, mas segue, sobre ele, o olhar do vigia. O estado conhece o poder do enunciado³⁸ sobre o outro e se mantém em alerta, revendo as comunicações. O professor é o elemento cobiçado, ele é o desejo de liberdade materializado, por ter a liberdade de ir e vir, entrega conhecimento e informações sobre o mundo externo. Por esses motivos, ao mesmo tempo, ele é vigiado porque tem acesso aos indivíduos que perderam seu direito de contato com sociedade. O professor se vê entre o mau que é ruim e o mau que é bom. No retorno de 2022, na primeira semana recebemos as orientações de procedimento, entre elas, está: “Ser professor, acreditar na ressocialização, porém cuidado com vínculos, não pegar bilhetes dos reeducandos, se os reeducandos tiverem dúvidas, anotem no caderno de vocês, mas não recebam bilhetes.”

Por fim, outra verdade: devemos ter consciência de que, em algum momento, os detentos são liberados pela lei, automaticamente, estão “de volta” à sociedade, a nosso entorno. Então, assim, fica contextualizado o cenário e a problemática em que o professor está inserido.

2.1 A prisão e a sociedade: nascimento, compreensão e escolarização

O que sabemos sobre Educação Básica dentro do sistema carcerário? Alguns ficam perplexos quando recebem a notícia de que o ensino básico é oferecido dentro do sistema prisional ao detento que tenha interesse, não existe a obrigação de estudar. Sobre tal fato, uma grande parte da sociedade, sem privação de liberdade, entende a prisão como local para punição, para pagar pelos crimes cometidos.

Entretanto, a esfera especializada que atende a esse nicho da sociedade, dentro do sistema carcerário tem perspectivas diferentes (segurança pública, juízes, promotores, professores, entre outros); eles enxergam os detentos pela lente da lei. Todavia, todos têm um objetivo comum: manter o sistema carcerário em funcionamento. “Por outro lado, a consciência de que se trata de um sistema disfuncional e desestruturado é comum para os profissionais do sistema, bem como para o público.” (FILHO *et al.*, 2020, p.301)

Nesta seção do capítulo, traremos, primeiro, de como a sociedade enxerga o sistema prisional. Iniciaremos com uma história resumida sobre a prisão. Depois, exporemos uma visão do desenvolvimento da modalidade EJA no ensino prisional. Por fim, veremos como a

³⁸ A linguagem tem caráter dialógico é dependente da constituição de uma relação para sua ocorrência. Desta forma, o diálogo é uma permuta entre enunciados, isso envolve sujeitos falantes com posicionamentos heterogêneos. Assim, o diálogo abarca toda comunicação, em sua forma mais ampla. Então, o enunciado é caracterizado como um diálogo social mais extenso e ativo. E ele está cercado pelos gêneros discursivos primário e secundário. Este último gênero constitui qualquer enunciado.

escolarização acontece no sistema carcerário. Por que os professores insistem em estar em um ambiente que teoricamente não é seguro?

2.1.1 A prisão

Historicamente, não há registro de pena de prisão antes do século XVIII³⁹; os registros mostram que a primeira conciliação de leis vem com o Código de Hamurabi, que é um conjunto de leis de 1770 a.C., no que se refere aos atos criminosos; baseiam-se na lei de Talião (TALION, 2011), resumidamente: “olho por olho, dente por dente”. Era uma lei de retaliação, reciprocidade, que exigia igual conduta recebida pela vítima para seu agressor. Assim sendo, não havia instituição prisional com a finalidade de punir por um crime praticado. Ademais, ao longo do tempo, a punição para os condenados foi mudando de forma, passou a ficar mais agressiva ao corpo, principalmente quando se queria obter uma confissão de uma pessoa. Para tal, a tortura foi aparelhada com instrumentos para punir o corpo, chegando a sua desmembração, e, por último, o ceifar de sua vida. Isso seguiu por milênios.

A primeira instituição prisional surgiu na cidade de Londres no início do século XVI. A prisão, Casa de Correção Bridewell, foi fundada em um antigo palácio real em 1553, mas mantinha-se a ideia de punir e corrigir os infratores não apenas por mantê-los em cárcere; os prisioneiros eram açoitados e submetidos a trabalhos forçados. As chicotadas eram realizadas de forma pública, na frente dos governadores e observadores comuns. A punição se desenvolveu para execução em público. Nessa época, os presos eram explorados pelo sistema e descobriram que, se organizados, poderiam explorar o próprio sistema.

Esse modelo prisional durou até o final do século XVIII, não devido à Revolução Francesa⁴⁰, que trouxe a defesa dos ideais *liberté, égalité, fraternité*⁴¹, que resultou, em 26 de agosto de 1789, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC)⁴², mas sim em decorrência da pressão popular e dos próprios presos dentro da Inglaterra. Outrossim, como a Inglaterra foi a primeira a implementar a prisão, ela também foi a primeira a perceber a

³⁹ Abordados os séculos V a XVIII, as próprias partes ou envolvidos no conflito de interesses estavam responsáveis pela solução dos problemas. Assim, o direito germânico prevaleceu na Idade Média; nesta, basicamente não há notícia sobre a prisão (CHIAVERINI, 2009, p. 7).

⁴⁰ O trabalho de Cesare Bonesana, Marquês de Beccaria, por meio do seu livro *Dos delitos e das penas*, denuncia o recurso à tortura, a crueldade desproporcional das punições, a arbitrariedade dos juízes na determinação das sentenças etc. Beccaria propõe uma nova organização judicial, baseada nos valores da razão e da humanidade. A obra teve um grande sucesso desde sua publicação em 1764 e influenciou consideravelmente o trabalho da Revolução Francesa em matéria penal. Tal influência, possivelmente, é percebida no DDHC.

⁴¹ Liberdade, igualdade, fraternidade. Nesse ano de 1789, iniciava-se a construção da Bastilha.

⁴² Veremos que a DDHC veio afetar pensamentos e ações democráticos no futuro, exemplo: nossa Constituição Federal de 1988.

superlotação, a proliferação de doenças infecciosas que escapavam da prisão para assolar a sociedade e o descontrole que se gerou sobre o sistema prisional. Chegou a uma de muitas outras conclusões: a pena de morte não surtia efeito sobre a criminalidade. A reforma prisional não veio de forma *top down*. “Dada a relutância de muitos governantes em gastar dinheiro, foram necessárias ações dos próprios prisioneiros para forçar o ritmo da mudança.”⁴³ (LONDON LIVES, 2018, p. 1, tradução nossa). Houve movimentos populares e queimas de prisões, gerando um desafio ao Estado em busca de outros meios para conter a criminalidade, as prisões foram reconstruídas dando início a um processo de humanização no sistema prisional.

No século XIX, no Brasil, a Constituição Imperial de 1824 já previa melhoria dos cárceres, conforme Nogueira (2012, p. 86): “Artigo 179, inciso XXI: “As Cadêas serão seguras, limpas, e bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos Réos, conforme suas circunstancias, e natureza dos seus crimes.”⁴⁴ Também, baniram-se as penas de açoite, a tortura, o ferro quente e outras penas cruéis, exceto para os escravos, que estavam sujeitos a elas. Em continuidade da melhoria dos cárceres, a primeira prisão oficial é construída no estado do Rio de Janeiro, capital do Brasil: a Casa de Correção da Capital Federal. Foi criada pelo Decreto n.º 678, de 6 de julho de 1850, e recebeu o nome de Casa de Correção da Corte. Esse documento também elegeu o primeiro professor do ensino carcerário: um capelão.

Já no estado de São Paulo, região na qual este trabalho focou seu desenvolvimento, Gonçalves (2010, p.165) nos conta que, no início de 1870, a população carcerária cresceu juntamente com a cidade de São Paulo, fazendo-se necessária uma modernização da estrutura carcerária, já utilizada na Europa e Estados Unidos. Porém, devido a seu alto custo, foi sendo prorrogado o investimento pelo estado. Passaram-se 50 anos até ser implementado um projeto de melhoria. Este culminou seu êxito quando foi inaugurada, em 21 de abril de 1920, a Penitenciária do Estado de São Paulo, o Carandiru, sendo considerado à época o maior presídio da América Latina, com sua legislação e normas estaduais.

A legislação federal é válida para todo o país. Mas cada estado da confederação tem sua lei estadual, sendo o responsável pelas prisões estaduais, e cada diretor responde por sua unidade prisional. No que se refere ao governo federal, são de sua competência as prisões federais, que não serão tratadas neste trabalho. Assim sendo, é possível que haja modelos, regras, tratamentos etc. diferentes de uma prisão se comparada com outras dentro do Brasil ou dentro do próprio estado, ou seja, cada qual tem seu regimento.

⁴³ “Given the reluctance of many of those in government to spend money, it took the actions of the prisoners themselves to force the pace of change.”

⁴⁴ Texto mantido em sua forma original, português arcaico.

No Brasil, há, inicialmente, dois tipos de prisões, uma para as pessoas comuns e outra para pessoas com curso superior. Está previsto no Código de Processo Penal (CPP), Lei n.º 3 689, de 3 de outubro de 1941, art. 295, que “serão recolhidos a quartéis ou a prisão especial, à disposição da autoridade competente, quando sujeitos a prisão antes de condenação definitiva: [...] VII - os diplomados por qualquer das faculdades superiores da República.” (BRASIL, [2019]). Tal lei vai de encontro à Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança.” (BRASIL, [2023]a).

Para quantificarmos, a Lei do CPP/1941, que se refere aos que têm curso superior, buscamos a informação no portal do MEC. Encontramos os dados procurados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* (Inep). O censo da educação superior 2020, intitulado *A expansão da educação superior no contexto internacional* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022, p. 9), em seu gráfico número seis, “Percentual da população com educação superior, por faixa etária – 2020”, demonstra que, no Brasil, há 23% da população entre 25 e 34 anos e 15% da população entre 55 e 64 anos de idade que possuem curso superior, ou seja, 62%, em média, da população não tem esse direito à cela especial. Entretanto, na teoria, esses 38% da população usufruem o direito de não entrar na sobrecarga de pessoas em uma cela, mas os 100% não ficam isentos das condições do local de forma geral, como: falta de água, maus cheiros e instalações precárias da instituição prisional. Em contrapartida, existem regras de execução penal e da Organização das Nações Unidas (ONU) que esclarecem sobre como deve ser tratado o preso. Se essas regras fossem consideradas, como deveriam, em tese, toda prisão que não tem a mínima condição de manter seu prisioneiro é ilegal, não se deve admitir aprisionamento humano de forma degradante e injusta. Conforme Lazarotto *et al.* (2020, p. 208),

preconizar boas práticas, por meio de políticas públicas voltadas ao sistema prisional, por vezes, é provocar o furor social dos vitimados, posto que a leitura que se faz do ideal para o aprisionamento humano é aquele que remonta a idade das trevas, onde a lei do talião prevalecia, ou ainda aquele, que num passado recente, se perfazia em um depósito humano, para o qual, o efeito da execução de pena, permeava somente pelo punitivo. A concepção recente de aprisionamento humano não admite mais pena degradante e injusta, cabendo ao Estado, quando necessite privar o indivíduo de sua liberdade, ao menos tentar resgatar naquela pessoa, o desejo de regenerar em face do delito cometido.

Como as prisões se dão no Brasil? Qual é o trâmite para um prisioneiro chegar a aluno no sistema prisional? Para responder a esses questionamentos, dividiremos esta situação em três momentos do sistema prisional: a entrada do prisioneiro na prisão, sua transferência para a penitenciária e sua ida para a prisão semiaberta. O primeiro ocorre quando chega um prisioneiro ao CPD; nesse estágio, para aguardar seu julgamento, o preso é classificado como primário/novato ou reincidente. Nesse momento, ele tem o direito à cela especial ou não. Pergunta-se qual é a facção de que ele é integrante, visando a diminuir o risco contra sua vida durante sua permanência nesse estágio. O preso primário tem medo, tudo é novidade, na teoria; ele é levado para uma ala onde existem outros presos primários e lá recebe as instruções do diretor da unidade de como deve se comportar. Em paralelo, será instruído pelos outros presos sobre as regras internas a que está sujeito para boa convivência e direitos. Segundo Hobbes (2003, p. 48), “estes são os vínculos mediante os quais os homens ficam obrigados, vínculos que não recebem sua força de sua própria natureza (pois nada se rompe mais facilmente do que a palavra de um homem), mas do medo de alguma má consequência resultante da ruptura.” O novato tem que se posicionar, e sua fala é verificada. O único valor que o preso possui na prisão é sua palavra.

Todavia, diferentemente do preso primário, o reincidente já conhece as regras do presídio e as internas dos prisioneiros, ele só se ajusta às novidades. De alguma forma, o comportamento de ambos fora da prisão, o motivo pelo qual eles estão ali, essas informações são coletadas e chegam ao comando paralelo que rege os prisioneiros; no estado de São Paulo, o comando está na mão do Primeiro Comando da Capital (PCC). Tais informações podem ou não facilitar a vida deles dentro da prisão, eles recebem um pré-julgamento, uma “identificação” que os outros presos criam sobre esses novos elementos introduzidos no ambiente prisional.

Condicionalmente, nesse local, ambos, o novato e o reincidente ficam sob a morosidade da justiça até que o julgamento de cada qual ocorra. Um julgamento pode demorar de meses a anos. Por esse motivo, o CDP, geralmente, é superlotado, além de o espaço físico não comportar o número de presos, as condições são péssimas. O ar é carregado por mau cheiro, as necessidades fisiológicas causam transtornos. Não há privacidade. Alimentar-se é outro problema. Nesse espaço, não há histórico de educação.

No início do processo de prisão, o prisioneiro, na maioria das vezes, está em sua cidade ou em cidade próxima, que permite a visita de familiares com maior frequência. O estado aproveita desse fato e transfere para a família a responsabilidade de levar alimentos e itens de higiene pessoal. O prisioneiro não tem como colaborar, pois ele é privado de trabalhar, ainda não foi julgado, não consegue estudar e fica amontoado em um depósito de pessoas. O estado

não consegue separar os tipos de criminosos, todos ficam sob o mesmo teto de cela. Sete prisioneiros, em um grupo de 100, são homicidas, os 93 restantes são prisioneiros por outros crimes (SÃO PAULO, 2015).

Suponhamos que o prisioneiro seja condenado, dependendo do grau do crime ou infração, da habilidade do advogado, do entendimento do juiz sobre o processo, se for um crime leve, ele pode pular o estágio da penitenciária para o regime semiaberto. No entanto, no cenário criado por nós, ele é condenado e segue, então, para o estágio seguinte, a penitenciária. Quanto à transferência para a penitenciária, vale destacar que, no CDP, o prisioneiro aguardou de forma provisória o julgamento do delito por ele praticado. Ele está sob uma medida provisória; se sentenciado, o prisioneiro continua no CDP aguardando vaga na penitenciária. Quando a vaga surge, ele é transferido. Não existe um tempo determinado para que isso ocorra. Também não importa em qual local surgiu a vaga. Ele pode estar na cidade de São Paulo e ser transferido para Andradina, SP, por exemplo; o prisioneiro recebe outra condenação: ficar isolado de seus familiares.

Já na penitenciária o número de pessoas por cela é menor se comparado com o CDP. Ademais, a penitenciária tem um espaço físico maior. Nela, é oferecida a oportunidade de trabalhar, e o preso pode solicitar uma vaga para estudar. O convívio, em teoria, é mais “fácil”, devido a todos os prisioneiros terem passado pelo CDP, então, eles já não são “primários” dentro do sistema prisional. Conhecem as regras internas do sistema carcerário⁴⁵ e as do comando interno, a do poder paralelo. O prisioneiro cumpre um lapso temporal, sem ter nenhum problema comportamental, que lhe dá o direito a uma progressão de pena. Na Constituição Federal de 1988, consta em seu Art. 5º:

garantindo-se [...] à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLVII - não haverá penas:

- a) de morte salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art.84, XIX
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) *cruéis*. (BRASIL, [2023]a, grifo nosso)

A progressão de pena permite ao preso ser enviado para o último estágio do processo prisional: o semiaberto. Nesse regime, os prisioneiros ficam em grandes galpões e têm mais

liberdade de se locomover. As regras do regime podem ter algumas modificações, porém as internas do comando são as mesmas, o preso pode sair para trabalhar externamente, devendo retornar à noite para dormir em sua cela. Sendo assim, é instituída a escola noturna para atender aos detentos que escolham estudar nesse horário. Há um órgão chamado Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (Funap)⁴⁶ que busca convênios com empresas e prefeituras a fim de alocar a mão de obra do detento. Os presos também trabalham internamente, na conservação predial, na administração, na cozinha, nas hortas e projetos internos, como fabricação de sabão e água sanitária. Estudam na escola interna, e alguns têm o privilégio de estudar em universidades. Nossa pesquisa ocorre neste contexto, no semiaberto, em que os professores desta pesquisa e eu, professor-pesquisador, ensinamos Matemática.

Nesse regime semiaberto, o preso tem direito a cinco saídas temporárias, previsto pela Lei n.º 7210/1984, a LEP; esta tem o intuito de promover um meio mais humano e digno para o cumprimento da pena por parte do condenado. O fato de ser preso não significa perder a cidadania. Nesse aspecto, nós, professores, temos que incluir no plano de aulas essas saídas para atender à exigência legal.

O processo de “saidinha” envolve a sociedade, o cidadão não pode, segundo Art. 3 da Introdução do Código Civil, alegar desconhecimento: “Ninguém se escusa de cumprir a lei alegando que não a conhece.” (BRASIL, [2022]). Devido a isso, a LEP, em seu artigo 4º, afirma: “O Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução de pena e da medida de segurança.” (BRASIL, [2022]). Dessa forma, o Estado que pune também convoca a comunidade para participar da ressocialização do prisioneiro que está em integração social.

2.1.2 A sociedade, a prisão e o poder

A sociedade em que vivemos não tem a cultura de reconhecer o sujeito encarcerado como um cidadão privado de liberdade; ela refuta esse sujeito na condição de encarcerado; “a rejeição da família e da sociedade leva o reeducando a ver seus pares como semelhantes [...] canalizando toda a revolta deles contra si mesma.” (SILVA, M., 2015, p.18). O sujeito detento é ciente do repúdio social. O escritor privado de liberdade Lima (2012, p. 57) traz esses vestígios em sua poesia sacra, “Excluído”:

Ao perder a liberdade,

⁴⁶A Funap (Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso) planeja, desenvolve e avalia programas sociais para os presos e egressos (ex-presidiários) das 142 penitenciárias do estado de São Paulo, em conjunto com a SAP (SÃO PAULO, [20--]c).

alguém é excluído da sociedade,
 e não lhe deixa saudades.
 De alegria, muitos dão pulos,
 e dizem: com ele atrás dos muros,
 nós estaremos seguros.
 O lugar dele é atrás das grades,
 bem distante da sociedade
 e nada é mais humilhante,
 do que saber que a sociedade lhe quer distante.

A sociedade rejeita que este sujeito é parte dessa mesma sociedade que rege as regras de convivência, as leis e os deveres. Essa sociedade enxerga a prisão em sua forma lexical e como local específico só para pagar pelos crimes, local em que se deve sofrer para se redimir da criminalidade. Isso se aproxima do conceito de inferno descrito pelas religiões.

Também, quando se refere a um ex-detento que busca socialização, essa sociedade profere outra sentença, ao já julgado, sentenciado e liberto pela lei, um segundo isolamento é imposto ao ex-detento. Isso é realizado por não permitir a reintegração desse sujeito libertado, após cumprir sua pena, ao âmbito social: negando-lhe o trabalho, a ressocialização, a possibilidade de se tornar membro da comunidade, por promover a discriminação de forma aberta, sem repúdio por grande parte da sociedade. Conforme Manoel Silva (2015, p. 8),

A leitura de Santos & Bacarin (1995) colocou-nos em contato com subsídios teóricos sobre as dificuldades que encontram os reeducandos egressos à sociedade, ocasião na qual os reeducandos enfrentam grandes dificuldades como preconceitos, resistências, e falta de empregos para reinserção na sociedade.

Portanto, essa mesma sociedade não deu conta de desenvolver o sujeito no âmbito social: na educação, no senso crítico, na competência de integração, de interagir socialmente, de ver o outro em si. Também é a que não dá oportunidade de recomeço para esse sujeito em liberdade, é a que julga, é a que se esconde, é a que não quer discutir o problema e pede ao estado proteção.

É importante salientar que o não posicionamento social tem consequências, o aclame da sociedade por mais segurança promove uma limpeza social, sem critério e discussão crítica por parte do estado. Sobre esse fato, Wacquant (2004, p. 217) cria uma figura: a “prisão como ‘aspirador social’ para limpar as escórias das transformações econômicas [...] e retirar do espaço público o refugio da sociedade.” Assim sendo, o delinquente privado de liberdade deixa de ser um risco para a sociedade e passa a ser vigiado e punido pelo poder.

Da mesma forma, essa segurança aclamada pela sociedade cria outras situações em que o poder, segundo Foucault (2019, p. 81), faz “da punição e da repressão das ilegalidades uma

função regular, extensiva à sociedade; [...] punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir.” Tudo isso ocorre para proporcionar mais segurança à sociedade, agora também subjugada a um poder disciplinar.

Sendo assim, a própria sociedade se coloca refém de quem recebeu o poder para protegê-la? O Estado, ao receber o aval da sociedade, posiciona-se como responsável para combater as ilegalidades e punir. Para tal, passa a isolar o delinquente da sociedade por intermédio do encarceramento. Entretanto, na tentativa de ser justo, o poder passou a enxergar a ilegalidade em seu rigor, sem fazer distinção. Essa falta de distinção, na prática, promove outra situação, não desejada.

Vejamos: como é sabido, o não pagamento de pensão alimentícia é uma ilegalidade passível de prisão, conforme determina a Lei n.º 13.105, de 16 de março de 2015, Art. 528: “3º Se o executado não pagar ou se a justificativa apresentada não for aceita, o juiz, além de mandar protestar o pronunciamento judicial na forma do § 1º, decretar-lhe-á a prisão pelo prazo de 1 (um) a 3 (três) meses.” Usaremos um caso hipotético em que o cidadão não consegue arcar com sua responsabilidade e deixa de pagar a pensão alimentícia, sendo condenado a três meses de prisão. Ele será encaminhado ao regime fechado. Entretanto, no atual cenário, o Estado não tem a condição de separar esse cidadão mau pagador de um assassino confesso e de outros delinquentes que cometeram toda sorte de crimes; também, a justiça entende que o cidadão mau pagador deve, mesmo preso, pagar a pensão, pois é possível trabalhar no cárcere.

Em contrapartida, o poder não leva em conta, nesse momento, três condições existentes: a primeira, a superlotação no sistema carcerário; a segunda, que fora dos muros há aproximadamente 14 milhões de desempregados no Brasil; e a terceira e última condição existente, o emprego para detentos ou ex-detentos não tem a mínima prioridade. Logo, uma possibilidade é que esse cidadão mau pagador seja jogado à sorte dentro do sistema carcerário. Para sobreviver, ele terá que cumprir as regras da instituição e as paralelas, as regras internas dos detentos dentro do sistema carcerário. A primeira destas, talvez primordial à sobrevivência, é aliar-se a determinado grupo criminoso ou a um “grupo da bíblia”⁴⁷, ou seja, tem que escolher uma posição. A não escolha condena-o a não ter proteção, isto é, ele fica à mercê da própria sorte.

“*Aqui não tem almoço grátis, tudo tem preço.*”⁴⁸ Quem presta um favor ou dá algo ao outro tem algo a receber, o outro que recebeu a ajuda ou algo, a partir daquele momento, contraiu uma dívida.

⁴⁷ Grupo religioso evangélico que se forma dentro do cárcere.

⁴⁸ Palavras de um detento durante uma aula de Matemática no primeiro semestre de 2020.

Como esclarece Leite (1997 *apud* ONOFRE, 2007, p. 21), no sistema carcerário, ter “dívida é risco de vida.” Essa dívida pode ser cobrada a qualquer momento dentro ou fora dos muros, pois quem deve tem o dever de pagar. Por fim, o inevitável, a prisão não deveria formar uma população homogênea e solidária, mas é nesse ambiente carcerário que se reúnem os delinquentes de toda sorte de ilegalidades e fazem associações: “Existe entre nós neste momento uma sociedade organizada de criminosos [...] [que] formam uma pequena nação no seio da grande. Quase todos esses homens se conheceram nas prisões ou nelas se encontram. São os membros dessa sociedade que importa hoje dispersar.” (TOCQUEVILLE, 1845 *apud* FOUCAULT, 2019, p. 229).

Na prática, uma sociedade organizada de criminosos que atuam dentro e fora da prisão foi e se mantém em construção ao longo do tempo. Não se pode descartar a possibilidade de um cidadão que, até chegar à prisão, não tinha nenhum envolvimento com o mundo do crime em seu passado, como nosso hipotético mau pagador já mencionado, e, após passar pelo sistema carcerário, por livre espontânea vontade ou obrigado, passe a ter ligação com uma organização criminosa. Por esse motivo e outros, o sistema carcerário, segundo Foucault (2019, p. 224, grifo do autor)⁴⁹, é algo necessário, “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão.” Há uma missão explícita: o sistema carcerário fragiliza o homem a fim de construir outra identidade, uma dócil;

a prisão subjuga o detento ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina. O controle sobre os indivíduos é exercido de maneira ininterrupta, regulando todos os momentos de sua vida, o que os leva a assimilar, em maior ou menor grau, a cultura carcerária. As atividades diárias são programadas rigorosamente, segundo regras superiores, e orientadas para realizar o fim oficial da instituição. O prisioneiro sofre, portanto, uma deterioração de sua identidade, em que lhe é forjada uma nova. (ONOFRE, 2007, p. 18)

Nessa fragilização humana, ele está aberto à mudança; porém, o suporte que há, 24 horas por dia, não é de um psicólogo ou de um professor da instituição, e sim o de outros pares. Assim sendo, a prisão não dá conta de realizar uma reintegração do infrator ao âmbito do convívio social.

Na contramão disso, há outros alunos detentos que planejam o futuro e sabem que serão rejeitados, como peças descartáveis. Estes apostam em suas disposições de mão de obra para serviços independentes para sobreviverem. É nesse contexto que surge a figura do professor, um fomentador de sonhos e de possibilidades positivas para o aluno detento, privado de

⁴⁹ Importante registro: *Michael Foucault* trilha por outra perspectiva acadêmica, não é referencial teórico nesta pesquisa, não há como não trazer todo seu histórico e trabalho sobre o contexto prisional. Porém, não há como falar do sistema carcerário sem mencioná-lo.

liberdade, que acredita estar fazendo seu papel social ao construir com o aluno uma ponte de conhecimentos, por meio dos estudos, que permita a ele, após cumprir sua pena, estendê-la além dos muros para outra oportunidade de vida.

2.1.3 A escolarização no sistema carcerário: o nascimento

No início do século passado, o Brasil era um país agrícola com mais de 50% da população analfabeta. O primeiro movimento para educação de adultos no Brasil ocorreu por volta de 1920, visando à industrialização. No entanto, somente na constituição de 1934 se garantiu o direito do ensino público para adultos por parte do governo federal. Em 1947, foi produzida a primeira cartilha para adultos, que era parte da primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, mas ela foi extinta em 1950 por não ter uma metodologia própria para os adultos. Em 1960, Paulo Freire criou um método de alfabetização para o adulto que levava em consideração o meio em que está inserido o aluno adulto, seus conhecimentos prévios, seus saberes e suas experiências; seria o que chamamos hoje de letramento.

Pelo Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Era uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de coordenar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes. Paulo Freire foi designado coordenador desse programa, visto que ele utilizaria o método de alfabetização por ele criado. Esse programa foi extinto com o regime militar de 1964. Dado o vácuo que ficou com relação à alfabetização de adultos, pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, uma fundação de direito público com o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de orientação ideológica oposta à de Paulo Freire. No entanto, no que tange à Educação, “distante de prosseguir o que era realizado anteriormente pelos movimentos de alfabetização, o MOBREAL centralizou as iniciativas, como órgão de concepção e de execução, restringindo o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever.” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1290). O Mobral foi, de fato, implementado em 1970 e se extinguiu em 1985, com o fim do regime militar.

Na década de 1970, foi regulamentado o Ensino Supletivo para atender aos alunos que estavam fora da idade esperada, os que não haviam finalizado o ensino primário ou ginásial no tempo considerado adequado. Essa regulamentação veio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692/1971, que estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para a Educação de Jovens e Adultos, em seu capítulo IV:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, [20--]b)

Somente na Constituição Federal de 1988 o ensino supletivo foi garantido gratuitamente a todos os brasileiros, inclusive aos jovens e adultos. O supletivo continuou até 1996, quando recebeu o nome de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica do Ensino Fundamental I e II e do Médio por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, [2023]b)

O ensino no sistema carcerário começou a ser discutido em 2005, 17 anos depois de promulgada a Constituição Federal de 1988.

