

REPRESENTAÇÕES DE AMOR E DOR EM NARRATIVAS NO CÁRCERE

■ CARLA VERÔNICA ALBUQUERQUE ALMEIDA

<http://orcid.org/0000-0003-2330-1538>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

■ MARIA DE LOURDES SOARES ORNELLAS

<http://orcid.org/0000-0002-1171-9251>

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O presente texto emerge de uma pesquisa e tem, como objetivo, apreender a formação e a prática docente de um grupo de professoras que atua em uma escola para privados de liberdade, a partir das representações presentes em suas narrativas e formações discursivas. O referencial teórico busca apresentar um breve contexto da formação docente e da narrativa, enquanto método teórico-metodológico. Ao se enlaçarem com as representações sociais, as narrativas possibilitam a recolha de informações detalhadas e contextualizadas e os diferentes efeitos de sentidos da formação docente. A partir da entrevista narrativa em profundidade, foi possível (re) conhecer que o discurso recheado de símbolos e significantes organiza a trajetória de formação das professoras e sua inserção no ambiente do cárcere. Um movimento de construção e reconstrução da própria trajetória – numa busca pela compreensão das histórias que marcaram, positiva ou negativamente, as influências sofridas e as escolhas realizadas.

Palavras-chave: Narrativas. Formação e prática docente. Cárcere.

ABSTRACT

REPRESENTATIONS OF LOVE AND PAIN IN NARRATIVES IN PRISON

This text emerges from a research and aims to apprehend teacher training and practice of a group of teachers who work in a school for deprived of freedom, based on representations present in their narratives and discursive formations. The theoretical framework seeks to present a brief context of teacher education and narrative, as a theoretical-methodological method. By linking with social represen-

tations, narratives enable the collection of detailed and contextualized information and the different effects of teacher training senses. From the in-depth narrative interview, it was possible to know/recognize that the discourse filled with symbols and signifiers organizes the trajectory of teacher training and its insertion in the prison environment. A movement of construction and reconstruction of the trajectory itself - in a search for the understanding of the stories that marked positively or negatively the influences suffered and the choices made.

Keywords: Narrative. Teacher training and practice. Prison.

RESUMEN

REPRESENTACIONES DE AMOR Y DOLOR EN NARRATIVAS DE PRISIÓN

El presente texto surge de una investigación y tiene como objetivo, aprehender la formación y práctica docente de un grupo de profesoras que actúa en una escuela para privados de libertad, a partir de las representaciones presentes en sus narrativas y formaciones discursivas. El referencial teórico busca presentar un breve contexto de la formación docente y de la narrativa, como método teórico-metodológico. Al relacionarse con las representaciones sociales, las narrativas posibilitan la recogida de informaciones detalladas y contextualizadas, los diferentes efectos de sentidos de la formación docente. A partir de la entrevista narrativa en profundidad, fue posible conocer y re-conocer que el discurso lleno de símbolos y significantes organiza la trayectoria de formación de las profesoras y su inserción en el ambiente de la cárcel. Un movimiento de construcción y reconstrucción de la propia trayectoria - en una búsqueda por la comprensión de las historias que marcaron positivamente o negativamente, de las influencias sufridas, de las elecciones realizadas.

Palabras clave: Narrativas. Formación y práctica docente. Prisión.

Estou a tentar explicar em que consiste escrever, ter um determinado estilo. É preciso que isso nos divirta. E para nos divertir, torna-se necessário que a nossa narração ao leitor, através das significações puras e simples que lhes apresentamos, nos desvende os sentidos ocultos que nos chegam através da nossa história, permitindo-nos jogar com Eles, ou seja, servir-nos deles não para nos apropriarmos, mas pelo contrário, para que o leitor os aproprie. O leitor é assim como um analista, a quem o todo é destinado. (SARTRE, 1970, p. 89)

Onde há amor, há dor na fala e escuta

A formação docente é também atravessada pela consigna: onde há amor, há dor. E esse binômio está inscrito nos *sentidos ocultos que nos chegam através da nossa história*. Nomeamos essa história de fala e escuta. Este par de significantes que, aparentemente, coloca o sujeito falante em evidência de quem sou, o que desejo e para aonde vou, possivelmente mostra-se oculto em algumas partes da nossa fala e escuta. Faz-se fundante convidar para esse debate Ítalo Calvino (1992, p. 123), poeta que funda essa relíquia: “eu falo, falo, falo, mas quem me escuta retém somente as palavras que deseja [...]”. O sujeito da fala não fala tudo ao Outro e este somente escuta o que é possível escutar.

As histórias contadas e experienciadas vão dando sentidos e significados ao que somos, inscrevem leituras e releituras que vão se construindo e ajudam a tecer enlaces claros e escuros, a fala e a escuta de si, ao tempo em que nos remetem a tempos, imagens, lembranças, afetos que marcam a sua história de vida. Nesse contexto, lembramos poeticamente o cantor e compositor, ao afirmar que “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é” (VELOSO, 1986). Tal assertiva corrobora em certa medida com o que Sartre nos ofertou nesse início de fala e escuta. Narramos fatos, histórias, fenômenos, experiências, sentimentos que expres-

sam (nosso Eu e/ou de outros). “Ao narrar-se o sujeito desvela-se para si e revela-se para os outros” (ABRAHÃO, 2006, p. 202). Inegavelmente, narrar a si mesmo constitui um exercício de introspecção, de caminhar para dentro de si, o que exige tempo para buscar lembranças, requisitá-las e selecioná-las no silêncio dos esquecimentos – conscientes e inconscientes. O baú de histórias que cada um quer abrir, mas abre com zelo, cuidado e fineza com essa bagagem de tesouros.

É neste cenário de fala e escuta que o baú se abre e traz a lume, neste texto, histórias de formação e prática pedagógica de um grupo de oito professoras¹ que atuam em uma escola prisional, situada no Complexo Penitenciário de Salvador e vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Cabe salientar que, quem passa por fora do Complexo Penitenciário, não tem a dimensão do aglomerado de instituições (unidades prisionais) que estão inseridas nesse ambiente. Do portão principal à sede da escola, caminha-se em torno de um quilômetro.

