

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLORIS VIOLETA ALVES LOPES

**DO SER AO TORNAR-SE PROFESSOR NAS ESCOLAS NOS
ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

**SÃO CARLOS
2019**

CLORIS VIOLETA ALVES LOPES

**DO SER AO TORNAR-SE PROFESSOR NAS ESCOLAS NOS
ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre.

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

**SÃO CARLOS
2019**

Lopes, Clóris Violeta Alves

Do ser ao tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade / Clóris Violeta Alves Lopes. -- 2019. 252 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Elenice Maria Cammarosano Onofre

Banca examinadora: Elionaldo Fernandes Julião, Fernando Donizete Alves, Jarina Rodrigues Fernandes, Luciana Maria Giovanni

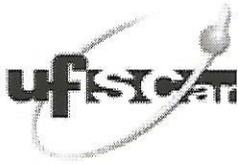
Bibliografia

1. Educação escolar na prisão . 2. Saberes docentes. 3. Formação de professores . I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Cloris Violeta Alves Lopes, realizada em 21/02/2019:

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre
UFSCar

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião
UFF

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni
PUC-SP

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves
UFSCar

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, por ter me conduzido até aqui e, aos meus pais, Meire e Osmundo (*in memoriam*), pelo espelho que foram de retidão e determinação em vida. Aos meus queridos irmãos, Jarbas, Glauce, Franklin, Antônio e Katia, pelo carinho e admiração que têm me nutrido até hoje. Aos sobrinhos queridos que têm em mim a matriz para alçar seus voos. Às minhas tias Ana Cleide, Neide, Luzia (*in memoriam*) e Jales (*in memoriam*) e às minhas primas que se mantêm sempre por perto com seu carinho e suas orações (Neuma, Liana, Mônica e Branca).

Ao Carlos Pontes, companheiro inseparável que sofreu e se alegrou por todas as quedas e vitórias que a vida me apresentou. Dar a volta por cima e encontrar meu eixo, minhas raízes passaram a ser minha meta em São Carlos e, com ajuda do Carlos, um grande companheiro que me deu seu colo, seu ombro, sua paciência e mansidão para ajudar-me nesse processo.

Aos meus amigos de São Carlos, que dedicaram seu tempo e seu carinho e amizade a nós “forasteiros”. Aos amigos da turma de Práticas Sociais e Processos Educativos I, pelo carinho e acolhida. Aos amigos de Parnaíba, da UFPI e de Fortaleza que mantiveram acesa a chama da amizade, das orações e da torcida.

Aos meus queridos amigos da praça, de modo particular, Carmela, Edna, Marcelo, Ilson, Marly, Edvania, Fabiana, Valéria, Milene, que acreditaram nesse projeto e viajaram comigo nesse sonho.

À Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, pelo acolhimento, atenção e incentivo, pelas valiosas orientações e pelos diferentes momentos dos nossos diálogos que foram sempre plural e respeitoso.

A todos os professores da Pós-Graduação que deixaram as marcas do conhecimento e do carinho para comigo.

Às companheiras de jornada Katia, Luciana, Sandra, Magda, Guilherme, Ana e Cida (*in memoriam*), pelos momentos de trabalho, estudo, produção e descontração.

À Diretora, Coordenadora e Professores da Escola Vinculadora, por terem compreendido minha inserção em suas reuniões e colaborado com minha pesquisa através de depoimentos importantes para o meu percurso de pesquisadora.

À Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes e Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, pelas inúmeras aprendizagens no processo de qualificação e que permitiram a finalização da Tese. E ao Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião, pela sua participação em nossa banca nesse momento da defesa.

[...] Tenho desenvolvido ao longo de minha vida a capacidade de resiliência e creio que é com ela que consigo superar muita coisa que, com certeza, sem ela, não teria seguido em frente. É essa capacidade que me move e que me leva sempre a dar o passo seguinte.

Cloris Violeta

RESUMO

O estudo **Do ser ao tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade** objetivou compreender como se constituem, na perspectiva de professores, os saberes necessários para o exercício da docência, da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, tomando por base os processos de ensino e de aprendizagem que experienciam em suas práticas pedagógicas cotidianas. A questão norteadora do estudo foi assim delineada: Quais saberes os professores que atuam em salas de aula das escolas nas prisões são necessários para o exercício da docência em espaços de privação de liberdade? Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa com ênfase na abordagem narrativa. Nessa forma de abordagem, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, observação participante, análise de documentos escritos, registros em diários de campo e a realização de entrevistas. Inicialmente, para a coleta de dados empíricos, optamos por utilizar, a observação participante nos encontros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC ou ATPC - aula de trabalho pedagógico coletivo, com quinze professores de escolas de unidades prisionais em um município no interior do estado de São Paulo. Foi aplicado um questionário para traçar o perfil dos colaboradores e, na segunda etapa da coleta de dados, nos utilizamos de narrativas orais das experiências de três colaboradores voluntários. Os resultados apontaram que tornar-se professor nesses espaços envolve a convivência com uma rotina cercada pelo excesso de trabalho, significa aprender a partir da interação com os alunos, conviver com a obediência às rígidas normas da prisão e com os momentos de stress e tensão das prisões. No segundo momento da coleta de dados, nas conversas individuais com os colaboradores, emergiram como focos de análises: Eixos Orientadores das Narrativas Individuais, que são: trajetórias de infância (TI); formação inicial (FI); início da docência (ID); tornar-se professor (TP). As falas dos professores revelaram que os saberes da docência foram sendo construídos, primordialmente, em suas experiências docentes na prática e com os seus pares. Os dados revelados no estudo, sem a pretensão de ser conclusivo, nos parecem apontar indícios importantes para a construção de políticas públicas para a formação continuada dos professores que atuam em escolas nas prisões.

Palavras-chave: Educação escolar na prisão. Saberes docentes. Formação de professores.

ABSTRACT

The study, From being to become teacher in places of deprivation of liberty, intended to understanding how the knowledge required for teaching, Youth and Adult Education in situation of deprivation of liberty, based on the teaching and learning processes they experience in their everyday pedagogical practices. The dissertation examines the following questions: What is the teacher's knowledge of teachers who work in prisoner schools they attribute as necessary to the exercise of teaching in places of deprivation of liberty ? The study is a qualitative research with an emphasis on the narrative method. From this approach, the following methodological procedures were used: bibliographic review; participant observation, analysis of written documents, daily records, norms, laws, guidelines, didactic material, and the realization of open interviews (recorded and transcribed in field notes) with a prior script. During data collection, participant observation was initially used during the pedagogical meetings - HTPC, or ATPC – collective pedagogical work class, with fifteen teachers who worked in schools of prisional units in a city of the state of São Paulo. A brief questionnaire was applied to delineate a profile of the collaborators and, in the second stage of the data collection, we used oral narratives from the experiences of three teachers who volunteered in the investigation. The results pointed out that becoming a teacher in prisons involves coexistence with a routine surrounded by overwork. This means facing challenges for the students of this system, to the appropriation and development of writing. For this reason, teachers learning from those challenges means they are learning from interaction with their students; are obeying rigid norms of imprisonment; are living amongst pervading moments of stress and tension. In the second stage of the data collection, in the individual conversations with the volunteers, there emerged Individual Narratives the Guiding Axes: Trajectories of Infancy (IT); Initial Formation (IF); Beginning of teaching (ID); Become a teacher (TP). It was evidenced in the teachers' statements that there is a gap between what is proposed and what is lived. The statements reveal that the teachers have been building their knowledge through their teaching experiences and have been forming themselves in practice with their peers. In conclusion, although the data isn't conclusive, the evidence shows that public policies made in favor of the continuation of the education of teachers that work prisons, should be made.

Keywords: School in prison. Teacher knowledge. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento sobre o tema na plataforma CAPES	30
Quadro 2 - Autores citados repetidas vezes na pesquisa bibliográfica	35
Quadro 3 - Síntese dos estudos destacados no refinamento final	37
Quadro 4 - Perfil dos professores colaboradores	49
Quadro 5 - Eixos orientadores das narrativas individuais	170

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

APACs - Penitenciárias, Centros de Ressocialização, Centros de Detenção Provisória.

ATPCs - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho.

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos.

CPPEX - Coordenadoria de Programas e Projetos de Extensão.

CR - Centro de Ressocialização.

CSA - Conhecer-Sentir-Agir.

D.C. – Diário de Campo.

DCE - Diretório Acadêmico.

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional.

DPU - Defensoria Pública da União.

EDUCÁRCERES - Núcleo de Investigações e Práticas em Educação nos Espaços de Restrição e Privação de Liberdade.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

FEBEM - Fundação do Bem Estar do Menor.

FUNAP - Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel.

HTPC - Hora de trabalho pedagógico coletivo.

IES - Instituições de Ensino Superior.

INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEP - Lei de Execução Penal - sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro.

MEC - Ministério da Educação.

LISTA DE SIGLAS (continuação)

MJ - Ministério da Justiça.

MJ/DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça.

OFA - Categoria de professores considerados não efetivos na rede pública do Estado.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

ONGs - Organizações Não-Governamentais.

OSCIP'S - Organização da Sociedade Civil.

PDP - Procedimentos Disciplinantes Penitenciário.

PEEPs - Planos Estaduais de Educação em Prisões.

PEP - Programa de Educação nas Prisões.

PESCD - Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação.

RAÍZES/EFAC - Instituto de Desenvolvimento Integrado Raízes/Espaço da Família e da Comunidade.

SAP - Secretaria de Administração Penitenciária.

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SDECT - Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação e Cultura.

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEDUC - Secretaria da Educação Básica do Ceará.

SEE/SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UECE - Universidade Estadual do Ceará.

UFC - Universidade Federal do Ceará.

UFDPAr – Universidade Federal do Delta do Parnaíba

UFPI - Universidade Federal do Piauí.

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIFOR - Universidade de Fortaleza.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	25
1 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	28
1.1 Revisão Bibliográfica.....	28
1.1.1 Síntese das produções lidas.....	30
1.1.2 Síntese dos trabalhos destacados no refinamento final.....	37
1.2 Percurso Metodológico.....	40
1.3 Narrativas em Pesquisa - história de vida e formação.....	43
1.4 Caracterização dos Colaboradores.....	48
1.5 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados.....	51
1.5.1 Observação participante.....	52
1.5.2 O uso de diário de campo.....	52
1.5.3 A realização de entrevistas.....	53
1.5.4 As observações.....	54
1.5.5 Análise de documentos e outros procedimentos.....	55
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO HISTÓRICO E NAS PRISÕES	57
2.1 EJA no Contexto dos Espaços de Privação de Liberdade.....	68
2.2 Novas (Re)configurações no Ministério da Educação e a Extinção da SECADI.....	74
2.3 Educação nas Prisões: uma possibilidade de despertar nas pessoas o reconhecimento da sua condição de seres humanos.....	77
2.4 Relação entre Educação nos Espaços de Privação e a Tarefa Docente.....	84
2.5 Educação de Jovens e Adultos nos Espaços de Privação: reflexões para formação docente em uma dimensão crítico reflexiva.....	89
2.6 O Professor nos Espaços de Privação de Liberdade Mediando Saberes... 2.6.1 Projeto Educando para Liberdade.....	95 96
3 DO SER AO TORNAR-SE PROFESSOR NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: análise dos limites, desafios e possibilidades	101
3.1 Professores Iniciantes - profissionalidade docente.....	101

3.2 Políticas de Apoio ao Professor Iniciante.....	107
3.3 Iniciando a Coleta de Dados: primeiras percepções e análises.....	109
3.3.1 Tornar-se professor envolve a convivência com uma rotina cercada pelo excesso de trabalho.....	123
3.3.2 Tornar-se professor significa enfrentar desafios para apropriação e desenvolvimento da escrita por parte dos estudantes e aprender a partir desses desafios.....	132
3.3.3 Tornar-se professor significa aprender a partir da interação com seus alunos.....	139
3.3.4 Tornar-se professor que atua em espaços de privação de liberdade envolve a obediência às rígidas normas da prisão.....	151
3.3.5 Tornar-se professor nos espaços de privação de liberdade perpassa momentos de estresse e tensão.....	160
4 RITO DE PASSAGEM, PROCESSO DESAFIADOR: do coletivo ao Indivíduo.....	169
4.1 Entrevistas Individuais.....	169
4.1.1 Trajetórias de infância (TI).....	170
4.1.2 Formação inicial (FI).....	181
4.1.3 Início da docência (ID).....	192
4.1.4 Tornar-se professor (TP).....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS: o que nos foi possível considerar e o que nos será possível apontar para trilhar caminhos.....	217
REFERÊNCIAS.....	237

APRESENTAÇÃO

Parto da crença de que minhas experiências pessoais e profissionais contribuíram de forma significativa para a escolha do tema: tornar-se professor em espaços de privação de liberdade. Foram momentos significativos em que pude reviver situações, questionamentos, escolhas e decisões que permitiram reflexões sobre minha trajetória de vida, acadêmica e profissional – dos passos que me trouxeram até aqui.

Nesse percurso, sou sujeito e objeto: sujeito, enquanto me indago, procuro saber mais sobre o que lembro; objeto, quando me “ouvira”, sendo ao mesmo tempo um instrumento de transmissão e recepção da memória que é de “alguém” (eu), um meio de que esse alguém (eu) se valia para transmitir minhas próprias lembranças.

Apresento fragmentos de minhas memórias escolar, acadêmica e profissional, desde a infância até o doutorado, em uma perspectiva de contribuir com aqueles que por ventura venham a lê-las e compreender que é através dos desafios que a gente vai trançando “fios” que irão vislumbrar “o bordado do viver”.

Falar de bordado é falar da trajetória da mulher, da professora e da pesquisadora e buscar pelas diferentes cores nos fios de minhas vivências, e memórias, a capacidade de, mesmo diante do emaranhado do bordado da vida, encontrar o fio da meada para tecer a mim mesma na perspectiva de compreender que bordar é a arte de criar e recriar-se na vida.

Tecendo a mim mesma: histórias de vida, de formação e de profissão

Sou a terceira filha de seis filhos, nascida no interior do Ceará, em Missão-Velha, município vizinho ao Juazeiro, terra do Padre Cícero. Missão-Velha é a cidade de minha família, tanto paterna quanto materna. Na década de 1950, meus pais (Meire e Osmundo) casaram-se (aos 24 e 20 anos, respectivamente) e, corajosamente após o casamento, partiram para São Paulo, a maior cidade brasileira para a qual os nordestinos migravam em busca de maiores oportunidades de trabalho. Tenho em meu pai referência por tratar-se de um nordestino, que lá enfrentou desafios de um homem sem estudos, mas com muita coragem de ousar e buscar melhores condições de vida para sua família.

Cursei o segundo grau no colégio Liceu do Ceará. Mais uma experiência desafiadora, por tratar-se de uma escola enorme, que abrigava inúmeras turmas, com inúmeros alunos e alunas de todas as partes da cidade. Lá, me deparei com excelentes professores e professoras, além de um vice-diretor alemão insuportável, que nos fazia passar por momentos de terror desde a entrada na escola, quando ficava na porta medindo nossas lindas saias pregueadas; mesmo assim, eu amava aquela escola e sentia muito orgulho de vestir aquela farda.

A experiência do Liceu também me trouxe um novo desafio: ir de ônibus para lá, por estar localizado no centro da cidade e eu morar na periferia. A experiência da autonomia de saber me conduzir sozinha, de aprender a lidar com o público, de aprender o percurso de casa, de enfrentar ônibus lotado etc. me provocou um fortalecimento muito grande para enfrentar a vida. O Colégio Liceu do Ceará me deixou muitas marcas positivas.

Foi ali que comecei a estudar e me dedicar à preparação para o vestibular. Naquela época, eu não sabia o que escolher; faço parte de uma geração pobre que não foi orientada por ninguém para seguir em frente. Meus pais eram muito bons, mas só tinham uma indicação para nós: estudar. O que e onde já seria para eles uma tarefa mais difícil de decidir conosco.

Hoje, vejo com muita nitidez que fiz meu percurso acadêmico e profissional sozinha, movida por um desejo de que aquela vida que minha mãe tinha¹ eu não queria para mim. Sinto que foi mais pela intuição de sobrevivência que desde cedo comecei a desejar uma vida diferente, com melhores possibilidades.

No ano de 1978, ingressei na Universidade Estadual do Ceará (UECE), para cursar Licenciatura em Pedagogia. Na verdade, eu não tinha convicção de que seria pedagogia o curso certo, mas quando adolescente sempre dizia que queria trabalhar com pessoas e vi nesse curso superior a possibilidade de me realizar profissionalmente.

Nesse mesmo ano, falece a minha mãe, mulher nova, com 52 anos, e nos deixa com a responsabilidade de tocar em frente nossas vidas. Meu pai, viajante comercial à época, precisando viajar para nos manter, pediu a nossa irmã mais

¹ Na verdade, a vida de minha mãe a que me refiro, seria de uma mulher totalmente dependente do marido, submissa as suas imposições de homem nordestino, que dizia em casa que filha dele não trabalhava para não sofrer ameaças do mundo lá fora. Dentro de sua ignorância, passava o papel de homem protetor, provedor e aquele que tem o controle da situação. Por isso, busquei sair desse formato, acreditando na possibilidade de ser uma mulher atuante e capaz de sobreviver fora da redoma.

velha (Glauce) que cuidasse de nossa casa e de nós. Essa irmã que estava se preparando para casar nesse período ficou morando com seu marido em nossa casa por um tempo. Dois anos depois, meu pai se casou novamente e foi com a presença dessa madrasta que todos nós saímos de casa pouco a pouco; desse modo, um por um foi tomando seu destino. Eu fui a última a sair.