Felizmente, embora tarde, inicia-se no país uma reavaliação do papel desempenhado pela educação como prática de reinserção social no programa político público de execução penal, em que se equipara o ensino ao trabalho, instituindo a remição da pena também pelo estudo. Os Ministérios da Educação e da Justiça, reconhecendo a importância da educação para este público, iniciaram também, em 2005, uma proposta de articulação nacional para implementação do Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando Diretrizes Nacionais. A referida proposta, apoiada pela Unesco, culminou em 2006 com o I Seminário Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário. (JULIÃO, 2007, p. 6)

Sobre esta época, de 2005, um responsável pelos livros da escola do prisional contou-me que iniciou os estudos na quinta série, na época o ensino era separado por séries, os

professores não eram do estado, e sim da Funap e, também, havia professores prisioneiros. Bastava possuir o Ensino Médio completo para dar aulas desde o Ensino Fundamental I até ao Ensino Médio. Já em 2007, o ensino em série passou para anual e se transformou em EJA. Nesse ano, ele concluiu o sétimo e o oitavo ano. Em 2008, as aulas eram pela TV, por meio do telecurso, eram usados DVDs, e o professor era um único para todas as matérias, ele era contratado pela Funap; os materiais impressos eram raros, as provas eram realizadas após assistir aos vídeos e tirar dúvidas com o professor. Elas geralmente eram copiadas da lousa para o caderno, resolvidas e entregues ao docentes. Seguindo nesse contexto, ele terminou o Ensino Médio em 2010. Ele agradece ao sistema por tê-lo forçado a estudar, só mais tarde percebeu o quão úteis foram os estudos, hoje ele escreve poesias e livros.

O aluno concluiu sua história narrativa fazendo uma comparação entre o curso que ele realizou na EJA e o que ele observa atualmente. Segundo ele, o curso atual é mais fácil, não há reprovação como existia no passado. Ademais, o trabalho era atrelado ao estudo, ele era obrigado a estudar. Mudanças ocorreram na educação prisional; a partir de 2013, deixou de existir a figura do professor que também era prisioneiro. A Funap deixou de prestar serviços ao sistema carcerário, dando lugar aos professores lotados na Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SE).

A narrativa desse sujeito privado de liberdade é confirmada pela pesquisadora Penna (2007, p. 81-82):

Os monitores-presos são contratados pela Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) para ministrar aulas no nível I, em classes de alfabetização, e no nível II, em educação supletiva. A FUNAP é responsável pelo Ensino Fundamental nos estabelecimentos prisionais do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SJ-43, de 28 de outubro de 1987. Atualmente está vinculada à Secretaria de Administração Penitenciária e tem por objetivo promover a recuperação social de homens e mulheres presos e a melhoria de suas condições de vida por meio do trabalho e educação (RUSCHE, 1995). A escolaridade exigida para dar aulas no nível I é o Ensino Fundamental completo e, para o Ensino Supletivo, o Médio completo ou em vias de conclusão (FUNAP, 2001).

Até o início da década de 1980, o ensino prisional era função dos professores lotados na Secretaria de Educação (SE). Eles foram sendo substituídos gradativamente pelos docentes da Funap, que assumiu o controle total do ensino prisional a partir de 1987, finalizando sua participação em 2012, quando a SE tornou-se responsável por essa modalidade de ensino, mais uma vez.

2.2 O contexto da educação escolar no sistema carcerário

Qualquer professor, para ingressar no projeto de ensino na SAP, passa por atribuição de aulas na DE, vinculada à SE. Depois de aprovado, o professor é encaminhado à escola vinculadora, à Unidade Escolar (UE), responsável pela gestão da escola carcerária.

Todos os profissionais que atuam lecionando no Centro de Progressão Penitenciária (CPP) são funcionários da SE, prestando um serviço à SAP, conforme Resolução SE-SAP n.º 2, de 30 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016). Outrossim, os docentes são avaliados trimestralmente por uma comissão mista — composta por UE, SE e SAP —, momento em que se decide sua recondução ou não ao projeto.

Não há uma norma nacional para conduzir a educação nas prisões. No estado de São Paulo (2016), segue-se a Resolução SE-SAP n.º 2/2016. Nem todos os complexos prisionais têm estrutura para implementar o que está disposto nessa Resolução, tampouco na Lei de Execução Penal (BRASIL, 2011). Sendo assim, há diferentes desafios para atender às pessoas em situação de privação de liberdade. Há necessidade de investimento; no entanto, isso é uma discussão de outra esfera. Nosso foco volta-se à educação prisional no contexto em que estamos inseridos.

Nesse sistema, adota-se a modalidade EJA, em ambiente multisseriado, e o aluno está livre para escolher seu local para sentar-se durante as aulas. Aliás, as salas para as aulas não são arejadas. Cada sala contém uma turma de nível heterogêneo, mas do mesmo ciclo: alunos do primeiro ao quinto termo, quando se trata do Ensino Fundamental I, reunidos na mesma sala; os do sexto ao nono termo do Ensino Fundamental II juntos em outra sala; quando nos referimos ao Ensino Médio, este está dividido em primeiro, segundo e terceiro termos, os discentes dos três termos, também, ficam reunidos na mesma sala. No atual cenário, no que se refere ao número de salas e de alunos atendidos, o Ensino Médio conta com 3 salas, o Ensino Fundamental II com 4, e o Fundamental I com 3. São atendidos aproximadamente 400 alunos em 3 turnos — manhã, tarde e noite.

A equipe de professores e direção iniciou no segundo semestre de 2019, na SE/SAP. Em março de 2020, trabalhamos com a metodologia de ensino remoto, devido à Covid-19. Durante o espaço de 2020 a 2021, tivemos 2 tentativas de retorno presencial, frustradas em decorrência do avanço do vírus e dos problemas com a imunização por parte dos detentos; assim, os projetos foram prejudicados.

Há vários desafios no âmbito da educação voltada às pessoas em situação de privação de liberdade. Um deles é a alta rotatividade de alunos; não temos um semestre para criarmos

uma base e transformá-la em conhecimento, conforme difundido. Alguns alunos detentos passam pela escola por dias, não chegando a formar um mês ou um bimestre. Por esse motivo, o professor necessita iniciar, desenvolver, criar conhecimentos com o aluno e avaliá-lo em um curto intervalo.

No entanto, isso não era possível na prática, porque estávamos remotos (só retornamos às atividades presenciais em 2022) e seguimos as diretrizes da SE e da SAP, no que se refere à segurança: o processo de envio e recebimento de roteiros demoravam em torno de 15 dias, pois cumpre-se todos os protocolos de segurança interna no presídio, na entrada e na saída, bem como aqueles destinados a evitar o contágio por meio do coronavírus. Além disso, havia o protocolo da UE de recebimento e posterior entrega aos professores.

Outrossim, temos que atender um requisito legal, a Lei n.º 12.433/2011. Esta, em seu Art. 126, *caput*, e §1º, inc. I, afirma que 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. Em outras palavras, o estudante pode ter uma visão deturpada de sua formação. Possivelmente, grande parte que frequenta a escola o faz para garantir esse direito e, assim, usufruir dele. Desse modo, a formação deixa de ser o objetivo para se tornar consequência, pois há mais viabilidade em diminuir o tempo de privação da liberdade “estudando”. Adicionalmente, o estudo não é atrelado a uma conclusão do ensino.

Outro desafio é que não podemos utilizar Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), caracterizadas por computadores, celulares, lousa digital, *tablets*, entre outros recursos. Esses instrumentos são proibidos. O sistema penitenciário é arcaico. A confirmação disso vem por meio da própria Resolução SE-SAP n.º 2/2016 ao dispor sobre a oferta para a Educação Básica para o sistema carcerário (SÃO PAULO, 2016). Em seu artigo 6, item 5, estabelece um dos pré-requisitos para contratar o professor: este deve “possuir conhecimentos básicos de Tecnologia de Informação e Comunicação.” Isso refere-se às tecnologias analógicas e físicas que mediam a comunicação e a interação entre as pessoas: TV, videocassete, revistas etc. Dessa forma, o sistema se mantém.

Sobre o aluno do sistema carcerário, embora seja um sujeito infrator, devemos ter claro, sob a perspectiva histórico-cultural, que se trata de um estudante, um sujeito tão incompleto como os demais seres humanos, contudo, inserido em outra esfera social, que difere das demais no quesito espaço-tempo. Todavia, isso não significa que devemos ter um olhar inocente em relação a esses sujeitos que estão privados da liberdade, mas não podemos ser negligentes com seu direito à educação. Afinal, não somos juízes, e sim professores.

No início do ano de 2021, tivemos contato com os alunos por uma semana. Logo em seguida, a orientação foi retomar a metodologia de ensino remoto, devido ao avanço da pandemia e à falta de vacinação dos detentos na unidade prisional. É importante destacar que, no ensino remoto, nós, professores, organizamos roteiros de estudos e atividades para que os estudantes realizassem, sem que tivéssemos qualquer tipo de contato com eles.

Naquela semana, no início do ano, foi aplicada uma prova diagnóstica a fim de identificar o caminho que seguiríamos. Posteriormente, foi possível obter alguns dados da prova/questionário, que seguem. A faixa etária média desse grupo era 34 anos de idade. Pesquisamos, por meio de alternativas, quais matemáticas eles anseiam estudar e obtivemos o seguinte resultado: 60% dos alunos se interessam em Matemática Financeira; 22%, em Geometria Plana; 10%, em Trigonometria; 8% têm interesse generalizado.⁵⁰

Reconhecemos que o aluno carrega consigo um saber e que a Matemática é uma construção humana e cultural em seu sentido mais amplo, das interações e experiências humanas. O saber matemático foi fundamental na consolidação das civilizações para desenvolvê-las tecnologicamente e manter a conectividade social em um desenvolvimento crescente.

Esses alunos não nasceram presos; assim sendo, também receberam influência das vozes polifônicas da cultura. Eles possuem letramento matemático, afinal 67% deles tinham alguma profissão (dado extraído do questionário aplicado). No entanto, a característica social do humano preso pouco se alterou ao longo desses 14 anos, em comparação com o registrado por Santos (2007, p. 100). O homem preso é caracterizado pela desqualificação profissional, pelo baixo nível de escolaridade, marcado pelo estigma da prisão. Vive sob a violência, a insegurança, a ordem e a disciplina, sendo estas duas últimas cobradas pelas classes dirigentes.

Quanto à perspectiva do preso, todos apresentam o mesmo sentimento de querer sair e se reconstruir. Mas eles têm consciência de que a sociedade os despreza. Talvez a explicação da escolha da Matemática Financeira esteja em saberem que a chance de emprego é reduzida, que a melhor oportunidade é a de trabalhar de modo autônomo.

Quanto ao currículo, seguimos o *Currículo Paulista 2020*, sendo de fácil consulta na internet. Nosso problema, ou parte dele, é o saber curricular na questão de planejamento. Esse

⁵⁰ Esta pesquisa foi refeita na segunda semana de fevereiro de 2023. Alguns dados preliminares mudaram, a faixa etária média subiu para 37 anos, a cadeia está sendo compartilhada, teoricamente, na mesma proporção entre brancos e pretos. A Matemática Financeira aumentou para 68%, a Geometria para 16%. Ciências apareceu como a segunda matéria mais escolhida, com 29% , seguida por Português. Ver Apêndice D – gráficos da prova diagnóstica.

documento foi desenvolvido para atender aos estudantes em liberdade e prevê, no caso da EJA, aulas com ciclo semestral. No entanto, não pressupõe que, em um regime carcerário, há rotatividade de alunos muito superior à encontrada nas escolas regulares. O estado cria um currículo para uma situação regular, afirmando:

o Currículo indica claramente o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, o que deve “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2020, p. 30)

Não há dúvida de que esse currículo foi elaborado pensando nos alunos em condição de liberdade e de que ele não representa os discentes privados de liberdade nem se adequa a esse público. O currículo planeja o que deve ser dado dentro de determinado tempo, sendo este bimestral, trimestral ou semestral; no caso da EJA, é semestral, com 400 horas de carga horária. A relação do professor do ensino carcerário com o currículo não é tranquila. Para o sistema carcerário, o currículo não indica claramente o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores); docente e direção buscam alternativas para adequá-lo à realidade do prisional. O descaso fica perceptível, por parte do governo estadual, ao notarmos que já decorreram 14 anos desde que Hora e Gomes (2007, p. 43) apontaram esse *gap* no currículo de educação:

O conceito de currículo diferenciado, nestes casos, é bastante paradoxal, pois ao analisá-lo de fato, notamos que de diferenciado nada existe, sendo o mesmo já aplicado nas escolas da rede estadual extramuros (fora da prisão), ou seja, o mesmo que é desenvolvido para a Educação de Jovens e Adultos. Convém perguntar: como é possível o mesmo sistema de ensino, os mesmos processos de seleção e organização de conteúdos e objetivos para atender a uma população que se encontra numa realidade totalmente peculiar? Ocorre, neste caso, um estranhamento dos alunos para com estes métodos de ensino que estão sendo oferecidos, e ainda um estranhamento destes métodos em relação à realidade na qual eles estão inseridos, pois isso se choca diretamente com a rotina da Unidade à qual eles estão submetidos.

No que se refere ao período letivo, é impossível chegar ao fim do semestre com os mesmos educandos. Temos mudanças no quadro de estudantes mensalmente. Em virtude desses casos não raros, o professor tem a preocupação de levar uma proposta e concluí-la o mais rápido possível para que ela alcance um número maior de alunos, talvez de forma reducionista. Dessa forma, não se busca esgotar o conteúdo, e sim criar com o aluno o conhecimento básico para que ele tenha compreensão das matérias, na forma transversal. Por outro prisma, estamos sempre adaptando o conteúdo curricular para a realidade do aluno, abrindo brecha para um

currículo oculto por nós criado. Outra situação são as atividades desenvolvidas para criar conhecimento a partir do uso da TDIC. A maioria dos livros atuais vem com *QR Code* para o aluno interagir com a tecnologia. Mas esse recurso não pode ser utilizado em nosso caso.

Apresentamos aqui o contexto em que a pesquisa foi realizada. No próximo capítulo, discorreremos sobre os caminhos teórico-metodológicos que a nortearam.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos, neste capítulo, os aspectos metodológicos que nortearam a produção de dados e a análise no âmbito da pesquisa. Os sujeitos nesta pesquisa são professores que ensinam Matemática no sistema carcerário, sujeitos históricos, em constante processo de constituição. Eles são influenciados pelos enunciados de seu entorno, 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.

Inicialmente, trazemos algumas reflexões sobre os sentidos de produzir pesquisas quando nos colocamos à escuta do outro e entrecruzamos nossas histórias com as dos sujeitos depoentes. Na sequência, caracterizamos a pesquisa e apresentamos sua questão central e seus objetivos. Descrevemos a Entrevista Narrativa (EN) como instrumento de produção de dados e explicamos como ela foi realizada com os três professores participantes da pesquisa; apresentamos os professores e os respectivos biogramas construídos com os dados das entrevistas e do memorial do pesquisador. Finalmente, anunciamos como será o processo analítico.

3.1 A pesquisa em que o pesquisador se coloca à escuta do outro

Iniciamos nosso trabalho de pesquisa reiterando que somos humanos, sujeitos, dotados de incompletude que, ao longo do curso de vida, constituímos-nos e modificamo-nos devido às interações e relações com o outro. Para a realização desta pesquisa, fomos influenciados pelas leituras de autores do círculo de Bakhtin, com ênfase em conceitos como enunciação, discurso, alteridade e responsabilidade.

Colocar-se à escuta do outro envolve entrar num movimento dialógico permeado pela palavra, pelas enunciações. “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro [...]. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.” (VOLOCHÍNOV, 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.” Na interação com o outro, numa relação de entrevista, como é o caso desta pesquisa, as enunciações dos entrevistados transparecem essas marcas ideológicas, construídas ao longo da trajetória de vida e profissional; acrescente-se 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 a sua própria trajetória, sentidos esses construídos a partir das

lentes teóricas do pesquisador. Como afirma Bakhtin (2020a, p. 27), “o discurso é acima de tudo uma ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas.” A compreensão dos múltiplos sentidos somente se realiza na comunicação social. Esta se dá por meio do conceito de arquitetônica criada por Bakhtin (2020b, p. 23), interações dos três momentos, formada em termos de alteridade: “eu-para-mim, o-outro-para-mim, e eu-para-o-outro.” Ademais, essa interação com o outro só é possível por meio do enunciado: signo, palavra, em sua forma mais ampla,

qualquer palavra, dita ou pensada, exprime um ponto de vista a respeito de vários acontecimentos da realidade objetiva, em diferentes situações. [...] A realidade efetiva na qual o homem real vive é a história [...]. A palavra, ao refletir esta história, não pode não refletir as contradições, o movimento dialético, a sua “constituição”. (VOLOCHINOV, 2013, p. 196)

Em enunciações, conforme Medviédev (2019, p. 242), são nossas ideias e atos que adquirem sentidos quando obedecem, estritamente, aos signos semânticos, suas significações, contidos na própria realidade histórica, isto é, o “sentido que existe de forma objetiva na história é o único que ela pode ter.” Essa realidade objetiva, as experiências e a história de cada um só podem ser contadas e criadas por meio das narrativas; estas potencializam as identidades dos membros de uma sociedade e das esferas nela contida. Segundo Nacarato (2020, p. 146), “a identidade se constrói e reconstrói na narrativa, na constituição de uma personagem – a personagem de si. Ao produzirmos uma narrativa, estamos construindo uma personagem.”

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.⁵¹

Logo, é por meio da interação com o outro, da socialização, que se constroem as identidades pessoais, culturais e profissionais. Para Ponzio (2020, p. 18), as interações e relações se dão entre identidades opositivas e conflitantes, indiferentes às singularidades; todavia, “a identidade individual é inevitavelmente coletiva.” Nesse sentido, Nacarato (2020,

⁵¹ “En sentido amplio, podemos decir que los humanos en su relación con los demás y consigo mismos, no hacen más que contar/imaginar historias, es decir, narrativas. Es tanto un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo han servido para dar una identidad a sus miembros.”

p. 146) complementa: “não há como abordar a identidade sem discutir a alteridade; sem colocar-se no lugar do outro; refletir sobre si mesmo como um outro.”

Dessa forma, mesmo dentro da coletividade, acumulamos experiências e construímos sentidos conforme as oportunidades das atividades humanas, incluindo o cultural, a satisfação, o reconhecimento do outro e da sociedade. Enfim, construir parece ser um atributo humano, social e cultural; são por essas (re)construções que, também, ressignificamo-nos, mudamos nosso entorno e formamos identidades.

Esses pressupostos foram construídos nas disciplinas cursadas no mestrado. E foram eles que nos conduziram para a realização da presente pesquisa.

3.2 A Entrevista Narrativa como instrumento de produção de dados

A relevância da narrativa, principalmente no campo da investigação educativa, tem ganhado adeptos. Ela tem servido como forma de construir conhecimento. O que outrora as Ciências Sociais desprezaram, o micro do cotidiano e da experiência, agora é elemento de um método de abordagem para dar sentido à construção de conhecimento e estudos de determinados contextos sociais.

Assim, encontramos evidências de que narrativas, como histórias de produção de conhecimento, trazem à pesquisa formal contribuições, antes não contempladas. Ela permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a pesquisa formal deixa de fora, sem ser capaz de explicar aspectos relevantes (sentimentos, propósitos, desejos etc.). Contudo, deve-se ter em mente que a história de vida corresponde a uma realidade socialmente construída, porém não se pode ter uma utopia de que essa seja exatamente uma verdade; ela apresenta os sentidos que o narrador atribui às experiências vividas.

Esta pesquisa, além da abordagem qualitativa, tangencia o método biográfico, apresentado por Ferrarotti (2010, p. 44):

Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. [...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos.

O homem, individualmente com sua história micro, é o formador, o construtor da história macro. Isso quer dizer que cada importante contribuição teve como protagonista uma pessoa e a história dela como pano de fundo para tecer a história social e universal. A melhor forma de contar essa história é usar a narrativa. 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 de pesquisa, 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 transformou em uma abordagem que muda a forma de pesquisa dentro das Ciências Sociais e do que se deseja pesquisar; ela tem agregado colaboração a outros métodos.

Na pesquisa com narrativas, os sujeitos pesquisados falam de si mesmos, sem silenciar sua subjetividade. Isso pode ser percebido na análise de narrativas quando o pesquisador⁵² busca por compreender os sentidos que os entrevistados atribuem a suas trajetórias. Segundo Northway (2009 *apud* FLICK, 2009, p. 54), a ética deve ser observada todo o tempo durante a pesquisa, “seja como for, todos os aspectos da pesquisa, desde a decisão do tema até a identificação da amostra, a condução da pesquisa e a publicação das descobertas, possuem implicações éticas” que devem ser observadas pelo pesquisador-entrevistador.

Dentre os instrumentos de produção de dados, coerentes com o método biográfico, escolhemos as EN. Na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2013), essa modalidade de entrevista visa a conhecer as trajetórias estudantis e profissionais dos participantes da pesquisa, buscando captar os sentidos que esses sujeitos atribuem às experiências vividas.

Ela é um instrumento para entender os contextos nos quais as trajetórias pessoais e profissionais foram construídas, observar e apontar os fatores que produzem movimento e motivações dos entrevistados; essas entrevistas produzem textos narrativos sobre as experiências, as histórias pessoais, sociais e coletivas. É possível, com esse material, buscar indícios da constituição da identidade do entrevistado.

Dessa forma, é pertinente reafirmarmos a relevância da narrativa. Tem-se percebido, principalmente, no campo da investigação educativa que a narrativa tem ganhado adeptos. Ela tem servido como forma de construir conhecimento. “A análise dos significados subjetivos da experiência e da prática cotidiana mostra-se tão essencial quanto a contemplação das narrativas (BRUNER, 1991; SARBIN, 1986) e dos discursos.” (HARRÉ, 1998 *apud* FLICK, 2009, p. 21).

⁵² Outrossim, é exigido mais preparo e estudo por parte do pesquisador. Não se vai a campo sem uma construção teórica prévia. É fundamental ter uma escolha teórica já planejada. Mas ela não pode ser uma camisa de força. Os dados produzidos é que vão direcionar a teoria central do trabalho. Outras vezes, o pesquisador tem uma perspectiva teórica inicial e depois ele aprofunda com os dados produzidos

Polkinghorne (1988 *apud* BOLÍVAR, 2001, p. 7, tradução nossa) exalta que a narrativa é “a forma primária pela qual é dado sentido a experiência humana.”⁵³

A EN não se baseia num roteiro com perguntas para as quais os entrevistados darão uma resposta, mas ela propõe grandes temas para que o depoente faça sua narrativa, conte sua história: como foi seu processo de escolarização, seu processo de interação social até chegar à esfera de educação, entre outros. A ideia é permitir que o entrevistado fale sobre os temas propostos, sem interrompê-lo. Embora não tenhamos um roteiro, a EN ficará em torno das questões exmanentes, aquelas de interesse do pesquisador a partir de seu foco de investigação.

Para a entrevista com os professores que ensinam Matemática no sistema carcerário, pautamo-nos neste roteiro:

- 1) Conte-me sobre sua família, sua infância e sua escolarização na Educação Básica.
- 2) Conte-me como foi a escolha da profissão docente e da docência em Matemática, fale sobre pessoas que exerceram influência nessa escolha.
- 3) Conte-me como foi seu ingresso nessa modalidade de docência, as inseguranças, os medos, os riscos; se houve ou não reação da família e dos amigos.
- 4) Conte-me como é atuar no sistema prisional; como é o sistema; quais são os desafios; como é a relação com os detentos; qual matemática se ensina; qual a percepção que você tem dos alunos.
- 5) Conte-me como foram as aulas no período de pandemia.
- 6) Fale-me sobre suas percepções do modelo de ensino do sistema prisional.
- 7) Fale sobre outros aspectos que gostaria de abordar.

A partir dos temas selecionados para o roteiro, o entrevistado faz sua narrativa e, somente ao final, o pesquisador solicita que alguma informação seja complementada, com intervenções do tipo: conte-me um pouco mais sobre esse acontecimento. Essas são as questões imanentes da EN, que surgem das histórias narradas. O pesquisador-entrevistador é um ouvinte com o objetivo de elaborar anotações de relevância dos cursos externos dos acontecimentos e das reações internas sobre o sujeito pesquisado. O resultado é um texto narrativo que traz indícios do desenvolvimento contínuo do processo social e da mudança singular de uma identidade biográfica. Quando se analisa uma única biografia de um sujeito pesquisado, cria-se a possibilidade de compreender toda uma sociedade na qual esse sujeito está inserido e sua identidade, tal como postula Ferrarotti (2010).

⁵³ “la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana”.

Há que se considerar a alteridade no conceito de identidade, ou seja, eu-para-mim, o-outro-para-mim e eu-para-o-outro. No grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), nosso foco é na identidade narrativa, pois a identidade é aquilo em que o sujeito se vê, a partir da forma como os outros o veem.

Assim, em uma EN, é possível identificar como o sujeito se constituiu ao longo de sua trajetória. Nossa escolha de metodologia está pautada em uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, que se utiliza de EN para produção de dados, textualização⁵⁴, composição autobiográfica ou construção de biogramas⁵⁵.

Nossa intenção, quando definimos o projeto no início do mestrado, em 2020, era entrevistar cinco professores de Matemática, atuantes no SAP, pois queríamos compreender as motivações que levaram esses profissionais a optarem por trabalhar nessa modalidade de ensino. No entanto, o período de realização das entrevistas coincidiu com a fase mais crítica da pandemia da Covid-19, em que os professores buscavam encontrar meios para garantir o material para ser enviado aos alunos, de forma remota. Ademais, foi um espaço-tempo de muita incerteza e insegurança, pessoas perdendo familiares e amigos, inclusive, incluo-me nesta dor coletiva, pois faleceu meu pai naquele segundo semestre.

Fizemos o convite a cinco professores de Matemática e tivemos, inicialmente, o retorno de apenas dois, que aceitaram contribuir com nossa pesquisa. Após algumas tentativas, sem retorno, optamos por convidar uma pedagoga que também atua no SAP, e ela aceitou participar da pesquisa. Assim, esta pesquisa conta com a participação de três professores: Nininho, Guardiã e Vitória⁵⁶.

O critério para a escolha dos participantes foi único: ser professor que ensina Matemática no sistema carcerário. A pesquisa seguiu a ética e as diretrizes, aprovações, necessárias por envolver gênero humano.

Posteriormente, nos biogramas, resumimos as trajetórias desses professores. Por ora, informamos que eles ensinam Matemática no Centro de Progressão Penitenciária (CPP)⁵⁷, estavam na época da EN na faixa etária, média, de 46 anos de idade, com um tempo médio de experiência de 13 anos na área da Educação. São profissionais que iniciaram suas trajetórias

⁵⁴ Produção de um texto narrativo, pelo pesquisador, a partir da fala do entrevistado. Trata-se da reconstrução da história narrada, buscando por uma sequencialidade, visto que, no momento da narrativa, as lembranças nem sempre são sequenciais.

⁵⁵ Nos estudos de Bolívar, os biogramas aparecem como sínteses esquemáticas para os acontecimentos. São forma de mapear e descrever as trajetórias dos professores investigados.

⁵⁶ Os nomes são pseudônimos, seguindo as orientações do Comitê de Ética.

⁵⁷ Específico para abrigar os detentos que cumprem o final da pena no regime semiaberto. Essa é a penúltima etapa da sentença. Depois disso, o detento tem liberdade condicional ou segue para o regime aberto.

em profissões liberais e se encontraram na Educação. Guardiã e Nininho são professores de Matemática e atuam nos grupos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nininho é licenciado em Física e tem pós-graduação em Análise de Sistema, está lecionando na rede estadual paulista desde 1994, gosta das ciências, principalmente da Matemática, é um contador de histórias; já o Guardiã é formado em Ciências Contábeis, cursa Matemática no Instituto Federal, está lecionando na rede estadual paulista desde 2011, gosta dos experimentos da Física, preserva e valoriza a história de seus ancestrais; Vitória é graduada em Logística, é Pedagoga, pós-graduada em Alfabetização e Letramento, está lecionando no projeto SAP, pela rede estadual, desde 2021, atua no grupo dos anos iniciais (Ensino Fundamental I). No Quadro 2, apresentamos os dados sobre cada uma das EN.

Quadro 2 – Dados sobre as EN

Professor	Data da Entrevista Narrativa	Duração	Data da devolutiva	Alterações
Nininho	1ª EN: 15 de março de 2021 2ª EN: 28 de julho de 2021	2h 35min 1h 02min	08/07/21 12/11/21	Não havia falado sobre o que é ser professor.
Guardiã	20 de abril de 2021	1h 43min	22/10/21	Datas, lugares específicos. Verificou série e ano escolar.
Vitória	19 de maio de 2021	1h 20 min	04/11/21	Datas, lugares específicos. Verificou série e ano escolar.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O primeiro entrevistado foi Nininho. Por se tratar da primeira experiência do pesquisador com a EN, ela não correspondeu exatamente a uma narrativa, além do fato de o entrevistado ter divagado em suas histórias, afastando-se dos propósitos do pesquisador. Isso exigiu que retomássemos em momento posterior uma nova rodada de entrevista com ele. Não que a metodologia da EN tenha sido mudada pelo pesquisador, pelo contrário, o espaço foi dado para se desenvolver os temas, sem interrupção, mas o foco não se mantém por si, sem ajuste, pois a palavra é do depoente.