A escola atende a alunos na modalidade

1 Considerando as questões de ética e rigor que envolvem as pesquisas com seres humanos e o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, os nomes reais foram substituídos por letras, para identificar as participantes, que assinaram o termo de esclarecimento livre e esclarecido.

Educação de Jovens e Adultos, em turnos e horários especiais, determinados pela unidade prisional, acatando, neste sentido, as questões de segurança definidas pela direção do presídio, uma vez que a dinâmica da escola situada em um ambiente prisional difere em vários aspectos de uma escola que funciona fora deste ambiente “extragrades e muros”.

As salas de aula da instituição são celas adaptadas e ficam localizadas na área interna das unidades da Penitenciária (duas a três salas por módulo), em um pátio amplo, onde os internos que não estão matriculados na escola ficam dispersos, realizando diversas atividades. Para ter acesso às salas de aula, é necessário passar por um extenso corredor, com vários portões e grades; uma área de “Base”, onde ficam em média quatro agentes carcerários, que recolhem o documento de identificação interna dos professores e verificam o material que será utilizado durante as aulas.

As narrativas foram apreendidas entre conversas e visitas à escola prisional, o que oportunizou um vínculo maior da pesquisadora com as docentes, os alunos e o ambiente pesquisado, mobilizando novos olhares e interpretações que não se limitaram apenas aos discursos. São narrativas que fizeram emergir, recolher e reconstruir as histórias que ressoam no cárcere, não apenas nas falas “autorizadas” que circulam nas prisões, mas nas falas excluídas, refutadas, estigmatizadas, presentes também nos gestos, ações e sentimentos.

Por meio das narrativas, que se entrelaçam dialogicamente às representações sociais, foi possível conhecer aspectos da formação docente, suas contradições, seus conflitos, estratégias e relações estabelecidas. Anunciar/denunciar e garantir, através dos (des)velamentos das suas histórias e vivências, os ditos, os não ditos e subentendidos que se revelaram nos discursos, nas narrativas, na força, nos

afetos e nos sentidos constituídos sobre a formação e atuação entre grades e muros.

A construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais por meio das narrativas têm se revelado como um campo profícuo, no cenário da educação, especialmente no que concerne à formação e à prática docente. A narrativa apresenta-se como uma vertente analítica instigante e desafiadora; um meio por excelência de aprendizagem, investigação e coleta de dados, uma maneira de produzir conhecimento individual e social, ao provocar e promover a reflexão do sujeito sobre seus próprios percursos, história e experiências.

O “vivido” remete o sujeito a um estado de experiência afetiva, que pode ser individual ou corresponder a uma fusão desse individual com o social. Assim, a articulação entre as noções de experiência vivida e representações sociais constitui um terreno fértil a ser explorado, uma vez que remete a uma modalidade de consciência como totalidade que, na visão de Jodelet (2005), inclui, ao lado dos aspectos de conhecimento, as dimensões emocionais e de linguagem, permitindo observar a emergência da subjetividade na negociação de sua inscrição social.

Nesta perspectiva, a narrativa privilegia as modalidades de subjetivação e enoda o amor e a dor, afetos presentificados nas histórias das professoras, daquelas que falam sobre sua vida, escrevem e narram, e nesta tessitura se reinventam. “O sentido de que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...]” (LARROSA, 1994, p. 37); das construções das narrativas nas quais cada um de nós é, simultaneamente, autor e narrador, e pode-se inferir o personagem que se revela. Trata-se de um processo de se colocar em movimento, na busca por falar e escutar sua história, na incerteza que algo lhe instiga a falar, mas que precisa de um outro para escutar.

Entrevista narrativa: onde a fala e a escuta se revelam

O “olhar para o passado” possibilita ao sujeito descobrir sua imagem longínqua, os conceitos que fazia de si e os sentimentos que emergiam, ao narrar suas experiências, inscritas numa temporalidade, recontadas/reescritas em outro momento. “Ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva” (SOUZA, 2011, p. 217). Ao mesmo tempo integra novas vivências e novos valores, vozes incluídas que permitem uma recuperação do feito, um sentido de reconhecimento, de identidade, de “compreensão de sua itinerância” (SOUZA, 2011, p. 217).

A narração da experiência revivida e reeditada, tecida/contada, é marcada por uma narrativa viva atravessada, também, por um tempo vivo/vivido implicado por subjetividades, significações da vida, reveladas ou não, na ordem da fala; o que possibilita (des)velar

práticas, experiências e acontecimentos, na reconstrução da trajetória percorrida, e permite a construção de novos significados. Constitui-se então como “uma forma artesanal de se comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Trata-se de uma perspectiva epistemológica e metodológica em que etapas devem ser seguidas. Neste sentido, a entrevista narrativa constitui-se como uma técnica que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno, “uma forma de entender a experiência” (CONNELY, CLANDININ, 2011, p. 20), com suas subjetividades e singularidades.

Jovchelovitch e Bauer (2012) estudaram e sistematizaram as etapas da entrevista narrativa, a saber: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Observamos que, em cada etapa, há procedimentos a trilhar, com vistas à subjetivação do processo.

Tabela 01: Etapas e Regras da Entrevista Narrativa

ETAPAS	REGRAS
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos etc.); Formulação de questões exmanentes, as quais refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens.
Iniciação	Formulação do tópico inicial da narração (interesses do entrevistador); Emprego de recursos visuais (opcional).
Narração central	Não interromper, abster-se de comentários; Escuta ativa; Encorajamento não verbal para continuar a narração; Estar atento aos sinais de finalização (coda) da narrativa.
Fase de perguntas	Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes (por que?); Somente “Que aconteceu então?”; Não apontar contradições na entrevista; O ritual e as perguntas partem das questões <i>exmanentes</i> para as imanentes.
Fala conclusiva	Cessar a gravação; Fazer anotações em formulários ou diário de campo, após a entrevista, a fim de não perder estes registros; Utilizar perguntas do tipo “por quê?” – importantes para o pesquisador construir melhor sua análise.

Fonte: Jovchelovitch; Bauer, 2012.