Com minha saída de casa, compreendi que agora seria “eu” e “eu”. Daí continuei a tomar com segurança e responsabilidade o curso de minha história, dessa vez, sozinha, mas consciente de aonde eu queria chegar.

Tenho desenvolvido ao longo de minha vida a capacidade de resiliência² e creio ser por isso, tenho conseguido superar muita coisa; com certeza, sem ela seria impossível seguir em frente. É essa capacidade que me move e que me leva sempre a dar o passo seguinte. Segundo Chistopher Day (2014), a resiliência não é uma qualidade inata, mas é um constructo relativo, dinâmico e em desenvolvimento. Ter a capacidade de resiliência sugere uma capacidade de “gerir” acontecimentos e situações exigentes de uma forma positiva, ao ponto de “recuperar” dificuldades significativas para derrotá-las.

As escolas e as salas de aula exigem esse tipo de energia por se tratar de um investimento cognitivo, social e emocional muito grande por parte de alunos e professores em um espaço de ensino e aprendizagem. Daí a resiliência ser vista como uma capacidade para se recuperar de acontecimentos adversos. Por isso, as perguntas geradoras acerca do tema são: de que forma podemos encorajar a resiliência? Que tipo de formação, apoio, ambiente de trabalho, cultura, liderança e práticas de gestão poderão facilitar o seu desenvolvimento?

Quando ingressei no curso de Pedagogia, final da década de 1970, depois de algumas disciplinas rumo à conclusão do curso, optei pela habilitação em Orientação Educacional, pois trabalhar com alunos era mais atrativo do que as outras habilitações propostas.

Antes de concluir a habilitação, trabalhei em uma indústria de confecção nos recursos humanos, atuando no setor de recrutamento, seleção de pessoal e capacitação. Nessa empresa, recebi do diretor um convite para acompanhar um

² O termo resiliência, utilizado na física para indicar uma característica de materiais que conseguem retornar a sua forma original depois de terem sido submetidos a pressões, foi incorporado pela psicologia para designar a capacidade do indivíduo de adaptar-se de maneira positiva às situações adversas, mantendo seu desenvolvimento normal e sendo capaz de recuperar-se dos efeitos estressores.

projeto da empresa com o governo do Estado, junto ao presídio feminino do Ceará Desembargadora Auri Moura Costa. Essa atuação foi crucial para meu contato com um mundo que até então estava muito distante de mim, das pessoas com quem convivia e da sociedade como um todo.

Porém, foi ali, durante o ano que passei na empresa e, conseqüentemente, colaborando no desenvolvimento do projeto com aquelas mulheres em situação de privação de liberdade, que compreendi um pouco dessa realidade: suas histórias de vida, seus sonhos interrompidos, seus arrependimentos, suas culpas, seus amores e seus dissabores, seus planos para o futuro, o retorno à família e à sua comunidade, a solidão e ao mesmo tempo a necessidade de conviver dentro da prisão, como opção de sobrevivência.

Saio da referida empresa, a partir de um convite de uma professora da UECE, Solange Rosas, para assumir a orientação educacional dos Maristas em Fortaleza, experiência que vivi durante 19 anos. Naquele espaço, procurei dar o melhor de mim como profissional comprometida com a educação daqueles e daquelas crianças e jovens, a grande maioria advinda de classes favorecidas, mas tínhamos o compromisso de propor para eles uma educação integral, articulando fé, cultura e vida, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua consciência crítica, favorecendo as relações, o posicionamento, a valorização do sentido da vida e a relação com Deus, com as pessoas e com a sociedade.

É nesse momento de efervescência que me dei conta do quanto teria que percorrer para alcançar a nova proposta de uma pedagogia libertadora apontada pela educação marista. Já havia a discussão e reflexão em nossos encontros pedagógicos, seminários e outras atividades propostas pela congregação, do pensamento de Paulo Freire, Leonardo Boff e outros educadores e religiosos que propunham mudanças no cenário sociopolítico, econômico e cultural da sociedade vigente. Porém, foi na escola pública que me deparei com uma realidade muito diferente daquela de onde eu vinha (escola privada de elite), pois foi ali que compreendi a exterioridade e a totalidade de que fala Dussel (1996). Compreendi também aspectos da opressão discutidos por Freire (1987).

Nessa perspectiva, procurei desenvolver meu trabalho na escola pública durante 23 anos. No decorrer desses anos muito, cuidadosamente, juntando-me aos educadores existentes na escola que acreditavam na capacidade de mudança do ser humano, levando alguns profissionais da educação a quem eu tinha acesso para

dialogar com aqueles e aquelas professoras, procurando sempre respeitar o lugar de onde elas e eles falavam, mas também tentando avançar nas discussões, nas reflexões que poderiam resultar em mudança de compreensão e de atitudes perante a situação ali posta.

De 1991 a 1993, participei do curso de Especialização em Pedagogia da Compreensão Existencial, na Universidade Federal do Ceará (UFC). A *Pedagogia da compreensão existencial*, também chamada de metodologia CSA (conhecer-sentir-agir), consiste em uma metodologia criada pelo psicólogo e educador português radicado no Brasil, Leonel Correia Pinto, cujas bases teóricas se encontram no existencialismo, na Gestalte³, na fenomenologia.

Nesse período, contando com a disponibilidade permanente do professor Leonel em 1993 e 1994, realizamos alguns encontros com os professores para pensarmos juntos na saída para uma educação mais humanizadora naquela escola.

Nos anos 1997 e 1998, realizei o curso de Especialização em Família: uma abordagem sistêmica, na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Essa visão sistêmica considera a família como um todo. Os membros da família, ao interagirem e se comunicarem, estabelecem relações que servem para manter o sistema em equilíbrio. O desequilíbrio do sistema pode provocar desequilíbrio no indivíduo e vice-versa. Sendo a família um sistema de relações contínuas e interligadas, quando há mudança em um de seus membros, há mudança nos outros também. Sabendo que uma pessoa vive diferentes sistemas, estes se influenciam mutuamente.

No período de 1999 a 2000, ingressei no curso de Psicologia da UNIFOR, pois senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos, para atender melhor a demanda das escolas; tinha o desejo de contribuir com professores, alunos e pais das escolas em que atuava.

Infelizmente, a escola marista em Fortaleza começou a apresentar sinais de falência, por conta de uma concorrência muito forte das escolas laicas que visavam somente à aprovação dos seus estudantes no vestibular, aspecto que foi ganhando espaço na cidade. Então, não somente eu, mas todos os funcionários fomos demitidos e com isso me veio a oportunidade de pensar em buscar novos horizontes na pós-graduação.

³ A gestalt (guês) (do alemão Gestalt, "forma"), também conhecida como gestaltismo (gues), teoria da forma, psicologia da gestalt, psicologia da boa forma e leis da gestalt, é uma doutrina que defende que, para se compreender as partes, é preciso, antes, compreender o todo (ENGELMANN, 2002).

Pós-Graduação, em busca de novos horizontes: Mestrado e Doutorado

No período de 2001 a 2004 realizei o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), com a dissertação intitulada “Análise das Mudanças Avaliativas no Ensino Médio das Escolas Públicas de Fortaleza”.

Este estudo discutiu que a partir da década de 90, a avaliação é concebida como um instrumento de controle social atrelado às políticas públicas, com o objetivo de fornecer subsídios à promoção da qualidade e da equidade do sistema educativo. Nesse contexto, discutia-se, no âmbito da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), o processo de democratização do ensino, destacando-se dois aspectos essenciais: o acesso e a qualidade.

Diante de tais fatos e da efervescência que se deu na escola, em que professores do ensino médio ficaram perdidos em meio a tantas inovações e cobranças, entro com o meu projeto de pesquisa tentando responder a questão: que impactos foram evidenciados a partir das mudanças nas propostas avaliativas do ensino médio das escolas públicas do Ceará?

Constatamos em nossas observações do cotidiano e nas falas dos entrevistados, o quanto eles estavam confusos diante dos novos parâmetros que apontavam para a necessidade de descentralizar a avaliação da nota, desvinculando-a do caráter meramente classificatório, burocrático e promocional, para que esta possa ser compreendida em sua função diagnóstica, dirigida para referendar a ação dos professores e dos alunos.

Quando se faz a crítica do caráter excludente, autoritário e seletivo da avaliação classificatória, os professores até que concordam que não deveria ser dessa forma, no entanto sua grande inquietação é: *o que colocar no lugar da pressão da nota? O que acontecerá se baixarmos a guarda?* Diante de seu despreparo, o professor precisa de uma arma e a encontra na avaliação. Presumimos que, mesmo diante dos autores que evidenciam todo um questionamento sobre os efeitos do uso do paradigma da nota, a pesquisa revelou que esse paradigma ainda se faz presente na prática avaliativa dos professores, visto que muitos concordam com as concepções e atitudes relativas ao uso da avaliação coerente com esse modelo.

No contexto local, a resistência ao novo sistema avaliativo parece ter por base, principalmente, a forma como foi estabelecido: uma imposição de cima para

baixo, em toda a rede, sem qualquer consideração às peculiaridades da construção histórica do “ser professor”, sem preparação adequada dos docentes, dos alunos e das famílias, e sem oferecer recursos didáticos e técnicos adequados, parecendo estar apenas reforçando o velho chavão do “faz-de-conta” pedagógico.

Nesse percurso, ainda no ano de 2000, iniciei uma experiência muito significativa para nós, que participamos do curso de família e psicologia: fundamos juntos uma Organização da Sociedade Civil (OSCIP’S), de Interesse Público - o Instituto Raízes, em um bairro periférico de Fortaleza chamado Água Fria, que abriga uma grande favela na cidade chamada “Favela do dendê”. O Instituto de Desenvolvimento Integrado Raízes - Espaço da Família e da Comunidade (RAÍZES/EFAC) tem como principal objetivo tornar a Psicologia mais acessível à comunidade em geral, de acordo com as possibilidades de cada pessoa.

Muitas experiências e aprendizagens acumuladas em meu percurso profissional fizeram-me acreditar que não estava na hora de parar. Em função disso, depois de 30 anos trabalhando, em 2009, solicitei aposentadoria e prossegui minha jornada em 2010 na Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde encontrei espaço para desenvolver um trabalho comprometido com a educação dos jovens universitários daquele estado.

No ano de 2013, junto com os alunos do curso de Pedagogia da UFPI, Parnaíba, propusemos a formação de um grupo de teatro - “*Atuando*”, voltado à carência do público infanto/juvenil, buscando envolvimento dos docentes, coordenadores e direção do Campus, contribuindo assim com a emancipação intelectual dos cidadãos parnaibanos.

No ano de 2012, fui convidada pela Coordenadoria de Programas e Projetos de Extensão (CPPEX) da UFPI para assumir a coordenação do Curso de Especialização em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Populações do Campo e Carcerária, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Campus de Parnaíba. O desafio foi aceito e, mergulhando no tema, veio o desejo de enveredar pelas questões da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. A escuta atenta aos professores, professoras e agentes prisionais que fizeram parte do curso deu-me uma noção de que aquele espaço, escola na prisão, seria um mundo para descobrir explorar e propor mudanças.

Meu envolvimento com o tema passa, anteriormente, pela experiência de ministrar a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, na licenciatura de

Pedagogia nas instituições em que atuei. Passa, inclusive, pelo fato de comungar com a ideia da urgência e da necessidade de aprofundarmos as questões concernentes às funções dessa etapa de escolarização (EJA), em uma perspectiva mais abrangente, além dos muros da escola regular, que permita maior compreensão do que está ligado ao trabalho educativo com pessoas jovens e adultas, considerando suas especificidades e peculiaridades no sistema prisional.

Considero ainda meu envolvimento com o tema de pesquisa como tendo sido provocado pelas reivindicações da sociedade por um ensino de qualidade desde os primeiros segmentos educacionais da formação escolar, além da dívida social que se tem com esse público, sujeitos em situação de privação de liberdade. Outra razão, talvez a principal, seja a necessidade de compreender as implicações daquilo que está explícito no tema de pesquisa, ou seja, a docência nos espaços de privação de liberdade.

Finalmente, em 2015, com a aprovação de um projeto submetido para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, sob o título: Da “cela de aula” vendo o sol nascer redondo: o caso do sistema prisional do Piauí, fui aprovada no doutorado, sob orientação da Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre.

Nesse momento me lancei a um novo desafio ir morar em outra região com uma cultura diferente daquela do Nordeste, estudar em uma instituição de referência nacional e ter como orientadora uma docente considerada referência em educação prisional no País. Escrever esses relatos torna-se um esforço de me autocompreender, de entrar em contato com minhas fragilidades acadêmicas, falta de memória, compreensão de autores jamais lidos. Por tudo isso, foi difícil para mim, acompanhar o ritmo de meus colegas de sala, muitos tão jovens, tão inexperientes profissionalmente, mas ao mesmo tempo tão conscientes e com uma boa dose de compreensão da literatura estudada⁴.

Importante frisar que minha experiência profissional contribuiu na produção desse conhecimento, algumas vezes, novo para mim. Muitas vezes, eu

⁴ Dentro desse contexto, remeto-me à questão do desenraizamento trazido por Silva (2008), pelo qual fui levada a deixar minha região nordeste, meu Ceará, meu Piauí, minha universidade, minha família, meus amigos, em busca do desconhecido. Não passavam pela minha cabeça os detalhes de uma experiência tão pessoal e solitária.

dizia brincando para meus colegas: “maternidade e doutorado só vai nova”. Sim, porque estudar é uma tarefa desafiadora, principalmente para aqueles que já passaram da casa dos 60 anos. Algumas vezes me flagrava perguntando-me: será que terei forças para continuar diante de tantos obstáculos que esse processo me apresenta? São obstáculos que perpassavam pela adaptação ao clima, à cidade, à cultura própria da região, à solidão que essa experiência me proporcionou, ao anonimato que serviu de tema, inclusive, na sala de aula, momento em que, não suportando mais, desabafei com colegas e professores, provocando o choro em mim e em algumas pessoas que me acolheram e demonstraram sentimentos semelhantes.

Porém, nem tudo são dores e o fato de saber que estava em um lugar com que sonhei, fazendo um doutorado e buscando o conhecimento junto aos professores, aos colegas, aos autores estudados, trouxe-me ao percurso da pós-graduação, que resultaria em muita aprendizagem.

Durante o curso de doutorado dado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na UFSCar, alguns passos importantes foram percorridos.

A UFSCar me oportunizou compreender melhor o universo da educação dos sujeitos em situação de privação de liberdade por meio das leituras, das reflexões, da dinâmica de trabalho na perspectiva da pesquisa e da extensão, junto à professora Dra. Elenice Onofre, bem como junto a outros professores da linha de pesquisa, que me ajudaram a mergulhar nas questões pertinentes à educação.

Compreendo que, para chegar ao outro, o pesquisador deve primeiro passar por si mesmo. Com efeito, minha trajetória do doutorado está não só ampliando meus conhecimentos, como também está me levando a um amadurecimento pessoal e profissional. Não é somente o resultado final de minha pesquisa que está em jogo nesse processo de doutoramento. Mas, para mim, também está em jogo todo o meu percurso de pessoa, de professora e de pesquisadora.

Minha inserção na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos ratificará a sintonia que há entre o que vivenciei durante toda a minha trajetória acadêmica e minha práxis profissional. Sinto-me inserida nessa linha de pesquisa por acreditar que a educação é um instrumento de promoção humana, que contribui com o processo de libertação e conscientização dos indivíduos oprimidos, como aqueles em situação de privação de liberdade, despertando neles a necessidade da luta pela igualdade de oportunidades e pela superação de desigualdade social.

Estar inserida nesse contexto e iniciar o processo de doutoramento debruçada em leituras, participando de debates e interagindo nos espaços não escolares, buscando em suas práticas sociais seus processos educativos, foi para mim o começo de um longo percurso. Autores que passaram a fazer parte do meu cotidiano acadêmico trouxeram a oportunidade de refletir sobre esses espaços e as possibilidades de sua humanização.

Válido destacar que muitas das leituras e reflexões presentes neste estudo advêm da participação no Núcleo de Investigações e Práticas em Educação nos Espaços de Restrição e Privação de Liberdade (EduCárceres). O grupo tem como finalidade agregar pesquisadores iniciantes e experientes com o propósito de interação e de aprofundamento de conhecimentos na área de Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade.

Tem seu campo de investigação e práticas educativas alicerçado em três eixos: educação em espaços de restrição de liberdade (Programas de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade), educação em espaços de privação de liberdade para jovens (Fundação CASA) e educação em espaços de privação de liberdade para adultos (penitenciárias, centros de ressocialização, centros de detenção provisória, APACs). Os integrantes do grupo atuam em projetos de pesquisa em andamento na universidade e em parcerias com pesquisadores no âmbito nacional e internacional, para intercâmbio da produção de conhecimentos através de eventos, cursos e publicações.

Destaco aqui a vivência nesse Núcleo, suas reuniões quinzenais e os projetos de pesquisa e de extensão em que me engajei. Posso dizer que frequentar esses espaços em que ferviam discussões em torno dos autores da linha de pesquisa ressignificaram meu olhar para o ato de pesquisar, para a aprendizagem na área educacional e, de modo particular, para a educação em prisões.