Sendo assim, já com base na experiência anterior, para a segunda entrevista, com outro participante, expliquei o objetivo, expliquei que minha participação seria a de ouvir. Essa entrevista foi feita em 40 minutos e ficou semelhante à primeira, inclusive não pôde ser aproveitada devido à qualidade do som, que ficou comprometido pelo ruído do ventilador (*cooling*) do computador, sendo por isso descartada. Ao perceber o problema remarcamos a entrevista, dessa vez preparei um *script*. Nele, não constavam perguntas, e sim temas que eu ouviria a pessoa contar. Isso proporciona uma ideia do que foi conversado, e os temas não

abrangidos eram marcados com interrogação para, em um momento oportuno, voltarmos a falar sobre ele. A dinâmica ficou melhor para a quarta entrevista na qual usei a mesma técnica.

Ao utilizar a técnica anterior descrita, posicionamo-nos entre duas metodologias de produção de dados, a já mencionada Entrevista Narrativa (EN) e a Entrevista Biográfica-Narrativa (EBN). Esta última é definida por Bolívar (2006, p. 121, tradução nossa):

A entrevista biográfica, como uma forma particular, consiste em refletir e recordar episódios da vida, em que a pessoa conta coisas, uma trama de forma pessoal, sobre sua biografia (profissional, família, vida efetiva etc.), no âmbito de uma troca aberta (introspecção e diálogo), que permite aprofundar em sua vida por meio das perguntas e escuta ativa do entrevistador [...]. Os sujeitos são induzidos a reconstruir sua história de vida, mediante a um conjunto de questões temáticas que estimulam o entrevistado a recontar sua vida. A conversa torna-se um instrumento de investigação.⁵⁸

Por outro lado, as conversas, neste cenário pandêmico, foram emotivas e reservadas, quando se trataram de entrevistas. Até mesmo professores de nosso convívio, com bom relacionamento no trabalho e fora dele calaram-se diante da possibilidade de fazermos uma entrevista.

As pessoas evitam falar sobre problemas familiares, medos e fraquezas, sobre seus planos futuros. Elas falam de forma genérica, não esclarecedora. Encontramos apoio, em uma leitura recente no texto do Bruner (1995). O autor analisa a fala do depoente que conta sobre si mesmo, a autobiografia: o depoente não conta tudo de forma direta, cria uma estratégia para contar sua história para não contar algo que o comprometa futuramente. Segundo Bruner (1995, p. 144), “a autobiografia constitui uma forma de ‘estratégia retórica’, e qualquer pessoa que faça um relato sobre si mesma, utilizando-se de qualquer meio, sabe que é necessário ser mais ou menos explícita.”

Devido a isso, ao retornar com o primeiro entrevistado, o Nininho, fomos ao ponto que deixamos de conversar, de forma direta: “Conta-me o que é ser professor que ensina Matemática no sistema carcerário.” O depoente conta suas experiências por meio de histórias e casos, estes geram respostas subjetivas aos temas tratados. A ferramenta para a produção de dados, EN, não suporta, em sua entrada de processo, uma forma diferente de abordagem que

⁵⁸ “La entrevista biográfica, como forma particular, consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas, en una particular trama, a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, efectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escuchas activa del entrevistador [...]. Los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temática que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. La conversación se transforma en un instrumento de investigación.”

não seja a narrativa direta. Qualquer coisa diferente pode ser considerado ruído, que, por sua vez, pode gerar outros dados, mesmo sendo uma narrativa de uma história.

Outro empecilho que precisou ser driblado é o fato de o pesquisador fazer parte do mesmo grupo pesquisado. Os depoentes dizem: “como você já sabe” ou “nós já conversamos sobre isso”. Como resposta para esta última fala, dizíamos: “Sim, conversamos, mas não foi na entrevista. Eu só posso usar aquilo que você narrar durante a entrevista e depois aprovar.” Essas foram algumas, talvez as mais importantes, dificuldades encontradas no decorrer da produção de dados que compõem as entrevistas. Após a transcrição das entrevistas e uma leitura minuciosa, passamos para a etapa da elaboração dos biogramas. Estes, por sua vez, apontaram para a necessidade de realizar uma segunda entrevista, pois faltavam dados.

Considerando que as entrevistas foram realizadas durante o isolamento social da pandemia, no segundo semestre de 2021, estávamos nos preparando para retornar as aulas presenciais, e a equipe de professores começou a questionar os modos de trabalho no sistema carcerário a partir da vivência no período de afastamento pautado nos roteiros. Devido a isso, optamos por realizar uma segunda rodada de entrevista, agora de modo mais reduzido, apenas com o objetivo de ouvir os professores sobre: o que significou para eles o período de afastamento social. Os dados sobre ela estão no Quadro 3.

Quadro 3 – Dados sobre a segunda EN

Professor	Data da Entrevista Narrativa	Duração	Data da devolutiva	Alterações
Nininho	22/12/21	38min	04/02/22	O que significou o afastamento social
Guardião	22/12/21	22min	04/02/22	O que significou o afastamento social
Vitória	22/12/21	08min	04/02/22	O que significou o afastamento social

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As entrevistas, dessa vez presenciais, devido ao fim do confinamento pelas políticas públicas, ocorreram em um só dia durante o fechamento do semestre letivo de 2021. Cheguei à unidade escolar no final da tarde. A entrevista foi realizada na ordem que está no Quadro 3. Tanto o Nininho quanto o Guardiãõ já haviam recebido a transcrição e o biograma da primeira entrevista, estavam confortáveis para conceder a segunda entrevista; ambos refletiram sobre o afastamento social, mostrando-se afetados pelo evento.

A entrevista com a Vitória foi rápida; nessa ocasião, ela não estava confortável. Um fato ocorreu na devolutiva da entrevista anterior transcrita. Quando entreguei o biograma, ela se

pronunciou: “*Toda uma vida resumida em uma folha de papel.*” Naquela ocasião houve um pequeno silêncio, tempo para criar uma reflexão, o silêncio foi quebrado, e voltamos a conversar. Nessa segunda entrevista, ela estava pensativa, chegamos a oito minutos, percebi que ela não tinha mais o que dizer.

3.3 A elaboração dos biogramas de cada participante da pesquisa

Além dos biogramas dos três professores entrevistados, construímos também o do pesquisador, visto que, também, é professor de Matemática da SE lotado no ensino carcerário administrado pela SAP e entrecruzar a sua história com as dos depoentes. O biograma, 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.”⁵⁹ 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 as proposições indexadas, conforme Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 106), ou seja, aquilo que o sujeito relata que fez, quando e onde, sendo 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: onde e quando nasceram, estudaram, residiram, iniciaram a carreira profissional até ingressarem na SAP.

Na sequência, apresentamos os biogramas, iniciando pelo do pesquisador (Quadro 4). Este utiliza seu memorial como referência para sua elaboração. Sendo assim, todos os biogramas dos entrevistados têm como base suas entrevistas textualizadas. A ordem de apresentação dos biogramas, após a do pesquisador, é: o do professor Nininho (Quadro 5), o do professor Guardião (Quadro 6) e, finalmente, o da professora Vitória (Quadro 7).

⁵⁹ “permite representar las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico [...], es, pues, una estructura gráfica [...] de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera.”

Quadro 4 – Biograma do professor pesquisador Miguel

EVENTO	DÉCADA	ACONTECIMENTO	VALOR PESSOAL / INCIDENTES OU ACIDENTE
ENSINO BÁSICO	1969-1979	Da 1ª série até finalizar o 1º grau (atual fundamental) na mesma Escola Estadual (RJ).	Alfabetizado pela mãe, letrado em mecânica pelo pai. Dificil adaptação à pedagogia da escola. Gosto pela leitura. Período do regime militar.
	1979-1989	Educação geral (CDRH); Escola Técnica Estadual (ETHL), Niterói, RJ; Cursos no Senai.	Desejo de ser professor adiado. País em crise, conquista de bons empregos. Fim do regime militar. Constituição de sua família. Plano para ingressar na universidade no RJ adiado.
FORMAÇÃO SUPERIOR	1990-2000	Faculdade Salesiana São José. Tecnólogo em Eletrônica Industrial. Outras oportunidades no mercado de trabalho. Saída do magistério.	Mudança para SP com a família, novo emprego. Retorno aos estudos. Ao término da faculdade, período em que leciona na escola técnica e particular. Plano Collor. Início de Ideias neoliberais no Brasil (1990). Mudança na estrutura educacional no Brasil, Lei 9.394/96. Fim do Ensino do 1º e 2º grau em 1996, transformando-se em Ensino Fundamental e Ensino Médio.
	2002-2012	Universidade Salesiana São José: Engenharia de Sistema e Controle; Pós em Mecatrônica; Extensão Green Belt. Unicamp; Estatística por SW. EstatCamp; Espanhol B1. Universidad EAFIT.	Primeiro governo popular (2003). Criação do 9º ano do Ensino Fundamental (2006), aprovado pela Lei 144/2005. Aprimoramentos necessários da profissão. Década de trabalhos. Mudanças. Reflexões. Aprendizagens culturais, viagens; ressignificações; desistências. Reinício. Retorno ao Brasil depois de 2 anos na Colômbia. Outra ideia sobre o Brasil.
		Início na docência em Matemática como bacharel (2012). Faculdade Paulista São José: Licenciatura em Matemática (2013).	Retorno aos estudos; despertar da vontade docente. Estágio. Trabalho como professor-auxiliar de Matemática em Campinas. Mudança no estilo de vida. Reinício na docência em Matemática. Trabalho no projeto Matemática Mais. Docência em Matemática na EJA na mesma escola.
	2013-2023	Universidade São Francisco (USF): Aluno especial (2018); Aluno regular (2019).	País escolhe um governo de direita (2019). Início do Mestrado para pesquisar sobre dificuldade de aprendizagem e exclusão. Inquietação. Desconstruções e ressignificações.
		Ensino carcerário (2019)	Receio da área. Oportunidade e curiosidade no ensino carcerário. Real exclusão por parte de todos. Sua contribuição social. “Amanhã estarão conosco.”
		COVID-19 (2020)	Adoecimento seu e de sua família por Covid-19. Morte de seu pai por Covid-19.
		Universidade Federal do Ceará (UFC): Aperfeiçoamento em Tecnologia Digitais na Educação.	Atendimento aos alunos no momento de pandemia. Abertura da agenda para as 180 horas de formação. País escolhe um governo de esquerda (2022).

Fonte: Memorial do pesquisador.

Quadro 5 – Biograma do professor Nininho

EVENTO	DÉCADA	ACONTECIMENTO	VALOR PESSOAL / INCIDENTES OU ACIDENTE
ENSINO BÁSICO	1969-1979	Nasce em 1961 na cidade de São Paulo. Inicia a 1ª série do primário e finaliza o 1º grau na mesma Escola Estadual em SP. Inicia o 2º grau em 1977 em outra Escola Estadual e finaliza no ano de 1979). A partir da 7ª série, encanta-se com a Matemática devido à didática de uma professora.	Era do regime militar. Vive anos muito difíceis na escola primária e do 1º grau. <i>“Eu era exceção em todos os sentidos. Fui, praticamente, o único preto na sala de aula.”</i> Sofre racismo por parte de alunos e professora. <i>“Não fui inicialmente o aluno muito bom em Matemática.”</i> Ingressar no 2º grau em uma escola tradicional de São Paulo é um orgulho para os pais e espanto para a vizinhança. Vai trabalhar em um Banco. Ao término do ensino do 2º grau, fica indeciso entre fazer História ou Física, mesmo gostando da Matemática.
	1979-1989	Em 1980, inicia a Licenciatura em Física na cidade de Guarulhos, formação concluída em 1984. Em 1986, surge a oportunidade de lecionar para o supletivo.	Fim do regime militar (1985). Influenciado por uma amiga, ingressa na Física. Consegue um emprego em um grande banco. Vai dar aulas no supletivo a fim de aliviar o stress causado pelo serviço bancário. Inicia um curso de pós-graduação em análise de sistemas. Constitui família.
FORMAÇÃO SUPERIOR	1990-2000	Continua dando aulas no supletivo no estado como ACT. Inicia sua carreira como professor em escolas Adjetivo em São Paulo. Em 1997, muda-se de São Paulo para Hortolândia. Ingressa na Escola Estadual. Em 2000, ingressa em uma escola particular.	Plano Collor. Início de ideias neoliberais no Brasil (1990). Mudança na estrutura educacional no Brasil, Lei 9.394/96. Fim do Ensino do 1º e 2º grau em 1996, passando a se denominar Ensino Fundamental e Ensino Médio. Perde os pais nesta década. Em 1994, atinge o ponto mais alto da carreira. Assume a tesouraria de um banco. Excesso de responsabilidades afeta a saúde. Tem que escolher entre a carreira e a vida. Depara-se consigo mesmo em Hortolândia com uma escola sem estrutura e com alunos com falta de interesse. Muda de metodologia e consegue reverter a situação do desinteresse por parte dos alunos: <i>“Veio aqui a certeza de ser professor.”</i>
	2002-2012	Trabalha até 2008 na escola particular. Ministra aula de Matemática computacional em uma Faculdade em Campinas.	Primeiro governo popular (2003); em 2008, é criado o 9º ano do Ensino Fundamental. Não acredita que o Estado seja um local para fazer carreira. Retorna à escola particular em 2011. <i>“O trabalho a nível superior remunerava menos, se comparado a lecionar no Ensino Médio.”</i>
	2013-2023	Inicia aulas na Fundação Casa. Começa a lecionar no Sistema Carcerário (2019). <i>“Olha... durante um tempo eu fiz um trabalho pastoral em Sumaré com o presídio de lá. Sempre achei o seguinte: esse pessoal precisa de uma educação de qualidade. Aqui dentro precisa de gente boa, não de gente sem experiência, aventureira.”</i>	País escolhe um governo de direita (2019). Desiste das aulas porque o transporte de Hortolândia a Campinas e depois até a Fundação Casa é deficiente. Mas, ao se ver como docente, começa a notar a importância do professor como agente de transformação no meio dos alunos. <i>“Porque eu não tinha feito experiência no prisional eu tinha feito a experiência na Fundação Casa com adolescentes. Com pessoas maduras, não. Eu queria ver a diferença. Eu precisava fazer essa experiência.”</i> País escolhe um governo de esquerda (2022).

Fonte: EN realizada pelo pesquisador

Quadro 6 – Biograma do professor Guardião

EVENTO	DÉCADA	ACONTECIMENTO	VALOR PESSOAL / INCIDENTES OU ACIDENTE
	1980	Nascimento.	Comunidade judaica. Fim do regime militar (1985).
ENSINO BÁSICO	1990-2000	<p>O Ensino é 1º grau (atual Fundamental II).</p> <p>Inicia o 1º grau na 1ª série e estuda até a 3ª série. Trocando de Escolas Estaduais no bairro.</p> <p>Retorna à segunda escola e finaliza a 4ª. Inicia no Ensino Fundamental a 5ª série (lê-se 5º ano).</p> <p>Vai estudar na região central de Campinas. No bairro, não tem a 8ª série (lê-se 9º ano).</p>	<p>Inicia a 1ª série aos 8 anos (1992).</p> <p>Tem um 1º grau conturbado, vive mudanças de escolas. Repete por duas vezes, em séries diferentes. Conscientiza-se da necessidade de estudar, no meio dos anos 90.</p> <p>Plano Collor. Início de Ideias neoliberais no Brasil (1990). Mudança na estrutura educacional no Brasil, Lei 9.394/96. Fim do Ensino do 1º e 2º grau em 1996, passando a se denominar Ensino Fundamental e Ensino Médio.</p> <p>Vê exemplos na família. Guarda os livros de Matemática dessa época. “<i>Maybe, eu vi algo especial que eu não vi em outros.</i>” Muda de escola em busca de adaptação e melhoria no ensino. Vai estudar na região central. Já almeja realizar curso técnico.</p>
ENSINO BÁSICO SUPERIOR	2002-2012	<p>Termina o Ensino Médio (2003). Na mesma escola em que finalizou a 4ª série e o 5º ano do Fundamental II.</p> <p>Ganha bolsa para cursinho e refaz o Ensino Médio.</p> <p>Faz Ciências Contábeis na FAC (2007-2011) e depois técnico em Contabilidade na Etec.</p> <p>Torna-se professor na Escola Estadual em 2012.</p>	<p>Primeiro governo popular (2003). Em 2006, é criado o 9º ano do Ensino Fundamental, já aprovado pela Lei 144/2005. Considera que o Ensino Médio foi ruim, principalmente o último ano. Não teve aulas de Matemática com professores especialistas. “<i>Fiquei um ano estudando sozinho. Consegui uma grande bolsa. Tomei bomba na 2ª fase da Unicamp. Fui trabalhar. Na minha comunidade você não pode desistir jamais.</i>”</p> <p>Na Etec, faz uma reciclagem mais econômica para aprender sobre as leis que vigorariam a partir de 2012. Julga-se bom em Matemática e péssimo em Contabilidade.</p> <p>É incentivado pela companheira e pelos amigos a prestar a prova. “<i>Foi a hora que comecei a dar aula, e eu vi que eu não sou contador, eu vi que sou professor.</i>”</p>
ENSINO SUPERIOR	2013-2023	<p>Torna-se professor no sistema prisional 2019.</p> <p>Cursa Matemática no Instituto Federal (2020).</p> <p>Começa a pandemia da Covid-19 (2020).</p>	<p>País escolhe um governo de direita (2019). “<i>O prisional era algo muito distante..., parecia algo um pouco mais restrito a algumas pessoas.</i>” Vai à UE para assumir as aulas de Matemática. A escola vinculadora oferece aulas no prisional. “<i>Vou pensar.</i>” Vai à DE buscar complementação. Lá também é convidado para o projeto. Aceita se engajar no projeto. “<i>São alunos que estão precisando aprender e que a mente deles precisam ser expandida.</i>”</p>

Fonte: EN realizada pelo pesquisador.

Quadro 7 – Biograma da professora Vitória

EVENTO	DÉCADA	ACONTECIMENTO	VALOR PESSOAL / INCIDENTES OU ACIDENTE
ENSINO BÁSICO	1980-1990	Ingressa no ensino de 1º grau. Muda de Campinas para Araraquara com 6-7 anos.	Fim do regime militar (1985). Inicia aos 7 anos de idade a 1ª série do 1º grau em uma Escola Estadual em Araraquara. Sofre episódio de racismo por professoras na 1ª e 3ª série. Devido à experiência, deseja ser professora.
ENSINO BÁSICO	1990-2000	Dá continuidade ao Ensino Fundamental em Araraquara, da 4ª à 6ª série. Muda de Araraquara para Campinas. Termina a 7ª e a 8ª em Campinas em uma Escola Estadual. Inicia o Ensino Médio e o curso Técnico em Magistério. Finaliza 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 1º e 2º grau em 1996, passando a se denominar Ensino Fundamental e Ensino Médio. Troca de escola em Araraquara. Sente-se acolhida na nova. Tem boas relações com os professores. Altera seus planos devido à necessidade de trabalhar. Tem que decidir entre o Ensino Médio e o curso de Técnico em Magistério. Destaca-se em sala. Os professores a incentivam a fazer uma faculdade.
ENSINO SUPERIOR	2002-2012	Inicia Faculdade em Logística. Finaliza a graduação em Logística na Faculdade Anhanguera (2012).	Primeiro governo popular pós-ditadura (2003); 2006 é criado o 9º ano do Ensino Fundamental, já aprovado pela Lei 144/2005. Engravidada. Começa a trabalhar. Vai para a área administrativa. Dá treinamentos às pessoas: <i>“Sempre mantendo o exercício do ensino.”</i>
ENSINO SUPERIOR	2013-2023	Inicia graduação em Pedagogia na Faculdade Anhanguera (2016/2019). Finaliza a Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (2020-2021).	País escolhe um governo de direita (2019). Retorna aos estudos. <i>“um sonho: ter uma formatura.”</i> Assume gerência na área administrativa. Ganha bolsa da Faculdade para Pedagogia: <i>“Senti-me realizada.”</i> Faz 6 meses de estágio no CPP (via Universidade), no tempo limite. Faz estágio na Prefeitura de Campinas. Inicia como professora em uma escola particular. Credencia-se <i>on-line</i> para lecionar no sistema prisional (2020). Processo é deferido e inicia no CPP pela SE como professora de Educação Básica I (2021). País escolhe um governo de esquerda (2022).

Fonte: EN realizada pelo pesquisador.

Vimos acima os biogramas dos entrevistados e o do pesquisador. A seguir, detalharemos como foi feita a análise dos dados obtidos nas entrevistas.

3.4 O processo analítico

De posse do biograma, que organiza a narrativa em um formato cronológico, juntamente com a transcrição da EN, passamos a uma análise temática de conteúdo. Um tema sempre recebe uma ênfase social, e tudo que adquire valor social é ideológico. Segundo Volochínov (2018, p. 311), “a própria personalidade se constitui [...] também nos seus temas ideológicos.”

Ademais, Volochínov (2018, p. 368) argumenta que o tema “está ligado ao todo do enunciado na sua relação com a situação histórica concreta.” Assim, tanto o enunciado, individual, é um elo complexamente organizado dentro da cadeia discursiva como o tema é o sentido daquilo que é dito.

Assim, por leitura e interpretação, buscamos marcar com cores diferentes os enunciados relacionados às diferentes esferas, atividades e situações sociais; e ficamos atentos aos temas que emergiam desses enunciados, conforme modelo nos Apêndices A, B e C, sendo o primeiro deles retratado na Figura 4. Este tratamento foi dado a todas as entrevistas narrativas.

Figura 4 – Apêndice A

Apêndice 1: Entrevista em processo de análise - Nininho

<p>1)ENTREVISTADOR:: Gostaria que o senhor me contasse: Quem é seu Nininho o professor de matemática? Qual foi a sua trajetória até chegar neste momento em que estamos, no (ensino) prisional ?</p> <p>ENTREVISTADO:: Está bom, pegamos do início. Eu [pausa maior] [para construir a narrativa], só estudei em escola pública do primeiro ano até a 8ª série [se atrapalha um pouco com o tempo] terceiro ano do Ensino Médio. [justifica o acontecido] no meu tempo não existia pré, nem Jardim, nada disso. Entrava-se no primeiro ano e daí ia até o terceiro ano do Ensino Médio.</p> <p>[retorna ao raciocínio] eu fiz isso, toda essa trajetória, em escola pública. Em minha vida só estudei em duas escolas, do 1º ano ao 8º ano estudei escola em São Paulo, conhecida como professor Salvador Rocco, [com orgulho narra sobre aquele momento] uma escola bastante tradicional em um bairro tradicional que é o Tatuapé.</p> <p>É[pausa]uma escola, onde [pausa maior][pausa para construir a narrativa] a maioria dos alunos eram de uma classe social média né [pausa] eu era[pausa]posso dizer que eu era uma exceção na regra, em todos os sentidos, durante quase todos os meus oito anos do Ensino Fundamental é[pausa] eu praticamente sempre fui o único negro na sala, e um dos poucos na escola. Porque o bairro (onde) eu morava, era constituído por colonos italianos e portugueses. A colônia italiana e a portuguesa eram muito grandes, então, eu morava nesse bairro.</p>	<p>Preposição indexada</p> <p>Nasceu em 1961</p> <p>Lembranças boas e negativas da escola</p> <p>Proposição indexada</p> <p>Financeiro: percebe a diferença dele em relação aos demais alunos.</p> <p>Reflexão (sofreu racismo?)</p>
---	--

Fonte: Material elaborado pelo pesquisador.

Outrossim, só podemos analisar um enunciado a partir de outro enunciado pertencente à mesma esfera. A partir desse movimento, conforme o Quadro 8, organizamos os temas desses enunciados.

Quadro 8 – Fases de preparação para as análises

PERGUNTAS DE PESQUISA. OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS					FASES DE PREPARAÇÃO PARA AS ANÁLISES
O que mobiliza professores de Matemática para atuarem no sistema carcerário?	Conhecer a trajetória profissional.	Obter indícios de como se constituiu a identidade	Conhecer a visão dos professores que atuam na escola da SAP sobre as condições educativas do sistema.	Entender as concepções de Matemática e de seu ensino no sistema carcerário.	1) Ler e interpretar
					2) Codificar os textos por cores
					3) Identificar temas emergentes dos dados
					4) Analisar
					5) Apresentar os resultados
PP	OG	OE	OE	OE	PESQUISA (nota) ⁶⁰

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Para isso, retomamos cada uma das entrevistas e, utilizando cores, destacamos os enunciados de construção dos biogramas (as proposições indexadas), 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. Como resultado, obtivemos os que seguem⁶¹: estudo em escola pública; racismo na escola; influência da família de forma positiva ou negativa; influência do professor; situação financeira delicada, trabalho e estudo em paralelo até o término do Ensino Médio; Ensino Superior em faculdade ou universidade particular; profissionais exigentes consigo mesmos; ingresso na educação estimulado por esposa, namorada, professora (mulheres). Seguindo a proposta deste

⁶⁰ Pergunta de pesquisa (PP); Objetivo geral (OG); Objetivo específico (OE).

⁶¹ Quadro no Apêndice B.

estudo, analisaremos, no capítulo seguinte, as unidades temáticas predefinidas nesta pesquisa e os temas emergentes.

4 PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE ATUAM NO SISTEMA CARCERÁRIO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos para a pesquisa. Como destacado no anterior, a análise foi realizada em três unidades temáticas, como segue:

1. A trajetória formativa e profissional de professores de Matemática que atuam para a SAP.
2. A visão dos professores que atuam na escola da SAP sobre as condições educativas do sistema.
3. Concepções de Matemática e de seu ensino no sistema carcerário.

Elas estão conectadas; no entanto, a separação decorre da necessidade de fazer uma análise mais detalhada. No processo analítico, entrecruzaremos as vozes dos autores tomados como referência para a pesquisa, a do pesquisador, também autor e sujeito da pesquisa, e a dos três professores participantes.

Ao final das três unidades temáticas, apresento uma narrativa pessoal contextualizando como está o cenário da educação no sistema carcerário. Para finalizar o processo, produzi uma síntese sobre as conclusões do processo analítico.

4.1 A trajetória formativa e profissional de professores de Matemática que atuam na SAP

Os professores entrevistados são profissionais que iniciaram suas trajetórias em profissões liberais e se encontraram na Educação. Vitória atua no grupo dos anos iniciais. Ela é graduada em Logística, é Pedagoga, pós-graduada em Alfabetização e Letramento. Desde criança, Vitória tinha vontade de tornar-se professora, foi incentivada por uma professora de sua escola fundamental a buscar seu sonho. Ao terminar o curso de Pedagogia, buscou estágio remunerado e o conseguiu em um sistema penitenciário do estado de São Paulo. Ao término do estágio, foi lecionar em escola particular. Em 2021, abriu inscrição para professora de Fundamental I para trabalhar no CPP. Assim, ela se inscreveu, participou do processo seletivo, foi selecionada e ingressou no CPP no mesmo ano.

Guardião é formado em Ciências Contábeis. Cursa Matemática no Instituto Federal e leciona na rede estadual paulista desde 2011. Ele exercia a função de contador, porém estava insatisfeito com essa profissão. Uma amiga contou-lhe que podia participar da prova de seleção para docente na DE. Então, ele se inscreveu, foi bem na prova e ingressou na Educação. Já em 2019 ele estava docente na UE vinculadora, todavia na escola convencional. Ofereceram-lhe as aulas do CPP, ele as declinou. Dias depois, foi na DE para ver o saldo de aulas; lá, voltaram a

lhe ofertar as mesmas aulas do CPP, pensou sobre esse ocorrido e resolveu aceitar o desafio que se colocou em seu caminho. Desde então, 2019, atua no CPP.

Nininho é professor de Matemática e atua nos grupos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ele é licenciado em Física e tem pós-graduação em Análise de Sistema, leciona na rede estadual paulista desde 1994. Entrou na Educação como forma de desestressar do trabalho do banco, mesmo assim, com o passar do tempo, ficou doente, por isso escolheu não trabalhar mais como tesoureiro; a esposa o incentivou a continuar a dar aulas. Deu aulas por anos em escolas particulares em São Paulo. Foi morar em Hortolândia/SP e continuou lecionando. Teve experiência na Fundação Casa e quis trabalhar com a EJA prisional. Dessa forma, buscou o projeto na DE, foi selecionando e ingressou no CPP em 2019.