Para Jovchelovitch e Bauer (2012), a questão central da entrevista deve fazer parte da experiência do entrevistado e possuir relevância social, pessoal ou comunitária; ser ampla, para permitir ao narrador desenvolver uma história longa, com situações iniciais, e percorrer o passado até chegar à atual situação.

Seja individual ou coletiva, a entrevista narrativa desencadeia estados afetivos “que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 91), posto que somos “organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas” (CONNELY, CLANDININ, 2011, p. 82). Desse modo, contar a própria história permite à pessoa que narra anunciar-se ao mundo, e, mais que isso, permite que ela se anuncie a si mesma, reflita sobre seus próprios percursos e experiências, o que conduz à seriedade, nas etapas.

A entrevista narrativa é uma experiência engenhosa para o pesquisador na qual o exercício da ética, da atenção e do cuidado são fundamentais e imprescindíveis. “Escutar a escuta e a fala do entrevistado parece abrir uma porta singular para ‘as vitrines’, para olhar o que brilha e o que esboça os contornos e os entornos, as cores frias e quentes, as formas visíveis e invisíveis da palavra falada” (ORNELLAS, 2011, p. 19).

A autora salienta que se torna imperativo ter uma postura reflexiva, na tarefa de escutar, uma reconstrução a ser feita pelo entrevistador e entrevistado, posto que, ao escutar os ditos e os não ditos, na visão psicanalítica, estruturamos o Real (elo que não se pode simbolizar, porque escapa), o Simbólico (registro da fala, mesmo que não se possa dizer tudo) e o Imaginário (o que tem a ver com a imagem, o espetacular) daquilo que o outro quer dizer, mas apresenta resistência.

As narrativas revelam a necessidade de conhecer e reconhecer que o discurso, recheado de símbolos e significantes, organiza a trajetória do sujeito e, neste sentido, nos instiga a olhar a multiplicidade de sentidos e representações, possibilitando a recolha de informações detalhadas e contextualizadas que permitam a análise dos processos que unem, como uma amálgama, o pensamento, ou seja, a dimensão cognitiva do sujeito e também as suas ações e sentimentos, trazendo a possibilidade de análise dos processos de pensar, sentir e agir.

Torna-se fundante, para o pesquisador/entrevistador, a cumplicidade com o entrevistado, a capacidade de perceber-se no outro, ouvir silêncios, suspiros, hesitações; não preencher as pausas e lacunas durante a escuta, recuperar os sentidos, respeitar traduções, sentir e validar correlações e temporalidades distintas.

Narrativas de Formação docente: multidimensionalidade do ser professor

A caminhada de formação docente é contínua e desafiadora, permeada por expectativas, sentimentos e experiências, que vão constituindo os saberes e práticas na trajetória de formação. Um movimento tecido por diferentes concepções, narrativas e pontos de vista, com significados e significantes distintos, a partir de acepções teóricas e experiências vivenciadas em espaços e tempos, com sujeitos singulares e complexos, com suas nuances e relevos que pespontam a docência. Uma atividade multifacetada e multidimensional, que exige do professor habilidades para articular, simultaneamente, no transcurso de sua prática, uma infinidade de saberes, competências e especificidades profissionais necessárias ao ensinar e aprender.

Nesta perspectiva, as narrativas das professoras dialogam com as representações, no contexto da docência, ao evidenciarem as experiências vividas, reminiscências e vicissitudes, na tentativa de recordar o processo formativo inicial e a inserção da docência no espaço dos privados de liberdade. Isso possibilita revisitar os tempos, espaços e as marcas da formação, recorrendo à memória e permitindo “a relação do corpo presente com o passado, ao tempo em que interfere no processo ‘atual’ das representações” (BOSI, 1999, p. 9).

Em suas narrativas, as professoras registraram que iniciaram a docência ainda muito novas, no período da adolescência, e evidenciaram que as experiências iniciais foram desenvolvidas ministrando aulas particulares, fazendo o acompanhamento pedagógico de crianças pequenas da vizinhança e em escola particular.

Eu comecei a trabalhar como professora muito nova, mais ou menos por volta dos 12 anos de idade. Comecei a dar aula pra crianças menores de acompanhamento pedagógico, tipo banca, como se chamava antigamente. E eu adorava. Por volta dos 15, 16 anos eu comecei a dar aula de inglês numa escolinha pra crianças também, foi a minha primeira experiência em escola. Fiz um concurso público; aí fui trabalhar em escolas de difícil acesso, no subúrbio; aí passei por várias escolas. (Professora D)

Desde muito nova. Na realidade eu me voltei para o magistério pela família. Eles queriam muito que eu fosse professora. Então eu dava aulas particulares na vizinhança e acabei enveredando por esse caminho. Fiz magistério no ICEIA e ao concluir, entrei na Universidade Católica no curso de Pedagogia. Dois anos depois eu prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde estou até hoje. Então meu caminho, meu caminhar foi pelo viés do magistério. Toda minha formação até o dia de hoje é voltada para educação. Eu nunca fiz nem um curso em outra área. (Professora H)

A Professora D relata que o acompanhamento pedagógico de crianças foi uma expe-

riência que adorava e, desta forma, poucos anos depois, foi lecionar língua estrangeira em uma escola de bairro, o que se tornou fundamental no caminho a ser trilhado profissionalmente, ingressando em seguida em escolas de difícil acesso, por meio de concurso público. A partir daí, foi se inserindo em outras instituições escolares.

Entretanto, sobre o relato da Professora H, ainda que sua inserção na docência tenha se dado também nos primeiros anos da adolescência, a forte influência e o desejo familiar foram determinantes do caminho a ser trilhado profissionalmente, optando pelo curso de magistério e, posteriormente, pela licenciatura em Pedagogia. Todavia, percebemos que, mesmo a princípio não tendo partido de um desejo pessoal, há um investimento que revela, em sua caminhada de formação docente, o desejo de aprimoramento do seu caminhar profissional, onde a educação é declarada como única fonte de interesse.