A participação no grupo teve sua importância ampliada com a vivência nos projetos “Educação em prisões: entrelaçando saberes de educadores⁵”, “Pensar e fazer em espaços de privação de liberdade: alinhando sensibilização e práticas educativas⁶”.

⁵ Nesse projeto trabalhamos com a formação de professores e demais agentes educativos (gestor, agente penitenciário, psicólogo, assistente social) que atuam no sistema educativo de unidades prisionais paulistas.

⁶ A atividade está planejada para as seguintes frentes de trabalho: sensibilização da comunidade acadêmica da UFSCar e sociedade, formação e acompanhamento de monitores que atuam em

Destaco ainda, no trajeto do doutorado, a participação no PESCD⁷ - Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente, que permitiu aprendizados com pessoas de todos os lugares do Brasil, com professores de referência em suas respectivas áreas e com alunos da graduação.

Como resultado desse percurso, foi elaborada a proposta de pesquisa que tem como título final *Do ser ao tornar-se professor nos espaços de privação de liberdade*.

unidades prisionais de Araraquara, formação e acompanhamento de professores que atuam em unidades socioeducativas de Rio Claro.

⁷ O Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente - PESCD - é destinado a aprimorar a formação de discentes de Pós-Graduação, oferecendo-lhes adequada preparação pedagógica, através de estágio supervisionado em atividades didáticas de graduação. Podem participar do PESCD os alunos regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação, Mestrado ou Doutorado, da Universidade Federal de São Carlos.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como título: *Do ser ao tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade*. Seu objetivo é compreender como se constituem, na perspectiva de professores, os saberes necessários para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, tomando por base os processos de ensino-aprendizagem que experienciam em suas práticas pedagógicas cotidianas.

O interesse por tratar desse tema surgiu e acentuou-se no percurso de nossa trajetória profissional, no ano de 2012, quando assumimos a coordenação do Curso de Especialização em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Populações do Campo e Carcerária, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Campus de Parnaíba da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A escuta aos professores e agentes prisionais que participaram do Curso deram-nos uma percepção de que naquele espaço (escola na prisão) estava um mundo a se descobrir, explorar e carente de propostas de mudanças.

Nosso envolvimento com o tema passa também pelo fato de comungarmos com a ideia de urgência e a necessidade de aprofundamento das questões concernentes às funções dessa etapa de escolarização (EJA), em uma perspectiva mais abrangente, além dos muros da escola regular, que permita maior compreensão do que está ligado ao trabalho educativo com pessoas jovens e adultas.

Em busca de mergulhar no tema, ingressamos no Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, sob orientação da Profa. Dra. Elenice Onofre. Para a definição e execução do projeto, foram realizadas leituras e pesquisas, bem como participação em encontros acadêmicos sobre educação nas prisões.

A questão de pesquisa que norteou o estudo foi assim configurada: quais saberes os professores que atuam em salas de aula das escolas nas prisões ressaltam como necessários para o exercício da docência em espaços de privação de liberdade? Questões decorrentes: os saberes da docência apontados na literatura, dialogam com os apresentados pelos professores? Como o processo de

tornar-se professor se dá no contexto das escolas nas prisões na perspectiva dos professores?

Em busca de respostas a essas questões foi definido como objetivo geral: compreender como se constituem, na perspectiva dos professores, os saberes necessários para o exercício da docência nas escolas das unidades prisionais.

Os objetivos específicos decorrentes foram:

- a) identificar nos relatos dos professores os fatores que podem contribuir para as escolhas para o seu ingresso e permanência como docentes nas escolas das unidades prisionais;
- b) analisar de que forma os docentes vão se constituindo como professores neste espaço singular de educação escolar.

A hipótese que orientou este estudo foi: tornar-se professor em espaços de privação de liberdade envolve a constituição de modos próprios de ser, pensar e agir na profissão docente nesse contexto.

A tese foi organizada inicialmente com histórias de vida, de formação e profissão, ou seja, fragmentos de memórias pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais da pesquisadora, na perspectiva de contribuir com aqueles que por ventura venham a lê-las e compreender que é através dos desafios que a gente vai trançando “fios” que irão vislumbrar “o bordado do viver”.

Depois discorremos em quatro Capítulos, em que no primeiro trazemos os aportes teóricos e metodológicos, bem como a revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica é indispensável para a delimitação do problema em um projeto de pesquisa, como também para se ter ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

Tendo em vista que nossa intenção era compreender como se constituem, na perspectiva dos professores, os saberes necessários para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade, delineamos no Capítulo 2, o contexto histórico da EJA e essa modalidade nas prisões, bem como trazemos à reflexão os saberes docentes, formação e inserção profissional. Educação nos espaços de privação: percorrendo caminhos, enfrentando desafios e alimentando esperanças entre o sonho e a realidade, traduz ainda o percurso do presente capítulo.

No capítulo 3, trazemos a análise dos dados e os resultados alcançados sob o título “Do ser ao tornar-se professor nos espaços de privação de liberdade: análise dos limites, desafios e possibilidades”, com ênfase nos processos do tornar-se professor na rotina docente diária. As primeiras análises dos diários de campo demonstraram que ser professor nas escolas localizadas nas prisões significa romper inúmeras barreiras: problemas na infraestrutura das escolas que ocasionam a falta de água, por exemplo; o conflito existente entre a equipe de segurança e os alunos e os professores; a cultura repressora da prisão, que entra em contradição com a educação libertadora defendida por Freire, provocando “um choque” naqueles que iniciam a carreira docente nesse espaço, além da falta de segurança e estabilidade na carreira.

Rito de passagem, processo desafiador: do coletivo ao individual, é o título que reservamos para o Capítulo 4, em que resumimos o sentimento que ficou em relação à passagem das observações participantes, ou seja, as inserções nas reuniões de ATPCs, para a fase das entrevistas individuais. Foi um verdadeiro rito de passagem, em que nos submetemos, inesperadamente, a uma situação delicada de avaliação do processo de pesquisa.

Finalmente, trazemos as considerações finais, na perspectiva do que nos foi possível considerar e o que nos será possível apontar para trilhar caminhos, tendo em vista que, a educação nos espaços de privação, deve se manter como um espaço de luta e da construção da sua própria identidade. Na tentativa de construir uma educação emancipatória e democrática, que possa contemplar as exigências da educação daqueles que estão em situação de privação de liberdade.

Nesse panorama, apresenta-se um caminho talvez muito mais longo, mais difícil, do que foi seguido no doutorado, que é levar esse trabalho adiante, no nordeste, no Piauí, na UFDPAR – Universidade Federal Delta do Parnaíba, em busca de ampliar, aprofundar tudo aquilo que foi vivido, criando redes, articulando, ampliando e aprofundando, a formação pessoal e profissional. Mas seguimos fortalecidas, confiantes e esperançosas!

1 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

No presente capítulo apresentamos alguns fatores que foram necessários para a delimitação de nosso problema e suas construções teóricas, tais como a revisão bibliográfica pautada nas produções acadêmicas de teses e dissertações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o percurso metodológico e as narrativas em pesquisa - história de vida e formação, a caracterização dos colaboradores e os procedimentos de coleta e análise de dados.

1.1 Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica é indispensável para a delimitação do problema em um projeto de pesquisa, bem como para se ter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. Tal revisão também contribui para as construções teóricas, comparações e validação de resultados de artigos em periódicos nacionais e internacionais, dissertações, teses e livros, entre outras formas de divulgação científica.

Com a finalidade de conhecer os principais referenciais teórico-metodológicos das produções acadêmicas (Teses e Dissertações) existentes no âmbito da produção nacional registrada na CAPES sobre o tema **Do ser ao tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade**, fizemos uma busca de publicações que o contemplassem, bem como análise dessas produções acadêmicas, destacando em que ponto os pesquisadores e suas pesquisas se relacionam ao tornar-se professor nas escolas das prisões. A partir desta análise, discutimos de que maneira como o estudo pode avançar no que diz respeito às pesquisas já existentes.

Para atingir o objetivo proposto, no início de julho de 2016, foram delineadas as seguintes ações: a) organizar quadros descritivo-analíticos sobre as produções, considerando as escolhas teóricas e metodológicas dos autores, os resultados e recomendações apresentadas; b) apresentar as considerações sobre os estudos a partir da leitura científica analítica; c) levantar recomendações e perspectivas para trabalhos futuros de pesquisas.

Neste estudo, a princípio, tivemos a intenção de fazer um recorte temporal, que englobaria os trabalhos produzidos a partir das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CEB nº 2/2010 (BRASIL, 2010). Porém, por não haver um número significativo de produções nesse período, ampliou-se a busca para até o ano de 2016.

A revisão bibliográfica teve como objetivo organizar um levantamento feito nos dados da CAPES, por meio da revisão de literatura científica sobre o tema em foco: “Tornar-se professor nas escolas das prisões”, destacando os objetos de estudo, objetivos, os direcionamentos teórico-metodológicos, os aportes teóricos adotados pelos pesquisadores e os resultados alcançados nas pesquisas. Os registros coletados foram organizados e sistematizados em quadros.

Ao realizar a busca pelo descritor “Prisões”, obtivemos o resultado de 530 trabalhos, sendo que 37 deles tinham certa relação com o tema. Ao refinar esses resultados para “Educação”, encontramos 10 trabalhos, mesmo assim, ainda estavam distantes do tema.

No levantamento inicial, não encontramos nenhum trabalho que tratasse especificamente da atuação dos professores nas escolas nas prisões. Dessa forma, fomos buscando com alguns descritores como “Educação nas prisões”, “Escolas nas prisões”, “EJA nas escolas nas prisões”, “Professores de EJA nas escolas das prisões”, em que todos os descritores foram refinados com o filtro “Educação”. Assim, entre os cinco descritores utilizados para a busca, evidenciamos a existência de um grande número de trabalhos que não contemplavam o tema em estudo, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento sobre o tema na plataforma CAPES

Descritores	Plataforma CAPES		Títulos Lidos
	Total Geral	Filtros	
Prisões	530	Educação 37	10
Educação nas Prisões	385.698	Educação 6.495	181
		500 (selecionados)	
Escolas nas prisões	334.362	Educação 4.139	07
		500	
EJA nas escolas das prisões	687.728	Educação 6.164	341
		500	
Professores de EJA nas escolas das prisões	900.762	Educação 6.941	42
		500	
Total	2.838.124	23.289	581

Fonte: dados organizados pela Pesquisadora.

Dessa forma, realizamos a leitura apurada dos resumos que havíamos filtrado. Finalizada essa leitura, fizemos um novo filtro para encaminhar ao banco de dados os trabalhos que tinham uma relação mais direta com o tema desta pesquisa. Assim, 33 (trinta e três) produções migraram para o banco de dados.

1.1.1 Síntese das produções lidas

A seguir, apresentamos 33 (trinta e três) produções lidas, considerando os Resumos que se aproximavam do tema de nossa pesquisa, organizados com os seguintes itens: Título, Autor(a), Categoria, Ano, Objetivos, Objeto de Estudo, Palavras-chave, Aporte teórico, Metodologia e Resultados. Em alguns casos, devido à ausência de dados recorreremos à leitura da Introdução do trabalho em análise.

A modalidade de pesquisa escolhida foi a bibliográfica, por tratar-se de um tipo de pesquisa que

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os

estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 1996, p. 50).

O levantamento bibliográfico é o primeiro passo na atividade científica, pois, “neste contexto, [...] é frequentemente entendida como um eficiente método utilizado para localizar e consultar fontes diversas de informação escrita, a fim de coletar dados gerais ou específicos sobre um determinado assunto”. (SANTIAGO et al, 2011, p. 43). Como tal, é utilizado em todos os estudos, sejam eles de investigação bibliográfica ou de campo. Para que esteja segundo padrões científicos, faz-se necessário seguir suas etapas, sendo uma delas a coleta de dados.

Como ferramenta para sistematização da coleta de dados, realizamos o levantamento bibliográfico, de forma sequencial, partindo do título da obra e seguindo até os resultados finais.

Após coleta dos registros e análise dos dados (Resumos e Introduções), percebemos que as publicações no Brasil, através dos dados da CAPES, têm um índice maior nas Dissertações que Teses. em nosso caso particular, das 33 (trinta e três) pesquisas selecionadas, foram 28 (vinte e oito) Dissertações e 5 (cinco) Teses. Constatamos também que as produções se concentram na área de *Educação de Jovens e Adultos*, com menor intensidade na área da *Educação de Jovens e Adultos em Privação de Liberdade*.

Em relação aos aspectos metodológicos de coleta, com um percentual muito elevado dos trabalhos lidos (Resumo e Introdução), os pesquisadores optaram por Pesquisa Qualitativa. Em alguns casos, também foram identificadas pesquisas de cunho Exploratório e poucos foram os que fizeram a opção por Estudo de Caso. No conjunto dos trabalhos, somente um apresentou a abordagem Fenomenológica. Observamos um perfil de abordagem muito expressiva de Narrativas como instrumento de investigação, ao lado de casos de abordagem (auto)biográfica, que lança mão das narrativas orais e escritas, bem como de História de Vida. Raros utilizaram a Técnica de Grupo Focal.

As observações foram registradas em forma de Diário de Campo; em outros, alguns pesquisadores recorreram à Entrevista semiestruturada. Constatamos, ainda, o uso do Questionário para coleta de dados inicial, cujo objetivo foi realizar a caracterização dos sujeitos a serem pesquisados. Nesse percurso, compreendemos a ênfase na Pesquisa Qualitativa e na abordagem Narrativa como

instrumentos de investigações adotadas por vários, entre os 33 (trinta e três) pesquisadores em estudo.

Com base na concepção de Bogdan & Biklen (1994), entendemos que as perspectivas dos sujeitos pesquisados constituem uma das características essenciais da investigação qualitativa. Nela os investigadores em educação estão sempre a questionar os seus sujeitos, objetivando perceber aquilo que eles experimentam e o modo como eles próprios estruturaram o mundo social em que vivem. Consideramos esse aspecto muito positivo, em virtude de nossas inclinações para a Pesquisa Qualitativa com abordagem Narrativa, como instrumento de investigação, por acreditarmos que esta abordagem possibilita maior aproximação dos sujeitos da pesquisa, bem como sugere uma interpretação mais ampla e coerente dos dados coletados. Nesse sentido, a narrativa possibilita o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo investigada.

Os pesquisadores se interessam pelo modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas, preocupam-se com aquilo que entendem por perspectivas participantes - centram-se em questões do cotidiano das pessoas, percebendo os julgamentos que elas fazem sobre suas vidas e o que elas consideram importante nas suas escalas de valores.

Essa abordagem possibilita também uma dinâmica do grupo, pela qual se estabelece em um contrato de confiança, em uma negociação clara, o que se espera de cada sujeito. No decorrer do processo de investigação, os questionamentos surgem a partir do diálogo, sobre o desenvolvimento e os elementos que fazem parte dos quadros de referências de cada um.

Por outro lado, também, o presente estudo, que aborda narrativas de vida e de formação dos professores dos espaços de privação, representa uma tentativa de pensar uma contracultura, que possa resistir à manutenção do professor à sombra, à margem do processo, colocando-o no centro da ação, na tentativa de dar-lhe voz.

A noção da voz do professor é importante no sentido em que comporta o tom, a linguagem, a qualidade e os sentimentos que são transmitidos no modo como o professor se expressa. De um ponto de vista político, a noção da voz do professor relaciona-se com o direito de se expressar e de ser representado. Pode-se incluir tanto o indivíduo único, como a voz coletiva característica de todos os professores por comparação com outros grupos. (GOODSON, 2015, p. 50).

Para esse autor, o estudo da vida e do trabalho do professor nasce a partir da literatura sobre a socialização docente, influenciada pelo período de formação inicial e de formação contínua dos docentes. Segundo ele, “muitos estudos da década de 1970 e de 1980 centraram-se na experiência dos professores enquanto alunos”. (GOODSON, 2015, p. 49).

Há uma série de outras razões que podem legitimar a voz dos professores e que justificam o estudo da sua vida e do seu trabalho. Em primeiro lugar, para Goodson (2015, p. 50), “um estudo dessa natureza fornecerá um conjunto de conhecimentos importantes relativamente a novas preocupações das políticas e à passagem para a reestruturação e para as reformas na escolarização”. O autor argumenta que, em relação ao estudo da vida desses profissionais, o tema do

[...] ‘abandono dos professores’ revela que há um conjunto de ideais, que tomamos como adquiridas, que controlam o modo como o problema do conflito docente é normalmente definido, implicando soluções de gestão. Esta confiança na gestão e na prescrição é sustentada pelos métodos de investigação utilizados na universidade. (GOODSON, 2015, p.51).

Nessa perspectiva, quanto à gestão com o desejo de produzir conhecimento profissional centrado nos professores, afirma o autor:

Trata-se de desenvolver uma modalidade de investigação educativa que fale de e para o professor. Para tal, é necessária uma reestruturação significativa dos paradigmas de investigação educativa, embora o trabalho emergente no pensamento e no conhecimento prático docente e na voz do professor, bem como no novo *corpus* de trabalho sobre os práticos reflexivos e na investigação-ação, figurem o prenúncio deste desenvolvimento. (GOODSON, 2015, p. 52).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebemos que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Desse modo, trabalhar com narrativas na pesquisa é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta: ao mesmo tempo em que cada um se descobre no outro, os fenômenos revelam-se aos interlocutores.