O ambiente social influencia a identidade do sujeito; conforme Marcelo (2009), isso sugere que o sujeito consciente cria uma concepção de seu entorno, subjetivamente, durante seu desenvolvimento na sociedade. Assim, buscaremos alguns excertos nos enunciados das entrevistas para recriarmos cada trajetória, e, posteriormente inter cruzar essas trajetórias em busca de uma resultante. ~~o de modo que essa faça sentido como unidade.~~

Desses enunciados emergiram trajetórias de alteridade, de cumplicidade e de responsabilidade. Esses trajetórias se cruzaram, significaram e ressignificaram por meio de indícios, mesmo que mínimos. Os enunciados construíram sujeitos sociais de personalidade forte, pertencentes à mesma esfera, que trabalham não somente para si. Devido à postura de atitudes responsivas⁶² e responsáveis, podemos ler histórias de quem já leu e narrou muitas histórias, assim influenciando seu entorno.

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 a gente fosse bons alunos, que a gente desse o melhor, né. 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)

⁶² A responsividade refere-se à atitude ativa e intencional de um sujeito 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 o sujeito adota uma posição de concordância, discordância em relação ao discurso do outro que está sendo compreendido.

Nininho sofre influência dos pais, ele busca realizar as coisas da melhor forma, mesmo se houver 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 do Nininho diz “*ser bom não seria suficiente, teria que ser pelo menos o melhor*”, eu entendo perfeitamente isso. Já ouvi isso de meu pai. Seria uma resistência dos pretos à miséria no intuito de progredir? Nas entrelinhas, está dizendo: você é preto e terá dificuldades.

Dessa forma, continuamos identificando a influência social na formação da identidade e características que emergem desse contato. Elas são importantes na formação da identidade de um professor.

Vemos em: “Minha mãe⁶³ *cuidava da casa, cuidava do meu irmão, que era doente, cuidava de mim*”; esse sentimento de cuidar do outro é muito presente no modo de ser do docente.

Eu nasci em 1961, na Vila Carrão, no Tatuapé [...]. A gente cresceu lá, eu [pausa] posso dizer que fui feliz ali, claro: foram anos muito difíceis, meu irmão era uma criança doente, só meu pai trabalhava, minha mãe cuidava da casa, cuidava do meu irmão, que era doente, cuidava de mim. Nós tínhamos os perrengues naturais da vida, né, tudo era muito contado... Diria que a comida não chegou a ser contada, chegou perto, mas não chegou a ser contada, mas roupas, calçados, outros confortos foram contados. (Nininho, EN)

No professor que atua na Educação Infantil, esse sentimento de cuidar é mais acentuado; porém, está presente até mesmo no docente universitário que orienta e aconselha seus alunos. Reforça essa questão a fala de uma professora da Vitória:

Eu lembro que a Carminha [professora da Vitória] me disse: “Você vai fazer faculdade”. Eu disse que eu não sabia; então, ela disse: “Se você for fazer faculdade, vai para a área de Humanas que é o que você se identifica”. Eu nunca esqueci disso e eu já tinha a intenção de ser professora, aí aconteceu. (Vitória, EN)

Assim, a identidade do professor vai se formando no decorrer dos enunciados que o atravessam. No entanto, como afirma Amorim (2018), o diálogo, no conceito bakhtiniano, não é algo calmo, é uma fonte de tensão entre humanos. “*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*

⁶³ Os grifos são nossos para destacar algumas falas que serão tomadas para análise.

que não ia parar de estudar, e eu podia parar o magistério, mas não parar de estudar.” (Vitória, EN).

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 de a identidade do professor não ser totalmente passiva; mesmo sob uma condição desfavorável e sob pressão, ele mantém sua posição. Revelando, também, o desejo de obter conhecimento. Esse episódio coincide como uma ocorrência com minha experiência: “*tomei uma outra decisão não seguiria a mesma trajetória do meu pai, viveria outra experiência. Tal decisão doeu em nós dois. Ele continuou com a oficina dele, e eu fui por outro caminho.*” (Miguel, Memorial).

Todos nós, participantes da pesquisa, passamos por dificuldades. Mas superamos tais dificuldades para nos tornarmos professores e carregamos conosco “essa experiência” que faz parte de nossa identidade profissional docente, está contida na identidade social e se inicia quando nos apropriamos de uma posição social: professor de Matemática.

“*Na Matemática há muita resistência.*” (Guardião, EN). Boa parte dos professores de Matemática sabe que muitos alunos apresentarão resistência à matéria. Retomando o conceito excedente de visão, já discutido na página 49 deste relatório de pesquisa, o professor veste-se desse conceito colocando-se como o outro, ele conhece as dificuldades que o outro carrega consigo, assim como ele, professor, também um dia teve experiência que o fez ser o professor que ensina Matemática, hoje.

Por incrível que pareça, eu não fui inicialmente o aluno muito bom em Matemática, inicialmente não fui. Tornei-me melhor em Matemática nas séries mais finais, eu me tornei muito bom em Matemática a partir do 7º ano, 8º anos. É interessante é que eu fiquei atraído pela Matemática, inicialmente porque eu tinha uma professora na escola. (Nininho, EN)

As histórias e as narrativas são pares inseparáveis, elas são a real vida do sujeito, pois são capazes de criar manifestações ideológicas, como percebemos na emergência de temas raciais ao longo das entrevistas. Cada qual traz sua história narrada de forma dolorosa nos enunciados e no silêncio. As longas pausas também revelam o momento em que o narrador reflete, busca nas lembranças aquilo que lhe marcou e, muitas vezes, são marcas de sofrimento, de dificuldades; toma consciência de seu processo de constituição, de análise das experiências

vividas. “O estudo biográfico, porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise.” (DOMINICÉ, 2010, p. 86). Nas falas de Nininho e Vitória, há indícios dessa tomada de consciência.

Guardião nos 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, Campinas, e começou a ser a minha família aqui. Praticamente minha comunidade.*” (Guardião, EN). Sua família valoriza os estudos:

Olha, minha família nessa época tinha pouco estudo, só que tem uma situação que minha família sempre teve em cada geração tem que aumentar a questão educacional, a questão intelectual. Minha bisavó aprendeu a ler e a escrever para ler 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)

Guardião traz muito forte a influência da família, de sua comunidade. Nininho destaca a figura dos pais que lhe transmitiram os valores da escola como possibilidade de ruptura com a difícil situação de vida que tinham. Cita também sua professora que lhe fez gostar de Matemática. Vitória rememora a resistência que criou com sua mãe para continuar estudando e lembra também de sua professora Carminha. Como afirma Dominicé (2010, p. 86),

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.

Vitória (EN) 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 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, né, 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.

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 (EN) 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.”

Conforme Volochínov (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 axiológico⁶⁴, e Jovchelovitch e Bauer (2013) podem complementar 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), os olhos que me olham são o olho do mundo, vejo-me como os outros me olham. 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 seletiva⁶⁵ que pôde escolher o horário em que estudaria no Ensino Médio (nomenclatura atual). Ao fim dessa trajetória, a visão do outro é novamente colocada: “*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). Notamos tanto na entrevista da Vitória quanto na do Nininho que o racismo não é somente uma forma de exclusão social, mas também marca a existência do sujeito que viveu sob essa narrativa, que certamente carrega em sua identidade esses traços.

O Guardiã, por sua vez, não faz menção de 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, Guardiã (EN) não afirma que ele é negro, mulato ou uma outra denominação, mas diz ser bisneto de italiano:

Meu avô, quando chega em Campinas, meu avô que é aí parte de mãe, ele sempre trabalhou na Ceasa – Campinas. Ele era filho de resquício de quilombo com uma indígena... Era isso mesmo... Meu bisavô ele trabalhava numa fazenda onde uma indígena... [...] Eu sou bisneto de italiano por parte de pai, pela parte da minha vó, minha bisavó é uma coisa com português também, e nós temos portugueses, indígenas e africanos, tudo junto, né, além de nós sermos judeus, que dizer, e ainda... todo esse Brasil.

⁷⁰ Segundo Faraco (2018), a axiológica é um posicionamento valorativo em que a escolha da linguagem também é resultado desse posicionamento nunca uniforme e homogêneo, pois a vida se dá, por valorizações sociais, num complexo caldo axiológico.

⁷¹ Até meados da década de 80 as escolas públicas eram concorridas, em detrimento das particulares, no contexto do estado do Rio de Janeiro.

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, depende do contexto. Na entrevista de Guardiã, 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 enquanto preto.

É importante destacar que um enunciado, portanto ideológico e ativo, posto na narrativa histórica como a expressão “*resquício quilombola*”, vai além da negação de ser preto, pois quilombola é/era o negro que resistiu a um sistema socioeconômico que o escravizou e resquício quer dizer que isso (a questão racial) praticamente acabou já lá na época do bisavô. Todavia, ele revive a questão ao se declarar “*sou bisneto de italiano*” e deixar implícito que a sociedade o vê como a junção de preto e branco.

Bakhtin (2020) afirma que o *autor* toma uma posição responsável⁶⁶ no episódio do existir, opera com elementos desse episódio; por esse motivo, sua obra é *um momento desse acontecimento*. Também assevera que o sujeito responsivo interfere no outro, aqui, na ideologia do outro; na identidade do outro. Eu, como autor e preto constituído das várias narrativas em diversos locais (Rio de Janeiro, Campinas, Estados Unidos, Colômbia), noto que essas narrativas raciais também não são exatamente iguais, embora aparentem ser.

Em Pune, enquanto eu conversava com um engenheiro local, pelos "meus olhos ocidentais", a pele dele parecia ser preta, mas ao questioná-lo sobre a cor da pele, ele se identificou como "indiano" e minha pergunta perdeu sentido nessa cultura oriental. Para eles, a cor da pele não é o problema, mas sim o sistema de castas.

Assim, enquanto o Nininho vivencia uma narrativa racista extremamente excludente em São Paulo numa vila cujos habitantes eram brancos; eu, no Rio de Janeiro, não a senti assim, vivendo no Rio em uma comunidade muito miscigenada. Enquanto a Vitória se decidia ser professora devido a essa narrativa responsiva de fazer a diferença, o Guardiã se voltava a outras questões por estar protegido dentro de uma comunidade com forte identidade cultural-religiosa.

Essa comunidade entre os entrevistados também marca minha identidade. Durante esta escrita, identifiquei que minha percepção de preto veio à tona ao me mudar para Campinas. E passei a me ver como o Nininho, sendo único em muitas situações: universidade, trabalho, entre outras.

⁶⁶ O ato responsável é uma ação consciente e ética realizada por um sujeito em sua existência singular. Esse ato responsável é baseado na singularidade sem alibi do sujeito, ou seja, a ideia de que cada indivíduo é responsável por suas ações e decisões, e que não pode se esconder atrás de justificativas para se evadir dessa responsabilidade.

Assim, trouxemos uma amaranhado de situações, essas são nossas lembranças familiares e episódios vividos no início da escolarização. Nelas é possível identificar elementos que mostram como fomos nos constituindo em nossos contextos familiares e escolares. Já na vida juvenil e adulta, fizemos nossas opções profissionais.

4.1.1 Como os professores se constituíram na profissão docente?

Como foi a graduação dos entrevistados? Como eles se tornaram professores? O que os levou a trabalhar no sistema carcerário? Primeiramente, construiremos quadros individuais dos professores envolvidos neste estudo e depois os completaremos com os indícios obtidos por meio destes três temas: o trajeto da formação superior, o modo como se tornou professor e o que os levou a trabalhar no sistema carcerário. Tais dados vem da EN e do biograma. A partir deles, teceremos uma narrativa com viés unitário abrangendo os temas. Depois, revisitaremos as EN e os biogramas individuais para consolidar, pelo menos, um possível motivo que levou o professor a lecionar no sistema carcerário.

Em seguida, apresentamos uma narrativa sobre a trajetória de cada depoente/personagem, inclusive a do pesquisador, envolvendo os três temas supracitados. Para tal, montamos os Quadros 9, 10, 11 e 12 com os temas e os dados presentes nas entrevistas e nos biogramas, também buscamos trazer excertos dos enunciados proferidos por cada um.

Quadro 9 – Trajetória Miguel

Miguel	Como foi o Ensino Superior?	Como se tornou professor? / Por que se tornou professor?	O que o levou a trabalhar no sistema carcerário?
<p>“Posso estabelecer meu papel, entre outros possíveis, de professor no sistema prisional. Tento minimizar os efeitos colaterais deste ciclo gerado pelo sistema por promover, no aluno detento, a ideia de que ele pode, por meio dos estudos, desenvolver-se e buscar trabalhos autônomos.” (Miguel, Memorial).</p>	<p>Buscou a universidade para continuar a estudar. Entrou no curso de tecnologia por ter menos tempo, decisão essa ligada à exigência do trabalho. Posteriormente fez Engenharia na mesma universidade.</p> <p>O trabalho e o estudo fizeram parte da trajetória.</p> <p>Cursou universidade particular</p> <p>O investimento para estudar foi próprio.</p>	<p>Ao terminar o curso de Tecnólogo em Eletrônica Industrial, um amigo da turma lhe contou sobre a existência de vagas para professor em uma escola técnica em Campinas. Fez a seleção e foi aprovado para lecionar a disciplina <i>Linha e Transmissão</i>. Gostou da experiência.</p>	<p>Uma oportunidade oferecida pela Diretoria de Ensino no momento de atribuição de aulas em 2019. A escolha teve duas influências. Uma foi a curiosidade de saber como funcionava o ensino carcerário. A outra: uma oportunidade de fazer um trabalho de pesquisa de mestrado estando dentro do próprio sistema carcerário.</p>

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Quadro 10 – Trajetória Nininho

Nininho	Como foi o Ensino Superior?	Como se tornou professor?	O que o levou a trabalhar no sistema carcerário?
<p><i>“A minha função, a nossa função, não é só educar este aluno que está dentro dos padrões, temos que educar os que estão fora.”</i> (Nininho, EN).</p>	<p>Buscou a faculdade devido a uma amiga que faria o exame de vestibular (atual Enem). Fez o processo seletivo e passou para a Licenciatura em Física. O trabalho e o estudo fizeram parte da trajetória.</p> <p>Cursou faculdade particular.</p> <p>O investimento para estudar foi próprio.</p>	<p>Trabalhava em um banco como tesoureiro, ficou sabendo sobre a oportunidade de ser professor. Buscou essa oportunidade como um escape da tensão diária, dar aula o tranquilizava.</p>	<p>Conhecia o sistema carcerário, fez obras como Franciscano no presídio de Hortolândia. Trabalhou na Fundação Casa para jovens infratores como professor. Teve a curiosidade de saber como seria o ensino para adultos no sistema carcerário. Por estar na educação estadual por muitos anos, tem pontuação para escolher aulas em qualquer escola da Diretoria de Ensino Oeste; então, em 2019, atribuiu aulas no CPP.</p>

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Quadro 11 – Trajetória Guardiã

Guardiã	Como foi o Ensino Superior?	Como se tornou professor?	O que o levou a trabalhar no sistema carcerário?
<p><i>“Uma situação tensa dentro de sala de aula que..., como se fosse um barril pólvora..., sim, você tem sim. O que eu penso deles ali é o seguinte: são alunos que estão precisando aprender e que a mente deles precisa ser expandida, é isso que eu penso, [...], mas, se alguém me perguntar ‘você não os vê como pessoas que estão à margem da lei?’, em sala de aula, eu tenho sim essa consciência, mas, enquanto estou ensinando, eu quero que expanda a mente deles. É isso que eu quero.”</i> (Guardiã, EN).</p>	<p>Iniciou a graduação em Ciências Contábeis (2007-2011).</p> <p>O trabalho e o estudo fizeram parte da trajetória.</p> <p>Cursou faculdade particular.</p> <p>O investimento para estudar foi próprio.</p>	<p>Trabalhando como contador, sempre ajudava com as questões de Matemática. Uma amiga lhe disse que poderia fazer uma prova na DE para pleitear uma vaga de professor de Matemática no estado. Assim, fez a prova de seleção e foi aprovado. Gostou de lecionar, descobriu sua vocação; ademais, o salário era melhor do que o de contador.</p>	<p>Lecionava na escola vinculadora como professor de Matemática. Ofereceram-lhe as aulas do prisional na UE. Ele declinou. A escola enviou a grade de aulas para a Diretoria de Ensino. No outro dia, foi para a DE buscar aulas para completar sua carga horária, lá voltaram a oferecer as mesmas aulas. Achou muita coincidência as aulas permanecerem sem ser atribuídas. Resolveu aceitar o desafio e atribuiu as aulas.</p>

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Quadro 12 – Trajetória Vitória

Vitória	Como foi o Ensino Superior?	Como se tornou professora?	O que a levou a trabalhar no sistema carcerário?
<p><i>“Porque tem, não é, os colegas da época de escola que a gente sabe que eles desviam do caminho e vão parar nesses locais, devido a diversos fatores: fator racial, econômico, uma série de coisas que a gente sabe que acontece, então o que eu penso pela minha linha de educadora, tem alguns que foram parar lá por falta de caráter mesmo, tinha que estar lá mesmo, mas tem alguns que foram parar lá... Então, quando a gente vai para esse lugar, a gente tem que pensar nesses que foram parar lá, tentar trazer um pouquinho..., mostrar..., talvez assim dar a luz para, quando sair de lá, buscar o caminho.”</i> (Vitória, EN).</p>	<p>Inicia graduação em Pedagogia (2016-2019). O trabalho e o estudo fizeram parte da trajetória. Cursou faculdade particular. Investimento para estudar veio por meio de uma bolsa de estudo.</p>	<p>Durante essa graduação, que era seu sonho, fez prova de seleção para atuar como estagiária e foi aprovada para trabalhar como auxiliar na escola do sistema carcerário unidade P1 em Hortolândia. Foi seu primeiro contato com a educação prisional.</p>	<p>A Secretaria de Educação, durante a pandemia de Covid-19, abriu seleção para professores lecionarem no Ensino Fundamental 1 no sistema carcerário, em 2020. A docente participou da seleção no banco de talentos e foi aprovada, porém havia duas professoras que estavam posicionadas para escolherem primeiro, ambas desistiram; e a vaga foi dada a ela; assim, iniciou no CPP como professora.</p>

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Já com os dados organizados, iniciamos a análise buscando ligar o que é comum entre todos os professores. Quanto ao trabalho, todos lecionam no mesmo ambiente, na escola vinculadora e na escola dentro do sistema carcerário. No que se refere à graduação, todos têm formação superior anterior, antes de iniciar a carreira docente, esses cursos foram feitos em faculdades e universidades particulares. Isso indica que todos tiveram trajetórias de estudo e trabalho em paralelo, pois seus estudos foram patrocinados com os recursos obtidos por seus próprios trabalhos⁶⁷. Essa condição indica resistência à estagnação, a luta para sobreviver, uma busca para se posicionar socialmente; tudo isso fez parte da formação docente desses professores.

⁶⁷ Existem duas formas de se movimentar entre as esferas, cada qual dentro de seus limites, usando o poder do dinheiro ou o valor intelectual; o dinheiro e a formação não são tudo para adentrar em algumas esferas, principalmente as dominantes.

A maioria dos professores busca aperfeiçoamento para continuar a lecionar. Possivelmente todo esse processo acontece, de novo, sob diálogos tensos, negociações, sacrifício e incompreensões, como na primeira graduação ou na continuação dos estudos, pois não há trajetória sem luta.

Estava tentando fazer Matemática e Física já fazia um certo tempo, mas eu não, não tinha condições e, na verdade, eu queria passar em alguma universidade pública [...] Então [...] eu passei lá, eu até quase fui para Santa Maria. São João Del Rei não tinha como ir mesmo é uma cidade minúscula, [...] eu não vou arrumar emprego lá, então não dá pra eu ir lá e fazer e não conseguir me manter. [...] tem uma federal no Vale do Jequitinhonha, foi Física, mas também não dava. E isso tentando as paulistas..., as paulistas sempre tiveram uma questão da pontuação ser sempre um pouco mais alta, 100, 150 pontos. Aí, em 2019, foi aí que eu consegui ingressar no Instituto Federal aqui de Hortolândia. (Guardião, EN)

Eu queria fazer um TCC sobre a EJA prisional e foi negado. Você acredita que a faculdade não me deixou fazer um TCC sobre a EJA prisional? Sabe o que eles falaram para mim? Eu fiquei indignada..., porque eles participaram lá do processo, em que eles formaram pedagogos, prestando serviço na área educacional prisional e eles negaram que eu fizesse um TCC voltado para a EJA prisional, falaram que eu estava partindo para o social e saindo do pedagógico. Eu fiquei revoltada. Gente, desde quando pedagógico e social não andam juntos? (Vitória, EN)

Todos também mencionam ter entrado na área de docência por diferentes razões: salário melhor que o da profissão anterior; forma de desestressar-se; desejo antigo de trabalhar como docente. Mas todos estão satisfeitos, felizes por serem professores.

Olha, eu comecei a dar aula como hobby em 1986, isso aí..., a decisão foi em 1994 [pausa longa] E..., vou dizer uma coisa para o senhor [pausa longa] profissionalmente me sinto realizado [pausa], profissionalmente diria que foi a melhor escolha que fiz para minha vida. (Nininho, EN)

Um dia pessoal me falou assim: “Tá tendo prova para professor, não é?” Ah, beleza. “Você não quer tentar?” Ah, mas professor, eu não tenho nada a ver com professor. Quem é bacharelado pode fazer a prova? Tá bom. Então, vamos lá! Fiz a prova tirei uma boa nota e, no mesmo ano, comecei a dar aula, eu trabalhava na Contabilidade e comecei a dar aula simultâneo. Foi a hora que eu peguei, e eu realmente vi que eu gostei de dar aula. Fora que eu parei com a questão contábil e voltei, realmente, para a questão da Educação, aí todo ano tinha prova, eu fiz praticamente, três provas, foi 2011, 2012, e acho que 2013 ainda tinha prova, se eu não me engano, eu fiz essas provas, eu tirei boas notas, eu achava maravilhoso. (Guardião, EN)

Eu sofri um assalto e eu decidi sair da área comercial na época, pensei comigo: “ Ah, acho que está na hora de eu sair.” Vi que a universidade estava abrindo umas bolsas de estudos... E consegui 100% de bolsa, eu comecei Pedagogia que era o meu sonho [...]. 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)

Quando dentro da educação carcerária, o que inicialmente era uma curiosidade em conhecer o sistema carcerário ou vontade de lecionar dentro do sistema, torna-se algo comum a todos os professores: a vontade de ajudar aos alunos que estão fora dos padrões, ajudá-los a expandir-se intelectual e individualmente, ajudá-los a encontrar uma vocação e oferecer uma oportunidade para se reintegrar à sociedade por meio da educação.

No entanto, ser professor no sistema carcerário pode ser um trabalho desafiador e perigoso, nem todos os docentes se sentem confortáveis para lidar com as dificuldades inerentes a esse sistema. Surge aqui outro ponto comum entre eles: uma aptidão de entendimento sobre o ser humano diferenciada dos demais professores, além da disposição de ser puramente professores, de modo a não fazerem qualquer tipo de julgamento.

[...] 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, Memorial)

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)

Há também divergências no campo individual. Há outras questões, como a percepção sobre a aptidão dos detentos em se ressocializar, permitir a aproximação física ou não, a maneira de encarar a situação de estar dentro do sistema carcerário. Dessa forma, cada professor traz consigo suas próprias “experiências”, vivências e visão de mundo, o que influencia suas percepções sobre os alunos privados de liberdade e suas crenças sobre a educação dentro do sistema carcerário.

Assim sendo, a decisão de lecionar em um sistema carcerário pode ser motivada por uma combinação de fatores pessoais, sociais e ideológicos. Mas até que ponto conviver com todos os problemas inerentes ao sistema e o processo de educar nesse sistema pode deixar de ser saudável ao professor? Será que ter a aptidão de resiliência e de convivência é suficiente para manter brandos seus discursos internos?

No decorrer desta pesquisa, deparamo-nos com os estudos de Campos e Silva (2020), Onofre (2007), Julião (2007), entre outros, que enfatizam a necessidade de o professor ter formação adequada. Porém, na prática, os docentes não têm acesso a nenhum tipo de formação além da que já possuem. Temos participado do ensino carcerário, trabalhando com a modalidade EJA multisseriada desde 2019, o conhecimento de formação docente, pela

perspectiva teórica, foi obtido durante o estudo do mestrado. Nenhuma licenciatura no campo de exatas se aprofunda nessa modalidade de EJA.

Por outro lado, se existe algum movimento nesse sentido, formação do professor para atuar no sistema carcerário, ele é tão débil que não chega ao conhecimento dos docentes que atuam nesse sistema. O exposto vai de encontro ao sinalizado nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nas prisões, no Art. 9 (BRASIL, 2016): os “educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.” Resta-nos questionar: os órgãos responsáveis por fomentar e implementar estão sendo omissos? Será que há falta de ação proposital na aplicação das políticas públicas para esse nicho da sociedade?

Você vai fazer uma pesquisa voltada para o EJA, você não encontra nada, entendeu? Você não encontra nada, você encontra coisas mínimas, aí você para e pensa: “Gente, e essas pessoas que não tiveram oportunidade para estudar antes? Como que fica?” Há falta de conhecimento voltada para esses alunos, vamos se dizer assim, tanto para a EJA comum como para o prisional, pior ainda, é muito pouco conhecimento, mesmo daqueles que formam os futuros educadores. Então, assim, é complicado, 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)

De início, a fala da Vitória, também, tem um tom de julgar os formadores, fizemos uma reflexão: Vitória é uma professora que entende o processo interno do ensino carcerário, está sob a tensão constante desse sistema pouco favorável ao ensino, em que as portas estão fechadas ao mundo exterior, não só no sentido figurado. Nesse cenário, ela deixa vir à tona seus sentimentos: não se trata de um projeto colaborativo, em que o ambiente é controlado e o pesquisador tem acesso ao que é para ter. Será que os pesquisadores e formadores tiveram acesso ao cotidiano, por anos, dentro de um sistema prisional em um ambiente sem controle?

O fato é que a educação no sistema carcerário é um tema complexo e desafiador, que envolve diversas percepções e perspectivas. Isso afeta todos os envolvidos que lidam com o ambiente carcerário.

Em continuidade, traremos as falas dos quatro participantes, procurando indícios para consolidar o que eles acreditam estar realizando no sistema carcerário e o que lhes motiva a lecionar nesse sistema. Para tal, apresentamos os dados do próprio pesquisador, do Nininho, do Guardião e da Vitória nos Quadros, respectivamente, 9, 10, 11 e 12.

Inicialmente, vemos que minha fala, Quadro 9, é positiva em relação a meu papel como professor no sistema carcerário. Isso porque afirmo que busco minimizar os efeitos colaterais desse ciclo gerado pelo sistema por meio da promoção da ideia de que o aluno detento pode se desenvolver e buscar trabalhos autônomos a partir dos estudos.

Nessa fala, há uma consciência das condições sociais e estruturais que permitem aos alunos serem reintegrados e uma tentativa desempenhar um papel ativo na mudança dessas condições ao promover a ideia de que os estudos podem ajudar os alunos a se desenvolverem e buscarem trabalhos autônomos. Essa perspectiva, conforme a de Volochínov (2013, p. 127), mostra que há uma compreensão da linguagem como uma ponte, um meio de comunicação, que se apoia sobre os falantes e reflete as relações sociais, de modo que estas possam ser usadas para transformar o outro.

Além disso, vemos o reconhecimento da posição como professor no sistema prisional é apenas um dos papéis possíveis e do trabalho dentro de um sistema mais amplo que pode gerar efeitos colaterais prejudiciais. Essa reflexão revela uma compreensão do ato responsável e responsivo. Dessa forma, não me eximo de minha responsabilidade de agir, pois creio em meu papel social nesse espaço-tempo.

O que motiva o professor a lecionar no sistema carcerário? Primeiro, entenderemos o que é motivação. Esta é compreendida como um estado interno que impulsiona uma pessoa a agir de uma determinada maneira ou a perseguir um objetivo específico. A motivação pode ser influenciada por uma variedade de fatores, incluindo necessidades pessoais, expectativas de recompensa, um comportamento direcionado a um objetivo, um processo que dá origem a uma ação consciente, a pressão da sociedade e do ambiente.

Criamos, a partir dos dados dos Quadros 9, 10, 11 e 12, um cruzamento com três opções⁶⁸, gerando interpretações para cada depoente. Chamaremos essa categorização de: fatores motivacionais individuais. Tais fatores podem ser: o professor encontra a condição desejada no ambiente; o professor se realiza profissionalmente cumpre sua missão; o professor faz a diferença para si e para o outro. Para o pesquisador, os elementos que o motivam são: ética de trabalho e desejo de fazer a diferença na vida dos outros, influenciado por um forte

⁶⁸ 1. Propósito e senso de missão: muitos professores veem o trabalho com detentos como uma forma de contribuir positivamente para a sociedade, ajudando aqueles que são frequentemente marginalizados e desfavorecidos.
2. Realização pessoal e satisfação: para alguns professores, o trabalho em um ambiente prisional pode ser altamente gratificante e fornecer um senso de realização pessoal.
3. Oportunidade de fazer a diferença: trabalhar no sistema prisional pode oferecer aos professores a oportunidade de ajudar a reabilitar e transformar a vida de detentos que, de outra forma, poderiam estar em risco de reincidência criminal.

senso de propósito e responsabilidade em relação aos outros (uma forma de contribuir positivamente para a sociedade).