A família também exerceu influência no prosseguimento dos estudos e na escolha profissional da Professora G; ainda que afirmasse que “desde cedo gostava de ensinar”, que “sempre quis ser professora”, mesmo ciente de que os horizontes de sua cidade no interior não lhe oferecessem grandes alternativas profissionais, após cursar o magistério. Seus pais tinham desejos diferenciados quanto à continuidade da sua carreira profissional, o que a levou a prestar vestibular para áreas distintas, ao transferir-se do interior para a capital. Entretanto, mesmo com a resistência de viver na cidade grande, o que a induziu a trabalhar inicialmente em outra área, afirma que realizou o concurso docente, ingressando na área de educação, o que a faz se sentir “realizada profissionalmente”.

Eu fiz o curso de magistério no interior, em Jaguaquara, e desde cedo gostava de ensinar e quando terminei o segundo grau, como lá no

interior não tinha faculdade em nenhuma região próxima, eu vim para Salvador. Fiz o vestibular para área de saúde e outro para área de educação porque, meu pai queria que eu fosse médica e minha mãe queria que eu fosse professora. Passei no vestibular e comecei a estudar Pedagogia que era o meu sonho. A princípio trabalhava na área administrativa. Fiz o concurso público para o Estado e comecei a trabalhar como coordenadora, e depois como professora. É o que eu gosto. (Professora G)

Ao expressar a latente paixão pela vida profissional sempre voltada para a educação, desde muito cedo, ao ingressar na universidade e cursar duas licenciaturas, a Professora B evidenciou a sua vocação pela docência. Ainda que posteriormente tenha, “como complemento mesmo, por curiosidade”, feito a graduação em direito, área em que nunca atuou. A Professora F cursou uma licenciatura e, posteriormente, o bacharelado em áreas distintas. Entretanto, ressalta que, ao ingressar no serviço público, ficou “perdida”, ao trabalhar com crianças deficientes pela primeira vez, mas isto se constituiu em um grande desafio profissional e reforçou a sua vontade de estar no espaço e no ambiente da sala de aula. As falas postulam a formação:

Ingressei na universidade muito cedo. Eu fiz a faculdade de Letras na Universidade Federal da Bahia e posteriormente fiz Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia. Em seguida, fiz a faculdade de Direito, mas como complemento, por curiosidade. Mas sempre tive a certeza de que minha vocação era realmente educação, é a minha paixão (suspira). Tanto que, nunca atuei como advogada. Mas enfim, foi muito interessante, alargou horizontes. (Professora B)

Minha formação é em licenciatura plena em Biologia e, posteriormente, fiz bacharelado em Nutrição, mas a minha vida profissional se voltou exclusivamente para educação. Comecei a ensinar em escola particular, posteriormente fui para escola pública, no Estado. Minha vida profissional se voltou exclusivamente para educação porque eu acho que me apaixonei

mesmo, eu gosto de dar aula. Eu entrei na rede pública estadual através do concurso público e comecei a trabalhar com o Ensino Fundamental, com surdos e mudos. Foi um grande desafio! A partir daí, percebi que eu tinha que ter um olhar diferenciado, mas a princípio me vi totalmente perdida. (Professora F)

É evidente que os relatos de formação e ingresso no magistério demarcam a identificação das professoras com a docência. Entretanto, nem sempre esta foi a opção inicial, o que é comprovado nas falas. Nóvoa (2002, p. 27) salienta que “o professor é pessoa. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. Isso possibilita a construção de sua identidade e a capacidade de desenvolvimento frente a diferentes experiências, como podemos perceber, na narrativa da Professora A, ao escolher a escola para privados de liberdade, a partir de uma atividade realizada na área de recursos humanos, com os internos em regime semiaberto.

No seu relato, afirma que o interesse foi de imediato pelo trabalho realizado na instituição, o que reforçou a crença de que “existe uma possibilidade de mudança com educação; e isto está aqui, é latente, é vivo”. E a partir daí, providenciou a sua transferência, mesmo indo de encontro à vontade da família, que categoricamente não a apoiou, decidindo dar vazão ao seu desejo e ao “[...] amor e a paixão pela educação”. Neste sentido, emerge no sujeito a importância da tomada de consciência, tendo em vista uma nova condição de vida, em um contexto diferente daquele em que atuava, pois, enquanto “[...] sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social” (ONOFRE, 2007, p. 11), novas possibilidades e escolhas profissionais podem ser abertas, como indica a fala:

Com toda a vontade de vir, me deu aquele friozinho, mas eu pensei: será que eu tenho coragem? Será que eu não tenho? Poxa, por que não? Deu essa dúvida. Mas, ao mesmo tempo, o amor e a paixão por educação me diziam: vai dar certo. Tente, se não der certo, não deu, mas não deixe de tentar. Essa foi a palavra: não deixe de tentar. E aí falei com algumas pessoas da família. Aí todos foram unânimes: Não, você tá louca, não vá, não é legal, pra que trabalhar num lugar daquele? (Professora A)

A narrativa da professora nos conduz a reafirmar que as aprendizagens adquiridas pela experiência e saberes pessoais e profissionais, se revertem em momentos de reflexão sobre a realidade vivenciada, ao tempo em que educam o olhar para detalhes que antes passavam despercebidos, pois somente o tempo e a experiência alertam para tudo o que está à volta.

A gente nunca sabe tudo, a experiência vai nos ensinando. As pessoas possuem saberes diferentes e podem aprender de forma diferente também. Você aprende a ver o mundo de outra forma, aprende a ficar esperta. Aprende a discutir essa sociedade mascarada que impõe a você uma realidade bonitinha, direitinha, arrumadinha que você aprende desde criança. Então eu aprendi muito, aprendi a ser mais humana. (Professora A)

Na visão de Almeida (2014), a legitimidade da ação docente, exige uma postura de seriedade e comprometimento do professor, não só como docente, mas como aprendiz, em um processo contínuo de troca de ideias que emergem da prática social e de ideais epistemológicos, com o exercício constante da autoavaliação, pois, desenvolvendo uma postura reflexiva, serão inúmeras as possibilidades de desvelar as transformações necessárias a essa trajetória.

Cabe ressaltar que a formação não se encerra nos conteúdos e técnicas ministrados em cursos de graduação, mas constitui um processo pelo qual “a aprendizagem [...] se faz num *continuum*, possibilitando, ao mesmo tempo,

a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo professor” (ENS, 2012, p. 20). Isto implica não apenas ressignificar modelos de formação pautados em parâmetros fixos e predeterminados, em que a teoria se distancia da prática, mas uma mudança de atitudes de questionamento, reflexão e experimentação, por parte do professor.