Outro aspecto importante a ser destacado é o carácter formativo do trabalho com as narrativas. Como bem expressa Ferrer Cerveró (1995, p.178), “compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se

converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo”.

Todavia, é fundamental lembrar que numa entrevista não diretiva disposta a reconstruir histórias, poderá haver a interferência de quem ouve, especialmente, na reinterpretação de significados. Esse fato mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois depende tanto de quem a produz como a quem ela se destina. De alguma forma, a investigação que se utiliza das narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador e do investigado se imbrica.

Em relação aos aspectos teóricos, encontramos no processo da pesquisa bibliográfica as seguintes referências que serviram de suporte para os 15 (quinze) pesquisadores selecionados em suas respectivas realidades de pesquisa: ⁸

- Representações Sociais: Moscovici (1978, 2002), Jodelet (2001), Antunes-Rocha (2004, 2014), Marx; Engels (1987), Gramsci (1982, 2011).
- Estudos Culturais: Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori e Paulo Freire (1979, 1983, 1992, 2000, 2001, 2005), Assmann (1993), Gentili; Silva (1995), Silva, T. (1995), Silva, R. (1995), Fidalgo (1996), Erguita (1995), Adorno (1991, 1998, 1987).
- Pesquisa Narrativa: Catani (1997), Josso (2004), Ricouer (1997).
- Formação de Professores: Mizukami (2000, 2002, 2003), Lima (1996), Garcia (1994), Pérez Gómez (1992), Bennell (2001), Cunha (1999), Paiva (1987), Arroyo (2007), Libâneo (2005), Garcia (1999), Zeichner (1993), Souza (2006), GATTI, (2010), Lüdke (2009), Pimenta (2001), Imbernón (2006).
- Saberes Docentes: Tardif (2002, 2005, 1991), Gaultier (1999).
- Educação de Jovens e Adultos: Freire; Moura (1999, 2001) Monteiro (2003), Castoriadis (1986), Brito (1996), Ferro (1994), Paiva (1987), Cury (2001), Garcia (1999), Diniz-Pereir; Amaral (2010), Lélis (2008), Freire (1987, 1979, 1983, 1992, 2000, 2001, 2005), Soares (2011), Costa (2013), Haddad (2009).

Além desses, no Quadro 2 apresentamos alguns autores que foram citados repetidas vezes nos trabalhos encontrados. ⁹

⁸ Com esse levantamento, nossa intenção foi apontar os referenciais mais usados por outros pesquisadores. Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

⁹ Compreendemos que para esse e para temas afins, esses autores não podem deixar de ser lidos.

Quadro 2 - Autores citados repetidas vezes na pesquisa bibliográfica

TEMAS	Educação de Jovens e Adultos	Formação de Professores	Saberes Docentes
AUTORES	Freire (1979, 1983, 1992, 2000, 2001, 2005)	Nóvoa (1991,1992, 1995)	Tardif (2008, 2002, 2005, 1991)
	Arroyo (1992)	Pimenta (2008)	Gaultier (1999)
	Soares (1996, 1998,2001, 2002, 2003)	Gómez (1992) Haddad (2002)	

Fonte: Dados organizados pela Pesquisadora.

Ao buscar um entendimento sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, constatou-se que o número de pesquisas específicas sobre a formação docente para esta modalidade no banco de dados da CAPES ainda é pequeno, apesar de crescente e que, majoritariamente, são anunciadas no âmbito da legislação, de artigos publicados, fóruns e outros.

Para refinar a pesquisa em direção ao tema desejado, ou seja, o tornar-se professor(a) nas escolas das prisões, foram lidas todas as introduções com ênfase nos objetivos e na metodologia dos 33 (trinta e três) trabalhos selecionados, que foram aprofundados nas leituras para identificar as produções que tinham identificação maior com o objeto de estudo.

Ao considerar os itens *Referência, Objetivos, Percursos Metodológicos e Razões*, foi possível incluir ou excluir os trabalhos em um novo filtro. Assim, dos 33 (trinta e três) trabalhos selecionados ficaram 15 (quinze), totalizando 18 (dezoito) excluídos. Dessa forma, somente 15 (quinze) trabalhos serviram de base teórico-metodológica para avançar na produção da tese, contemplando os itens: *Referências, Objeto de estudo, Objetivos, Palavras-Chave, Aporte Teórico, Recurso Metodológico, Resultados e Análise*.

Dos 15 (quinze) trabalhos que passaram pelo refinamento das buscas, foram selecionados 8 (oito) com o objetivo de encontrar a identificação com tema de estudo “tornar-se professor nas escolas das prisões”. Assim, foram feitas sua leitura

e análise, com a finalidade de auxiliar os demais pesquisadores que tiverem interesse pela educação de Jovens e Adultos nas escolas nas prisões e os saberes dos professores em uma perspectiva de tornar-se docente em um espaço tão peculiar como é a unidade prisional. Nesse sentido, merecem destaque os seguintes trabalhos para leitura aprofundada e análise.

- 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 em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo.

- AMORIM, Karol Oliveira de. **Educar em prisões:** um estudo na perspectiva das Representações Sociais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- CARVALHO, Odair França de. **Entre a cela e a sala de aula:** um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

- 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 em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2013.

- SILVA, Vera Lúcia Machado. **Representações e saberes de professoras que atuam na educação de jovens e adultos em escolas municipais de Santa Maria - RS.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão.** Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

- MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de jovens e adultos no Piauí: 1970/2000.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor:** o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 1996.

1.1.2 Síntese dos trabalhos destacados no refinamento final

Após a leitura dos trabalhos resultantes do refinamento em busca da identificação do conteúdo com nosso objeto de pesquisa, elaboramos o Quadro 3 apresentando os dados relevantes para a realização de nosso trabalho.

Quadro 3 - Síntese dos trabalhos destacados no refinamento final

O trabalho docente na prisão por professores da rede estadual de São Paulo: entre a lógica da formação e a lógica da adaptação, de Andressa Baldini da Silva, é uma dissertação que tem como objetivos: 1. Identificar e analisar aspectos do trabalho do professor em escolas situadas nas prisões na rede estadual de São Paulo. 2. Entender a prática do professor bem como as formas que os agentes compreendem e realizam o exercício docente nesse contexto. A autora usou a **abordagem** Pesquisa de cunho qualitativo, por meio de documentos, questionários e entrevistas semiestruturadas. Chegou à conclusão de precarização e desvalorização da docência no estado de São Paulo, evidenciada na contratação de professores e no vínculo mantido com o Estado, nos baixos salários, na falta de reconhecimento, falta de materiais.

Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais, de Karol de Oliveira Amorim é uma dissertação que tem como **objetivos**: 1. Investigar as formas de pensar, sentir e agir dos educadores que atuam em instituições prisionais sobre a educação desenvolvida neste ambiente. 2. Saber como esse educador está construindo sua prática educativa, como vê o seu papel neste contexto e como está se apropriando da ideia da prisão como um espaço educativo. A autora usou a **abordagem** qualitativa do tipo exploratória, coletando os dados por meio de questionário semiestruturado, entrevistas narrativas. Chegou à **conclusão** de que há necessidade de se promover formação continuada para esses educadores, no sentido de construir sua prática numa perspectiva crítica e contextualizada, além da primordial ideia da elaboração e implementação de um Projeto Político-Pedagógico para a prisão.

Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista, de Odair França de Carvalho, é uma tese cujos **objetivos** são: 1. Revisitar dimensões históricas da constituição da instituição prisional, bem como caracterizar o sistema prisional brasileiro, aprofundando particularidades dos aspectos constitutivos no estado de São Paulo e nas unidades prisionais investigadas. 2. Analisar as diretrizes legais e curriculares da constituição da educação escolar prisional. 3. Registrar e refletir sobre a identidade docente dos educadores(as) presos(as). 4. Registrar, refletir e analisar as concepções, os saberes e as práticas de educadores (as) presos (as) relacionadas à cidadania, à educação, à justiça no contexto da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo. O autor usou como **abordagem** a pesquisa qualitativa, pautada nos procedimentos da história oral temática em uma visão interdisciplinar. Para atingir os objetivos propostos foram escolhidos os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica; análise de documentos escritos, tais como leis, diretrizes, material didático, e a realização de entrevistas orais com os presos educadores e gestores. Chegou à **conclusão** de que a educação nas prisões não deve ser uma mera transposição do processo desenvolvido nas escolas regulares, mas uma EJA específica que considere as singularidades do espaço prisional e dos sujeitos educandos e educadores, que reconheça as contradições e valorize os ideais freirianos de educação libertadora e emancipatória.

O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo, de Camila Cardoso Menotti, é uma dissertação que tem como **objetivo** identificar na prática dos educadores que atuam no sistema prisional do estado de São Paulo as particularidades do exercício da docência na prisão em relação às suas experiências fora das grades, levando em consideração a condição de aprisionados em que se encontravam no momento da realização do trabalho. A autora usou a **abordagem** da pesquisa de natureza qualitativa, empregando como recursos metodológicos o estudo documental, a observação, conversas informais e entrevistas semiestruturadas com educadores que exerceram a docência em período anterior à privação de liberdade. Chegou à **conclusão** de que, apesar de que os/as educadores/as presos/as não terem a formação específica, estavam cumprindo seu papel com propriedade e sensibilidade, tendo em vista vivenciarem a realidade da vida prisional. Assim, os dados obtidos poderão contribuir para a construção de políticas públicas para o Estado, bem como evidenciar a importância das parcerias com FUNAP, Secretaria do Estado, ONG's, sociedade civil e outros.

Representações e saberes de professoras que atuam na educação de jovens e adultos em escolas municipais de Santa Maria – RS, de Vera Lúcia Machado da Silva, é uma dissertação que tem como **objetivo** buscar maior compreensão sobre esta modalidade de ensino e contribuir na produção de conhecimentos sobre a formação de professores. Usou **abordagem** qualitativa, envolvendo as histórias de vida de três professoras, que, ao acionarem os seus imaginários, permitiram a exposição de suas lembranças da vida pessoal e profissional. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, distribuídas em três momentos: primeiramente, conhecer um pouco a história de vida anterior à profissão; num segundo momento, trazer as representações e os saberes e, por último, devolver as entrevistas para leitura e consentimento dos colaboradores. A autora chegou à **conclusão** de que a maioria dos professores, os quais não foram contemplados nas suas formações iniciais com as especificidades para atender os jovens e adultos das classes populares, revelam uma heterogeneidade de concepções, incorporando, muitas vezes, práticas inadequadas, isto é, infantilizadas e de caráter compensatório. Quanto à formação contínua, percebe-se a existência de dois aspectos: de um lado, um caminho instituído com práticas mais individualizadas, reprodutoras de saberes e desarticuladas de seus contextos educativos; de outro, um caminho instituinte, no qual há um conjunto de ações desenvolvidas a partir do trabalho colaborativo entre alunos, professores e equipe pedagógica, na tentativa de superação de concepções fechadas e ritualizadas. Assim, através desse estudo, evidencia-se a necessidade de articular as formações continuadas nas escolas, numa perspectiva orientada para a observação mais sensível dos saberes que se movem na realidade cotidiana.

Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado, de Elenice Maria Cammarosano Onofre, é uma tese de doutorado cujos **objetivos** são: 1. Caracterizar a escola dentro da unidade prisional (organização e funcionamento, pressupostos metodológicos e objetivos). 2. Esclarecer as razões que levam o preso a buscar e deixar a escola na unidade prisional. 3. Identificar os papéis que a escola e os professores assumem tanto do ponto de vista dos alunos, como do dos próprios professores. 4. Refletir sobre as ambiguidades entre o idealizado e o vivido nas unidades prisionais em relação à escola. A autora usou a **abordagem** pesquisa de natureza qualitativa, usando como recursos Estudo de caso. Diário de Campo. Entrevista semiestruturada. Chegou à **conclusão** de que há um hiato entre o discurso oficial e a vivência instaurada nas escolas das unidades prisionais. Em virtude disso, levanta três questionamentos que passam pela cidadania: que escola queremos? Para que a queremos? Como a queremos? Indaga, ainda: Estariam tais interrogações sendo levadas em conta na proposta pedagógica estabelecida nos programas de adultos presos? Afirma que, nessa perspectiva, não se pode esquecer uma referência básica: a relação futuro-presente-

passado. E aponta a contribuição acadêmica desse estudo: desvelar que, mesmo em um espaço de repressão, a escola tem seu significado e sua essência mantidos, no estabelecimento de vínculos e de intersubjetividades. Encerra afirmando que, se houver crença na transformação e no poder dos educadores, há de se incluir nessa possibilidade a educação dos sujeitos em situação de privação e liberdade.

Educação de jovens e adultos no Piauí: 1970/2000¹⁰, de Maria da Glória Carvalho Moura, é uma dissertação com o **objetivo de** contribuir para a compreensão da trajetória histórica da EJA no Piauí no contexto da Educação Brasileira. A autora usou a **abordagem** Pesquisa bibliográfica, chegando à **conclusão** de que a educação de pessoas jovens e adultas no Estado do Piauí reflete a problemática da educação brasileira, retratando as dificuldades desde os primórdios da colonização, perdurando no Império e chegando ao período republicano sem apresentar mudanças significativas capazes de redefinir o desenho que, por vezes, nos parece improvisado, da educação oferecida a esta parcela da população delimitada ao longo da história do país.

08. Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão, de Maria Regina Guarnieri, é uma tese que tem como **objetivo** identificar que conhecimentos o docente em início de carreira possui e quais os que vai adquirindo ao exercer a profissão. A autora usa na **abordagem** dois percursos metodológicos, um estudo exploratório e um estudo de caso, chegando à **conclusão** de que os resultados obtidos em ambos os estudos trouxeram pistas mais sólidas e mais tênues a respeito de como as professoras iniciantes vão construindo e consolidando o processo de tornarem-se professoras ao articularem os conhecimentos oriundos da formação básica, com os dados do contexto escolar e da prática.

Fonte: dados coletados e organizados pela Pesquisadora.

Esse processo de busca provocou-nos a sensação de pesquisadora na perspectiva de Vergara (1997)¹¹, em que saímos garimpando até chegar aos trabalhos que mais se aproximavam de nosso tema, tomando por base os dados da CAPES. Apesar de muito desgastante, tivemos a oportunidade de ler muitos títulos, resumos, introduções, sendo preciso, algumas vezes, ir além das leituras introdutórias, por considerarmos a introdução insuficiente para dar a conhecer melhor a produção daquele(a) pesquisador(a) em estudo.

As leituras dos trabalhos permitiram-nos conhecer o olhar de vários pesquisadores, oferecendo diversas possibilidades e caminhos de pesquisa, além de algumas questões pertinentes ao tema em estudo. A busca passou também pela identificação das referências que os pesquisadores apontaram para dar sustentabilidade ao nosso quadro teórico. Muito importante também foi percorrer, a partir dos temas, os objetivos traçados pelos pesquisadores, bem com as suas

¹⁰ Justificamos a inserção do presente trabalho, em virtude de o campo de pesquisa estar, inicialmente, no estado do Piauí, junto às professoras das escolas nas prisões do município de Parnaíba.

¹¹Entendida como um eficiente método utilizado para localizar e consultar fontes diversas de informação escrita, a fim de coletar dados gerais ou específicos sobre um determinado assunto, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas.

metodologias. Dessa forma, consideramo-nos em melhores condições, isto é, com mais segurança e conhecimento para delimitar o percurso teórico-metodológico desta pesquisa de doutorado.

1.2 Percurso Metodológico

A metodologia é o encontro do percurso que faz o pensamento e a prática que se exerce na abordagem da realidade. Nessa perspectiva, Deslandes et al (2012, p. 14) ressalta que

A metodologia inclui ao mesmo tempo a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização dos conhecimentos (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

A metodologia se encontra no lugar central, isto é, no interior das teorias e refere-se a elas; poderíamos dizer então que sem o método a teoria não tem alma. Para Deslandes et al. (2012, p. 15), a metodologia é mais que a técnica, pois “inclui as concepções teóricas da abordagem articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. Ainda acrescentam que, “enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (p.15). Porém, “nada substitui a criatividade do pesquisador, ou seja, a sua experiência, intuição, capacidade de comunicação e de indagação” (p.16).

Assim, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Por isso, a pesquisa vincula pensamento e ação. Tudo está associado, primeiramente, aos problemas da vida prática, senão não é um problema. Portanto, as questões de investigação são frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Esta pesquisa tem como característica a abordagem qualitativa. O pesquisador, os sujeitos envolvidos na investigação, os instrumentos utilizados na aproximação com a realidade e os referenciais teóricos são elementos que compõem o cotidiano de uma pesquisa qualitativa. O processo de produção de conhecimento científico, em especial nessa modalidade de pesquisa, se dá pela interligação entre esses elementos, ponto central para o desvelamento da realidade.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes e das inquietações. A realidade não pode ser pensada e analisada *a priori*, mas o pesquisador deve estabelecer contato, participar, dialogar, tornar os sujeitos envolvidos parceiros de suas inquietações.

Lüdke e André (1986, p. 2) afirmaram que

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Nessa perspectiva, as autoras consideram:

Trata-se assim de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalham o assunto anteriormente. (id., *ibid.*).