Por sua vez, Nininho, Quadro 10, destaca a importância de educar não apenas os alunos que estão dentro dos padrões, mas também aqueles que estão fora. Essa perspectiva revela a compreensão de que a educação é um direito universal e de que, portanto, deve ser assegurada a todos, independentemente das condições sociais em que os sujeitos se encontram.

Ao afirmar que a função do professor não é apenas educar o aluno dentro dos padrões, mas também educar aqueles que estão fora, Nininho reflete criticamente sobre a exclusão social, a marginalização que ocorre no sistema carcerário. Reconhece que muitos dos alunos que estão dentro desse sistema são produtos de uma sociedade excludente, de uma política pública ineficaz e de uma educação torpe que não deu conta de preparar esse sujeito para a vida cidadã. Cabe ao professor ser o mediador educacional no contexto carcerário.

A fala de Nininho também reflete uma perspectiva dialógica, uma vez que ele reconhece a importância do diálogo na interação entre o professor e o aluno privado de liberdade, pois os diferentes posicionamentos, trocas de enunciados, são o caminho para a construção do conhecimento. Sob o viés de Amorim (2018), podemos dizer que Nininho revela uma postura crítica e engajada em relação à realidade social, refletindo a perspectiva dialógica e responsiva do professor na criação do conhecimento e na transformação do ambiente em que está inserido.

Dessa forma, os fatores motivacionais individuais construídos para o Nininho são: natureza cooperativa e vontade de trabalhar em equipe. Sua natureza curiosa e aberta a novas experiências sugere que ele poderia abraçar os desafios do sistema, ou seja, a oportunidade de ajudar a reabilitar e transformar a vida dos alunos.

Guardião, Quadro 11, traz a questão da tensão dentro da sala de aula ao mesmo tempo que destaca a importância de expandir a mente dos alunos privados de liberdade por meio da educação, isso é trabalhar de forma consciente. Marcelo (2018) sugere que o sujeito consciente cria uma concepção de seu entorno, subjetivamente, durante seu desenvolvimento na sociedade, isso afeta a constituição da identidade

Apesar de reconhecer que eles estão à margem da lei, Guardião destaca que sua função como professor é promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos privados de liberdade. Percebemos a presença dos discursos internos quando o docente tanto se refere à sala de aula como um local explosivo quanto cria o contraponto de que há alunos privados de liberdade que necessitam ter a mente expandida, trabalha para salvar todos dessa possível explosão. Aliás, a ideia de expandir a mente dos alunos é uma maneira de abrir a possibilidade de um diálogo, que, segundo o viés bakhtiniano, é fundamental para a construção e

desenvolvimento do humano; logo, por questão de entendimento, a perseverança do professor em expandir a mente do aluno também está constituindo a identidade de ambos.

Assim, os fatores motivacionais individuais construídos para Guardiã envolvem saber lidar com pessoas difíceis em situações imprevisíveis. Seus comentários sobre o sistema prisional sugerem que ele tem uma forte consciência social, ou seja, uma forma de contribuir positivamente para a sociedade.

Por fim, a fala da Vitória reflete sobre algumas causas possíveis que podem levar uma pessoa ao sistema carcerário, tais como vida econômica e desigualdade racial; ela também traz a ideia de que nem todos os detentos merecem estar na prisão. Ao realizar essa reflexão, vestiu-se com a manta do excedente de visão; assim, nessa posição, parece um olhar amplo da questão.

Fica implícito que a entrevistada reconhece a educação como um instrumento que pode ajudar aos alunos a se reconciliarem com o social. Nesse sentido, afirma que é fundamental buscar formas de trazer luz, conhecimento, e oportunidades para esses alunos, visando a contribuir para sua ressocialização e reinserção na sociedade.

Sendo assim, os fatores motivacionais individuais construídos para a Vitória são: habilidade de se comunicar de forma clara e convincente. Seus comentários sobre ser bem-sucedida e alcançar suas metas indicam que ela pode encontrar satisfação e realização pessoal no trabalho em um ambiente carcerário, ou seja, para ela, esse espaço laboral é altamente gratificante e fornecedor de um senso de realização pessoal.

Diante dessas perspectivas, é importante dizer que esses fatores motivacionais são tão dinâmicos e mutáveis quanto nossas identidades, eles parecem depender de fatores internos e externos, sociais ou econômicos. Outrossim, é possível identificar três pontos em comum entre os participantes: 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 detentos⁶⁹; 2) apesar das dificuldades enfrentadas nesse contexto, esses professores demonstram a crença de que é possível superar os estigmas e as barreiras sociais, oferecendo aos alunos privados de liberdade a oportunidade de construir novas trajetórias de vida; 3) a alteridade que permeia todas as relações e nos permite socializar. Definitivamente, isso é o que nos une dentro do sistema carcerário.

⁶⁹ Outro ponto que surge é a visão dicotômica apresentada nas entrevistas: alguns detentos merecem estar na prisão e outros precisam apenas de um pouco de ajuda para encontrar o caminho. Os professores que atuam dentro do sistema carcerário, por uma questão de segurança, não podem descartar essa subjetividade. A princípio, todos são malfeitores. Todos merecem encontrar o caminho. No entanto, há diferença entre um aluno diz que está lá para aprender e também pela remição e outro que diz ao professor: “*Só tô aqui pela remição, senhor(a)!*”

4.2 A visão dos professores que atuam na escola da SAP sobre as condições educativas do sistema

Os professores, quando participaram da primeira reunião com a SAP, em 2020, ficaram, logo de início, impactados pelos relatos e pelas regras que temos que seguir. Fomos mentalmente preparados para o que veríamos dentro do sistema carcerário. Assim, a primeira visão do professor que atua no sistema carcerário é física e reflete a narrativa externa aos presídios. Com o passar do tempo, a visão de sociedade permanece de fora para dentro e a do professor torna-se de dentro para fora.

Quando eu entrei a primeira vez, eu assustei? Sim, e muito, porque, quando você passa o terceiro portão, tá todo mundo lá andando solto e todo mundo circulando lá. E, quando você vê aquilo, você treme e fala: “Caraca, se realmente acontecer alguma coisa aqui, não adianta nem eu correr para lugar nenhum.” Mas você fica receoso sim, com certeza... (Guardião, EN)

Eu nunca tinha ido a um presídio, certo? Eu nunca tinha entrado em um presídio, no máximo eu passava longe com medo de uma bala perdida ou algo assim. Então, o que acontece? A visão que a gente tem é aquilo que mostra na televisão. O que mostra na televisão para a gente? Só coisa ruim, não mostra nada de bom, cadeias superlotadas, aquelas coisas que não é, que é o que a televisão mostra e o que a mídia mostra [...]. Pensei: “gente do céu..., como eu vou trabalhar em um lugar desse?” [...] Então, o que acontece... Quando eu fui lá conhecer, eu vi que não era nada daquilo que mostra, sabe...? Tipo..., gente... Ai eu vi o jardim bonitinho e tal, não tem nada a ver com a ideia que a gente toma, né..., que são preconceitos formados né, esses preconceitos são criados geralmente por essas informações que recebemos. Então foi bem isso, deu para entender? (Vitória, EN)

Já a sociedade tem uma visão deturpada do contexto carcerário. Esta é uma importante problematização, pois as prisões são, historicamente, espaços que isolam e que se querem isolados. Segundo Campos e Silva (2020, p. 106), “a sociedade, via de regra, não se interessa pelo que ocorre no interior das prisões, mostrando-se preocupada com esta realidade apenas quando os problemas explodem em forma de rebeliões ou fugas.”

Já 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 os sujeitos 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; os professores são sempre suspeitos, os diálogos entre professores e profissionais de segurança são, na maioria das vezes, um interrogatório. Conforme 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 (Português, 2001; Onofre, 2002; Penna, 2003).

Essa posição dos funcionários em relação à escola é notada ainda hoje; esses estudos têm 20 anos de realizados, e o cenário do sistema carcerário não sofreu mudanças expressivas, ainda há embates sobre o tema escola-professor. Esse diálogo ocorre de forma tensa; como diz Bakhtin (2020a), todo diálogo é marcado por tensões. 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 tentamos fazer ou simplesmente ignoram por desconhecer as consequências?

Nós damos aula para aqueles que tão começando a se reintegrar; [...] nós damos aula para aqueles que tão começando a se reintegrar; [...] correto? Correto! Eu não posso negligenciar também que o cidadão, que talvez essa pessoa tenha molestado, tenha ferido [ou] alguma coisa, ele [cidadão] também tem os seus sentimentos, a pessoa que tá fora também tem seus sentimentos [...]. Mas, eu quero que ele [detento] entenda da questão intelectual, uma questão ética e moral. Para que, isso, ele consiga se entender. Não é? (Guardião, EN)

Nesse excerto fica claro que o professor Guardiã se veste com o conceito bakhtiniano de excedente de visão. Ele se coloca, de forma axiológica, em ambos os lugares, no do agressor e no da vítima. Age de forma responsável e responsiva. Busca reafirmar sua convicção por meio do discurso interno. Responde para si mesmo: “Correto, o que eu realizo é correto.” Simultaneamente, Guardiã traz os questionamentos de quem é novo na educação carcerária. Isso provavelmente ocorre porque, ao lecionar no sistema, tornamo-nos um meio, uma peça atuante do sistema, parte de um sistema que vai além dos alunos privados de liberdade.

Porque eu lembrei ontem à noite, depois que eu fui embora, comecei a pensar na época do computador na Itaú leasing, e nosso trabalho na cadeia. Porque, espera aí, eu estou fazendo algo que é inédito [referindo-se às adaptações e artimanhas que constantemente são necessárias para adaptar conteúdo/currículo, espaço e as condições de espaço], é tese de doutorado, o nosso trabalho, ou talvez até pós doc. Porque não existe nada, não existe estudo. Olha que eu já fui atrás professor e o senhor também. Não pense que não fui atrás, e não tem nada, não tem nada. (Nininho, EN)

Nininho se preocupa por não encontrar suporte pedagógico para realizar um trabalho que realmente fomente a possibilidade de se criar conhecimento junto com o aluno privado de liberdade, bem como a de aproximar a reintegração e a educação ao social. Todavia, ele sabe

que o desenho da educação carcerária tem objetivos aparentes e escusos. Julião (2013, p. 188) relata que “a função da ação pedagógica sempre foi apontada como um processo de normalização, controle arbitrário do tempo e das vidas dos internos e, por sua vez, reprodutora da violência e das relações de subordinação.” Iremos além: não somente os alunos privados de liberdade são afetados pela subordinação, mas também a própria ação pedagógica que visa a criar essa subordinação é subordinada, ela sobrevive à margem da sociedade, ou seja, a ação pedagógica absorve para si uma marginalização que lhe é imposta pelo estado.

Dessa forma, a educação carcerária é uma ferramenta para “adocicar os corpos”⁷⁰, mantê-los subordinados ao sistema, seja ele docente ou discente. A do discente fica explícita, já a do docente é maliciosa, é uma ação do estado sobre a identidade docente, pois é sabido que esta busca resolver os problemas encontrados no caminho da educação. Conseqüentemente, sem material adequado para a educação prisional, o professor, tendo consciência sobre o currículo e sobre a orientação dada, “adaptar o conteúdo à realidade do aluno”, indigna-se. Porém, para si, internamente, ele se responsabiliza em cobrir a lacuna pedagógica provocada pelo próprio estado.

A dialogicidade também engloba a visão do professor sobre as condições educacionais no que tange ao corpo discente, aos aparatos físicos, tecnológicos e psicológicos; para resolver parte desses conflitos, o professor usa a alteridade⁷¹. A equipe de professores e a de professores de Matemática se completam uma na outra para assistir o aluno privado de liberdade. Não é piedade nem solidariedade, é uma conscientização social que ultrapassa os limites dos que enxergam a prisão como somente um local de castigo. No Brasil, não há prisão perpétua, uma hora eles estarão conosco. E aí? Esse é o questionamento na retórica do professor que atua no sistema carcerário e sabe sobre probabilidades. Notamos a irritação do professor em suas palavras; Nininho denuncia o abandono ao qual estão submetidos a unidade prisional, os professores, os alunos:

Eles lá estão abandonados. Sabe por quê? Por causa do seguinte: não há interesse neles, a sociedade não se interessa por eles,[pausa] por incrível que pareça, nem mesmo a educação, o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação se preocupa com eles. Porque, se houvesse uma preocupação com eles lá, as coisas seriam diferentes, teríamos outra metodologia de trabalho,

⁷⁰ Expressão usada por Foucault (2019) na obra *Vigiar e Punir*.

⁷¹ É pela alteridade que os indivíduos se constituem a partir das relações *eu-para-mim*, *o-outro-para-mim* e *eu-para-o-outro*. Nelas, o sujeito se reflete no outro, refrata-se. Outrossim, no que tange à educação, a alteridade se faz presente na construção compartilhada do conhecimento entre professor e aluno, em uma dialética ensino-aprendizagem em que ambos são sujeitos em eterna busca de acabamento. Dessa forma, na disparidade, a identidade individual não fixa, vai sendo moldada ininterruptamente. Então, não há como refutar, torna-se impossível desassociar das interações entre sujeitos sua construção identitária individual, embora a alteridade se dê em um ambiente coletivo.

teríamos alguma coisa[pausa]. *Se nós não temos, é porque não existe,* [pausa] *tudo é trabalho de descoberta, nós descobrimos e colocamos em prática* [pausa] *e o mais interessante é que este aluno do prisional ele é, como eu dizia ontem, ele é* [pausa mais longa][reflexão], *a palavra é pesada, mas ele é a escória da educação, ele é o que sobrou* [pausa], *tudo aquilo de ruim, tudo aquilo que não serve, é ele. Tanto é que ele está lá. Ele está lá justamente porque não aprendeu o básico* [mudança temporal]. (Nininho, EN)

Nininho critica tudo e a sociedade, “*a sociedade não se interessa por eles*”, sempre de seu lugar de professor. O sentimento de Nininho em relação à sociedade é o mesmo apontado por Campos e Silva (2020, p. 106): “a sociedade tem sido negligente com sua responsabilidade em relação a condição de vida da população que vive o aprisionamento e se sente acuada e amedrontada frente aos resultando de tal abandono.” Assim, a ideologia que prevalece nos professores de Matemática é própria de professor. Repare que ele não deixa de ser professor: “*Ele está lá justamente porque não aprendeu o básico.*”. Esse não é o básico da Matemática, refere-se a não ter aprendido ou não ter tido a oportunidade de aprender sobre a alteridade, o respeito pelo outro, a regra básica na formação da identidade social. Sob essa e outras dificuldades, os professores do ensino carcerário, desse contexto, discutem o que fazer, como dar sentido a suas matérias para os alunos privados de liberdade, estamos constantemente criando reflexões. Este excerto é uma lembrança de uma reunião pedagógica, porém tensa, em que discutimos sobre o currículo a ser trabalhado, tempo depois, Nininho expressou sua reflexão durante a entrevista:

E sua frase ficou ecoando dentro de mim. O senhor falou assim: “Professor, não podemos nos limitar em dar o mínimo, porque vai chegar uma hora que não vamos dar nada.” Fiquei pensando: “Meu Deus, é verdade.” Porque o mínimo também tem seu limite. O que o M quis dizer ontem, talvez eu não tenha sido claro, eu queria dizer o seguinte: “Não podemos nos limitar ao mínimo”. [pausa] Espera aí, se ele [o aluno] não tem capacidade de fazer, ótimo. Mas vamos tentar algo um pouquinho, é, mais próximo [da realidade do aluno], para ver se ele faz, vamos tentar. (Nininho, EN)

A Matemática é uma matéria que é julgada como difícil; e, no sistema carcerário, há poucos recursos, podemos usar o quadro branco, lápis ou caneta, o caderno e muita imaginação. Apesar do material impresso existente, o da biblioteca, o acesso a ele é difícil. Tudo isso vai ao encontro de tudo que há de bom e ruim na educação fora do sistema carcerário também. Dessa forma, o sistema público de educação carcerária não atende nem mesmo as funções mais básicas, controlar a presença, lançamento de matérias e notas no sistema digital no local de trabalho; é expressamente proibido o uso de tecnologias eletrônicas e digitais. Assim, essas atividades básicas são realizadas depois.

Apesar disso, os professores são marrentos. Sim, há uma preocupação entre os professores de Matemática quanto ao conteúdo que deve ser lecionado, o que selecionar do currículo oficial, passar para os pares sobre o que foi dado no currículo oculto. Este ocorre alheio a nossa vontade, é aproveitar a oportunidade de ensinar. Assim, tal preocupação leva Nininho a uma reflexão sobre quando ele foi atingido pela fala de seu par: “*Professor, não podemos nos limitar em dar o mínimo, porque vai chegar uma hora que não vamos dar nada.*”

Enfim, como os professores se veem atuando nas condições educativas do sistema carcerário? Como Sísifo, “cuja tarefa consistia em rolar uma enorme pedra até o alto de um morro, mas quando já se encontrava bem avançado na encosta, a pedra, impelida por uma força repentina, rolava de novo para a planície. Sísifo a empurrava de novo de morro acima, coberto de suor, mas em vão.” (BULFINCH, 2006, p. 260).

Da mitologia grega, a história de Sísifo, condenado a repetir o mesmo ato sempre sem sucesso, pode representar diversos significados para o homem, desde perseverança, ética, até o deleite por não fazer nada, momentaneamente, ao descer a montanha para buscar a pedra na planície. Aqui criamos outra perspectiva: diferente de Sísifo, o professor do sistema carcerário não está condenado a executar um trabalho repetitivo sem escolhas e sem êxito. O docente possui o livre-arbítrio de decidir em que momento não mais dedicar seu esforço ao sistema carcerário. Ao mesmo tempo, Sísifo representa o esforço do professor que planeja sua aula, realiza-a da melhor forma possível e, na semana seguinte, ao retornar, percebe que a sala mudou, saíram 15 alunos e entraram 15 novos. Logo, essa força repentina, sem aviso prévio, representa a rotatividade de discentes que conduz o trabalho realizado pelo professor para o ponto inicial. Assim, temos um labor repetitivo, que demanda muito de nossa identidade social.

4.3 Concepções de matemática e de seu ensino no sistema carcerário

Neste momento de análise, debruçar-nos-emos sobre o tema que emergiu na EN dos professores que ensinam Matemática no sistema carcerário. Em todas as entrevistas, foi mencionada a expressão *matemática básica*, porém não se adentrou em qual matemática era citada. Desvelaremos agora que matemática é essa. Iniciaremos pelas vozes dos professores, passaremos pela matemática dada no início da pandemia e, por fim, faremos uma reflexão sobre essa matemática básica. Iniciamos com um questionamento: qual matemática é privilegiada para os estudantes do sistema carcerário?

Lembrando que Vitória é pedagoga e atua no grupo dos anos iniciais (Ensino Fundamental I), ela afirmou:

Olha, a Matemática em si eu não vou ter muito o que te falar, porém eu me baseio da seguinte forma é... com pesquisas, né..., procurando materiais... e estudando sobre como se trabalhar na EJA [...]. São matemáticas mais básicas mesmo [...], ainda mais no remoto, que a gente não está com os alunos, a gente não sabe o grau de conhecimento de cada um. Então, não adianta eu querer colocar, é..., conteúdo que eu sei que... muitos alunos não vão fazer [...], porque, se está no primeiro ano do Ensino Fundamental [I], segundo ano do Ensino Fundamental [II], o conhecimento, ele..., ele tem o conhecimento dele, mas a gente não sabe até quanto, né...? A gente não sabe o grau de conhecimento desse aluno. (Vitória, EN)

Guardião e Nininho são professores de Matemática e atuam nos grupos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Quando solicitados a contar sobre a Matemática que ensinam, eles assim se manifestaram:

Na Matemática, há muita resistência, porque é o seguinte: quando tem a situação que os caras, que eles aprenderam o básico, que são as quatro operações, mais ou menos, porque a divisão começa a ficar um pouco mais complexa, [...] saber o básico do básico, do básico, todo mundo? Não! [...] Tem alguns lá que são muito bons, mas, como você tem a situação das classes multisseriadas e heterogêneas, então, você tem que atingir a todos. [...] Foi caminhando nas aulas presenciais eu cheguei até uma parte algébrica de você colocar o monômio e polinômio. O pessoal conseguiu compreender e o pessoal começa a falar assim: “Meu, é muito difícil quando se coloca números e letras, mas, quando você coloca a parte racional, você começa a entender.” E foi isso que eu tentei fazer com eles. (Guardião, EN)

Deveria ser uma matemática mais voltada à prática do que eles vão encontrar aqui fora. A maioria deles, gostaria que não fosse, [...] não vai conseguir um grande emprego. Vão ser encanadores, pintor, pedreiro, azulejista, eletricista, funções braçais. Que matemática eles vão precisar? De matemática básica...; na construção civil, obrigatoriamente tem que conhecer área. No meu ponto de vista, nossos alunos teriam que sair sabendo essa parte de área, saber bem as quatro operações, tem que saber potência, importante aqui fora, tem que saber raiz; ele não vai exercer função que exija conhecimento elevado de Matemática. Eu não me preocupo, jamais, em ensinar limite, vetor, não que eles não mereçam, [...] mas não serve para nada. Eu penso que eles têm que saber Matemática fundamental, Matemática básica. Saber equações, se ele for motorista de táxi, entender que a bandeirada é uma função do 1º grau; eles têm que saber calcular volume, área e a base. [...] Afinal de contas, no regular, a gente dá todo esse tipo de coisa da Matemática: dou matriz, determinante, dou vetores, geometria analítica e lá vai... Outro dia, estava conversando com [o Guardião]: “será que nosso aluno do curso regular vai precisar de tudo que a gente ensina para ele? Vai servir para ele no dia a dia? No que ele vai trabalhar e vai precisar em determinado momento? Ensinar termoquímica, eletroquímica... se ele quer ser economista? Até que ponto isso é interessante para ele?” (Nininho, EN)

É recorrente nas falas dos três professores, independentemente do nível em que atuam, que a Matemática a ser ensinada é básica. E o que seria essa matemática básica? As quatro operações? Álgebra? Áreas e volumes? Potenciação e radiciação? São questões que nos

inquietação. Se o ensino de Matemática, na modalidade EJA, merece muitas críticas e reflexões por parte dos professores e pesquisadores, o que diremos então da modalidade EJA no sistema carcerário? Esses alunos exerciam alguma atividade profissional antes de serem encarcerados, já carregam consigo conhecimentos matemáticos produzidos em suas práticas sociais, ou seja, são letrados matematicamente. Como afirma Fonseca (2020, p. 24), a demanda dos alunos de EJA

precisa ser contemplada num exercício dialético de confronto com as estratégias que jovens e adultos construíram ou adquiriram em situações extraescolares para a solução dos problemas cotidianos. Esse confronto exige ser delineado como uma relação de interlocutores adultos – e que não deixam de sê-lo porque uns detêm saberes com maior ou menor valorização social – que, como tal, assumem posições de sujeito na negociação de saberes e sentidos que se estabelecem nas (e estabelecem as) relações de ensino-aprendizagem.

São sujeitos duplamente excluídos da escolarização, pois muitos adultos foram excluídos da escolar regular por diferentes razões e não tiveram acesso a um conhecimento escolar. E agora, no sistema carcerário, são novamente excluídos por não terem a possibilidade de desenvolver formas de raciocínio matemático que não se prendam a procedimentos de cálculo — as operações básicas podem ser resolvidas com o uso de calculadoras, atualmente disponíveis em celulares, tecnologia acessível à maioria da população —, mas sim construam saberes matemáticos voltados à compreensão do mundo, numa perspectiva de letramento matemático, mas eles, neste contexto da pesquisa, não têm acesso a nenhuma tecnologia.

Como destacado anteriormente, na avaliação diagnóstica realizada no início de 2021, os alunos manifestaram interesse em aprender Matemática Financeira, bastante diferente de Matemática básica. Será que não estamos deixando de nos colocar à escuta desses alunos, de verificar quais conhecimentos eles detêm e como atender a seus interesses? Para Fonseca (2020, p. 67), o discurso sobre as dificuldades de aprender Matemática parece ser consenso entre pessoas jovens e adultas:

Dificuldade e universalidade de alguma forma justificam outro mito, o da linearidade do conhecimento matemático, traduzido na rigidez que se imprime à organização e ao sequenciamento dos conteúdos de ensino sob a alegação de que “é preciso garantir tantos e tais pré-requisitos para seguir adiante”. A heterogeneidade das experiências dos alunos e sua riqueza em termos qualitativos e valorativos nos obrigam a questionar os mitos dessa natureza, buscando compreendê-los em sua dimensão cultural e política para podermos enfrentar, ainda que sem a pretensão de chegarmos a um consenso, mas com relativa autonomia, a questão da seleção, dentre os conteúdos e procedimentos propostos para o ensino da matemática escolar.

Entendemos, assim como a autora, que é fundamental que se reflita sobre a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nessa modalidade de ensino. Como docentes desse sistema de ensino, podemos afirmar que, usando o recurso de metodologia remota para ensinar, por meio de roteiros, o ensino da Matemática no sistema carcerário passou a ter uma visão mais reducionista, não voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, trata-se de uma matemática extremamente procedimental. Ademais, lecionamos para alunos cuja aptidão de compreensão é desconhecida para nós, conforme observou a professora Vitória durante a entrevista.

Logo, não existe um “conteúdo específico” desenvolvido, de modo especial, para o sistema carcerário. É necessário ter um material próprio para esse público; precisa-se considerar a forma como o processo de penas ocorre no sistema, identificando seu caráter dinâmico, que, sendo assim, promove alta rotatividade de presos. Hoje um aluno está em um dos regimes, amanhã estará em outro ou em liberdade.

Durante a EN, houve relatos de prática do ensino de matemática básica. Contudo, em nenhum momento, foi aprofundado o tipo, a forma ou explanação de como é conduzido esse ensino dentro do sistema carcerário. O que trago é uma reflexão, após um ano das entrevistas, atuando no ensino carcerário ensinando Matemática junto com a mesma equipe. Dessa forma, é uma tentativa de responder a esse questionamento que surgiu em vários momentos de compartilhamento da pesquisa. Que Matemática é ensinada no sistema carcerário, que os entrevistados não revelam?

Não há como afirmar se, de forma consciente ou inconsciente, o entrevistado no período pandêmico 2020, para alguns temas, envolveu o entrevistador de forma que este pudesse completar a linha de raciocínio que era criada durante sua resposta: “você sabe como é”, “você já entendeu!” Possivelmente, isso ocorreu porque compartilhamos os mesmos problemas do dia a dia, os sociais externos aos muros, e estamos inseridos no mesmo cenário, no sistema carcerário. Esse foi um dos problemas com os quais me deparei ao realizar a EN. Viam-me como uma extensão deles mesmos quando a obviedade sobre algum tema chegava próximo a uma conclusão. Em nenhum momento, pensaram que o pesquisador poderia discordar dos argumentos, tão convictos estavam em suas falas.

Assim sendo, não há como me eximir dessa permissão para complementar o pensamento, a partir dessa vivência coletiva, agora encarnado como sujeito biográfico. A voz desse sujeito, na perspectiva de Volochínov (2013) e nos estudos da Passeggi (2010), pode representar com legitimidade um sistema social. Em outras palavras, é dizer que a fala gerada pode representar a ideia de determinada esfera e carregar seu valor científico para as Ciências

Humanas. Isso vai ao encontro da ideia de que a narrativa tem o poder de gerar outras ramificações, de proporcionar ao leitor uma fotografia do tempo-espaço que se modifica por si só a cada releitura. Por isso, a narrativa é uma ferramenta poderosa no campo da pesquisa. Ela deve ser observada de tempos em tempos.

Ao revisitar as entrevistas de 2020 e 2021, buscando entender o porquê da matemática básica, várias ideias subjetivas ocorrem em uma busca por uma possível resposta. Agora, em 2023, uma ideia me chamou a atenção, ela me permite olhar a história em dois cenários, quando se considera a idade média dos dois grupos. O primeiro é composto por Nininho e eu, que estamos na faixa média de 60 anos. O segundo grupo, Vitória e Guardiã, está na faixa média dos 39 anos. O passo seguinte foi procurar o que ocorreu de importante na área da Educação e encontrar um ponto comum aos grupos. Assim, durante a pesquisa, encontrou-se o avanço das ideias neoliberais que influenciariam o campo da Educação, entre outras que não discutiremos aqui.