É neste sentido que as experiências desenvolvidas com a inserção das professoras, na docência no cárcere, se constituem em aprendizagens constantes e vão produzindo novos saberes, uma vez que “[...] não podemos separar os saberes das histórias, dos contextos que os instituem, modelam e definem [...]” (SOUZA, 2006, p. 42), das práticas e do manejo do Ser Professora em um espaço de privação de liberdade. Isso imprime múltiplas e diferentes dimensões à docência, voltadas à complexidade da organização e operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem. Desafios nada favoráveis, que frente à complexidade local, reverberam no processo educacional e na prática docente; como podemos observar na fala a seguir:

Nós ficamos vulneráveis a uma série de situações, da violência que pode ocorrer com qualquer um de nós, até doenças. Às vezes a gente está na sala de aula, nas unidades, tem aluno com tuberculose, com Aids. Mas você só vai ser contaminado se tiver algum acesso com corte, com alguma coisa. Mas a gente não vai discriminar, por isso eu acho muito positivo o trabalho; mesmo nesses espaços, não pode haver discriminação, todos estudam independente do que eles fizeram, independente de condição. Se está com escabiose, com tuberculose, todos estão ali naquele espaço e têm o direito de aprender. (Professora E)

A narrativa retrata o ambiente prisional e suas peculiaridades quanto à organização, à falta de infraestrutura e a exposição a doenças. No entanto, mesmo diante das adversidades, a professora ratifica: “[...] todos estão ali

naquele espaço e têm o direito de aprender”. Isso nos faz refletir sobre o compromisso da educação escolar no cárcere, de forma a garantir uma prática efetiva de ensino.

Mais do que nunca, os conhecimentos teóricos e técnicos não são suficientes para formar um professor escutante e comprometido; afinal, a “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2006, p. 105) tornou-se premente, uma forma de pensar, de fazer e de ser. Não podemos pensar apenas em uma formação profissionalizante, mas em uma formação na qual o sujeito se constitua em sua prática, pela reflexão e pela interação consigo mesmo, com o conhecimento, com a vida e com o outro.

Nesta perspectiva, Souza (2006, p. 36) assevera que a formação docente se desenvolve “num movimento constante e contínuo em que se entrelaçam aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas; resultado das relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior”. Isso nos leva a compreender que as dimensões pessoais e profissionais se entrecruzam, inter-relacionam-se.

Imbernón (2011, p.46) chama a atenção, quanto à formação, como “um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”, haja vista que o local de atuação profissional, as relações que estabelece com os sujeitos e com a instituição interferem, sobremaneira, na construção identitária do profissional, fazendo-o refletir sobre os conhecimentos construídos, elaborando outras teorias e estratégias de atuação, tornando-se um profissional independente que adota sua própria criação e inovação, formando assim sua identidade profissional.

Uma identidade que vai se constituindo no exercício da docência, pelas experiências, pe-

los conhecimentos técnicos e pedagógicos, basilares à formação. O que se amplia, sobretudo na busca de outros saberes necessários ao exercício do ser professor(a), especialmente em diferentes contextos e espaços adversos, como a escola situada em um ambiente para privados de liberdade. Tardif (2008) corrobora com esta assertiva, pontuando que o saber docente está relacionado com a pessoa e sua identidade profissional, pois se constrói nessa trajetória, inclusive na qualificação do docente. As falas enodam as narrativas:

A gente não tem uma formação que deveria. O professor deveria ter uma formação, sabe? Mas aqui você tem, infelizmente, que ser autodidata, você tem que ler, tem que pesquisar, tem que buscar. Não é que você tenha que estudar só coisas do sistema prisional, não é isso, mas você precisa entender a linguagem, ter uma formação para estar neste lugar. (Professora E)

A gente tem que ter uma formação específica, para o local que estamos. E esta formação não existe. Tem que elencar o que é importante para preparar o indivíduo para situações adversas, para de fato a gente fazer a educação acontecer. Não se pode colocar um profissional, jogar numa unidade dessa, porque a ideia de educação, o objetivo que a gente tem aqui, não vai ser de fato atendido, enquanto a gente tiver com essas deficiências. E isto é urgente, é urgente. (Professora F)

A fala da Professora F aponta para a necessidade de leitura, pesquisa e busca de novos conhecimentos, uma vez que não há uma formação específica que possibilite o entendimento do ambiente, da linguagem do contexto prisional. Isso exige o autodidatismo, para que se possa, de fato, desenvolver uma ação docente que possibilite enfrentar os dilemas e desafios que emergem da docência no cotidiano de um espaço prisional. Isto nos faz pensar que “diante das aprendizagens negativas, que apenas se consolidarão na prisão, o educador deve poder se identificar claramente, marcar seu território, sua especificidade e suas res-

ponsabilidades” (MAEYER, 2013, p. 40). Atuar em uma escola para privados de liberdade, frente à necessidade da formação continuada, torna-se urgente, na visão da Professora A, para a superação desta deficiência e a concretização do objetivo da educação no cárcere, ou seja, tendo em vista humanizar a inter-relação com o(s) outro(s), fomentar a concepção política e crítica de mundo, através de discussões que retratem a realidade interna e externa do cárcere, para situar os internos sobre as demandas da sociedade e a superação dos problemas existentes extramuros.