Essa concepção, segundo as autoras, as remeteu ao caráter social da pesquisa descrita por Demo (1995). Esse professor caracterizou a dimensão social da pesquisa e do pesquisador, os quais estão mergulhados naturalmente na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico. Tal descrição vai de encontro ao que pensam os estudantes sobre a atividade de pesquisa se reservar a alguns eleitos, que escolheram ou foram escolhidos para realizá-la em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo assépticas, em sua torre de marfim, isolada da realidade, ou seja, o mito da pesquisa.

Em se tratando de uma atividade humana e social, a pesquisa traz, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador, em função de ele estar inserido em uma sociedade que irá refletir em seu trabalho valores e princípios da sua época. Nesse sentido, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realizando-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (DESLANDES et al, 2012, p. 26). Esse ritmo é denominado pelos

autores de *ciclo de pesquisa*, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações.

Segundo Lüdke e André (1986), os fenômenos educacionais situados entre as ciências humanas e sociais sofreram a influência das evoluções ocorridas nesses campos de estudo, que passaram por um longo período a serviço dessas ciências. Uma característica que predominava entre as pesquisas em educação era a crença na separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo, para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem seu ato de conhecer. A crença na imutabilidade, pela qual se acreditava na permanência dos fenômenos estudados, é também um aspecto que foi revisto após o desenvolvimento da concepção social da pesquisa.

Porém, com a evolução dos próprios estudos na área da educação, a partir dos sinais de insatisfação dos pesquisadores em relação aos métodos, percebe-se que nesse campo de estudos as coisas acontecem, que é difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito. Diante disso, seria preciso buscar novas formas de trabalho em pesquisa que rompessem com o antigo paradigma e, sobretudo, que se adaptassem melhor ao objeto de estudo considerado significativo pelos pesquisadores em educação. Nesse cenário, o papel do pesquisador é justamente de “servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5). É por seu trabalho que o conhecimento naquela área vai ampliar-se, carregado e comprometido com as questões peculiares do pesquisador, inclusive com as suas definições políticas, porque “todo ato de pesquisa é um ato político” (p. 5).

De acordo com Bogdan e Biklen (1982, p. 48-51), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, processo em que se enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Ainda, sobre a questão dos investigadores qualitativos, Bogdan e Biklen, (1982, p. 51) afirmaram que

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles

experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas, como conversar, visitar, observar, entre outros. Portanto, um dos desafios para a pesquisa em educação é apreender essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

A partir das inquietações dos autores citados, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles tradicionais, que foram influenciados por outra postura de pesquisar, que traz o pesquisador para o cenário de sua pesquisa, inserindo-se nela e tomando partido nessa trama. Dessa forma, é preciso saber: de que lado estão os pesquisadores, para quem e para que pesquisam?

Assim surgiram as pesquisas participante ou participativa ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso, em que o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo, para que, nessa construção, afirmaram Lüdke e André (1986, p. 9), “seja colocada toda a inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar”.

1.3 Narrativas em Pesquisa - história de vida e formação

A minha vida faz-se ao contá-la e a minha memória fixa-se com a escrita; o que não ponho em palavras no papel, o tempo apaga-o. [...] A escrita é uma longa introspecção, é uma viagem até às cavernas mais obscuras da consciência, uma lenta meditação. Escrevo às apalpadelas no silêncio e pelo caminho descubro partículas de verdade, pequenos cristais que cabem na palma da mão e justificam a minha passagem por este mundo. Por Paula Isabel Allende (GALVÃO, 1998, p.333).

Acerca da metodologia de narrativas, as pesquisas qualitativas na área da educação revelam crescimento da teorização, acompanhado de uma significativa prática investigatória. Deparamo-nos dentre as contribuições neste sentido, em especial, com as de Cunha (1997), Minayo (1994), Haguette (1987), Ludke e André (1986); André (2012), Fazenda (1992), Galvão (1998). As autoras citadas foram as

responsáveis pela difusão e construção de um referencial teórico presente na maioria das dissertações, teses e pesquisas educacionais brasileiras.

Quando falamos de narrativa, temos de esclarecer o seu significado. Para Galvão (1998), a prática se constitui a partir da imbricação de três componentes: história - abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; discurso - é a forma específica como qualquer história é apresentada; significação - representa uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Galvão (1998) estabeleceu uma diferença entre narrativa e história. O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. Desse modo, narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Pode-se dizer que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos.

Para Cunha (1997, p.2)

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Para autora, “o trabalho com as narrativas é profundamente formativo” (CUNHA 1997, p.2). Esta compreensão, provavelmente, tem feito a pesquisa qualitativa tornar-se, mesmo sem a intenção precípua de fazer uma intervenção, uma alternativa de formação,

Tendo em vista que ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. (CUNHA, 1997, p.2).

Quando um colaborador ou colaboradora relata os fatos que foram vivenciados por ele ou ela mesmo(a), percebe-se que dá novos significados ao reconstruir a trajetória percorrida. Dessa forma,

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ao ‘ler’ seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria

experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. (CUNHA, 1997, p. 3).

Conforme Cunha (1997), a trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito: “Por isso se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais” (CUNHA, 1997, p. 3).

Essa autora considerou que usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido uma experiência bem-sucedida: “Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história” (CUNHA, 1997, p. 3). Em virtude disso, afirma:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (CUNHA, 1997, p. 3).

O método da narrativa, na perspectiva de Galvão (1998), é ideal para analisar histórias de professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura, do seu ponto de vista. De acordo com suas investigações, são enumeradas seis razões para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores: as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

O professor é a história, uma história particular em termos de passado, presente e de experiências antecipadas. Neste contexto, os professores não só

trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, como também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal.

A nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos são organizadas, principalmente, sob a forma de narrativas. Criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer. À medida que caminhamos para a vida adulta, tornamo-nos cada vez mais aptos a ver o mesmo conjunto de acontecimentos sob múltiplas perspectivas, interpretando os resultados como se fossem mundos alternativos. Assim, atribuímos diferentes status de realidade a experiências criadas a partir de diferentes encontros com o mundo: “Damos, por exemplo, um valor canônico a atitudes que dizem respeito a certas formas de conhecimento. Algumas delas são o científico, o racional e o lógico. Mas muito da nossa experiência não é desta natureza” (GALVÃO, 1998, p. 328). [...] E as “histórias tornaram-se um meio de capturar a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenômenos com que lidamos” (id., *ibid.*).

Para Cunha (1997), isso nos leva a refletir sobre a própria trajetória cultural da escola, em que nos deparamos com a dificuldade de falar e/ou escrever sobre o vivido, nos embotando desta habilidade, bem como sobre o individualismo social estimulado nos dias de hoje, que desfavorece a prática deste exercício. Além disso, considera a autora, que a construção da ideia de que o saber cotidiano distancia-se do conhecimento científico também pode ser responsável pela não exploração desta histórica forma de construir informações.

A ideia de que trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sob o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador, esta perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos como indivíduos.

Para Cunha (1997), em princípio, parece haver duas grandes vertentes de trabalho no campo da narrativa: a pesquisa que usa a narrativa e a investigação da narrativa usada no ensino. Portanto, as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga, como um método de investigação. Ainda, segundo a autora, “a mais divulgada maneira de trabalhar com as narrativas no âmbito do ensino e da formação de professores tem sido a chamada história de vida ou memória pedagógica” (CUNHA, 1997, p. 4).

No campo da pesquisa, as narrativas têm sido usadas como um instrumental de coleta de dados. Se o homem é um ser que conta histórias, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele.

Segundo Cunha (1997) é necessário que o pesquisador de narrativas tenha certa desenvoltura intelectual para assegurar o rigor de sua pesquisa, sem se deixar levar pela sutileza dos entrelaçados das relações. Não deixa de ser um jogo, em que cada jogador tem uma posição. O êxito da partida dependerá da habilidade com que cada um exercerá o seu papel, mesmo entendendo que é o coletivo que produzirá o intento de chegada.

Este movimento precisa estar presente na prática investigativa que utiliza as narrativas como fonte de conhecimento. É importante não aprisioná-las, *a priori*, em categorias teóricas predefinidas, porque este procedimento seria fortemente cerceador do relato espontâneo. Ao mesmo tempo, entretanto, não há como deixar de identificar formulações teóricas no discurso dos sujeitos e, também, nas estruturas cognitivas e afetivas dos seus interlocutores.

Cunha (1997, p. 6) considerou que muitas outras coisas vão se elucidar a partir da vivência com o uso de narrativas na pesquisa. Para a autora, “cabe pensar que viver a história e entender as nossas próprias narrativas poderá ser o melhor exercício de construção do conhecimento sobre este tema”.

Os indivíduos relatam suas experiências usando uma variedade imensa de gêneros narrativos que reconhecemos pela persistência de certos elementos convencionais que nos encaminham para perspectivas diferentes. Para Galvão (1998), quando ouvimos histórias esperamos ter protagonistas, contextos e acontecimentos, mas nem todas as narrativas os possuem. Este autor traz como exemplo outros gêneros narrativos: narrativas habituais, em que os acontecimentos se repetem, não existindo um culminar da ação; narrativas hipotéticas, que relatam

acontecimentos que não existiram; narrativas temáticas, que relatam eventos passados, ligados tematicamente entre si. Ainda para esse autor, o interesse pelas histórias de professores está ligado à ênfase na reflexão em ação, aos argumentos práticos dos docentes e à sua consideração como investigadores. Mas, não podemos esquecer que não temos acesso direto à experiência dos outros, já que lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas.

Na narrativa, Galvão (1998, p. 331) considerou que é possível utilizar-se de diferentes meios de coleta de dados, desde que investigador e colaboradores trabalhem em conjunto. Podem utilizar-se notas de campo e experiência partilhada, diários, jornais, entrevistas transcritas, observações diretas escritas, histórias contadas, cartas, autobiografias escritas, documentos - como planos de aula, planificações e regras escritas -, princípios, figuras, metáforas: “Uma área chave da pesquisa é explorar a relação entre narrativa e metáfora, as duas tão comuns na conversa e no pensamento dos professores”. (id., *ibid.*).

A autora propõe que o método da narrativa seja usado em conjunto com outras formas de investigação qualitativa e mesmo quantitativa. Para ela, numa entrevista podem coexistir perguntas abertas e perguntas fechadas passíveis de análise diversa. Afirma ainda que as transcrições de entrevistas, por exemplo, podem ser reexaminadas à procura de anedotas e histórias que, de outro modo, se perderiam, para se investigar o seu conteúdo, a estrutura, a função e gênese na entrevista.

Em relação aos colaboradores de nossa pesquisa, a partir da aplicação de um pequeno questionário que contemplava a questão do sexo, idade, graduação, tempo de serviço e outros, encontramos os dados a seguir.

1.4 Caracterização dos Colaboradores

Buscamos, nesta seção, apresentar de maneira breve alguns dados do perfil dos professores que atuam nas escolas de unidades de privação de liberdade no município estudado.

O Quadro 4 apresenta o perfil dos professores colaboradores.

Quadro 4 - Perfil dos professores colaboradores

Nome (fictício)	Sexo /Idade	Graduação	Tempo Educação Regular	Tempo Educação nos espaços de privação	Local atuação	Disciplinas
Antônio	Masc. 50 anos	História	1 ano	1 ano e meio	Penitenciária	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Beth	Fem.	Pedagogia	6 anos	5 anos	Penitenciária	Polivalente
Claudio	Masc.	Letras	4 anos	1 ano	Penitenciária	Português, Inglês e Artes
Demétrius	Masc. 28	Matemática	4 anos	1 ano	Penitenciária	Matemática
Estela	Fem. 56	Biologia	11 anos	3 anos	Penitenciária e CR	Física, Química, Biologia, Ciências e Matemática
Flavio	Masc. 27	Ciências Sociais	3 meses	3 anos	Penitenciária e CR feminino	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
George	Masc. 30	Sistema de Informação. e Matemática	2 anos e meio	1 ano e meio	Penitenciária e CR masculino	Matemática
Helena	Fem. 35	Pedagogia	4 anos	1 semestre	CR feminino	Polivalente
Ivan	Masc. 30	Pedagogia/ Letras	12 anos	4 anos e meio	Penitenciária e CR masculino	Português, Inglês e Arte
Janete	Fem. 32	Letras	8 anos	2 anos	Penitenciária e CR feminino	Português, Inglês e Arte
Kaio	Masc. 29	Ciências Sociais	4 anos	4 anos e meio	Penitenciária	Sociologia, Filosofia, História e Geografia
Leonardo	Masc. 43	Pedagogia	Os dados não foram preenchi- dos	5 anos	CR masculino	Polivalente
Maria	Fem.	Os dados não foram preenchi- dos	Os dados não foram preenchi- dos	Os dados não foram preenchi- dos	CR masculino	Os dados não foram preenchi- dos
Natanael	Masc.	Engenheiro e matemático	Os dados não foram preenchi- dos	Os dados não foram preenchi- dos	CR Feminino	Os dados não foram preenchi- dos

Fonte: dados coletados e organizados pela Pesquisadora.

No segundo semestre de 2017, o quadro de professores era composto por 15 docentes, sendo 9 (nove) do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino. Suas idades variavam entre 27 (vinte e sete) e 56 (cinquenta e seis) anos, predominando, no entanto, a faixa de 30 (trinta) anos. Quanto à formação (graduação), 1 (um) graduado em História; 4 (quatro) em Pedagogia; 3 (três) em Letras; 2 (dois) em Matemática; 1 (um) em Biologia; 2 (dois) em Ciências Sociais; 1 (um) em Pedagogia/Letras.

O tempo de docência na escola regular, variou entre três meses a 12 anos, sendo predominantemente, 4 (quatro) anos. Quanto ao tempo de docência no sistema prisional, variou entre 1(um) semestre a 5 (cinco) anos: 1 (um) semestre, uma professora, embora a mesma tenha experiência na Fundação CASA; 1 (um) ano três professores; 1 (um) ano e meio, 1(um) professor; 2 (dois) anos 1 (um) professor; 3 (três) anos, 1(um) professor e 1(uma) professora; 4 (quatro) anos e meio, 2 (dois) professores; 5 (cinco) anos, 2 (duas) professoras e 1(um) professor. Desses, 5 (cinco) trabalhavam somente na Penitenciária, enquanto 5 (cinco) trabalhavam na Penitenciária e em um Centro de Ressocialização (CR); enquanto 1 (uma) professora trabalhava somente no CR feminino e 2 (dois) professores trabalhavam somente no CR masculino.

Sobre a questão de gênero, constatamos que 66% são do sexo feminino e 34% são do sexo masculino. A predominância de mulheres na docência é um dado evidenciado por Gatti e Barreto (2009, p. 17), que em um estudo sobre os professores do Brasil identificaram que "entre os postos de trabalho, registrados pelo MTE para os profissionais do ensino, 77% eram femininos.". Essas mesmas autoras atribuem a feminização do magistério à possibilidade de "conciliação entre vida doméstica e profissional" (p. 21).

Quanto à formação inicial, notamos que todos os professores possuem curso de nível superior, num total de 6 (seis) cursos nas seguintes áreas: História, Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia e Ciências Sociais. O curso que predomina é o de Pedagogia, seguido de Letras.

É importante destacar, por meio das falas dos professores que, na perspectiva da formação, não encontramos nenhum com especialização em Educação de Jovens e Adultos.

Diante do exposto como anteriormente colocado, dado que sobre o qual, algo que corrobora o estudo de Soares e Simões (2004, p. 35), a se considerar a seguinte afirmação:

[...] o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que 'qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos', há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

No estado da arte sobre as pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos, apresentado por Haddad (2000), sobre as produções discentes da pós-graduação, no período de 1986-1998, uma constatação foi que

Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, sejam nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassarmos os estágios a que chegamos, buscando melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos. (HADDAD, 2000, p. 11).

Ao analisar os resultados do perfil dos colaboradores, percebemos que 35% dos professores têm entre 4 e 8 anos de profissão, seguidos de 14% que possuem de 11 a 12 anos e esse mesmo percentual se mantém para os que têm de 1 a 2 anos na profissão. Constatamos, assim, que a maioria desses professores possui entre quatro e oito anos na carreira, denotando um nível de professores iniciantes.

1.5 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Para atingir os objetivos propostos, delineamos como percurso metodológico a pesquisa qualitativa com ênfase na abordagem narrativa. Nessa forma de abordagem, elencamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; observação participante; Diário de Campo; análise de documentos escritos, como registros diários, normas, leis, diretrizes, material didático; e realização de entrevistas abertas (gravadas e transcritas), com roteiro, como instrumento para coleta de dados, junto aos professores das escolas nos espaços de privação.

1.5.1 Observação participante

A observação participante, como procedimento metodológico, e as conversas informais, colaboraram bastante para a compreensão do nosso problema de pesquisa, a partir das falas dos professores, tornando-se essencial para auxiliar a apreensão do tornar-se professor. Por meio dela foi possível o registro dos fatos, das situações, das falas em Diário de Campo, cuja natureza foi de cunho descritivo e reflexivo.

Para Minayo (2012), a observação participante é parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, pois representa um papel importante na perspectiva da compreensão da realidade. Sobre a observação participante, essa autora afirma:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2012, p.70).

Por intermédio da observação participante, foi possível fazermos os registros dos fatos, das situações, das falas em Diário de Campo, o que não provocou alteração do ambiente natural onde o fenômeno se deu, ou seja, a sala de leitura da escola, local em que ocorreram semanalmente as reuniões de aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) da coordenação pedagógica com os professores que ministram aulas nos espaços de privação.