Os professores na faixa de 39 anos nasceram sob as ideias difundidas do neoliberalismo; ao passo que Nininho e eu nascemos em um momento em que o sistema tinha ideias tecnicistas. Durante o regime militar, essa pedagogia tecnicista durou de 1964 a 1980; estudamos nessa fase em que o centro da educação não era o professor, tampouco o aluno, e sim a técnica. Nesse modelo, a ideia central é: conhecendo a técnica, controla-se o resultado. O humano é apagado do contexto.

Em continuidade, Nininho e eu passamos a conviver com ideias neoliberais a partir do governo de Fernando Collor (1990). Em continuidade, vivemos a implementação dela no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Foi em meados desse governo que encontramos um dos pontos comuns dentro das trajetórias que impactaria a todos.

Como ponto comum aos grupos, foi adotado o ano 1999, usando o critério da média. Nessa época, a idade média da Vitória e do Guardiã fica em torno de 15 anos. Possivelmente, estavam submetidos às ideias neoliberais, em que a Educação Básica era vinculada ao trabalho. De outro lado, as empresas não queriam investir em treinamento, o próprio funcionário é que buscava sua evolução profissional e custeava seus cursos e treinamentos. Assim, todos nós vivemos a “experiência”, cada qual com suas limitações e dentro de suas esferas sob as ideias neoliberais. Décadas depois, também fomos impactados como cidadãos e profissionais, principalmente no papel de professor, pois “a visão neoliberal reduz e desvaloriza o papel do docente, e atribui responsabilidade ao aprendiz por sua aprendizagem.” (JOSÉ; LEITE, 2020, p. 39).

O professor, na época em pauta, utilizava-se dos livros para seu autoestudo e mantinha-os como guia e referência. Os livros didáticos entre as décadas de 60 e 90 não usavam o termo *matemática básica*. Isso gerou em mim o questionamento: em que época a Matemática passou a ser rotulada de básica? Para tanto, realizei pesquisas no buscador *Google* considerando os 24 primeiros livros e usando o termo de pesquisa *livros de Matemática básica dos anos 60*. E fui alterando o ano de cada busca até 1994, obtendo como retorno fotos de livros que não usavam em seus títulos o termo *matemática básica* (Figura 5).

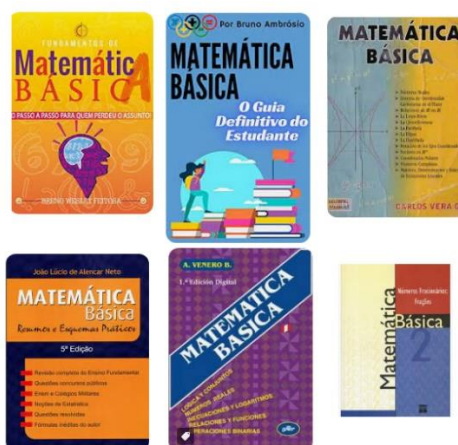
Figura 5 – Livros com título sem a expressão *básica*



Fonte: Pesquisa no buscador *Google* organizada pelo autor (jan. 2023).

No entanto, a partir do ano 1996, começam a surgir, entre as fotos dos 24 livros, livros que têm em suas capas o termo *matemática básica* (Figura 6).

Figura 6 – Livros com título com a expressão *básica*



Fonte Pesquisa no buscador *Google* organizada pelo autor (jan. 2023).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançou o documento *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* no evento em Jomtien, Tailândia em 1990, e o publicou em 1998. Tal declaração tinha, entre outras perspectivas, que a Educação Básica deveria ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Embora essa declaração tenha ocorrido no ano citado, no Brasil, o princípio dela foi transformado em lei em 1995, antes mesmo de ela ser publicada.

Penso que o termo *matemática básica*, adotado pelas editoras pode ter uma possível ligação com a Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, que instituiu a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). A Câmara de Educação Superior (CES), que também compõe a CNE, foi criada anteriormente pelo Decreto n.º 8.659, de 05 de abril de 1911 (BRASIL, [20--]a).

A partir dessas construções, há a possibilidade de avançar na reflexão: ensino básico não é sinônimo de ensino de má qualidade, e sim do mínimo necessário, dentro do projeto neoliberal. Sendo assim, o termo *matemática básica*, possivelmente, atende aos ideais neoliberais.

É interessante considerar que, mesmo fora do sistema carcerário, os professores se referem à Matemática como *matemática básica*. Tal fala comprova a influência das ideias neoliberais na Educação Matemática em geral. Hoje, existe o termo *matemática básica* até mesmo para os universitários. Conforme nos diz Miotello (2018, p.172), as palavras

funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. [...] se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais

O termo *básica* ganhou proporção dentro da Educação, e hoje nos referimos à primeira fase da educação como Educação Básica. Segundo Cereja (2018, p. 204), a palavra também “é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas.” Sendo assim, há momentos em que o professor, como forma de resistência, lembra que conteúdos importantes da Matemática foram removidos, ficando somente o básico para atender aos propósitos do sistema regente, e se refere à matemática básica nesse sentido.

Dessa forma, podemos extrair da entrevista da Vitória que a matemática básica à qual se refere seria, inicialmente, as quatro operações matemáticas associadas aos problemas encontrados no cotidiano. No entanto, ao olhar o sistema por dentro, traço outra possibilidade.

Ao mesmo tempo, não posso desconsiderar a perspectiva de Bruner (1995), que nos conta que os entrevistados criam estratégias para não se comprometerem futuramente, isto é: as pessoas são mais ou menos explícitas.

A Vitória é uma professora do Ensino Fundamental, anos iniciais. Nesse contexto, os alunos chegam com a oralidade comprometida para os padrões acadêmicos e com algum letramento matemático, porém não dominam os signos/códigos para transcrever seus pensamentos em forma de linguagem escrita, mesmo informal, ou até seu próprio nome. Isso ocorre com a Matemática, que fica indeferida em relação ao letramento matemático aprendido na escola da vida. Outro cuidado que a Vitória conduz é o de não infantilizar⁷² esses alunos, essa forma de agir falhou muito antes dela e sequer deve ser cogitada.

Assim, finalmente, sobre a Matemática praticada nesse primeiro cenário, ela é “rasa”⁷³, alunos que nem calculadora sabem operar, alunos que estão sendo alfabetizados, que estão começando a aprender os signos/códigos. Talvez isso pudesse ser amenizado se tivéssemos um fator adicional, o tempo. Este, na prática, não há. A presença do aluno em sala de aula pode ser por anos ou por algumas semanas. Há uma rotatividade de estudantes incomparável à que acontece na escola convencional da rede estadual. Logo, o fator *tempo* só é considerado para o planejamento pedagógico.

Devido a isso, jogos que envolvam números e a mecanização são utilizados. Até o presente momento, não temos outra forma de realizar essa aproximação com o aluno privado de liberdade, também nos faltam recursos tecnológicos; estes talvez agregassem valor para a alfabetização de adultos. Por outro lado, olhando a profissional que está no fim do organograma (Figura 6), pode ser que a educadora Vitória fique constrangida de usar tais metodologias e use o termo *matemática básica* para acomodar a situação dentro do ensino carcerário, porém sem sua concordância. Segundo José e Leite (2020, p. 40, grifos nossos), a EJA tem um propósito:

A perspectiva da EJA é de resgatar a escolaridade do sujeito, oferecer conhecimentos que contribuam com sua adequação às exigências do mercado de trabalho e conseqüentemente com sua reintegração ao convívio social, considerando que a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como uma forma indispensável para se fortalecer o respeito a outros direitos e liberdades fundamentais do ser humano.

De forma diferente, os alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, pelos menos 98% deles, conhecem os signos e códigos e sabem utilizá-los, estão

⁷² Corresponde à ação do professor de trazer para a sala de aula atividades que não condizem com o perfil dos alunos da EJA, isto é, utilizar atividades que são análogas às realizadas com crianças ou usar uma postura de comportamento e voz como se estivesse trabalhando com uma criança.

⁷³ Uma abordagem que não aprofunda os conceitos matemáticos, limitando-se apenas a sua superfície, na prática.

alfabetizados. A maioria trabalha externamente. Estes 2% decorrem da progressão continuada⁷⁴ e do evento da Covid-19, naquele momento durante a permanência do afastamento social não houve reprovação de alunos. Esclareço dois detalhes: na educação do sistema carcerário, não há professor substituto, tampouco há aulas de reforço. Feitas essas considerações, volto às entrevistas.

Quando ouço Guardiã discorrer sobre a Matemática e Nininho afirmar que há a prática de matemática básica, concordo com ambos. De meu lado, a reflexão nasce a partir de uma informação: no ano de 2021, dos 32 alunos que frequentaram assiduamente as aulas e prestaram as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁷⁵, 6 passaram. Um aluno em particular, o “M”, estudou no Ensino Fundamental II e, posteriormente, no Ensino Médio.

Então, é possível chegar a uma conclusão matemática: o ensino praticado dentro do sistema carcerário dessa unidade apresenta uma taxa de aprovação no Enem de 18%. Sendo assim, qual matemática básica é essa que possibilita aos alunos passarem no Enem? Como já visto, a EJA tem a finalidade de proporcionar conhecimentos para formar trabalhador. Não tem a finalidade de preparar alunos para prestarem o Enem. Trago a reflexão de Nininho sobre o tipo de Matemática que ele pratica, agrego entre chaves comentários para criar sentido. Ao final é criada uma sequência de tópicos que, por ele, é considerada básica:

A maioria deles,[...] Vão ser encanador, pintor, pedreiro, azulejista, eletricista. Funções braçais. [aqui ele retrata o que a EJA tem como projeto] Que Matemática eles vão precisar? [inicia a reflexão] De matemática básica [responde a si mesmo]. Na construção civil, obrigatoriamente tem que conhecer área. No meu ponto de vista, nossos alunos teriam que sair sabendo essa parte de [cálculo de] área, saber bem as quatro operações, têm que saber potência, importante aqui fora, tem que saber raiz [quadrada]; ele não vai exercer função que exija conhecimento elevado de Matemática. Eu não me preocupo, jamais, em ensinar limite, vetor, não que eles não mereçam, [...] mas não serve para nada. Eu penso que eles têm que saber matemática fundamental, matemática básica. Saber equações, se ele for motorista de táxi, entender que a bandeirada é uma função do 1º grau; eles têm que saber calcular volume, área é a base. (Nininho, EN)

Portanto, a sequência do Nininho de matemática básica é: cálculo de área, quatro operações, potência, raiz quadrada, equações, função do primeiro grau e cálculo de volume. Uma sequência de conteúdos? Mas como trabalhá-los possibilitando uma visão mais crítica da sociedade, viabilizada pela Matemática?

⁷⁴ Nesse sistema não há reprovação, mas há recuperação por aulas de reforço.

⁷⁵ É de responsabilidade do CPP realizar as inscrições dos alunos, acompanhamos os resultados expostos dentro da unidade. Não temos acesso, segundo eles por motivo de segurança, às informações no formato digital.

A matemática básica citada nas entrevistas vai ao encontro do que os livros colocam em suas capas? Nesta UE carcerária, há livros, produzidos para a EJA, que não apresentam a equação do segundo grau. Assim, há livros que pecam sobre o que é básico. Outra questão: quem decidiu que a equação do segundo grau não é básica e não deve ser apresentada para os alunos da EJA? Agora é o momento oportuno para tratar sobre o currículo oculto, anteriormente mencionado.

Os professores entendem o contexto no qual estão inseridos, compreendem as demandas de aprendizagem, aquelas são relevantes e necessárias para complementar o ensino. Portanto, em uma oportunidade que se abre em sala de aula, o professor deixa de ser matemático para ser prático. No ensino carcerário o fator tempo é desconfigurado devido à alta rotatividade, conforme já mencionado no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, quando, em sala de aula, o profissional abandona o currículo oficial, momentaneamente, sem deixá-lo distante, entra o currículo oculto em sala. A demanda é criada pelos alunos ou pelo próprio docente. Se é uma aula sobre notação científica, por que não abordar conceitos de logaritmos em continuidade? Se educar é ajudar a criar conhecimento, por que não disponibilizar ferramentas de formatos diferentes que realizam o mesmo trabalho e deixar o aluno explorar seu uso?

Finalmente, no caso de não haver no currículo oficial uma previsão para o ensino das equações quadráticas na EJA, estas serão ensinadas, pois sabemos da necessidade desse conhecimento na transversalidade das matérias. De forma diferente, por termos pouco tempo, ensinamos o aluno privado de liberdade a construir equações quadráticas a partir do método soma e produto (relações de Girard); em seguida, mostramos como resolvê-las a partir da fórmula geral. Dessa maneira, incentivamos o educando a criar suas próprias equações. Depois de criar esse conhecimento é que adentramos nas teorias como ponto máximo, ponto mínimo, concavidades das parábolas e o que for possível para aquele grupo específico. Nem sempre temos êxito em todas as turmas, mas é seguro alcançarmos em média 18% dos discentes.

Essas foram as reflexões dos professores no momento da entrevista no período do ensino remoto. Naquele instante, os professores se mobilizaram para criar propostas para o ensino da Matemática. Todavia, essas informações não emergiram nas entrevistas realizadas. Assim sendo, na continuidade, apresento minha narrativa, contextualizando o que foi o ano de 2022 na educação do sistema carcerário.

4.4 Mudanças e permanências: narrativa do pesquisador

Nesta parte do capítulo, como pesquisador inserido no campo da própria pesquisa, trarei uma narrativa analisando o período transcorrido após a produção de dados para a pesquisa, com a Entrevista Narrativa com os professores que ensinam Matemática no sistema carcerário. Também relatarei como ficou organizada a questão dos temas transversais que guiaram as atividades escolares durante a pandemia de 2020 e o que mudou no 2022 pós-pandêmico, ainda com resquícios de casos de Covid-19.

Antes, porém, de adentrar na narrativa, retornarei a quatro pontos importantes para a educação no sistema prisional: direito ao estudo no sistema carcerário; estrutura formada entre entes para promover a educação no sistema carcerário; escola vinculadora; professor dentro do sistema de educação carcerária. Retomar tais pontos pode facilitar para o leitor a compreensão desse contexto no qual a pesquisa foi realizada e no qual o pesquisador continua atuando como professor.

Primeiro, no que tange à educação no sistema prisional, a pesquisa está direcionada ao estado de São Paulo, a uma determinada unidade prisional cujo regime é semiaberto. Mas, de forma geral, no que se refere à Educação, o sistema prisional concede tanto aos alunos que estão em regime fechado como aos que estão no semiaberto, ou em outro tipo de regime, o direito ao estudo. É garantido por lei que os detentos sejam alunos privados de liberdade, todos os detentos têm o direito à educação⁷⁶, isso não é um privilégio.

O que pode influenciar são as condições das instalações prediais serem propícias ou não para implementar uma escola. Por conseguinte, no sistema carcerário em que houver escola em funcionamento, ela está associada a uma escola vinculadora. Dessa maneira, o aluno privado de liberdade que estuda na escola carcerária tem sua condenação diminuída, por meio da remição, ao frequentar a escola.

Como entendido, há uma escola própria do sistema carcerário; e a escola recebe uma denominação de Escola Estadual “x”. Também há um órgão que pode emitir certificado dentro

⁷⁶ Os detentos perdem sua liberdade de ir e vir, não perdem a sua cidadania. Têm direito a estudar. São garantias dadas pelo artigo 5º da Constituição Federal de 1988: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.” (BRASIL, [2023]a). Ademais, os artigos 205 e 206 dessa Constituição estabelecem objetivos e princípios que integram o direito fundamental à educação: “pleno desenvolvimento da pessoa, [a] seu preparo para o exercício da cidadania e [à] sua qualificação para o trabalho.” Não poderia ser diferente, a Lei de Execução penal n.º 7.210/84, atualizada em 2011, reforça e garante que, mesmo privado de liberdade, o preso deve manter seus direitos de cidadão como educação, saúde, assistência jurídica e trabalho. Finalmente, regulamentada a remição por estudo como um direito da população carcerária, ou seja, passa a permitir que a educação do aluno privado de liberdade, e não apenas o trabalho, também seja revertida em menos dias da condenação a cumprir.

do sistema carcerário, a Funap — Fundação *Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel*⁷⁷. Havendo essa estrutura, por que há a necessidade de uma escola vinculadora?

Farei uma retrospectiva, de forma breve, para facilitar o entendimento. A Funap foi criada em 1976 para substituir a Secretaria de Educação (SE) no campo da educação carcerária. Nasce como órgão da SAP para cuidar da reintegração social da pessoa privada de liberdade e da educação desta gerindo esse processo no âmbito das prisões do estado de São Paulo. No entanto, conduziu suas atividades até 2011; depois desse ano. foi afastada.

No ano seguinte, 2012, a responsabilidade sobre a educação foi transferida de volta para a SE. Esse fato está associado ao Decreto Federal n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui, no art.1º, “o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.”

Dessa maneira, a Funap voltou seus trabalhos às atividades laborais, de modo a planejar, desenvolver e avaliar programas sociais para os presos e egressos. Lançou, em junho de 2012, outra política pública de atendimento aos encarcerados, o Programa de Educação para Trabalho (PET), cujo professor é, também, um detento escolhido e remunerado pela Funap. Esse programa foi reativado, após permanecer interrompido por dois anos, no ano de 2022, nesta unidade em que ocorre a pesquisa. Embora sejam também entes diferenciados, a Funap e a SE trabalham no mesmo espaço, mas não têm nenhuma relação no que se refere a suas atividades de educação.

Essa breve contextualização da história na esfera carcerária nos mostra a tentativa de criar uma política de implementação de um programa de educação no sistema carcerário envolvendo União e Estado. Há a vasta experiência testada sobre a EJA, dentro do sistema carcerário nos últimos 47 anos, sem obter um resultado plausível.

A percepção gerada, durante esses anos de pesquisas, entre o que a legislação garante e a realidade dentro do sistema carcerário é a de que são situações desconexas. Paira um possível fomento à desigualdade. Dessa maneira, enquanto persistir a igualdade entre os desiguais, será impossível atingir uma educação voltada à formação do humano na esfera da educação carcerária. Como já alertado, até o presente momento, a SE do estado de São Paulo não conseguiu desenvolver um currículo específico para a educação carcerária.

Dessa forma, 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

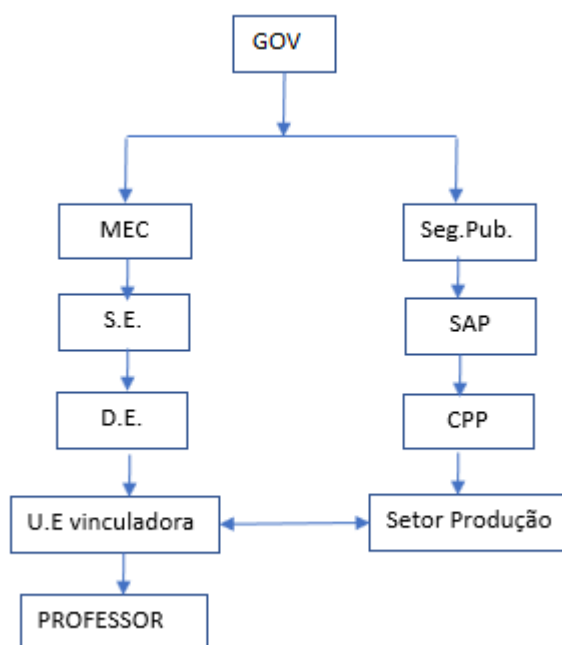
⁷⁷ Foi instituída pelo Governo do Estado de São Paulo por meio da Lei n.º 1.238, de 22 de dezembro de 1976. É vinculada à SAP.

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 UE vinculadora para emitir certificados.

Ainda, cabe à UE vinculadora providenciar encontros entre direção e professores para realizar o Planejamento Pedagógico semestral com revisão trimestral. Cabe aos professores da UE vinculadora adequar o material e o planejamento à realidade vivenciada. Pelas reflexões feitas, isso acaba fomentando o currículo oculto, que será comentado em momento oportuno.

Quanto ao segundo ponto, a estrutura é formada entre entes para promover a educação no sistema carcerário. A Figura 7 representa um organograma simplificado, uma tentativa para descrever a união entre entes e para mostrar a subordinação em que o professor se encontra dentro do cenário da educação carcerária.

Figura 7 – Organograma SE/SAP



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

No contexto carcerário, no que se refere à Educação, não existe subordinação entre os entes envolvidos, no caso a Segurança Pública⁷⁸ e o MEC. Ambos trabalham no formato de cooperação mútua. Os dois entes são subordinados aos governos, o primeiro é de

⁷⁸ Este órgão tem várias funções e ações variadas de caráter; neste caso específico, será abarcada a de punição.

responsabilidade dos Governos Federal, Estadual e Municipal. O segundo tem subordinação ao Governo Federal. Desse modo, os entes unem-se para formar uma pasta projeto cuja finalidade é proporcionar Educação Básica aos alunos privados de liberdade.

Na Figura 6, em seu lado direito, sob a Segurança Pública, em sua ação de punir, estão a SAP e o CPP, que é subordinado ao órgão anterior. Dentro do CPP, entre outros setores, está o de produção, responsável pela Unidade Escolar “x”. Esse setor é administrado por um diretor com formação em Pedagogia, obrigatoriamente.

Vejamos o terceiro ponto sobre a escola vinculadora. No lado esquerdo da Figura 6, é observado o MEC, que tem sob sua subordinação a SE, de âmbito estadual, esta tem sob seu jugo a Diretoria de Ensino (DE), que, por sua vez, comanda a UE vinculadora. Esta última é uma escola que tem suas atividades normais como escola perante a comunidade de seu entorno e, ademais, cuida da educação carcerária.

Assim, a comunicação entre os entes se dá a partir da escola vinculadora e do setor de produção. Teoricamente, esses são os que orientam a educação, os projetos pedagógicos, entre outras atividades educacionais implementadas pelos professores na UE carcerária.

Finalmente, vejamos o quarto ponto: o professor dentro do sistema de educação carcerária. Ele está subordinado de forma velada ao diretor de produção do CPP e, simultaneamente, à escola vinculadora. Por parte desta última, há um(a) coordenador(a) que se alterna entre os serviços de coordenar a própria UE que atende a comunidade local e a educação no sistema prisional.

Inicialmente, essa divisão de atribuições dá a falsa impressão de que o professor está isolado, pode lecionar com toda a liberdade de cátedra. Isso, na prática, não é assim. Todas as atividades de aula são primeiramente planejadas e registradas em um caderno chamado *Semanário* e depois realizadas em sala de aula. Este pode ser recolhido pela coordenadora a qualquer momento e, obrigatoriamente, é recolhido ao término do semestre. Depois de analisado, é devolvido ao professor. Não existe controle no formato digital dentro dessa escola carcerária. Tudo é feito de forma manual.

Ademais, existem temas proibidos; recentemente, ocorreu um concurso de redação organizada pela Defensoria Pública da União (DPU), foi reservado um período de cinco aulas para escrever sobre um tema ligado à segurança alimentar. Naquela noite, anteriormente, recebi orientações e as retransmiti aos alunos: não se pode falar sobre as condições do alimento da unidade carcerária ou qualquer coisa que se relacione a ela. Vejamos o que nos diz a carta magna de 1988 sobre isso:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, [2023]a)

No que se refere à segurança, há cores que não são aconselháveis a utilizar e outras que são proibidas. Isso impacta as aulas, a vestimenta do cotidiano do professor ou da professora. Ambos não podem adentrar ao sistema carcerário usando cores⁷⁹ azul marinho, branca, cáqui/marrom e preta, entre outras regras. Feitos tais esclarecimentos, é tempo de trazer uma narrativa complementar às dos pesquisados.

4.4.1 Falta de recursos e de internet

Os professores ficam à mercê do sistema carcerário, não se pode ausentar. A nova legislação/decreto fomenta que as horas de trabalho devem ser cumpridas no local, no caso dos professores do ensino carcerário, na própria escola do CPP. Todavia, esta não ofereceu nenhum recurso tecnológico: internet, rede, impressora, computador. Na tentativa de amenizar a situação de inércia em que atua o professor, foi elaborado um projeto, e a escola vinculadora doou *laptops* e todos os periféricos necessários para compor a sala dos professores. Feito isso, todos estamos no aguardo. Esse é um projeto que deve ser implementado, possivelmente, em 2023. Não há solução a curto prazo, lembrando que essas tecnologias só podem ser liberadas pelo próprio CPP e que o professor é proibido de adentrar com qualquer dispositivo eletrônico, seja qual for. Essa situação de aparelhar o sistema carcerário com tecnologia voltada à educação tem por volta de 16 anos. Conforme José e Leite (2020, p. 45),

em 2007 o governo [federal] [...] lança o Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci). O projeto procura articular políticas de segurança com ações sociais, priorizar a prevenção e atingir as causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e repressão qualificadas. Com relação à educação, o documento prevê a construção de presídios equipados com sala de aula, laboratório de informática e biblioteca.

A possibilidade desse projeto de aparelhar a educação carcerária com tecnologia ser implementado é grande. Se isso não acontecer, a escola vinculadora não tem espaço físico para comportar todos os professores que obrigatoriamente vão cumprir a carga horária nela.

⁷⁹ É uma questão de segurança. Tais cores têm relação direta com a cor da vestimenta usada no sistema prisional pelos detentos e nos uniformes das forças militares e dos funcionários do sistema carcerário. O sistema também proíbe o uso de outras cores por julgar que elas tenham influência sobre a psique humana.

Complementando, de agosto a novembro de 2022, o professor que optou por fazer as Atividades Pedagógicas Diversificadas (APD)⁸⁰ na escola foi tão prisioneiro quanto o aluno detento. Como não havia a possibilidade de refazer a escolha e optar, no segundo momento, em fazê-las em casa, o professor que escolheu essa modalidade teve que cumprir horário no CPP sem ter a possibilidade de algum tipo de acesso externo, tampouco o uso de computadores, dificultando os lançamentos diários de presenças e habilidades na SED. Ademais, isso prejudicou os preenchimentos das planilhas de controle e o próprio desenvolvimento acadêmico docente, ficando um terço de sua carga horária totalmente largado nas dependências do sistema prisional.

Em meados de novembro, o professor recebeu a orientação administrativa para cumprir os APD na sede da escola vinculadora. Essa orientação administrativa vai de encontro à Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022; porém, foi a única saída para que todos os registros de planilhas e da SED fossem entregues dentro do ano letivo que finalizou em 23 de dezembro do corrente ano.

Esses processos foram estressantes e, olhando-os por outro ângulo, causaram um possível impacto nos professores: foi observado que os docentes que ficaram sob esse regime vivenciaram momentos de estresse, com variações bruscas em suas saúde, inclusive com afastamento. Isso envolveu docentes que contribuíram com esta pesquisa. Não há como traçarmos um paralelo do mesmo período do ano de 2021 com o atual, 2022.

4.4.2 A transição pós-pandemia (Covid-19)

No ano de 2021, o cenário se caracterizou por meio do afastamento social devido à pandemia de Covid-19. Para continuarmos motivando os alunos e manter o ensino, os professores, em comum acordo, escolhiam um tema gerador, conforme o “Apêndice C – Roteiro Dia da Independência (CPP)”, para criar o roteiro. Neste constava um texto em português; a partir desse texto gerador, os professores traziam questões ligadas ao, essas questões são as que denominamos de temas transversais.

Dessa forma, produzíamos materiais pedagógicos e atividades; estas eram enviadas no formato de roteiros. Esse material pedagógico desenvolvido no formato transversal⁸¹ era entregue na unidade escolar, posteriormente, enviado à escola do sistema carcerário e lá

⁸⁰ Atividades Pedagógicas Diversificadas: são parte da jornada de trabalho dos docentes da rede estadual de ensino de São Paulo que estão submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022, e regulamentado pelo Decreto n.º 66.793, de 30 de maio de 2022.

⁸¹ Refere-se a um tema, escolhido pela equipe, que perpassa por todas as matérias. Essa ação busca mostrar ao aluno diversas perspectivas sobre o mesmo assunto.

entregue a cada aluno em seu respectivo e correspondente ano de estudo. No caderno de atividades, o aluno tinha a possibilidade de escolher, entre as opções, uma resposta correta para um questionamento. Essa foi a forma que se encontrou para avaliar os estudantes naquele cenário, quinzenalmente.

Tecendo uma breve recapitulação do cenário 2022, na unidade prisional, iniciamos o ano letivo em 2 de fevereiro com aulas presenciais, primeiramente com uso de máscaras e álcool em gel de forma abundante; logo, o uso obrigatório das máscaras foi abolido oficialmente, passando a ser facultativo. Em paralelo, o uso do álcool em gel foi reduzido paulatinamente; ainda assim, encontramos esse produto quando solicitado na escola da unidade carcerária. No atual cenário, ainda há a presença da Covid-19 e de suas variantes, todos os professores e alunos detentos estão imunizados, pelo menos, com duas doses da vacina. Sendo assim, ao criarmos um panorama envolvendo de 2019 a 2022, nesses três anos dentro do sistema prisional, a experiência de convivência do professor dentro do sistema carcerário com relevância, lecionando e interagindo com o aluno detento e com funcionários do SAP, deu-se no ano de 2022.