Apesar de terem a consciência dos trabalhos a serem desenvolvidos nos aspectos da formação humana e política, as Professoras H e G, também expressam que a formação ainda é muito insuficiente para atender as especificidades pedagógicas da docência no cárcere. A professora G registra que algumas tentativas foram evidenciadas, inclusive “[...] uma proposta para um curso a distância”. Entretanto, não foram concretizadas, o que, na visão da Professora H, decorre da estrutura do próprio sistema de ensino, posto que ao professor, “[...] não é dado o direito de estar fora da sala de aula”, bem como de dispor da sua própria carga horária para a sua formação. As falas revelam:

A gente não tem uma formação continuada, que nos prepare, que alicerce a nossa prática. A gente teve no ano passado, dois cursos de extensão, de aperfeiçoamento, mas não se tem um curso de especialização de educação em prisões. Ainda está meio capengando essa questão dessa política pública em relação a educação em prisões. Teve até uma proposta para um curso a distância, nós nos cadastramos, mas, até hoje esse curso não aconteceu. A própria universidade não tem nada de educação em prisões, nem projeto. Não tem. (Professora G)

Poderia se investir mais em educação continuada voltada a educação em prisões. No âmbito da Secretaria da Educação, muitas pessoas

saem para fazer outros cursos, têm acesso a vários cursos que deveriam ser para quem está na linha de ação, que no caso são os professores. Mas que não chegam até nós. Por quê? Porque para o professor não é dado o direito de estar fora da sala de aula. Como fazer essa formação continuada? Quantas horas você tem de computador disponível na escola para fazer uma formação a distância? Então eu acho que ainda falta muita coisa. (Professora H)

Nos relatos, é generalizada a necessidade de uma formação continuada como condição de mudança das práticas pedagógicas que reverberem positivamente no contexto singular da instituição. Nesse sentido, reafirmamos que a formação continuada não se dá somente através da acumulação de cursos, conhecimentos, técnicas e métodos, e sim, como afirma Nóvoa (1995, p. 25), “[...] se dá através da reflexão crítica das práticas pedagógicas, tendo em vista a perspectiva do constituir-se professor”, em um espaço diferenciado e com estrutura pedagógica. Segundo Imbernón, desde “[...] que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (2010, p. 43). A formação pedagógica deve englobar dimensões referentes a aspectos do desenvolvimento humano que perpassam pelo conhecimento técnico, por condutas éticas, afetivas e político-sociais, que são aspectos relacionados à docência.

As representações sociais dos sujeitos, tecidas na formação e na prática docente no cárcere, revelam uma realidade, ao tempo em que apontam para os desafios para que a luminosidade apareça atrás das grades. Destarte, ressaltamos que a formação docente, aliada à prática pedagógica, se faz em um processo ativo que requer a “aproximação de”, o “envolvimento com”, a mediação de outros, em um movimento em que os rizomas se abrem às possibilidades de acontecer, sem previsão dos limites do possível, na escuta de si e do outro, na busca para além dos desafios e da condi-

ção de incompletude que mobiliza os desejos do fazer-se professor. Entretanto, esse não é um processo simples, posto que exige “a coragem de nos defrontarmos com nossos aspectos criativos e sombrios. Conhecer-se implica vasculhar nichos de onde emergem conteúdos confusos contendo falseamentos originados pelo desejo e pelo mundo” (FURLANETTO, 2007, p. 21). Um desafio que se impõe ao professor frente aos seus conteúdos internos, impulsionando-o a redimensionar a sua formação, promover mudanças e direcionar a sua prática para outras dimensões.

Amor e Dor nas narrativas da docência entre as grades

Como já afirmamos, muitos são os fios que se enredam na construção da formação docente. Centrado na reflexão, na crítica e na investigação sobre a prática, o professor, enfrenta desafios e limites, mobiliza saberes e competências, para além da construção de habilidades, na busca de mudanças e transformações em si mesmo e nas estruturas sociais que condicionam a educação. Alarcão e Tavares (2001, p. 103) afirmam que se torna “cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência”.

É importante que o professor, de forma consistente, seja capaz de responder aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação, em circunstâncias favoráveis e desfavoráveis, considerando o seu potencial. Entretanto, como já afirmamos anteriormente, diante do desconhecimento das peculiaridades e da falta de preparação inicial para desenvolver o trabalho em uma escola situada em espaço de privação de liberdade, os desafios e dificuldades

se acentuam significativamente. Como ressalta a Professora B, ao externar que a adaptação ao ambiente prisional é muito complexa, especialmente “o trabalho no Presídio feminino é muito difícil. As meninas são complicadas, a inquietação é permanente em sala de aula, além do desinteresse da maioria. É como se a educação não tivesse sentido para a vida delas”. E prossegue, esboçando um sorriso, ao enfatizar: “Se eu puder escolher, enquanto eu puder escolher, gostaria de trabalhar com os homens”.

Eu sempre digo que precisaria de um algo mais para trabalhar com as moças e eu acho que não teria perfil para isso. São pessoas mais difíceis, quando estão de TPM tem uma dificuldade imensa de aceitação inclusive das outras alunas na sala de aula. Eu gosto de trabalhar aqui, mas, não quero ir para o presídio feminino, só se não tiver jeito. (Professora B)

A professora acredita que a dificuldade em trabalhar com as mulheres decorre da instabilidade e da inquietação próprias não só da condição de estar encarcerada, como também das questões emocionais, da ausência da família, do distanciamento dos filhos, da restrição e/ou falta de visitas, o que as deixam frágeis, em vários momentos, tensas e inconstantes, atos presentificados muitas vezes de forma ríspida e violenta, em sala de aula.

O medo e a ansiedade, em um ambiente caracterizado pela repressão e o isolamento, são marcas da docência “entre as grades”, para as que buscam realizar o seu trabalho na escola de maneira comprometida e competente, frente aos receios de lidar com os desafios e com o inesperado, o desencanto frente “[...] aos limites impostos concreta e simbolicamente numa infinidade de significados” (GOFFMAN, 2010, p. 32), na circularidade que as aprisiona e vigia, mas que dá lugar à busca constante para transpor os “muros” do sistema prisional, como constatado nos relatos:

Você tem que já entrar na escola atenta a todos os movimentos e detalhes, isso é imprescindível. Deve estar atento a tudo, se tem alguma agitação, dar uma parada antes de entrar, se certificar com o agente como é que está a situação, se está tranquila... Você não entra aqui como se estivesse em uma escola normal que você vai lá, entra. Não!! Aqui você tem que ter um preparo, ver o geral e o específico ao mesmo tempo. Você fica atenta a cada detalhe, mas o respeito existe, entendeu? (Professora A)