1.5.2 O uso do diário de campo

O diário de campo (DC) é um recurso que aqueles que optam pelo caminho etnográfico utilizam como instrumento ideal para os registros do cotidiano de suas pesquisas. Como cada pesquisador faz seus registros à sua maneira, o importante é que o D.C. possa se constituir em um exercício de reflexão e narração daquilo que foi vivenciado na pesquisa, proporcionando-lhe buscar em sua memória o ambiente em que ocorreram os acontecimentos, permitindo-lhe retomar os fatos e

as situações percebidas por seu olhar atento. Em virtude disso, de acordo com Falkembach (1987, p. 21-22),

Diário de Campo consiste num instrumento de anotações – um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexões – para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tenha ele o papel formal de educador, investigador ou não. Retomando Bosco Pinto: ‘nele se anotam todas as observações de fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários’.

Falkembach (1987) nos orienta acerca da organização do D.C. em três partes: uma com a descrição dos fatos concretos e fenômenos sociais; a segunda com a interpretação do que foi observado; a terceira, com o registro das primeiras conclusões, dúvidas, imprevistos, desafios ao aprofundamento para o investigador.

Por ser proibida a gravação das falas dos professores durante as reuniões, procurávamos fazer registros no caderno para que pudéssemos resgatar, no percurso de Araraquara até São Carlos, quando usávamos o gravador para fazer a descrição da reunião daquela tarde e os registros considerados pertinentes para posteriores análises. Dessa forma, conseguimos não somente fazer registro do que foi vivenciado, como também incluir algumas reflexões para serem aprofundadas no momento da transcrição dos diários.

1.5.3 A realização de entrevistas

As entrevistas foram desenvolvidas nas formas aberta e semiestruturada, procurando explorar o tema, tendo como foco os processos de formação dos sujeitos entrevistados. Foram selecionados três professores para a realização das entrevistas, cujo objetivo foi conhecer os fatos e situações que ocorreram no seu percurso formativo. Buscamos ouvir como, quando e por que se tornaram professores e, o mais importante, como ocorria o processo de aprender a ser professor nos espaços de privação de liberdade. Essas entrevistas tiveram, ainda, por objetivo que os professores falassem como as aprendizagens da docência tinham sido construídas na atuação específica da EJA nos espaços de privação de liberdade.

Lüdke e André (1986, p. 34) argumentaram que a entrevista semiestruturada é a mais adequada para as pesquisas em educação, porque se desenvolve a partir de “um esquema básico, porém não aplicado rigidamente,

possibilitando ao entrevistador fazer as adaptações necessárias”. Nesta pesquisa, consideramos pertinentes os seus comentários sobre a entrevista em pesquisas educacionais:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

A entrevista é um instrumento valioso para confirmar os dados, por meio da triangulação, verificando suas recorrências e garantindo ao máximo a originalidade dos fatos. Sobre isso, Bogdan e Biklen (1994, p.134) afirmaram que a entrevista é utilizada em todas as situações, para “recolher os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Enfatizam os autores:

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação [...] As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre o que produzem com uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes [...] Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Iniciamos a pesquisa com o “desenho” do perfil dos participantes do estudo e, para tanto, mantivemos um breve diálogo com eles, a fim de que pudessemos ter mais elementos para conhecê-los melhor, tendo em vista compreender sua formação, sua experiência na escola prisional, seu pensamento sobre esses aspectos, as parcerias com a secretaria de educação, a relação com seus alunos, agentes prisionais, entre outros atores.

1.5.4 As observações

Nesse processo foram realizadas observações durante as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), descrevendo situações e registrando em Diário de Campo a dinamicidade do processo pedagógico e as práticas nelas vivenciadas. Dando continuidade, foram realizadas sessões de entrevista individual com três professores, cuja escolha foi espontânea, a partir de

nossa consulta em reunião. Dessa forma, contamos com a colaboração desses sujeitos, nesses momentos reflexivos, compreendendo a partir de suas falas como se deu o processo de tornar-se professor nos espaços de privação de liberdade.

1.5.5 Análise de documentos e outros procedimentos

Realizamos, ainda, análise documental, considerando os documentos e legislação vigente: Lei das Execuções Penais (BRASIL, 1984); Lei 12.433 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo; Resolução CNE/CEB nº 2/2010 (BRASIL, 2010a), aprovada em 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Destaca-se ainda nesse processo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), bem como os documentos institucionais organizados por temas tais como, “Reflexões sobre a oferta de EJA no sistema prisional e a proposta pedagógica das escolas estaduais vinculadoras”; “A oferta da educação básica a jovens e adultos em situação de privação de liberdade no sistema prisional do estado de São Paulo”.

Retomando a questão da pesquisa narrativa, encontramos em Catani et al. (1997), trabalhos com pesquisa narrativa que evidenciam a preocupação com a constituição subjetiva do docente, situando a história da educação a partir das histórias individuais.

Esse encaminhamento metodológico tem revelado, no dizer de Catani et al. (1997, p. 17), que

O reconhecimento das potencialidades educativas do trabalho com relatos de formação apoia-se na ideia de que a espécie de reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permite reinterpretações férteis de si próprios e de processos e práticas de ensinar.

Ainda com relação à importância de utilizar memórias, autobiografias e narrativas, destacam-se os estudos realizados por Josso (2006). Esta autora analisa a importância da biografia como instância formativa do sujeito, uma vez que consegue perceber os mecanismos que o movem profissionalmente, ao observar os processos de ensino-aprendizagem aos quais foi submetido durante seu período formativo.

Josso (2006) vem se dedicando, há algum tempo, às pesquisas com alunos, professores e agentes multiplicadores da formação, possibilitando-lhes produções e análise de relatos autobiográficos da formação intelectual.

Além das autoras citadas, sobre o percurso narrativo no Brasil, sua utilização vem adquirindo respaldos de estudiosos do campo educacional, entre eles Souza (2006) e Bueno et al (2006), que afirmaram:

[...] o uso intenso que se faz das autobiografias e histórias de vida trouxe dados importantes para o debate e aprofundamento das questões referentes à pesquisa educacional, no que tange à formação de professores e profissão docente (BUENO et al, 2006, p.409).

Foi possível observar na pesquisa bibliográfica realizada que as narrativas têm sido usadas como um instrumental de coleta de dados.

Uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma, a investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO HISTÓRICO E NAS PRISÕES

A partir de nossas leituras de Silva (2004), Português (2001), Paiva (1983), Julião (2006), dentre outros, compreendemos que é muito recente a conquista, o reconhecimento e definição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública de acesso à continuidade da escolarização básica de muitos jovens e adultos deste país.

O domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos continua predominando há séculos no Brasil. Dessa forma, só podemos constatar em nosso processo histórico uma educação seletiva, discriminatória e excludente. Nesse contexto, o que dizer da educação nos espaços de privação de liberdade?

Para Paiva (1983), no final do século XIX e início do século XX, num panorama de emergente desenvolvimento urbano industrial e sob forte influência da cultura europeia, foram aprovados projetos de leis que enfatizavam a obrigatoriedade da educação de adultos. Buscava-se aumentar o contingente eleitoral, sobretudo no primeiro período republicano para, por efeito, atender aos interesses das elites. A escolarização passou a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada depois à Constituição Federal de 1891, que impediu o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que soubessem ler e escrever.

O autor considera que em 1930, posteriormente à Reforma João Alves, que previa o ensino noturno para jovens e adultos, foi dado início a um movimento contra o analfabetismo, cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral. Dessa forma, a educação escolar passou a ser considerada baluarte do progresso e do desenvolvimento da nação. O analfabetismo foi compreendido como um “mal e uma doença nacional” e o analfabeto como “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz” (PAIVA, 1983, p. 259). O domínio da leitura e da escrita foi valorizado para a execução das emergentes técnicas de produção industrial, frente ao acelerado processo de urbanização do país.

Conforme afirmou Couto (1933, p. 190)

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório.

Apesar do alto índice de analfabetismo e da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos, instituídas pela Constituição Federal de 1934, era incipiente a sua oferta, fosse pela falta de escolas e vagas, fosse pela qualidade do ensino, potencial indicador dos índices de semianalfabetismo.

Paiva (1983) considerou que o período pós-Segunda Guerra Mundial foi fortemente marcado por campanhas nacionais de alfabetização em massa, realizadas pelo governo federal de forma centralizada, assistemática, descontínua e assistencialista, para atender, sobretudo, à população do meio rural. As demais ofertas de escolarização de jovens e adultos, desse período, limitaram-se ao ensino primário e, na década de 1960, estenderam-se ao curso ginásial.

No final da década de 1950 e início da década seguinte, o trabalho pedagógico com jovens e adultos passou a contar com os princípios da educação popular e criou-se uma nova perspectiva na educação brasileira, fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, que idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. Nessas experiências de educação e cultura popular, passou-se a questionar a ordem capitalista e a fomentar a articulação das organizações e movimentos sociais em torno das Reformas de Base, conduzidas pelo então governo João Goulart.

Conforme Paiva (1983, p. 259),

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras.

Como consequência desse quadro, o autor nos traz a reflexão de que o golpe militar de abril de 1964 suprimiu muitas experiências na perspectiva

alfabetizadora. Três anos depois, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com perfil centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período, e dava primazia a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo. A partir das reflexões de Paiva (1983), Amaral ressaltou que,

Ainda que recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, os quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os altos índices de analfabetismo, o MOBREAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como a 'erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos' ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos Livros-cadernos de Integração – material didático próprio e massificado para todas as regiões do país. (AMARAL, 2002, p. 44-45).

Com a abertura democrática do país, Amaral (2002) considerou que a primeira metade dos anos de 1980, foram realizados debates em torno das grandes questões sociais, dentre elas a educação pública, de qualidade e universalizada para todos.

Segundo Paiva (1983), a situação educacional brasileira era explicitamente dramática, conforme se observa:

- 50% das crianças reprovavam ou eram excluídas ao longo da 1.^a série do 1.º Grau;
- 30% da população era formada por analfabetos;
- 23% dos professores eram leigos;
- 30% das crianças estavam fora da escola.

Ainda na perspectiva de Paiva (1983), com a Nova República, a partir de 1985, o governo federal rompeu com a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguiu o Mobral e criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). Seu objetivo passou pelo sentido de se buscar a ampliação das oportunidades de acesso aos jovens e adultos previsto no Programa Educação para Todos, tendo em vista a erradicação do analfabetismo, tendo como princípios metodológicos o educando como sujeito de seu processo educativo.

Essa Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil:

No ano seguinte, o Ministério da Educação organizou uma Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar, a qual reivindicou a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1.º Grau aos jovens e adultos, dotando-o de identidade própria. A Comissão fazia ainda recomendações relativas à criação de uma política nacional de educação de jovens e adultos, ao seu financiamento e à revisão crítica da legislação nessa área. (PAIVA, 1983, p. 259).

Ainda conforme o autor, nesse período iniciou-se a descentralização dos recursos e do poder decisório, até então concentrados no MEC, em torno das políticas educacionais. Vislumbrava-se, ainda, a emergência de ofertas de educação de jovens e adultos pelos próprios estados e municípios, que passaram a assumir, com seus orçamentos, a demanda de alfabetização e escolarização desse público. Justamente na década de 1990, tiveram início os projetos de escolarização aos educandos em privação de liberdade nas unidades penitenciárias e nas unidades socioeducativas, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Porém, com a extinção da Fundação Educar, na mesma década, ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.121), a extinção da Fundação

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...].

O predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino por meio de desobrigação governamental. É dessa forma que a educação de jovens e adultos vem sendo dimensionada no contexto social. A educação nas prisões também não foge a esse contexto e provavelmente a situação seja mais alarmante.

Pelas leituras, discussões e escuta que fizemos sobre o tema, os que fazem a educação nas prisões apontam a profunda precariedade do atendimento educacional no sistema prisional brasileiro, que enfrenta graves problemas de acesso e de qualidade marcados pela falta de política voltada para os profissionais que lá atuam. Ademais, registra-se, também, a falta de um projeto pedagógico que atenda a realidade dos espaços, bem como a falta de infraestrutura, formação

continuada, materiais didáticos e de apoio, dentre outras necessidades, tanto do professor quanto do estudante. A descontinuidade, ao lado da resistência de agentes e direções de unidades prisionais e da desarticulação entre organismos do Estado, além da falta de planejamento e políticas de estado, baixo investimento financeiro, inexistência de diagnósticos precisos, entre outros problemas, agravam a situação de ensino nas prisões. Desse modo,

No contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da EJA, a educação nas prisões efetivamente passa a ser reconhecida como educação para jovens e adultos, sendo, assim, necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade (JULIÃO, 2017, p.123).

Com a extinção da Fundação Educar em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, instituído pela Unesco, o governo federal se omitiu do cenário de financiamento para a educação de jovens e adultos, cessando os programas de alfabetização até então existentes. Naquele mesmo ano, realizou-se em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual ficou explícita a dramática realidade mundial de analfabetismo (960 milhões de adultos analfabetos), bem como os baixos índices de escolarização básica e a evasão escolar de crianças e adolescentes. O analfabetismo funcional foi então reconhecido como um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento.

Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1991), mais de um terço dos adultos no mundo, naquele ano, não tinham acesso ao conhecimento impresso e às habilidades tecnológicas que poderiam melhorar sua qualidade de vida e permitir que se adaptassem às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos, ainda segundo a Declaração, não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Como lidar com tal realidade e os interesses econômicos e as orientações para as políticas educacionais, haja vista que o foco estava mais uma vez na educação como determinante da competitividade?

Sobre isso, Shiroma (2000, p. 56) afirmou:

Disseminou-se a ideia de que para 'sobreviver' à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990.

Ainda na década de 1990, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria. Na segunda metade dessa década, evidenciou-se também a articulação de diversos segmentos sociais, como: Organizações Não-Governamentais (ONGs), movimentos sociais, Governos Municipais e Estaduais, universidades, organizações empresariais (Sistema “S”), com os objetivos de debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nível nacional:

Provocados pelas discussões preparatórias e posteriores à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, esses vários segmentos iniciaram sua articulação por meio da constituição de Fóruns Estaduais de EJA, num crescente e importante movimento que se desdobrou em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), desde o ano de 1999. (SOARES, 2004, p. 30).

Com o amadurecimento das discussões e experiências de educação de jovens e adultos na década de 1990, e por efeito das determinações legais advindas, foram promulgadas, em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000). Tais Diretrizes superaram a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou apto apenas a tarefas e funções ditas desqualificadas no mundo do trabalho. Além disso, reconheceram a diversidade cultural e regional, presentes nos diferentes estratos sociais, os quais são portadores de uma rica cultura baseada na oralidade. Também ressaltaram a EJA como direito e substituíram a ideia de compensação pelos princípios de reparação e equidade. Ademais, regulamentaram a realização de exames, oferecendo o Ensino Fundamental a maiores de 15 anos e o Ensino Médio a maiores de 18 anos.

Nesse mesmo contexto, a educação de jovens e adultos foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 9 de janeiro de 2001, pelo Governo Federal. Assim, foi referendada a determinação constitucional que define como um dos objetivos do PNE a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I), tratando-se de tarefa que exige ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

O PNE 2001-2010 estabeleceu que da Educação de Jovens e Adultos deveria ter como parte, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries do Ensino Fundamental e reconheceu a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente.

Embora o PNE 2001-2010 estabelecesse metas para o atendimento ao público jovem, adulto e idoso, as estatísticas revelam que ainda é significativo o número de pessoas excluídas dos processos de escolarização. Mais uma vez nos remetemos à realidade dos espaços de privação, onde ainda existe um bom número que está fora da escola. Então, nos vem o questionamento: por que os privados de liberdade se encontram fora da escola nas prisões? Quais os critérios para sua inserção na sala de aula? Existem condições de atender a todos e todas? Quais incentivos existem para a escolha da escola? Essa escolha interfere na escolha do trabalho?

Nossos questionamentos encontram respaldo no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) quando, mesmo reconhecendo-se o direito à educação do sujeito privado de liberdade, o Ministério da Justiça considerou em 2014 que apenas 10,92% dos apenados no país participavam de alguma atividade educativa (BRASIL, 2017b).

A assistência educacional em estabelecimentos carcerários foi novamente ressignificada pela perspectiva de educação como direito de todos, consolidada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme se lê no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No plano internacional do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) destaca-se a Declaração dos Direitos Humanos que, no artigo 26, estabelece a educação como um direito de todas as pessoas, independentemente de qualquer condição; o ensino básico deve ser gratuito e o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade (UNICEF, 1948).

Em 1996, a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ressaltou que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será

ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a educação escolar nas instituições prisionais passou a compor a modalidade de ensino intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, definiu, em seu artigo 37, essa modalidade como aquela destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

O papel fundamental da construção curricular para formação dos educandos dessa modalidade de ensino é fornecer subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. Tendo em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos (KUENZER, 2000, p. 40).

O universo da EJA contempla diferentes culturas que devem ser priorizadas na construção das diretrizes educacionais. Conforme Soares (1986), o educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas.

Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de outras formas de socialização dos conhecimentos e culturas.

Como se dá esse processo, tendo em vista as dificuldades apontadas pelos professores nas prisões, como foi o caso de vários relatos ouvidos em Parnaíba no decorrer do curso que coordenamos, assim como em São Paulo, no município de Araraquara, durante nosso processo de inserção? Considerando-se

que essa modalidade de ensino pode permitir a construção e a apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, como o educando poderia ressignificar suas experiências socioculturais?