4.4.3 Realidade por dentro

Ao retornarmos ao CPP com as aulas presenciais, em fevereiro de 2022, notamos que o número de alunos diminuiu em relação ao período em que houve afastamento social devido à Covid-19. Como explicar o abandono escolar se durante a pandemia havia salas com o dobro de alunos ativos, se comparado com os dados de 2021?

Como explicar que o detento entre 30-40 anos reclama da postura dos jovens de 18-30 anos que adentram no sistema carcerário? Para este último questionamento, será que está em curso um conflito de gerações?

Observações, hipóteses e reflexões são parte dos elementos que formam a base deste trabalho, que precede a qualquer conclusão. Por conseguinte, o sistema carcerário é um espelho da sociedade, miniaturizado. Ele também possui os problemas de infraestrutura, os de convivência, além de ter uma organização social grupal. Existe a ostentação, há a posição social⁸², tem os viciados e os excluídos, também tem prostituição. Nesse cenário, o trabalho tem seu valor financeiro, um cigarro é moeda de compra e venda, igualmente o uso do corpo e da influência intelectual para tal. As profissões nas quais atuam — cozinheiro, pedreiro,

⁸² Em sala de aula, já ouvi algo que me chamou a atenção: “*Aqui, quem pode menos chora mais.*”

eletricista, jardineiro, bombeiro, escritor, advogado, enfermeiro, engenheiro, professor, assessor político, médico — tem representante da sociedade de qualquer esfera.

Há quem lava as roupas e cuida do recinto/cela para ganhar um valor financeiro ou segurança; logo, há quem pague por tais serviços ou proteja. Há os que usam chinelos gastos e os que ostentam tênis. Existe divisão política partidária. Existe igreja, pastor e ovelhas. Existe um *shopping*, no dia do pecúlio se faz compras, há o ladrão que espera a oportunidade para roubá-las, mas, se este for pego, vai pagar por sua falta de civilidade. Há policial patrulhando os perímetros. Há escola, aluno e professor. Existe uma unidade de pronto-socorro. Todo o complexo estrutural atende a 3.600 pessoas.

O que difere a sociedade em que estamos inseridos da que está enclausurada no sistema carcerário é que, nesta última, os sujeitos têm seu direito de ir e vir tolhido, utilizam um só padrão de roupa, um só padrão de corte de cabelos, não podem ter pelos na face. São educados ao falar, esperam o momento de fala, não atropelam a fala do outro. Não praguejam. Não deixam sujeiras no local. Têm postura ao sentar-se.

A treta entre gerações está exatamente no comportamental, o novato chega no ambiente ou na sala de aula querendo causar impressão, como se estivesse na escola convencional. Age como se estivesse fora dos muros. Atropela a fala do outro, entre outras agressões comportamentais julgadas inaceitáveis. A polêmica acontece.

Se, durante a pandemia, há relatos de pais e irmãos que faziam as atividades do aluno, por que no sistema carcerário seria diferente? As escolas do CPP no ano de 2021 lotaram, sala com 60 alunos, por 2 motivos óbvios: nenhum aluno privado de liberdade trabalhava fora das dependências do CPP e todos queriam remição, mesmo que parte de sua tarefa fosse realizada por outro detento. No ano de 2022, as aulas foram presenciais, e os roteiros voltaram à cena como ferramenta de avaliação semestral, pois descobrimos que essa é a melhor forma de mantermos a transversalidade entre as matérias. Assim, as aulas ficaram padronizadas, o que não prejudicou os alunos que precisaram trocar de horário devido ao trabalho.

Como esse método estabelece uma comunicação entre os pares e dá coesão entre as matérias, esperamos atrair mais alunos. Ademais, o método estabelece mais troca de experiência e diálogos entre os professores. Quanto à Matemática neste contexto, ainda é cedo para afirmar, mas está mais fluida, embora pragmática, devido à alta rotatividade e às condições disponibilizadas pelo sistema.

4.5 A identidade do professor de Matemática do ensino carcerário: em busca de uma síntese

Após o estudo das unidades temáticas e a apresentação da narrativa do pesquisador contextualizando o ambiente de trabalho no período pós-pandemia, visto que as entrevistas narrativas foram realizadas em meio à pandemia, sentimos necessidade de apresentar uma síntese sobre a análise dos dados da pesquisa, no sentido de caracterizar a identidade dos professores que ensinam Matemática no sistema carcerário. Retomar este capítulo e, ao mesmo tempo, produzir a narrativa provocou muitas reflexões, e decidimos escrever esta última seção do capítulo. Nela, buscamos justificar o ponto de vista de que a identidade desse professor é social, na perspectiva de Bolívar (2006). Buscamos construir essa síntese a partir de conceitos bakhtinianos, principalmente os de dialogia, excedente de visão e alteridade.

Neste ponto, faremos um alerta: o Círculo de Bakhtin e ele próprio, em seus construtos teóricos, nunca trataram do tema identidade. Ambos se referiram ao sujeito e a suas relações com o outro.

Todavia, na perspectiva de grupos de estudiosos e pesquisadores que trabalham com obras do Círculo de Bakhtin e de Bakhtin (a esses estudiosos e pesquisadores os chamaremos de Grupo de Bakhtin), o sujeito bakhtiniano foi ressignificado em um novo contexto. Esse sujeito é formado pelo que emana do social, em sua forma mais ampla, logo é um ser complexo, com consciência formada por signos que interagem com os discursos internos e externos. Esse sujeito tem características múltiplas e mutáveis recebeu uma identidade (algo que não era discutido no século passado) com base nos diversos indícios encontrados nos constructos teóricos de Bakhtin e de seu Círculo. O próprio Bakhtin antecipou a renovação do contexto e eternizou a obra bakhtiniana ao dizer:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN *apud* VOLOCHÍNOV, 2013, contracapa)⁸³

⁸³ Citação retirada da contracapa do livro.

Nesta pesquisa, seguiremos essa renovação/ressignificação que os estudiosos aplicam a obra de Bakhtin para tratarmos sobre a identidade com viés bakhtiniano.

De um lado, no campo das interações humanas comunitárias, o social é interpretado e justificado pelas relações dialógicas. Segundo Marchezan (2018), o diálogo é uma alternância entre enunciados sujeitos às transformações sociais. Do outro lado, há a axiológica e o excedente de visão; de acordo com Bakhtin (2020a, p. 366), “o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa.” Então, um possível pensamento pode ser extraído do apresentado: nós, humanos, convivemos com as limitações e variações inerentes ao contexto social no qual estamos inseridos e produzimos juízo de valor, sem conhecermos a nós mesmos.

Outrossim, apoiados nas leituras bakhtiniana, encontramos indícios do conceito de dialógica e de excedente de visão nas narrativas dos professores. O sujeito explora a aptidão de compreender e aprender a perspectiva do outro, em sua forma mais ampla: cultural e histórica bem como referentes a valores e visões, elementos que formam a realidade do outro. Por outro lado, esse mesmo sujeito, nessa posição privilegiada de observação, excedente de visão, só consegue saber sobre si, sobre sua autêntica imagem externa, somente, por intermédio do outro.

Quanto à relação dialógica, possivelmente pode ser analisada de duas formas. Na primeira, é vista como um conceito abstrato em que Bakhtin apresenta sua ideia na obra sobre a linguagem, a cultura, a literatura e o dialogismo, em que há o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre os discursos.

Embora Bakhtin nunca tenha proposto teoria/análise de discurso, Brait e Melo (2018, p.10) arriscam-se a sustentar que “o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria do discurso”:

descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chega ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua *identidade* nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, MELO, 2018, p.14, grifo do pesquisador)

Devido a isso, a segunda forma de análise, como uma teoria, considera a possibilidade de ocorrência de dois princípios dialógicos: a do diálogo entre discursos e a do diálogo entre interlocutores. Trata-se de uma explicação sistemática e coerente dos processos sociais e culturais (reais e cotidianos) que influenciam o significado das palavras e dos enunciados e do modo como as pessoas se interagem e constroem a significação. “É pelo diálogo que as

personagens se comunicam entre si, com o outro, se abrem para ele, revelam suas *personalidades*.” (BEZERRA, 2018, p. 196, grifo do autor).

Dessa forma, o conceito de dialogia e o de excedente de visão, já discutidos, têm entre eles uma região de interseção. A dialógica, povoada pelos discursos anteriores criados por meio de ponte entre interlocutores, embasa seu desenvolvimento no diálogo e na interação humana para compreender a realidade; a teórica do excedente de visão traz a linguagem como elemento que não captura por completo essa realidade.

Assim sendo, quando o outro sou eu, e esse sujeito se coloca em excedente de visão, significa reconhecer que sua compreensão sobre o outro é sempre limitada e parcial e que a realidade do outro sempre excede sua compreensão, é uma perspectiva eu-para-mim⁸⁴. Revendo o contexto, a língua é entendida como um fenômeno social e histórico que está em constante mudança e é moldada pelas interações sociais; já a palavra é uma unidade complexa que carrega consigo todas as relações sociais e históricas em que está inserida. “A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

A palavra é o resultado da interação entre os usuários da língua; é por meio dessa interação que a palavra adquire significação. Em continuidade, a dialógica propõe que a linguagem não é algo estático, mas sim uma forma ativa de comunicação que está sempre em desenvolvimento; assim, está constantemente se ressignificando por meio do diálogo, dos enunciados e da interação social. Isso significa que nossa compreensão da linguagem e do mundo está sempre em movimento, e a identidade, personalidade, não se mantém fixa.

Logo, na região de interseção entre a dialogia e o excedente de visão, temos: parte de uma visão de realidade, são como enunciados que se relacionam por pequenos indícios que juntos se maximizam em busca de apresentar uma realidade construída a partir da interação, do diálogo, do discurso e da compreensão da perspectiva *o-outro-para-mim* e *eu-para-o-outro*. A partir disso, podemos dizer que o diálogo entre enunciados, discursos, e a alteridade estão presentes nessa região, bem como em quaisquer situações sociais.

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância, [...] essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. (BAKHTIN, 2020a, p. 275)

⁸⁴ É uma perspectiva interna, ou seja, é o eu que se dirige a si mesmo.

Portanto, na perspectiva dialógica, as significações também podem ser construídas por meio da interação e do diálogo entre os enunciados e entre os falantes. O processo de comunicação humana é entendido como uma construção coletiva, em que as perspectivas e as significações são moldadas pelo contexto cultural, histórico e social, bem como pelas relações da sociedade e do poder.

Desse jeito, as significações são produzidas por meio de uma interação contínua entre as palavras e as perspectivas dos falantes. Segundo Cereja (2018, p. 203), “para o ponto de vista dialético e dialógico de Bakhtin a palavra não é uma unidade ‘neutra’, uma forma abstrata da língua à espera de um falante.” Isto é, a palavra não é uma unidade autônoma que se desenvolve independente da realidade social, mas sim uma unidade dinâmica modificada pelo contexto em que é utilizada entre os sujeitos. Assim, a

palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono).

Isso quer dizer que a significação de uma palavra não é dada de forma abstrata, mas adquirida em função de sua relação com outras palavras e com o contexto. Não existe uma autoridade única que defina os significados, mas sim uma negociação constante entre os falantes por meio do diálogo e da interação. Além disso, a palavra torna-se elemento criador dentro desse contexto, pois, conforme Volochínov (2018), ela não é apenas um signo, é capaz de adaptar-se aos contextos sociais e históricos, no espaço-tempo, nas esferas, sem perder sua essência de palavra

Outrossim, a palavra está presente tanto no exterior como no “material sgnico da vida interior: a consciência.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 101). Mesmo assim, ela não substitui por completo todos os signos ideológicos. Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significante⁸⁵ que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra. “A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 101).

Em síntese, na perspectiva dialógica, as significações são construídas coletivamente por meio da interação e do diálogo entre os falantes, e são moldadas pelo contexto cultural, histórico e social, bem como pelas relações sociais e de poder. Nesse cenário de mudanças, também,

⁸⁵ Diferentemente de Bakhtin, que não se refere ao significante, Volochínov conversa com esse conceito.

constitui-se a identidade do sujeito. Igualmente à significação, essa identidade é constantemente moldada e transformada pelas interações sociais e pelos processos de significação que ocorrem nesse contexto de interações.

Conforme Adriana Silva (2013, p. 48, grifo nosso), “ideologicamente, então, o grupo de Bakhtin pensa a linguagem como lugar de convergência de diferenças, em que *a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro*” (aqui encontramos uma ressignificação). Essa fala, teoricamente, tem traços do viés de Volochínov, pois é ele quem desenvolve a perspectiva da construção do sujeito pela linguagem/palavra. Seguindo esse raciocínio em lugar de “identidade”, ler-se-ia “sujeito”. Isso significa que sujeito e identidade não são sinônimos. Ocorreu uma (re)interpretação. Devido a essa ressignificação e (re)interpretação, é possível, em algum momento, o leitor encontrar falas de Bakhtin, Volochínov ou Medviédev sendo ressignificadas pelo grupo de Bakhtin, assim ficando o contexto próprio para absorver o sentido de identidade.

Sendo assim, a identidade é uma de suas variáveis características que esse sujeito possui. Ela se revela por meio da linguagem, da dialogia e das relações sociais. Ao mesmo tempo, altera-se conforme as interações com outros sujeitos, inclusive com suas identidades coabitantes por meio dos discursos internos. Portanto, há uma dimensão interacional e dialógica da identidade e do sujeito, isso os torna interdependentes e inseparáveis.

A importância do aspecto ativo do sujeito, da ética, da interação de suas relações sociais e da alteridade é crucial na formação da identidade como indivíduo. A perspectiva bakhtiniana, por meio do dialogismo, nega a existência de um sujeito passivo, assujeitado, dominado por suas circunstâncias sociais, assim como também rejeita a ideia de um sujeito completamente submisso a seu contexto sócio-histórico e ser fonte de sentido. ~~a sua fonte de sentido.~~ Revisitando Sobral (2018, p. 22, grifo do autor), ele nos traz uma ideia desse sujeito:

A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa *identidade* no plano relacional responsável / responsivo, que lhe dá sentido. [...] Essa noção de sujeito implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí –, como os elementos sociais, históricos etc. que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo (que segue a direção da polifonia, isto é, da presença de várias “vozes”, vários pontos de vista no discurso, que naturalmente podem ser escamoteados, embora não deixem de estar presentes.

A identidade, pela dialógica, é entendida como múltipla e formada pela interação, enquanto a significação também é vista como dinâmica e construída pelas interações.

A relação entre identidade e significação é estreita e interdependente. A identidade de uma pessoa é moldada pela significação que ela atribui às coisas, pessoas e eventos em seu ambiente, e o significado é influenciado pelas interações e diálogos que a pessoa tem com sua identidade. Isto é, a identidade é influenciada pela significação, e a significação, pela identidade.

A diferença entre ambos, portanto, é relativa; e, na perspectiva dialógica do grupo de Bakhtin, ambos são moldados pelas interações sociais, culturais e históricas e estão em constante evolução ao longo da vida de uma pessoa; a relação entre identidade e significação é, de fato, uma região de interseção. No entanto, isso não significa que esse contato entre identidade e significação seja metafísico.

A identidade e a significação⁸⁶ podem ser concebidas como construções sociais e culturais, resultantes das interações e diálogos que as pessoas têm entre si. A influência mútua entre identidade e significação é entendida como uma questão social e cultural. Bolívar (2006, p. 245) afirma: “Se a identidade é uma construção discursiva e social que configuram os atores sociais, a identidade profissional dos professores [...] se configura a partir de um processo de inferência, atribuição e avaliação.”⁸⁷ São atividades sociais que envolvem outro-para-mim e eu-para-o-outro.

Sendo assim, uma possibilidade a identidade para um sujeito histórico e social ser vista como uma construção social e cultural que resulta da interação e do diálogo entre as pessoas em determinada cultura ou sociedade. Essa construção de identidade é influenciada por fatores como a linguagem, as relações sociais, as normas culturais e as crenças.

Ao mesmo tempo, a identidade é afetada por sua própria influência na significação das coisas, já que as pessoas usam a significação para interpretar e compreender o mundo. Além disso, a identidade também é influenciada pelo contexto histórico e cultural, pois a cultura e a sociedade evoluem ao longo do tempo, e a identidade é moldada por essas mudanças, sendo entendida como uma construção flexível e dinâmica, influenciada por muitos fatores sociais, culturais e históricos, e por outras pessoas.

Por fim, ao nos referirmos ao sujeito inacabado, ele é influenciado por muitos fatores sociais e culturais, porque sua identidade é uma construção flexível e dinâmica que resulta da interação e do diálogo com outras pessoas. Segundo Bakhtin (2020a), o sujeito é incompleto porque está sempre em processo de desenvolvimento e mudança. Sendo assim, podemos

⁸⁶ Bakhtin, ele próprio, não se refere a significante ou significado, mas o círculo de Bakhtin o faz.

⁸⁷ “Si la identidad es una construcción discursiva y social que configuran los actores sociales, la identidad profesional de los profesores [...] se configura a partir de un proceso de inferencia, de atribución y evaluación.”

interpretar que sua identidade é moldada continuamente pelas interações e pelas novas perspectivas que ele adquire ao longo do tempo. Além disso, destacamos que o sujeito é incompleto, é influenciado por muitas vozes diferentes, incluindo sua própria voz, a de outras pessoas, a da cultura e a da história — vozes polifônicas. Essas vozes são dialogadas e se influenciam mutuamente para formar a identidade do sujeito. Por isso, a identidade é uma construção social e cultural moldada continuamente pelo diálogo e pela interação.

Por outro ângulo axiológico, usando a resignificação da palavra sujeito dado pelo grupo de Bakhtin, podemos reescrever o caminho da identidade a partir dessa outra posição. De acordo com o conceito de excedente de visão de Bakhtin (2020a), a identidade do sujeito está relacionada a sua aptidão de colocar-se no lugar do outro e compreender sua visão de mundo, ou seja, de compreender a realidade a partir de uma perspectiva diferente da sua própria. Ao fazer isso, o sujeito reflete⁸⁸ a visão do outro e, ao mesmo tempo, amplia sua própria visão, tornando-a mais rica e complexa. Essa aptidão de compreender a realidade a partir de perspectivas diversas é o que permite a renovação constante da linguagem e da cultura.

Portanto, ao utilizarmos a linguagem para compreender o mundo em nosso entorno, ela refrata, ou seja, promove uma distorção da percepção ou da interpretação da realidade. Assim, temos uma visão nunca completamente acessível.

O excedente de visão, pelo viés de Bakhtin (2020a), baseia-se no conceito de alteridade; de forma semelhante, este permeia as relações sociais. Sendo assim, está diretamente relacionado à formação da identidade do sujeito, contido em determinado espaço-tempo. De acordo com Marcelo (2009) e Sobral (2018), a identidade é formada a partir da interação com o outro. A partir dos dados do sujeito, descrito pela perspectiva do círculo de Bakhtin, por ele próprio (BAKHTIN, 2020a), Medviédev (2019) e Volochínov (2018), apresentamos as características pares que se concretizam pela alteridade, assim gerando característica de uma possível identidade.

Portanto, a identidade do sujeito, pela perspectiva do grupo bakhtiniano, é constituída pela interação dialógica, por meio da influência mútua dos diferentes discursos que compõem a cultura, pelo discurso interno, pelas vozes polifônicas, pelas relações com o outro. O sujeito contempla a palavra e a significação do meio social no qual está inserido. Todavia, esse sujeito não é assujeitado. Ele faz juízo de valor, coloca-se em posição axiológica para ver o mundo. Assim, essa identidade é fruto da criação histórica, arraigada na coletividade, nas atividades humanas, na ética, e sempre procura sua completude no outro.

⁸⁸ Refere-se a um processo de captura e representação da realidade a partir da perspectiva do outro.

É possível que essa identidade esteja fortemente ligada à identidade que classificamos como social.

Não posso agir como se os outros não existissem: saber que o outro pode verme determina radicalmente a minha condição. A Socialidade do homem funda-lhe a moral: não na piedade, nem na abstração da universalidade, mas no reconhecimento do caráter construtivo do inter-humano. (BAKHTIN, 2020a, p. XXVIII)

Outrossim, Antonio Bolívar (2006) descreve a formação do professor como um processo contínuo influenciado por fatores sociais, culturais, políticos e psicológicos. Afirma que a identidade profissional desse professor está em constante transformação, está ligada à identidade coletiva da profissão de ensino é afetada por várias forças externas, incluindo a mudança das condições políticas, sociais e econômicas, bem como as expectativas da sociedade em relação à educação.

Não existe uma única identidade dos professores, assim como socialmente não existe; em vez de uma identidade substancial, encontramos múltiplas formas identitárias. Os professores podem, de fato, habitar múltiplas identidades ou ter subidentidades, dependendo dos caminhos profissionais e pessoais, dos contextos de trabalho ou pessoais. Também podemos falar de diferentes “estilos de vida”, o que implica um sentido menos forte que “identidade”, entendido por Anthony Giddens (1995:106) como “um conjunto de práticas mais ou menos integradas que um indivíduo adota não só porque satisfazem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma crônica concreta da identidade do eu.” A identidade profissional, mesmo compartilhando alguns elementos comuns, é dividida entre o corpo docente, além do gênero, pelo nível ou etapa educacional em que trabalha [...] a disciplina que você ensina ou o departamento ao qual pertence, a situação profissional (interino, funcionário, corpo ao qual pertencem ou de origem etc.), o tempo de serviço ou anos de experiência docente (ligada à idade) ou o próprio centro de trabalho (frequentemente ligado à própria imagem e história institucional e localização). Por isso mesmo, não se deve falar de identidade profissional em geral e, em vez disso, deve se referir às identidades profissionais específicas em cada caso.⁸⁹ (BOLÍVAR, 2006, p. 69, tradução nossa)

⁸⁹ “No hay una identidad única de los profesores y profesoras, como tampoco existe socialmente, en lugar de una identidad substancial nos encontramos con formas identitarias múltiples. Los profesores y profesoras pueden, de hecho, habitar múltiples identidades o tener sub-identidades, dependiendo de los recorridos profesionales y vitales, de los contextos de trabajo o personales. Podemos hablar también de diferentes “estilos de vida”, que implica un sentido menos fuerte que “identidad”, entendido por Anthony Giddens (1995:106) como “un conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no sólo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo”. La identidad profesional, aún compartiendo unos elementos comunes, se encuentra en el profesorado dividida, además de en función del género, por el nivel o etapa educativa en que trabaja [...] la disciplina que enseñas o el Departamento a que pertenecen, la situación profesional (interino, funcionario, cuerpo a que pertenecen o de origen, etc.) el tiempo de servicio o años de experiencia docente (ligada a la edad) o el propio centro de trabajo (frecuentemente ligado a la propia imagen e historia institucional y localización). Por eso mismo no se debiera hablar de identidad profesional en general y – en su lugar – debería referirse a las identidades profesionales específicas en cada caso.

Os professores de Matemática que ensinam na sistema carcerário tem características que condizem com as de identidade do sujeito do grupo de estudiosos de Bakhtin. Olhamos o sistema de forma axiológica, sabemos lidar com as tensões do diálogo, driblamos os conflitos, não deixamos de emitir o juízo de valor, utilizamos os encontros de enunciado em uma tentativa de mudar o ambiente e, principalmente, atuamos com alteridade na esperança de mudar a trajetória e formar o homem que há no aluno privado de liberdade.

Dessa forma, a identidade social é expressiva na atuação desses professores, eles 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; eles procuram desconstruir estereótipos e preconceitos, de modo a sempre valorizar a importância da educação na ressocialização, mesmo que mínima, dos alunos privados de liberdade. Assim, os professores estão em um ambiente em que a sobrevivência é o resultado de negociações e relações. Há *“uma situação tensa dentro de sala de aula..., como se fosse um barril pólvora..., sim, você tem sim.”* (Guardião, EN).

Além disso, esses docentes enfrentam preconceitos e estigmas por trabalharem em um ambiente prisional, o que reforça ainda mais a importância de sua identidade social como uma forma de resistência e afirmação de sua profissão e papel social. A primeira barreira está na família, que tem medo, desconhecimento e teme pelo familiar:

Já meus outros parentes [...], até amigos, disseram o seguinte: “Você está gastando uma vela muito boa com um defunto, muito velho e vagabundo.” [pausa] [comenta] *Ou seja, você está dando algo muito bom para alguém que não merece.* (Nininho, EN)

O pessoal da minha comunidade mesmo: “Que isso? Pelo amor de Deus, vai dar aula em escola particular. Olha o que você tá fazendo”. (Guardião, EN)

A próxima dificuldade está no campo das relações, encontramos ainda a resistência e o descaso sobre as ações educativas nas dependências do sistema carcerário de funcionários tanto da unidade carcerária quanto da educação e da própria sociedade. Nesses casos, o professor coloca sua identidade social à frente, em proteção de sua identidade docente: *“Não compartilho com ninguém que estagiei no presídio, e você sabe que existe ainda um desconhecimento muito grande com relação a isso, né, e as pessoas tendem a julgar de forma negativa, né, que são aqueles preconceitos formados.”* (Vitória, EN).

Por fim, tais características, descrições, juntamente com as que encontramos na formação da identidade social (BOLÍVAR, 2006), levam-nos a pensar, ao analisar os dados, que o professor do ensino carcerário não deixa de mobilizar sua identidade docente, mas a identidade social parece se sobrepor à docente. Parece que o ambiente por si só faz essa exigência ao professor que lá leciona, vestir-se da identidade social ao adentrar no ambiente carcerário. Dessa forma, é possível, com algum grau de certeza, assegurar que a identidade social desse professor tem uma emergência maior em sua trajetória no âmbito carcerário do que a identidade profissional ou docente, já que há uma questão de sobrevivência e resistência nesse local específico.

Outrossim, historicamente, em Bolívar (2006), encontramos indícios de que a identidade social na Espanha em meados de 2000-2005 estava também em evidência. Temos que enfatizar e analisar que o autor tinha como foco, em sua obra, a identidade docente e sua crise. Dessa maneira, toda crise que o autor traça está relacionada ao contexto de mudanças no campo social e ambiental em torno dos professores. Nossa análise foca apenas neste recorte: a identidade docente e social e as mudanças em volta destas, sem nenhuma pretensão de discutir os problemas sociais, tampouco os efeitos da crise apontada pelo autor.

Bolívar (2006, p. 94, tradução nossa) afirma que “deve se referir às identidades profissionais específicas em cada caso.”⁹⁰ Também relata sobre os novos Institutos de Educação que não colaboram para gerar uma nova cultura profissional. Então, o autor faz uma previsão: “No futuro desta nova etapa educativa (Ensino Secundário), entre outros fatores, está em jogo alcançar uma identidade profissional do professorado, paralela a uma ‘cultura organizacional e profissional’ compartilhada.”⁹¹ (BOLÍVAR, 2006, p. 94, tradução nossa). O autor prevê que há necessidade de se desenvolver uma identidade paralela à nova condição apresentada.

Ainda em sua reflexão para o futuro, na mesma página, Bolívar (2006, p. 94, tradução nossa) diz:

Provocar uma mudança cultural [...] deveria significar, então, gerar condições para emergir novas atribuições compartilhadas de significado para as experiências e, com elas, novas identidades profissionais. [...] Promover uma redefinição de identidade exige a emergência de novos papéis e padrões de relacionamento entre os professores, redesenhando os ambientes de trabalho, estruturas organizacionais e formas de pensar e ensinar.⁹²

⁹⁰ "(...)debe referirse a las identidades profesionales específicas en cada caso.

⁹¹ “En el futuro de esta nueva etapa educativa (Educación Secundaria) se juega, entre otros factores, en lograr una identidad profesional del profesorado, paralela a una ‘cultura organizativa y profesional’ compartida.”

⁹² “Provocar un cambio cultural [...] debería significar, entonces, generar condiciones para que puedan ir emergiendo nuevas asignaciones compartidas de significados a las experiencias y, con ellos, nuevas identidades profesionales. [...] Promover una redefinición de la identidad exige la emergencia de nuevos roles y patrones de

Bolívar (2006) continua sua análise. Surge, com isso, “uma nova maneira de conceber e praticar a profissão [que implica] trabalhar em equipe, abandonando o individualismo tradicional [...]; com uma ação mais planejada e coletiva etc.”⁹³ (BOLÍVAR, 2006, p. 245, tradução nossa).