Eu não vou ser hipócrita de dizer que às vezes pode ter uma rebelião e a gente estar lá dentro, e isso dá um temor. Mas a vida é isso, a vida é viver risco. Você está aqui e de repente toma uma bala. Então a gente precisa reprimir essa ideia de morte para poder viver. É o que acontece lá, você se acostuma, mas é um acostumar entre aspas. Você conhece mais a realidade, mas não significa dizer que vai estar preparado para lidar com uma rebelião ou um perigo que aconteça ali dentro. Você mesma tem que se preparar psicologicamente e ficar alerta a algum movimento diferente que não está no dia a dia, você começa a ficar atenta. (Professora B)

Diante do que foi posto, é evidente que a imprevisibilidade do ambiente promove a vigilância persistente e o controle de todos os atos e ações que acabam impondo um estado de alerta constante, uma vigilância que, por certo, em um ambiente prisional, busca preservar a própria integridade física e moral, como também a possibilidade de realização das atividades educacionais, haja vista, segundo os próprios sujeitos, não haver nenhum “preparo” prévio para se trabalhar no ambiente carcerário, o que, de certa forma, impõe aos sujeitos a capacidade de lidar com a imprevisibilidade.

O cenário imprevisível também se apresenta em situações que denotam os constantes perigos que emergem no ambiente prisional, onde, segundo Certeau (2011, p. 210), “[...] de maneira geral, os comportamentos humanos são incertos, perigosos ou até fatais”. Neste contexto, isso é evidenciado nas narrativas das

docentes B e E, que se defrontam muitas vezes com o inusitado, ao desenvolverem a prática docente em situações de sala de aula.

Uma certa feita eu e outra colega entramos com um bolo, uma comemoração que nós íamos fazer e tínhamos esquecido a “pá” de cortar o bolo. E aí comentamos com o nosso aluno. Poxa, o que a gente vai fazer? Vai ter que partir de mão. Não professora... Espere aí que a gente providencia. Chegaram mais de seis facas, cada uma maior que a outra... peixeiras pra partir o bolo. Aí a gente se olhou: cadê a segurança aqui dentro? Não é interessante isso? Nem sempre a gente tem segurança, a gente fica exposta. (Professora B)

Ele estava dando aula, e aí começou muito barulho. Os homens a bater, bater, bater nas grades pedindo socorro, porque tinha um interno passando mal. E a gente lá dentro. Os internos faziam muito barulho e começaram a bater como se tivessem quebrando tudo. A gente saiu correndo, pensei que ia ter uma rebelião, foi apavorante. Eu nunca tinha visto essa situação. Duas colegas ficaram presas, trancadas pedindo: “Agentes, tirem as professoras”. E eles vieram tirá-las... já pensou se esses homens derrubam as grandes? Muitos homens ali dentro, foi demais... Eu suava, eu tremia muito. Já pensou... mil homens aí dentro batendo em uma grade, você lá dentro, ali sentada dando sua aula. Foi muito difícil naquele dia... Mas no outro dia voltamos... (Professora E)

Vale destacar que, para a Professora B, o bolo representava uma ação humanizadora, com vistas a fortalecer os vínculos de afeto que se estabelecem entre professor e alunos, o que transcende o cenário frio e nada acolhedor do espaço prisional. No entanto, a ação dos alunos aprisionados marca fortemente a insegurança do lugar, e os perigos prováveis inerentes ao ambiente. Nesse sentido, a vulnerabilidade apresentada pela docente E, no momento da aula, também é parte desse ambiente, cuja preocupação perpassa pelo perigo sentido de forma individual e coletiva, quando a professora se refere às colegas que estavam

dando aula em outras salas e ficaram presas, reféns do acontecimento. No entanto, a vulnerabilidade, a insegurança e os perigos constantes são sentimentos vividos pelos sujeitos, no cotidiano do cárcere, que não se intimidam em retornar às atividades, como é externado na fala: “[...] no outro dia voltamos”.

Onofre (2007) salienta que, no interior da instituição prisional, em um ambiente hostil, a escola é tida como um valor e, mesmo em condições tão adversas, próprias do ambiente, busca cumprir com a transformação do princípio fundamental das participantes da pesquisa, que persistem em possibilitar uma educação com vistas à formação e à escolarização dos sujeitos.

No cotidiano do cárcere, as regras e astúcias empreendidas são ora (des)veladas, ora veladas, num misto de expressividade tolhida, por motivos diversos. Entre eles, o que fica subentendido, implícito, é que nem tudo o que se passa no interior do cárcere pode ser verbalizado, sob pena de sofrerem sanções e advertências, sejam elas por parte do poder instituído pelo sistema, ou pelo poder de liderança exercido entre eles mesmos. São relações de poder que implicam fazer cumprir as regras, manter a ordem e, portanto, a “aparente normalidade” do cárcere. Nesse sentido, a narrativa da Professora E revela que a violência velada entre os encarcerados faz parte da rotina desses sujeitos.

Uma vez presenciei um aluno sendo espancado. Eu ouvia os gritos, e perguntei a outro aluno: meu Deus, o que é isso? Aí ele disse pra mim: “Professora, é alguma dor que Ele está sentindo”. Eu disse: Oh! Não vai leva-lo ao médico? Quando eu desci do Módulo I, tinha tanto sangue no chão. Aquilo ali, mexeu muito comigo, porque você vê que, se as atrocidades acontecem fora do sistema, entre pessoas que são diferentes, agentes, policiais, acontece entre eles também, com eles ali. O poder que eles têm sobre os outros você diz: meu Deus!! No outro

dia ele veio para a aula, com o rosto todo deformado. Naquele dia me deu vontade de sair da sala e não entrar mais na escola, quando eu vi o rosto dele todo deformado. Ele tomou tanta pancada e gritava muito, urrava. Os outros alunos diziam: “Professora não é nada”; assim com naturalidade. Não é nada não, fique tranquila que não é nada. O aluno dá força a você, sabe!! É preciso ter resistência... Cada dia que a gente entra no sistema prisional, se surpreende com alguma coisa. (Professora E)

Nessa descrição, é perceptível a banalização da violência entre os aprisionados, isto é, lidam com naturalidade, como sendo algo corriqueiro do dia a dia. No entanto, há um cuidado e/ou receio para não chamar a atenção da professora, haja vista os vínculos de respeito e afeto que estabelecem com esse profissional no cárcere. Goffman (2010) afirma que as unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem, o isolamento, a segurança, a disciplina e, muitas vezes, o não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos, do que podemos inferir que também há uma falta de segurança e de reconhecimento entre eles próprios.