A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será a de mediação entre o educando e os saberes, de forma que ele assimile conhecimentos como recursos de transformação de sua realidade. A Educação de Jovens e Adultos tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural; no entanto,

Ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de integrar e de articular ações que possam efetivamente criar condições que contribuam para a melhoria da situação das unidades prisionais, permitindo que cumpram seu papel como instituições educativas. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 54).

Ainda na perspectiva desses autores,

A aprovação das Diretrizes Nacionais consistiu em significativo avanço, alcançado por lutas desde 1980 e que se trata de um marco histórico relevante. Contudo, a garantia de sua implementação é um desafio a ser enfrentado, pois embora sua aprovação possa ser considerada uma decisão política, um passo a mais para estabelecer um novo olhar sobre a educação, faz-se necessário centrar esforços na busca de caminhos para o enfrentamento dessa miopia de que tem se revestido o fenômeno educativo no contexto prisional, através da convergência de ações do poder público em diferentes âmbitos e esferas, da sociedade civil, das Organizações Não-Governamentais, das universidades e da mídia, enfatizando-se que, por seu lado, as instituições prisionais, devem se deixar conhecer e desvelar, com nitidez, a penumbra na qual se escondem. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 66-67).

Embora os projetos e as estratégias políticas se apresentem “bem elaboradas” e “bem intencionadas”, ainda percebemos uma distância muito grande entre a teoria e a prática, revelando sinais de abandono, descaso e indiferença por parte do poder público e dos que fazem vigorar as metas de reestruturação dos valores das pessoas em situação de privação de liberdade:

Construir uma comunidade de aprendizagem indica o compartilhar ações de todos os envolvidos com a unidade educativa – seja o diretor da prisão, o diretor de educação, o diretor de trabalho, o agente penitenciário, o professor, o psicólogo, o assistente social, o advogado, os envolvidos com religião e com outras atividades formativas, que devem delinear de maneira colaborativa e interdisciplinar a construção do projeto de vida com o apripionado, respeitando sua trajetória de vida e expectativas presentes e futuras (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 65).

Por acreditarmos na escola como lócus do conhecimento e da movimentação cultural e que tem uma grande parcela de responsabilidade sobre

aqueles sujeitos que ficaram à margem e segregados pela sociedade, não devemos aceitar, enquanto educadores, a convivência com esse descaso que se apresenta,

Com relação às perspectivas dos educandos e seus projetos de vida, a EJA poderá colaborar para que eles ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a reflexão pela busca dos direitos de melhoria de sua qualidade de vida. Além disso, contribuirá para que compreendam as dicotomias e complexidades do mundo do trabalho contemporâneo, no contexto mais amplo possível.

A atuação do educador da EJA é fundamental para que os educandos percebam que o conhecimento está relacionado com o seu contexto de vida, que é repleto de significação. Os docentes se comprometem, assim, com uma metodologia de ensino que favorece uma relação dialética entre sujeito-realidade-sujeito. Se essa relação dialética com o conhecimento for de fato significativa, então as metodologias escolhidas foram adequadas.

Outro desafio identificado na questão da atuação do professor nessa modalidade diz respeito ao grande número de jovens ocupando esses espaços no ensino regular, provocando então uma nova identidade na EJA. Grande parte desses alunos e alunas são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida (COSTA, 2009).

Para o autor, o primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação.

Trabalhadores de baixa renda ou os sem trabalho encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etário, cultural e das expectativas em relação à escola.

Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos

trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, à medida que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e de regularização do fluxo escolar.

Para Rodrigues (2012), o fenômeno da juvenilização da EJA tem sido percebido por diversos pesquisadores em várias cidades do país e consiste no ingresso precoce de alunos na modalidade da EJA. Segundo o autor, esse fenômeno teve início nos anos 1990, por diversos motivos:

Dentre os fatores que contribuem para que muitos jovens procurem, cada vez mais precocemente, esta modalidade, podemos citar os fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais: a constante falta de professores na escola pública, a carência nas condições físicas e de material didático-pedagógico em muitas de nossas escolas e também os aspectos políticos e legais que facilitam o ingresso dos alunos cada vez mais cedo nesta modalidade (RODRIGUES, 2012, p. 105).

Apesar de ter-se iniciado nos anos 1990, esse fenômeno se agravou com a criação das Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2000), definidas pela Resolução CNE/CEB 1/2000 e respaldadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000¹², que estabeleceram a idade mínima para realização de exames para EJA de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para Ensino Médio.

Rodrigues (2012) ressaltou que os adolescentes de idade entre 15 e 17 anos foram juvenilizados, isto é, foram considerados jovens e excluídos da faixa etária para a qual o Estado possui a responsabilidade de garantir a Educação Básica. Sendo assim, muitos adolescentes foram privados de frequentar a modalidade regular de ensino, passando para uma modalidade em formato de supletivo com uma quantidade menor de conteúdos, os quais geralmente estão direcionados para o mercado de trabalho.

Para Rodrigues (2012), os jovens entre 15 e 18 anos que não encontram o devido acolhimento junto às escolas de ensino sequencial regular da idade própria são vistos como “invasores” nesse contexto. Assim, buscaram a EJA não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos”, sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas, proporcionando uma interpretação de que a EJA é uma espécie de “tapa-buraco” nesse processo de educação dos jovens e dos adultos.

¹² O Relator foi Carlos Roberto Jamil Cury.

2.1 EJA no Contexto dos Espaços de Privação de Liberdade

A educação é garantia constitucional a todos e todas independentemente da situação em que se encontrarem.

O Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça, tem a responsabilidade de fomentar políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, estabelecendo as parcerias necessárias com os Estados, com a preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, aos marginalizados e excluídos. Por meio do Plano de Ação para o Futuro, deve garantir o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação (BRASIL, 2010b).

Visando a essas garantias, o Governo Federal baixou a resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. O Artigo 6º dessa resolução apresenta:

A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2010).

No artigo primeiro da Lei de Execuções Penais nº. 7.210 de 11/07/84, está previsto: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”, bem como dar garantia e acesso à assistência educacional, determinando obrigatoriedade da instrução escolar e a formação profissional. Também se define como o ensino será ministrado, sua integração ao sistema estadual e municipal de ensino e sua manutenção administrativa e financeira, com o apoio da União, com previsão de inserção no mercado de trabalho e exigência de condições básicas para o funcionamento da sala de aulas nos Estabelecimento Penais. Garante ainda a assistência educacional, na Seção V, em seu Art. 17, e estabelece que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984).

De acordo com o artigo 83 dessa mesma Lei, todo “[...] estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva” (BRASIL, 1984). Assim, a educação, dever do Estado, compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa, podendo ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, instalando escolas e/ou oferecendo cursos especializados, conforme preveem os artigos 17 a 21 da referida Lei (id., ibid.).

Quanto ao tempo de remição, a Presidência da República sancionou a Lei nº 12.433 de 29 de junho de 2011, que altera a Lei de Execução Penal, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. E diz em seu artigo 126:

O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena (Lei nº 12.433). § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (BRASIL, 2011).

O texto legal deixa claro “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias”; ou seja, essa divisão dá 4 (quatro) horas/aulas por dia. Caso esse aluno “preso” estude as 12 (doze) horas em um só dia, não valerá como um dia de remição por essa aula.

Vários são os avanços nessa direção. Além das diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, a LDB N° 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), contemplou a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica, e “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, sendo-lhes asseguradas “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (id., ibid.).

O Artigo 37 dessa LDB estabelece:

A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiverem acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (LDB 9394/96).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderem 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.

No Artigo 38, lê-se o seguinte:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudo em caráter regular (LDB 9.394/96).

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Conforme se depreende desse documento legal, aos jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudo na idade própria, a LDB dá garantia de continuidade de formação escolar, do ensino fundamental ao ensino médio. O poder público assegura a viabilidade, o estímulo e permanência desses alunos na escola. Porém, compreendemos que esse direito não é assegurado para todos que estão em situação de privação de liberdade, junto às escolas prisionais, visto que existem poucas vagas, além do fato de que os critérios para o acesso à sala de aula não contemplarem todos.

Sobre a temática, Gadotti (2007, p. 36) refletiu acerca do histórico distanciamento entre sociedade e Estado no Brasil no que se refere aos problemas educacionais, afirmando: “Até hoje existe muita desconfiança em relação às iniciativas do Estado, mesmo quando seus dirigentes têm compromisso com o povo”.

Após décadas de experiências diversas e pontuais de educação no cárcere dos Estados da Federação, em 2005 o Ministério da Educação, por sua então recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) assumiu a educação nas prisões como uma das suas demandas na política de educação. Por meio do Projeto Educando para a Liberdade, com o apoio da UNESCO, foi criado um grupo de trabalho com representantes dos Ministérios da Educação (SECAD/MEC), do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (MJ/DEPEN), representantes

estaduais e pesquisadores, para se iniciar um processo de discussão com vista à implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos nos cárceres brasileiros.

A propósito, Julião (2017, p.124) ressaltou:

Nos últimos anos o tema vem alcançando, internacionalmente, grande destaque. A partir de 2006, por exemplo, iniciou-se um movimento governamental na perspectiva de criação da *RedLatinoamericana de educación en contextos de encierro* (RedLECE). O objetivo dessa Rede, à luz do que vem sendo realizado sobre o tema em outras regiões do mundo, como na Europa, é investir no intercâmbio de experiências, bem como de consolidar práticas que institucionalizem uma política educativa para o sistema penitenciário na América Latina.

Para esse autor, no contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação nas prisões, efetivamente, passa a ser reconhecida como EJA, sendo, assim, necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade. Dessa forma, percebe-se a urgência de se pesquisar sobre a atuação docente em prisões, por serem os professores, também, atores importantes no processo educacional dos indivíduos privados de liberdade.

Pelos relatos ouvidos e lidos de professores e professoras, tanto de Parnaíba por ocasião do curso de especialização, quanto de alguns professores da compreendemos que os educadores atuantes no sistema prisional estão vivenciando situações que provocam mudanças em suas representações sobre o que é a prática educacional junto aos sujeitos reclusos.

Entendemos que um dos fatores desse desafio reside na ausência de formação específica, pois é necessário que haja uma preparação para a inserção desse professor, dessa professora em um espaço tão peculiar que é a prisão, garantindo-lhes condições para conhecer e lidar com a nova situação. Desse modo, compreendemos o quanto é importante a implementação de um processo de formação, que permita fornecer-lhes instrumentos para se deslocarem do lugar onde estão, possibilitando-lhes a construção de uma prática crítica e contextualizada.

Quanto à formação, alguns autores ratificam a carência de formação específica e continuada para os docentes em escolas na prisão. Rangel (2009), por exemplo, enfatiza essa ausência no contexto geral da América Latina, destacando que esse aspecto é um dos maiores problemas da educação em prisões, dado seu

caráter singular, ou seja, ser um espaço peculiar que foge às características das escolas regulares dentro de um contexto específico de falta de formação continuada. Nakayama (2011, p. 96) concluiu: “[...] o professor se constitui em sua prática, estabelecendo relações com uma formação que não priorizou este contexto”. Vieira (2008, p. 72) afirmou: “[...] nem a sua formação inicial, nem os espaços de socialização que percorreu o prepararam para tal atividade”, já que “nem ao menos indícios das especificidades da prática docente no cárcere lhes foram apresentados”. Onofre (2002) destacou a afirmação dos professores de que não são preparados para enfrentar a sala de aula de uma prisão, acabando por se formarem na prática.

Silva (2004, p. 241), acerca da formação para o trabalho educativo junto ao sujeito privado de liberdade, concluiu que no corpo docente,

[...] estão as professoras, cujo perfil não dispõe de uma base teórico-metodológica para atuar na EJA, nem com adultos/presos. Também não dispõem de uma formação continuada específica, nem de profissionais qualificados que as ajudem a planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem como um todo, nem a prática docente em particular.

Silva e Moreira (2011, p. 96) afirmaram que na própria formação inicial dos professores ainda não houve uma preocupação em se qualificarem profissionais para a escola na prisão:

A formação de professores para a educação em prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério, constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola [...].

Destacar a especificidade da EJA nos espaços de privação de liberdade é, portanto, determinante para a adequada formação de professores, para a especialização da carreira, para a produção de material didático-pedagógico e para a elaboração de indicadores de avaliação que deem conta de apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão.

Comungamos com Onofre e Menotti (2016, p.158) quando enfatizaram:

O professor que atua nas escolas entre as grades deve ser comprometido com sua tarefa de educar, posicionando-se politicamente frente às questões sociais que envolvem seus alunos, acreditando que as aulas são ferramentas de transformação, de conscientização e de protagonismo. Esse professor deve estar preparado para lidar com o contexto prisional, consciente de seu papel para que a prática educativa seja consolidada

nesse espaço, uma vez que, em muitos casos, parte dos funcionários dos estabelecimentos prisionais não se manifesta favoravelmente à escola para aprisionados, como se essa prática fosse um benefício e não um direito subjetivo.

Dessa forma, o professor e a professora que desenvolvem suas atividades docentes com jovens e adultos em espaços peculiares, tais como os de privação de liberdade, atuam com uma modalidade de ensino que sofre ainda necessidade de encontrar respostas no contexto da educação básica, dentro das intuições formadoras, dos técnicos, dos órgãos de ensino. Nesse contexto desfavorável, professores e estudantes devem refletir permanentemente sobre suas práticas e sobre as questões sociais que envolvem seus educandos, para que eles se tornem protagonistas de sua própria história, vislumbrando uma sociedade melhor e conscientes do papel político da educação, bem como de seu papel enquanto cidadão.

Nessa perspectiva, Onofre e Menotti (2016, p. 160) consideraram que

Não se trata, no entanto, de propor uma educação escolar específica para o contexto prisional. Não pode, também, ser a mesma educação que já excluiu os estudantes. Concordamos com Pereira (2014, p. 4) quando afirma que é preciso respeitar as singularidades do espaço e 'motivar essas pessoas a ponto de ver na educação uma possibilidade de emancipação, ainda na condição de encarceradas'. De igual forma, não estamos sinalizando que para ser professor em escolas de unidades prisionais há de se ter uma formação diferenciada, uma vez que estamos diante de uma escola pública como as outras, com professores da rede pública de ensino e com estudantes de EJA, com as singularidades dessa modalidade de ensino.

Em se tratando de educação escolar em prisões, as autoras ressaltaram que as reflexões que procuramos construir indicam enfrentamentos de diferentes naturezas e podem anunciar possibilidades de significar a escola e suas práticas, de forma a atender os anseios de jovens, adultos e professores, protagonistas desse espaço educativo.

Essas práticas escolares podem estar em sintonia com a concepção da educação liberadora defendida por Freire (1987) em seu livro a "Pedagogia do oprimido", como resposta à recuperação da palavra e à pedagogia crítica. Ali se educa através do diálogo pelo diálogo, em que a educação passa a ser uma via de mão dupla; desse modo, por meio do diálogo, se educa e se é educado. O diálogo promove o desenvolvimento da expressão e a capacidade de comunicação não só do aluno, mas também do professor, tendo em vista a compreensão mútua em uma perspectiva de dialogicidade.

2.2 Novas (Re)configurações no Ministério da Educação e a Extinção da SECADI

O termo "diversidade" tem o sentido de afirmar, positivamente, diferenças. Quando o termo é utilizado em educação, já não se trata de quaisquer diferenças ou de diferenças em geral. Diversidade em educação quer afirmar a presença de sujeitos de direitos para os quais e com os quais é preciso desenvolver estratégias que levem em conta a natureza dessas diferenças e as desigualdades que, por processos históricos, políticos, sociais e culturais, foram impostas aos grupos que agora se reconhecem como diversos.

Podemos encontrar no Brasil marcos desses grupos tais como as lutas dos povos indígenas por suas terras e respeito a suas culturas; dos povos do campo pela reforma agrária e direito à terra; a luta dos jovens pelo direito a suas expressões culturais, como no caso do funk no Rio de Janeiro; a luta das pessoas com deficiência pelo reconhecimento de sua condição cidadã em todas as dimensões da vida.

Sempre que houver grupos oprimidos em função do exercício de sua identidade e de seus direitos, o termo "diversidade" pode ser utilizado para caracterizar a reivindicação pelo reconhecimento do direito à diferença. Uma diferença positiva, afirmativa, que não pode nem deve ser reduzida ao exótico e folclórico.

A diferença que constitui aquilo em torno do qual se afirma a diversidade, é uma diferença constitutiva para a identidade do grupo e das pessoas que o integram. Essas diferenças são irredutíveis a uma hierarquia melhor/pior, superior/inferior com relação à cultura dominante e essa irredutibilidade tem importantes implicações para a vida política, cultural e social de nossas sociedades. E, naturalmente, importa muito para a educação.

O cenário da educação no Brasil está marcado, entre outros aspectos, pela presença de sujeitos de direito que, até recentemente, não participavam da cena pública quando se tratava do direito à educação. Ou melhor, participavam da disputa pela presença na cena pública, mas não estavam reconhecidos como sujeitos de direito para ocupar esses espaços políticos.

Que qualidade tem um sistema de ensino ou uma universidade quando sua atuação educacional reproduz e amplia as desigualdades? Como falar em qualidade sem considerar a equidade?