Percebemos que a identidade docente tende a evoluir para uma identidade mais colaborativa e coletiva; neste caso específico, para uma identidade com mais pegada social. É possível justapor a perspectiva de Bolívar (2006) ao momento atual da educação carcerária na unidade pesquisada, não se trata de uma regra em que tudo está justaposto, e sim de uma tendência com evidências em que há movimentos dos professores para se adequar ao ambiente e às mudanças educacionais em curso. Para tal, há uma tendência, verificável, do trabalho, das negociações e da vivência coletiva. Não há trabalho docente individual, por norma da segurança local, estamos sempre em par e, com advento do APD⁹⁴, estamos sempre em grupo formais entre duas e/ou dez pessoas

Finalmente, o exposto nos permite analisar e criar uma narrativa. Bolívar (2006) não chega à conclusão de qual identidade surgiria juntamente com as mudanças no entorno do professorado. Ele antecipa essa possibilidade da emergência de outra identidade que estaria conectada com “mudança do entorno, ação mais planejada e coletiva”.

Sobre a tendência de a identidade em crise estar avançando para uma identidade mais social, descrita por Bolívar (2006), isso parece não ser uma mera consciência. Nas descrições do autor e na do pesquisador, em ambas, aparecem abalo no trabalho docente, exigência de mais interações com outras pessoas devido às mudanças no sistema de ensino, juntamente com a tensão social devido a esses empecilhos que afetam as pessoas.

Esta pesquisa foi desenvolvida e modelada pelos estudos bakhtinianos. Nessa teoria, tudo tem cunho social. Será que a identidade a que nos referimos é outra e extrapola os limites do que entendemos ser identidade social? E, juntamente com a alteridade, não pode ser desmembrada dos processos de relações e interações?

Não foi possível detectar se os professores que lecionam Matemática no ensino prisional estão passando por crises de identidade. Mas foi possível identificar a tendência, mais

relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza.”

⁹³ “Una nueva manera de concebir y practicar su oficio [...] trabajo en equipo, abandonando el tradicional individualismo [...]; con una acción más concertada y colectiva, etc.”

⁹⁴ As Atividades Pedagógicas Diversificadas fazem parte da jornada de trabalho ou da carga horária dos docentes da rede estadual de ensino submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022, e regulamentado pelo Decreto n.º 66.793, de 30 de maio de 2022

ativa, da mobilização da identidade, que denominamos, social pelos professores, ficando a identidade docente em outro plano.

REFLEXÕES FINAIS

O que mobiliza professores de Matemática para atuarem no sistema carcerário? Essa foi a questão inicial da presente pesquisa.

Não podemos excluir o aspecto financeiro, mas esse não é o principal motivo dos professores lecionarem no prisional. Não fazemos por piedade. Os professores participantes desta pesquisa possuem algo em comum, todos tiveram dificuldades como qualquer pessoa, mas eles demonstraram possuir uma identidade social em que a cultura familiar está fortemente interligada, sempre uma mão amiga esteve disponível. São pessoas que têm gratidão pela vida, mesmo passando por ingratidões e tensões sociais. Temos trajetórias muito similares, fomos forçados pelas necessidades do mercado de tendência neoliberalista.

Sendo assim, desenvolvemos uma identidade social crítica e prática. Nem o racismo nos deteve. Ninguém precisa cobrar-nos, nós nos cobramos — influência das ideias neoliberais presentes em nossa identidade. O resultado positivo do trabalho é uma satisfação e inspiração para prosseguir. A identidade docente se beneficiou dessas características, embora ambas compartilhem da alteridade. De forma não diferente, utilizamos as duas identidades juntamente com a pessoal, é isso que nos faz ser o que somos. Nossa experiência destila os valores sociais, somos explosivos, somos pacientes, somos amigos e valorizamos o próximo. Somos pessoas que compreendemos a imbricação da fragilidade humana com a do sistema. O apresentado é uma identidade coletiva de nossa constituição profissional.

Em um primeiro momento, o exposto pode soar como utopia, não se trata disso. Não olhamos o sistema carcerário de forma inocente, sabemos dos riscos potenciais existentes. É uma pesquisa *in loco*, não é o ambiente controlado para um que solicita a permissão para adentrar ao sistema por algumas vezes. A equipe é a mesma ao longo de 360 dias. Acreditamos estar fazendo nossa parte social, tentando entregar alguém melhor para a sociedade. A sociedade se esquece de que no Brasil não há prisão perpétua, isso significa que logo esses sujeitos estarão conosco, em liberdade, em qualquer lugar, como cidadãos comuns. Tais reflexões evidenciam que atingi o primeiro objetivo proposto para esta pesquisa, pois apontei indícios de nossa constituição profissional.

No que diz respeito a nossa condição de trabalho (segundo objetivo da pesquisa), esta nos levou a uma equipe que utiliza mais a identidade social do que a profissional. Isso me causou estranhamento, porém se explica devido ao fato de termos que nos socializar na preparação das aulas e de material didático (roteiros) e, posteriormente, entrar em contato com os alunos. Ao final, socializamos-nos para verificar os resultados e estabelecer novas ações.

Além do mais, temos que nos socializar com os funcionários da SAP, responsáveis por nossa segurança e pela do sistema carcerário. Estamos em um local instável, em que o diálogo mantém o equilíbrio entre as partes que lá vivem e os que lá trabalham.

Por outro lado, não tivemos nenhum apoio do estado, inexistente qualquer programa específico de formação para os professores atuarem no sistema carcerário; se há, não nos apresentaram ao longo de três anos. Também fica evidente a necessidade de consolidação de políticas públicas que fomentem a educação carcerária como um direito do aluno privado de liberdade, não somente visando à remição, mas também à educação cidadã apoiada com materiais didáticos próprios para o contexto carcerário e com professores devidamente treinados.

Na realidade, não levamos somente o conhecimento matemático para compartilhar e criar conhecimento com os alunos, levamos nossa experiência e nossa dedicação, notória a eles, fomentamos a ética e a alteridade. Esse movimento não mudará o sistema, mas mantém a ponte entre o sistema carcerário e a sociedade. Ainda temos muito a caminhar no sentido de buscar por um conhecimento matemático mais crítico, que vá além da matemática básica (terceiro objetivo da pesquisa). A transversalidade na elaboração dos roteiros revelou-nos um caminho potencial. No entanto, são tantos os desafios e trabalhos burocráticos que, muitas vezes, perdemos o próprio sentido de nosso papel como professores nesse sistema de ensino.

Dessa forma, acredito que respondi à questão de investigação, assim como atingi os objetivos previstos para esta pesquisa. Tanto a questão quanto os objetivos estão entrelaçados. Acredito que, ao longo do processo analítico e da produção de minha narrativa, trouxe indícios de quão complexa é a atuação do professor que ensina Matemática no sistema carcerário, não apenas pelas condições estruturais do sistema, mas também pelo próprio público que frequenta a EJA em turmas multisseriadas. Trata-se de uma realidade pouco conhecida da sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa traz diversas oportunidades de contribuição, seja para as políticas públicas, para a Sociologia ou para quem não tinha a mínima ideia sobre a prisão no Brasil, além de outras oportunidades que outros olhos verão. Outrossim, a pesquisa chama a atenção para a fragilidade da educação no sistema carcerário. Como promover ressocialização sem educação? Por que as editoras não têm interesse em produzir material específico para a educação prisional?

A pesquisa tem potencial para oferecer suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar ministrada por professores nas instituições carcerárias. A pesquisa contribui para o debate sobre a constituição identitária do professor de Matemática que atua em cenários não convencionais de ensino.

Em mim, como pesquisador e professor no sistema carcerário, esta pesquisa provocou muitas reflexões e, conseqüentemente, transformações. Penso que a mudança de percepção quanto aos valores sociais foi a mais intensa. Para começar a entender, um pouco, sobre minha identidade docente atuando no sistema carcerário, tive que buscar lembranças de como eu ensinava anteriormente.

Eu trabalhava fora dos muros de forma isolada; apesar das muitas pessoas envolvidas, a comunicação era deficitária. O contato com os professores era durante o intervalo para o café, diária ou semanalmente na Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), ele nunca era assunto de interesse docente, era feito depois, no conselho de classes, para o fechamento das notas. Ademais, eu era um professor conteudista, seguidor do currículo em sua íntegra.

Já as atividades no sistema carcerário me fizeram trabalhar de forma coletiva. Primeiro, para nossa própria segurança, estamos sempre no mínimo em dupla. No mesmo dia: almoçamos e jantamos, planejamos o que ministrar na aula do dia seguinte. Isso me fez menos conteudista, mais criador e inovador. Segundo, conversamos entre nós, buscando achar atalhos para ensinar algo de forma menos complexa em um espaço de tempo mínimo, a troca entre os pares é intensa, ou seja, o diálogo e a interação humana fazem parte de nosso cotidiano. Nesse caso, a identidade social trabalha intensamente. Quanto ao ATPC, este tem como referência o que é tratado pela SE ou DE, depois abre-se para discutimos acontecimentos ocorridos no CPP. Tem coisas que não mudam.

Creio que a maior transformação alcançada a partir desta pesquisa está no campo social. Consegui sair de meu conforto para discutir o que a sociedade não quer nem ouvir. Para chegar a tal nível, tive que me despir do conhecimento subjetivo do que é o certo e do que é errado, superar conflitos internos entre minhas identidades, reconsiderar o papel social, neste espaço-tempo de minha existência e ressignificar o que é ser professor.

Assim, compreendi não somente o que é ser professor, mas também rever o que é considerado bom e o que é considerado ruim. Não fazer pré-julgamento, esse é o exercício mais difícil. Finalmente, não por ser menos importante, ter coragem. Isso! Tive a coragem de olhar o problema, as pessoas, e refletir sobre eles, sabendo que não tenho estrutura para mudar o sistema, mas tenho material para construir uma ponte entre o problema social e a sociedade. Embora o sistema carcerário seja algo inútil, é ainda necessário. Algumas coisas continuam inertes.

REFERÊNCIAS

ALLOUCHE, Frédéric. **Ser livre com Sartre**. Tradução de João Batista Kreuch. 1. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Ângela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2015. p. 1283-1299.

AMORIM, Marilis. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p. 95-114.

ÁVILA, Maria Auxiliadora. Biograma profissional: procedimento metodológico para a aproximação ao singular e coletivo nas pesquisas (auto)biográficas em educação. *In*: FURLANETTO, Ecleide C.; NACARATO, Adair M.; GONÇALVES, Terezinha V. O. (org.) **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018. p. 55-72.

ARQUIVO NACIONAL. **Mapa da memória da administração pública brasileira**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, [20--]. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/>. Acesso em: maio 2021

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed.. 5. tiragem. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2020a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. 3. reimp. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020b.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria**: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDES, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación, enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BIZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p. 191-200.

BRAIT, Beth; MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p. 115-131.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p. 61-78.

BRASIL. **Código de Processo Civil Brasileiro**. Brasília, DF: Senado, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: mar.2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941.** Código de Processo Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: mar.2021

BRASIL. **Decreto nº 8.659**, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [20--]a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Execução Penal nº 7210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [20--]b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: fev.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: mar.2022

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 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, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm. Acesso em: jul.2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Brasília, DF: CNE/MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42991-rceb004-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2023.

BRUNER, Jerome. A invenção de ser: a autobiografia e suas formas. *In*: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995. p.141-161.

BULFINCH, Thomas. **Mitologia:** Histórias de Deuses e Heróis. Tradução de David Jardim. 34. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAMPOS, Aline; SILVA, Vinicius. Extensão Universitária e Cadeia Pública: uma experiência no Tocantins. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 103-121, jan./jun. 2020.

CEREJA, William. Significação e tema. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p. 201-220.

CHIAVERINI, Tatiana. **Origem da pena de prisão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CONCEITO. *In*: DICIO: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conceito/>. Acesso em: abr. 2023.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus elementos relacionais. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

DUARTE, Alisson José Oliveira. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/452>. Acesso em: jan. 2022.

FARACO, Carlos. Autor e autoria. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 37-60.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FERREIRA-LEMONS, Patrícia. Sujeito na psicanálise: o ato de resposta à ordem social. *In*: SPINK, Mary Jane P.; FIGUEIREDO, Pedro; BRASILINO, Jullyane (org.). **Psicologia social e personalidade**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011. p. 89-108.

FILHO, Cláudio Chaves Beato *et al.* Percepções sociais sobre o sistema prisional brasileiro: um estudo quantitativo. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 279-305, jan./jun. 2020.

FIORIN, José. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Maria. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. 7. reimp. Petrópolis: Vozes, 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília, DF: Unicef Brasil, [20--]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtten-1990>. Acesso em: set. 2022.

GAIÓSKI, Luzia. **Os três momentos pedagógicos para o ensino de matemática na educação de jovens e adultos em privação de liberdade**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

GONÇALVES, Flávia. **Cadeia e Correção: sistema prisional e população carcerária na cidade de São Paulo (1830-1890)**. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) –

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/dispo_niveis/8/8138/tde-03032011-125035/publico/2010_FlaviaMairadeAraujoGoncalves.pdf. Acesso em: maio 2021.

HOBBS, Thomas. **Leviatã. Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil.** Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HORA, Dayse; GOMES, Priscila. Educação prisional: o problema do ponto de vista do currículo. **Salto para o futuro: EJA prisional**, Brasília, DF, n. 6, p. 39-48, maio 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2021:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: fev. 2023.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Educação Básica em Prisões no Brasil: entre avanços e desafios. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 15-58, jan./jun. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: jan. 2022

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e som: um manual prático.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 90-113.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

JULIÃO, Elionaldo. Educação profissional para Jovens e Adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. **Salto para o futuro: EJA prisional**, Brasília, DF, n. 6, p. 33-38, maio 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LAZAROTTO, Kellyn Regina *et al.* Fundo Rotativo do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina: case regional Chapecó. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 197-211, jan./jun. 2020.

LIMA, André. Excluído. In: LIMA, André. **O grito da alma.** 1. ed. São Paulo: Sinai, 2012.

LONDON LIVES. **Historical Background: Prison and Lockups: Rebuilding and Reform.** London, 2018. Disponível em: <https://www.londonlives.org/static/Prisons.jsp>. Acesso em: maio 2021.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios.: **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, ano 1, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARIANI, Bethania; MAGALHÃES, Belmira. Lacan. *In*: OLIVEIRA, Luciano (org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 101-122.

MARQUEZAN, Lorena. Erik Erikson e os estágios psicossociais do desenvolvimento. *In*: MEURER, Ane Carine *et al.* **Psicologia da educação II.** 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2005a. p. 50-55 Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17596/Curso_Ed-Especial_Psicologia-Educa%C3%A7%C3%A3o-II.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: jan. 2022

MARQUEZAN, Lorena. Jacques Lacan. *In*: MEURER, Ane Carine *et al.* **Psicologia da educação II.** 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2005b. p. 56-59 Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17596/Curso_Ed-Especial_Psicologia-Educa%C3%A7%C3%A3o-II.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: jan. 2022.

MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal dos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

MENOTTI, Camila Cardoso. **O Exercício da Docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2018. p.167-176.

MUSÉE D'HISTOIRE DE LA JUSTICE, DES CRIMES ET DES PEINES. **Histoire des prisons en france — de l'ancien régime à la restauration.** [S. l.], 2007. Disponível em: <https://criminocorpus.org/fr/reperes/chronologies/peines-et-prisons-en-france-de-lancien-regime-la-restauration/>. Acesso em: maio 2021.

NACARATO, Adair Mendes. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. *In*: PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (org.) **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-158

NOGUEIRA, Octaciano. **A Constituição de 1824, Constituições Brasileiras.** 3. ed. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal, 2012.

ONOFRE, Elenice. Escola da Prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In*: ONOFRE, Elenice M. C. (org.). **Educação Escolar Entre Grades.** São Carlos: EdUFSCar, 2007. p.11-28.

PASSEGGI, Maria Conceição. Narrar é humano! Autobiografia é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria; SILVA, Vivian (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-127

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: set. 2021.

PENNA, Marieta. O exercício docente por monitores-presos e o desenvolvimento do processo formativo. In: ONOFRE, Elenice M. C. (org.). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007. p. 93-109.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p. 9-38.

PRADO, Guilherme; SERODIO, Liana. Ato responsável e Alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In: PRADO, Guilherme; SERODIO, Liana. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. p. 51-73.

ROCHA, Fabiana Virginio da. **A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SALVALAGGIO, Lucia Regina. **Organização do trabalho pedagógico na educação prisional**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Silvio. A educação Escolar na Prisão Sob a Ótica dos Detentos. In: ONOFRE, Elenice M.C. (org.). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007. p. 93-109

SÃO PAULO. **Decreto nº 66.793, de 30 de maio de 2022**. Dispõe sobre as jornadas de trabalho dos docentes submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66793-30.05.2022.html>. Acesso em: mar. 2023.

SÃO PAULO. **Lei complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: jan. 2023.

SÃO PAULO. **Lei nº 1.238, de 22 de dezembro de 1976**. Autoriza o Poder Executivo a instituir Fundação denominada “Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso”. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [20--]a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-1238-22.12.1976.html>. Acesso em: jan. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Administração Penitenciária. **História da SAP**. São Paulo: SAP, [20--]b. Disponível em: <http://www.sap.sp.gov.br/sap.html>. Acesso em: set. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Administração Penitenciária. **Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” de Amparo ao Preso**. São Paulo: SAP, [20--]c. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos-e-entidades/fundacoes/funap/>. Acesso em: ago. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Administração Penitenciária. **Levantamento presos x delitos**. São Paulo: SAP, 2015. Disponível em: http://www.sap.sp.gov.br/download_files/pdf_files/levantamento_presosxdelitos.pdf. Acesso em: nov. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução em Conjunto SE-SAP nº2, de 30/12/2016**. São Paulo: SEE, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20161230002>. Acesso em: set. 2021.

SILVA, Adriana Pucci de Faria. Bakhtin. *In*: OLIVEIRA, Luciano (org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-69.

SILVA, Andressa Baldini da. **O trabalho docente na prisão por professores da rede estadual de São Paulo: entre a lógica da formação e a lógica da adaptação**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Gabriel Santos da. **A mão estendida ou o dedo apontado? Concepções de docentes sobre a escola da prisão**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Manoel. Reeducação presidiária no Brasil: a lei que não pune e não educa. **TRIM: revista de investigação multidisciplinar**, Valladolid, n. 8, p. 5-25, 2015. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/11676>. Acesso em: 21 out. 2021

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 11-36.

TALION. *In*: ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/talion>. Acesso em: mar. 2022.

TASONIERO, Gustavo. **A educação nas prisões: um estudo sobre a perspectiva de emancipação humana**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

TEORIA. *In*: DICIO: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/teoria/>. Acesso em: abr. 2023.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da Enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WACQUANT, Loïc. A aberração carcerária à moda francesa. Tradução de Estela Abreu. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 2, p. 215-232, 2004.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. Tradução e organização de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZUNDT, Andrea de Borba. **O professor na cela de aula**: atuação docente de língua portuguesa para o ensino nas prisões. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

APÊNDICE A – ENTREVISTA EM PROCESSO DE ANÁLISE – NININHO

2

Apêndice 1: Entrevista em processo de análise - Nininho

<p>1)ENTREVISTADOR:: Gostaria que o senhor me contasse: Quem é seu Nininho o professor de matemática? Qual foi a sua trajetória até chegar neste momento em que estamos, no (ensino) prisional ?</p> <p>ENTREVISTADO:: Está bom, pegamos do início. Eu [pausa maior] [para construir a narrativa], só estudei em escola pública do primeiro ano até a 8ª série [se trabalha um pouco com o tempo] terceiro ano do Ensino Médio. [justifica o acontecido] no meu tempo não existia pré, nem Jardim, nada disso. Entrava-se no primeiro ano e daí ia até o terceiro ano do Ensino Médio.</p> <p>[retorna ao raciocínio] eu fui lá, toda essa trajetória, em escola pública. Em minha vida só estudei em duas escolas, do 1º ano ao 8º ano estudei escola em São Paulo, conhecida como professor Salvador Rocco, [com orgulho narra sobre aquele momento] uma escola bastante tradicional em um bairro tradicional que é o Tatuapé.</p> <p>É [pausa] uma escola, onde [pausa maior] [pausa para construir a narrativa] a maioria dos alunos eram de uma classe social média né [pausa] eu era [pausa] posso dizer que eu era uma exceção na regra em todos os sentidos, durante quase todos os meus oito anos do Ensino Fundamental. [pausa] eu praticamente sempre fui o único negro na sala, e um dos únicos na escola. Porque o bairro (onde) eu morava, era constituído por colonos italianos e portugueses. A colônia italiana e a portuguesa eram muito grandes, então, eu morava nesse bairro.</p> <p>(Complementação com a entrevista feita em 03 de dezembro de 2021)</p> <p>2)ENTREVISTADOR::(8:50) Você era o único preto. Vou estender a pergunta: Você nunca sofreu racismo?</p> <p>ENTREVISTADO:: sim. (9:16)... doeu muito, doeu muito...dói. Não vou ser falso, hipócrita. Superei, coisa e tal. Dói sim! Que eu posso fazer...dói sim. Toda vez que lembro engulo seco. Porque dói. Não que não goste de falar, porque me dói.</p> <p>3)ENTREVISTADOR:: Isso foi na escola ou na vida profissional?</p> <p>ENTREVISTADO:: Também... também. Na escola marcou mais. Pessoas que eu achava que eram meus amigos na verdade não eram.</p> <p>4)ENTREVISTADOR:: Dos professores, não?</p> <p>ENTREVISTADO:: Dos professores não. Muito pelo contrário. (10:05) Sabe a Cleusa? (nota: A professora que ele muito admirava)</p> <p>5)ENTREVISTADOR:: A loira.</p> <p>ENTREVISTADO:: Sim. Ela não gostava de negros.</p> <p>6)ENTREVISTADOR:: Não?</p> <p>ENTREVISTADO:: Não. Sabe como eu sei? Naquele tempo tinha uma matéria chamada desenho geométrico. Quem dava era... esqueci o nome dela. Ela era baixinha...bem magrinha, um doce de pessoa... Um dia, era final de ano. Ela me chamou na mesa dela. Nininho. Nininho eu quero lhe falar uma coisa. (claro...ser único até o diretor sabe o seu nome) -Você sabia que você mudou a vida de uma pessoa?</p>	<p>Preposição indexada</p> <p>Nasceu em 1961</p> <p>Lembranças boas e negativas da escola</p> <p>Preposição indexada</p> <p>Financeiro: percebe a diferença dele em relação aos demais alunos.</p> <p>Reflexão</p> <p>Marcas: sofreu racismo</p> <p>Sabe aquela professora que você admira: único preto que ela gosta é você.</p>
---	---

APÊNDICE B – ENTREVISTA EM PROCESSO DE ANÁLISE – GUARDIÃO

49

Apêndice 2: Transcrição da entrevista – Guardião

<p>1)ENTREVISTADOR: EU gostaria de ouvir de você um pouco de quem é o Guardião né, se você puder contar um pouco de você; onde você nasceu, né; como foi essa época, né; quantos irmãos; um pouco de você; dos seus pais, seria um bom começo, como foi sua infância?.</p> <p>ENTREVISTADO: Bom, então vamos lá. Primeiro assim, a minha história, na verdade é assim, ela vêm não comigo em si, mas vem lá de trás, né. Nós brasileiros temos um problema, nós contamos nossa história do presente né, a partir de quando EU nasci, mas tentando negligenciar o passado que veio lá atrás até chegar a nós, né. É, por exemplo, minha vó é pernambucana, é... minha vó é pernambucana e meu avô também. Ele era cacheiro viajante, é meu bisavô, na verdade. Minha bisavó é pernambucana e meu bisavô também Pernambucano cacheiro e viajante. EU não conheci EU conheci minha bisavó.</p> <p>ENTREVISTADOR: É, minha vó ela é, se não me engano, ela é também nascido em Pernambuco. Cai o que acontece, estava no Pernambuco e a situação não estava muito boa, aí tem essa situação - vamos pro lugar onde que tá melhor. É, na época, o lugar que estava melhor era aqui, região de São Paulo já, mas era São Paulo bem próximo do Paraná, chama-se Rosana, inclusive, minha mãe nasceu em Rosana. O documento dela tá de Rosana.</p> <p>2)ENTREVISTADOR: Entendi.</p> <p>ENTREVISTADO: EU tenho ainda tos que EU acho que nasceram ainda... se não me engano Paraná, porque é meio que divisa, é um lugar que dava para você ter filhos... uma região muito pequena não dava pra ter isso e, então acabava indo muitas vezes indo pro Paraná pra ter aí... registra lá, mas, na verdade, mora aqui no Estado de São Paulo. É algo bem situação de brasileiro, né.</p> <p>3)ENTREVISTADOR: Aham</p> <p>ENTREVISTADO: Minha vó veio para cá... Pernambuco. Adquiriu terras aqui na região de Rosana, bastante terra por sinal, não era pouco não, era bastante terra. Tanto que aí depois teve o problema da geada, de 1970, no Paraná. Daí toda minha família que veio pra cá. Família grande por parte da minha vó... extremamente grande, eles trabalhavam na lavoura.</p> <p>ENTREVISTADO: Inclusive, tinha... Meu tio avô arrendava uma fazenda. É pra ter café, ele fazia outras coisas além do café, porque o café demora um certo tempo, né. Hoje, graças a tecnologia hoje, acho que a plantação de café em três anos depois que chega lá no pé já tá colhendo, mas na época dele é sete anos, de cinco a sete anos e veio uma geada e perderam toda a lavoura.</p> <p>4)ENTREVISTADOR: Éramos</p> <p>ENTREVISTADO: Beleza. Vende as terras lá e vão pra uma cidade, que tá tendo emprego, e a cidade que estava crescendo na época era Campinas. A ideia era ir para São Paulo, mas, porém, entretanto, me parecia que já tinham parentes nossos, em Campinas, que já tinha acumulado trabalho por muita gente. Cansa campinas, por exemplo.</p> <p>5)ENTREVISTADOR: Uhum</p>	<p>registro interessante</p> <p>Nasceu em 1984</p>
---	--

APÊNDICE C – ENTREVISTA EM PROCESSO DE ANÁLISE – VITÓRIA

72

Apêndice 3: Transcrição da entrevista – Vitória

	C
<p>1)Entrevistador: Como foi sua infância com sua família?</p> <p>Entrevistada: EU sou de Campinas mesmo, EU nasci aqui em Campinas com seis anos de idade fomos embora para Araraquara, a família todo do meu pai é de lá. Acho que foi nessa época da crise do desemprego que ele perdeu o emprego também e entrou naquela situação difícil, não conseguia emprego.</p> <p>Somos cinco irmãos, sustentar a família né [...]. EU não sei dizer bem pois EU era criança, mas as lembranças que EU tenho são em relação a isso. Então fomos para Araraquara, pois lá estava a família dele, havia minha avó na época e era uma forma de se ter um suporte para as necessidades da época que estávamos passando. E EU cresci lá.</p> <p>2)Entrevistador: Em qual ano isso?</p> <p>Entrevistada: Em Araraquara... foi por volta do final de 80, meu irmão nasceu em 88, foi por essa época, 1988 ou 1989. EU estou fazendo as contas, mas é isso mesmo, foi em 1988. Era ditadura ainda. Então sobre a história da educação EU descobri muita coisa, que EU tinha pego na época da ditadura militar. Mas então, aí nós fomos embora para lá e quando voltamos para Campinas EU já estava com 14 anos.</p> <p>EU fiz o Ensino Fundamental que é o antigo primário lá, fiz também o antigo ginásio e o Ensino Médio. O ginásio EU fiz uma parte lá e outra aqui, porque quando EU voltei para cá, EU estava na antiga 7ª série. Acaba dando umas confusões por causa dessas mudanças de nomenclaturas, mas era a antiga 7ª série.</p> <p>É... EU não tenho uma... [...] para falar a verdade para você, já começando uma história mais voltada do porquê ser professora, só para você entender, EU estudei em Araraquara e está cidade é uma das mais racistas que tem no estado de São Paulo. E minha época de escola lá não foi boa, não tenho lembranças boas da época de escola. Só que na época de criança não se falava muito de racismo, a gente quando criança não sabe definir o que se passa, depois, conforme você vai crescendo e adquirindo uma certa maturidade para compreender melhor o mundo que você descobre que o que você sofria era racismo mesmo.</p> <p>É isso [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.</p> <p>3)Entrevistador: Isso desde a infância?</p> <p>Entrevistada: É desde que EU comecei a entender, porque assim, na minha época de escola, EU não esqueço da minha professora da primeira série. Para você ter uma ideia, na sala de aula, era uma escola estadual, só havia EU e mais uma menina negra e ficávamos separadas da turma.</p> <p>EU lembro com clareza, nós ficávamos sentadas no final da fileira próximo às janelas, nas últimas carteiras, as duas 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</p>	<p>Proposição indexada</p> <p>Nasceu ~1980</p> <p>Família "dele" (visão atual com distanciamento).</p> <p>Financeira: Recorrem aos avós.</p> <p>A ditadura acabou em 1985 (tinha ~5/6 anos de idade)</p> <p>Marcas: sofreu racismo</p> <p>Início do desejo de ser professora: forma de resistência ao racismo</p>

APÊNDICE D – GRÁFICOS DA PROVA DIAGNÓSTICA 2023 – DADOS PRELIMINARES