São visíveis as marcas impressas na docência em um ambiente prisional, cujos limites e possibilidades perpassam pela vigilância, o fazer pedagógico, os perigos constantes. Isso imprime normas de conduta, aprendizagens diferenciadas e marcas jamais esquecidas, repletas de (des)prazer e (des)encanto de toda ordem: moral, afetiva, pessoal, ambiental, entre outras. Nos afetos manifestos revelados na relação professora e aluno, no ambiente do cárcere, é possível considerar o que os sujeitos sentem, como assimilam, apreendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, e produzido coletivamente na práxis e na relação com o outro.

Josso (2004) afirma que ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um. A questão da escolha, do tempo, das experiências, é um

processo de conhecimento de si mesmo, que tem início quando refletimos sobre o caminho por nós trilhado. Esse exercício de reflexão favorece a atualização dos nossos conhecimentos e práticas, sugerindo mudanças. Caminhar para si, apresenta-se como um projeto a ser construído no decorrer de nossas vidas, pessoal e profissional, e a atualização, consciente e inconsciente de nossas ações, tem seu lugar de destaque, pelo conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com o outro e com o mundo.

A docência constitui-se como uma atividade ambivalente, pois o ser professora no cárcere significa, literalmente, trabalhar entremuros; enquanto que, no entrelugar da profissão, também é possível identificar barreiras que limitam o fazer docente. Entretanto, isso também promove uma dinâmica que contempla a diversidade de ideias e valores, o amor e a dor, ao mesmo tempo que potencializa as identidades.

Fios (In)conclusivos

Os fios que tecem a formação docente sinalizam o quanto afetamos e somos afetados no processo formativo; posto que é preciso pensar em uma prática e na formação docente, de forma que as histórias, as experiências, os saberes e os dizeres dos professores não lhes sejam negados. Considerar o papel social do professor pressupõe considerar sua história, identidade, seu pensar e seu desempenho produtivo, uma vez que pensar a formação docente de forma dicotômica é um retrocesso. Não seria o permanente ofício de mestre o de formar, humanizar valores, mentes, hábitos, identidades, produzir e apreender o conhecimento? Entre construções/desconstruções é que vamos organizando nossa autoimagem, através das nossas vivências e da convivência da prática (ARROYO, 2000).

A docência deve ser entendida como um trabalho realizado além do que é prescrito, como uma atividade em que o(a) professor(a) deve dar significado e sentido a suas ações, vivenciando a função como uma experiência pessoal em busca da construção de conhecimentos e de uma cultura própria da profissão. Deste modo, por meio das narrativas, as professoras oportunizam a “tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação” (JOS-SO, 2004, p. 19). Reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação, explicitam a necessidade de estudo e aprimoramento que colabore com a execução das atividades pedagógicas, a fim de ressignificarem o trabalho que desenvolvem.

A riqueza dos conteúdos que emergem das narrativas de professoras e das representações evocadas no ambiente do cárcere vai além das aparências, evidenciando suas vozes, silêncios, inquietações, bem como as subjetividades e ideologias que se presentificam de forma individual e coletiva no processo de formação. Depreendemos, pois, que as representações sociais das professoras exercendo a prática pedagógica no cárcere não deixam de ser influenciadas pelo clima do ambiente prisional, pelo sentimento de fragilidade e aprisionamento, pelas normas que regem o dia a dia e por serem os objetivos da educação variados e complexos. Um movimento de construção e reconstrução da própria trajetória – em uma busca pela compreensão das histórias que as marcaram, positiva ou negativamente, pelas influências sofridas e pelas escolhas realizadas.

Para não dizer que não falamos de flores, uma fala e uma escuta elaborada na magia da fineza intelectual mostrou-se um ato de história e de pulsão de vida, instante evanescente e

incerto de fruição, guiado pelo olhar sensível, posto que as professoras narraram suas histórias de formação no cárcere. Mesmo neste espaço, em que a dureza é eminente, sentimos que naquele instante insustentável, a prosa, a boniteza, o luto, o tempo, as rupturas, foram narrados com leveza, embriagados pelo amor e pela dor, da formação e das experiências vividas no ambiente do cárcere.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena. M. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, J. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. (Orgs.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 97-114.
- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **A professora nos entremuros do cárcere**. 2014 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGE-DUC, Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2014
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, 1). p. 197-221.
- CALVINO, Ítalo. **Os amores difíceis**. Companhia das Letras, 1992.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean, **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- ENS, Romilda Teodora. Trabalho docente e saberes do professor. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 17-39.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FURLANETTO, Ecleide. **Como nasce um professor**. São Paulo: Paulus, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMISU, A. M. (Orgs.). **Experiência e representações sociais: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz. Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-85.
- MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <www.ufgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 09 set. 2019.
- NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação.** Dom Quixote. Lisboa, 1995.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Org). **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 11-28

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **[Entre]vista: a escuta revela.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SARTRE, Jean Paul. **O homem não é político?** Lisboa: D. Quixote, 1970.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai./ago. 2011.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VELOSO, Caetano. **Dom de iludir.** Álbum totalmente demais. Polygram, 1986.

Recebido em: 05.05.2019

Aprovado em: 11.09.2019

Carla Verônica Albuquerque Almeida é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) – Instituto de Humanidades e Letras. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais. e-mail: cva0507@gmail.com

Rua Amazonas 53, Edf. Villa Real, apto 802. Pituba. Salvador/BA. CEP: 41830-380.
Telefone: (071) 99977 4407.

Maria de Lourdes Soares Ornellas é Doutora em Psicologia da Educação pela PUCSP. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais. e-mail: ornellas1@terra.com.br

Rua Tenente Fernando Tuy, 318, apto 702. Alto do Parque – Itaigara. Salvador/BA. CEP:41830-498. Tel: (071) 99114 6280