Uma experiência recente de política da diversidade em educação foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Sua criação representou uma inovação na política educacional tanto por sua agenda quanto pelo modo de organização. Foram constituídas comissões com a participação de representantes de governo e de movimentos sociais para cada um dos temas da agenda. As comissões eram nomeadas por portaria ministerial, com agenda regular, pauta previamente definida, e ata-memória para registro dos debates e decisões.

Dentre as comissões constituídas, destacamos a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

Acerca do sentido do conceito da diversidade Lázaro (2013, p. 271) ressaltou

O conceito de diversidade em educação ganha o sentido político de promover e estimular os sujeitos de direito a que assumam e cumpram esse direito, que participem, avaliem, opinem, proponham, acompanhem e monitorem o sentido e a direção das políticas educacionais. Conferências, congressos, encontros, comissões de educação em todos os níveis de governo, diferentes instâncias passaram a contar com a presença ativa e criativa de diversos grupos e movimentos sociais organizados em torno de seus objetivos na educação.

Destaca ainda o autor, sobre a contribuição dos movimentos sociais,

O trabalho de parceria entre o Ministério da Educação, por meio da Secad, e os movimentos sociais contribuiu para que se criassem, nos diversos estados da federação, os fóruns de participação da sociedade civil. Assim, já havia desde o final dos anos 1990 os fóruns de educação de jovens e adultos, criados para mobilizar e organizar as entidades e movimentos sociais que atuavam no campo da educação popular (LÁZARO, 2013, p. 271).

O desafio que toda educação brasileira enfrenta nesses últimos anos é a buscar a superação da banalização da desigualdade e promover a justiça como um fator de qualidade da própria vida em comum. É importante para os profissionais da educação que esteja em nossa agenda o enfrentamento das desigualdades. É preocupante se ela for abandonada por outros setores ou que se imputem à educação os limites para sua superação.

Mas, infelizmente, nosso processo educacional retroage no ano de 2019, com a extinção da SECADI. Com a posse do professor Ricardo Vélez Rodríguez como Ministro da Educação, o setor foi desmontado, com a finalidade de banir das escolas temas como diversidade, direitos humanos e educação étnico-racial.

A atuação da SECADI/MEC tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social.

Segundo informações no portal eletrônico da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES)[1] a SECADI foi criada com vistas a “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” E desenvolvia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

As atribuições que competiam à SECADI estavam no Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012)[2]¹³

- I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II - implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III - coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental,

¹³ [2] <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>. Acesso em 10 de jan de 2019

visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais.

A extinção da SECADI por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019) [3] ¹⁴se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Percebendo-se as mudanças, até mesmo grupos de escolas particulares têm se preocupado com as medidas de viés neoliberal tomadas pelo novo governo. Como assegura Guimarães (2018, p.624) “importa notar, todavia, que não se trata simplesmente de menos Estado, mas de uma determinada configuração de Estado que assegure as condições de (re)produção do capital”.

Embora os sistemas de ensino devam favorecer a promoção da aprendizagem, a valorização das diferenças e o pensamento crítico, como preconiza o ordenamento jurídico brasileiro, todavia, com o modelo neoliberal em curso, podemos notar a ausência de diálogo com os princípios democráticos e com um ensino que leve em conta a diversidade.

Nesse contexto, um aspecto interessante a ser ressaltado está nos dizeres do nosso eterno educador Paulo Freire “Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertencamos, urge lutar com esperança e denodo” (FREIRE, 2000, p. 134).

2.3 Educação nas Prisões: uma possibilidade de despertar nas pessoas o reconhecimento da sua condição de seres humanos

Para Gadotti (1993, p.128)

A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, com riscos. Cabe a ele questionar de que maneira a educação escolar pode contribuir com o processo de desprisonalização e de formação do homem preso.

¹⁴ http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 .Acesso em 10 de jan de 2019.

Quando se concebe o indivíduo em situação de privação de liberdade como um ser humano com direitos e deveres de cidadão, tendo como questão crucial o respeito e a preservação de sua dignidade, deve-se pensar então em uma educação que comungue com tal concepção, ou seja, que o ser humano se perceba como partícipe da história de sua própria existência e do mundo em que vive. Somente assim poderá vivenciar o significado de “ser pessoa”, com a individualidade que lhe é inerente, de modo a sentir-se única, mas não a única, porquanto aprende pela educação que é necessário conviver, isto é, viver com os outros, e que cada um destes é também um ser que traz em si o toque da singularidade presente em cada pessoa.

A educação nos espaços de privação de liberdade é apresentada como uma possibilidade de despertar nas pessoas nessa situação o sentimento de reconhecimento da sua condição de ser humano com direitos e deveres, tendo como base o conhecimento que enriquece o potencial dos sujeitos em desenvolver atitudes críticas e reflexivas acerca da conjuntura social, econômica, cultural e ambiental, na qual estão inseridos.

Para Onofre (2009a, p.3)

Os programas educativos estabelecidos para as prisões devem estar inseridos em uma política pública de âmbito nacional, mas quando se pensa em formular esses programas, não pode ser esquecida uma referência básica – a relação futuro-presente-passado, uma vez que, para o aprisionado, essa relação é fundamental, em qualquer programa educativo que lhe apresente.

A autora considera ainda que “a escola pode oferecer condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de “mostrar-se” ou “esconder-se”, de “falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver” (ONOFRE, 2009a, p. 3).

O desejo de começar uma vida nova, em que possa arrumar um emprego, continuar ou iniciar seus estudos, assumir uma família, mesmo diante de tantos obstáculos que vêm do preconceito, dos temores e medos da sociedade, passa pela sua expectativa de futuro, o que pode provocar frustração diante das dificuldades enfrentadas junto à família, vizinhos, comunidade, mercado de trabalho e sociedade de um modo geral ou ainda por distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem, na “sociedade dos cativos” (ONOFRE, 2009a, p. 4). Dessa forma, conclui a autora, “é necessário que sejam prosseguidos estudos em busca da

(re)construção de projetos educativos que visem à melhoria das escolas das unidades prisionais” (id., ibid.).

A prisão ainda possui o caráter punitivo e coercitivo dos séculos passados, por entender que é a partir do isolamento e da segregação que o sujeito se arrepende e pagará pelo ato praticado. Ao contrário, compreendemos que punição e desumanização não preparam ninguém para o convívio social; muito pelo contrário, acabam contribuindo de maneira alarmante com o aumento da reincidência no sistema prisional. Pensar educação prisional exige de nós, cidadãos, das autoridades, da sociedade de modo geral, refletir urgentemente sobre o quadro desumano que se encontra nas prisões brasileiras.

A educação dentro dos espaços prisionais tem sido encarada por estudiosos, tais como Andriola (2010), Julião (2006), Onofre (2007), entre outros, como uma política pública que poderá contribuir com o processo de humanização da pena, trazendo resultados positivos à vida da pessoa em privação de liberdade. Nessa perspectiva, concordamos com Freire (1995, p.96) quando disse que:

A melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. E ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo do tempo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar.

De acordo ainda com o autor, o homem é um ser inacabado, inconcluso, o que quer dizer que este no decorrer da vida comete falhas, erros, passa por dificuldades das mais diversas, mas tem o potencial de transformação da realidade que o cerca, bem como da própria vida. A sua inconclusão por si só o faz um ser de grandes potencialidades, pois, o novo sempre está por vir. Por isso, não há como termos respostas definitivas (FREIRE, 1995).

A respeito da educação de pessoas em regime de privação de liberdade, convém citar Onofre (2009b, p. 2), ao afirmar que:

Seria, pretensioso, e mesmo ingênuo, propor a elaboração de respostas definitivas para um problema polêmico como é o das contradições existentes nas organizações penitenciárias, em relação à reabilitação e educação das tarefas a elas destinadas.

Assevera a autora o papel da escola nesse processo de formação escolar:

A escola é um texto escrito por várias mãos, e sua leitura pressupõe o entendimento de suas conexões com a sociedade e de seu próprio interior. Resgatar a identidade da escola, sua intencionalidade, seus compromissos,

é tarefa dos educadores em quaisquer espaços educativos (ONOFRE, 2009b, p. 4).

Assim, a educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais. Enfim, contribuindo para restituir a esses grupos a crença nos desejos e nas possibilidades que possuem de superação dos determinantes histórico-sociais a que estão submetidos.

Dessa forma, a escola nas prisões aparece como um importante mecanismo de preparo para a vida em sociedade:

A escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para o seu reingresso na sociedade. No que concerne à reinserção social, a educação assume papel importante, pois, além dos benefícios da instrução escolar, oferece também ao interno a possibilidade de participar de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de um senso crítico que auxilie no entendimento do valor da liberdade e melhorando o comportamento na vida carcerária. (JULIÃO 2007, p.47-48).

A partir do pensamento do autor acerca da escola, consideramos que essa instituição no sistema prisional se torna um espaço que possibilita às pessoas que se encontram privadas da liberdade, o contato com modos de conhecimento, saberes e experiências que não tiveram durante a vida em liberdade.

A escola nos espaços de privação, ao longo da história, teve um significativo avanço mediante a aprovação das Diretrizes Nacionais, que necessitam de políticas públicas para propor uma educação significativa baseada no respeito à dignidade da pessoa e na qualidade social por meio de estratégias pedagógicas apropriadas ao processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de tornar a instituição prisão menos desumana, contribuindo com o desenvolvimento real e sustentável de uma sociedade que se pretende democrática.

A escola no sistema prisional possibilita aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade a oportunidade de retornar aos seus estudos, que lhes foram provavelmente negligenciados, pelas instâncias que compõem a sociedade, tais como a família, a própria escola, ou ainda pelo mercado de trabalho. Esse momento poderá proporcionar a conscientização dos sujeitos de modo a

compreenderem a realidade vivenciada no cotidiano e a busca de sua reinserção na sociedade visando transformar a sua própria história.

A educação oferecida na prisão destinada aos jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, ao trabalhar os conceitos fundamentais como família, amor, dignidade, liberdade, vida, morte, cidadania, governo, eleição, miséria, comunidade, dentre outros, possibilitará aos sujeitos a visão do mundo a partir da reflexão visando à transformação do indivíduo na sociedade.

Portanto, é preciso que haja nas escolas nas prisões um propósito de garantir a possibilidade de resgate da vida digna do aprisionado, com intuito de preparar o seu retorno à sociedade de modo que a sua aprendizagem possa oferecer meios de enfrentar os desafios e as dificuldades em sua vida livre.

O sujeito jovem/adulto, ao ter convivido apenas com a noção de fracasso na sua relação escolar com o saber, e percebê-lo como uma falta sua, visualiza uma concepção de escola identificada como aquela que o excluiu e à qual não atribui significação positiva. Além disso, nessa relação truncada que estabelece com o saber, constrói uma imagem desvalorizada de si, resultante da sua relação escolar com o saber valorizado socialmente. Desse modo, essa imagem não está no sujeito em si, mas se constrói na distância em que ele se percebe estar em relação a esse saber.

No entanto, ambigualmente, é essa relação com o saber que os docentes percebem ser a primeira intencionalidade dos alunos ao procurarem a escolarização, conforme apontam na pesquisa: interesse na apropriação do conhecimento, marcado pelo desejo de ler e escrever, uma vez que vivem numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado. Nesse sentido, a idade adulta passa a ser percebida como possibilidade do aprender.

São alunos jovens e adultos, homens e mulheres na sua maioria oriundos dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdades sociais perante o mundo e a escola, que precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais, constituídos por percursos próprios de inserção no mundo. Os docentes investigados indicaram que captam nas falas de seus alunos de mais idade, uma valorização da escolarização como elemento importante para o seu desenvolvimento, ao lhes permitir maior participação social e maiores possibilidades de inclusão e manutenção do trabalho.

Perceber essa inserção dos sujeitos na atividade sociocultural colabora também na compreensão da juventude, situando-a para além do âmbito biopsicológico da adolescência e diferenciando-a da idade adulta. Ao considerarmos a multiplicidade de atividades em que os jovens estão envolvidos na sociedade atual, podemos falar de juventudes e não de juventude. Esse olhar possibilita reconhecer os sujeitos jovens adultos em seus tempos e percursos de jovens e adultos, com modos concretos de inserção e de ação no mundo social, em situações particulares de existência, como produtores de saberes e com o direito de participar dos bens culturais produzidos historicamente.

Em síntese, analisando os discursos dos professores, é possível identificar que neles se inscrevem indícios das soluções encontradas para o atendimento de jovens e adultos. Evidenciam-se, assim, esforços pela construção de uma imagem profissional valorizada positivamente no âmbito da escola e da sociedade. Esse fato destaca-se na leitura de diferentes falas dos professores, que em vários momentos apresentam uma visão comprometida politicamente com relação à forma com que assumem seu trabalho. Tal atitude pode ser compreendida por um distanciamento do estigma e da desvalorização social que ainda hoje estão vinculados a esta modalidade de ensino, aos alunos que a frequentam e, por extensão, aos professores que nela trabalham.

Outro elemento constitutivo das práticas dos docentes situa-se no envolvimento do trabalho docente com a questão relacional. Inscreve-se numa perspectiva em que ensinar e aprender estão intrinsecamente articulados por uma relação de intencionalidade, de reciprocidade e de diálogo entre os alunos e docentes. Essa relação dialógica é percebida como uma forma de lidar também com a imagem de desvalorização que os sujeitos têm de si, mediante seu acolhimento para o processo ensino-aprendizagem. A intencionalidade e disponibilidade docente de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento provê condições que podem viabilizar uma outra relação com o saber, mobilizando o aluno para o ato de aprender.

A Educação de Jovens e Adultos não se dá somente pela oferta da escolarização e pela viabilização da apropriação de saberes, mas também porque os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escolarização um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente.

Do panorama traçado até aqui, algumas considerações podem ser apresentadas. Em primeiro lugar, analisar a docência no âmbito da EJA no 'caminhar' das múltiplas potencialidades do fazer humano, mediante a opção teórico-metodológica assumida, permite afirmar que a sua constituição se dá nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho.

Em segundo lugar, uma constatação relevante na pesquisa é a de que o tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades. Inscreve-se num constante 'vir-a-ser', marcado pela produção do próprio trabalho docente e por uma configuração de carreira na EJA.

Em terceiro lugar, percebe-se a construção de uma docência coerente com as particularidades da EJA. Nela se visualiza um sujeito que assume, como postura de professor/a de EJA, a partilha da produção de referências próprias e o compromisso com uma ação politicamente consciente das dificuldades e dos limites que seu trabalho enfrenta. O grupo de professores sustenta esse trabalho muito mais em função desse compromisso com a EJA do que das 'facilidades' ou 'vantagens da carreira docente'.

Em acréscimo às considerações acima, um aspecto fundamental indicado pela pesquisa refere-se ao modo como os educadores de EJA apontam alternativas para se organizarem pedagogicamente de acordo com os diversos níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula, buscando lidar efetiva e objetivamente com essa heterogeneidade, em termos de apropriação do conhecimento. Isso remete à necessidade de flexibilização, tanto curricular como de organização e validação dos tempos escolares. É um percurso que busca respeitabilidade frente a uma situação do ser docente sem a institucionalização de uma escola para Jovens e Adultos.

Reconhecer que os jovens e adultos vivenciam cotidianamente desigualdades sociais perante o mundo não significa acreditar em um determinismo causal de insucesso na escola. No caso da EJA, não pode significar uma fragilização e aligeiramento da escolarização e da relação com o conhecimento. Por outro lado, apostar em particularidades nas práticas pedagógicas da EJA significa não aceitar a naturalização do fato de vivermos numa sociedade em que tantos são excluídos dos processos escolares e do acesso aos bens culturais. Logo, pensar a

docência na EJA significa enfrentar a questão da exclusão social e da 'configuração atual da EJA' ainda marcada pelo âmbito do voluntariado e do assistencialismo.

Destacam-se na pesquisa as contradições e tensões que marcam esse processo de “ser docente da EJA”, evidenciando um movimento que caracterizou todo o trabalho de formação continuada – qual seja, compreender a EJA como modalidade da educação básica, condição que não significa a subsunção da mesma às demais modalidades de ensino, e nem uma perspectiva adaptacionista ao ensino regular e de crianças; ao contrário, são questões que contribuem para forjar um estatuto próprio para esta modalidade de ensino, o que implica criar também outro modo de ser docente.

Temos, assim, uma docência que se constitui ao mesmo tempo em que promove a constituição de um estatuto próprio de EJA, na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos como potencialidade de consolidação de um campo pedagógico e de pesquisa. Defende-se, assim, uma formação que contemple suas particularidades e um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior.

Caminhamos na constituição de uma docência que se dá num constante devir inscrito nas múltiplas possibilidades do fazer humano, pois como caminhantes precisamos saber que “[...] não há caminhos [elaborados a priori], faz-se o caminho ao andar – tornamo-nos professores e professoras de EJA nesse fazer e nesse caminhar” (LAFFIN, 2006, p. 216).

2.4 Relação entre Educação nos Espaços de Privação e a Tarefa Docente

Os relatos de alguns docentes que atuam em espaços de privação de liberdade nos fazem refletir sobre a questão da educação nas prisões, especificamente sobre a situação dos professores, suas inquietações, frustrações, realizações, dificuldades, facilidades, avanços e retrocessos, medos, história de vida, entre outros aspectos, que nos fizeram acreditar que ali estava um terreno fértil para um campo de pesquisa.

Refletir sobre tudo isso nos leva não somente a evocar o percurso de formação profissional em seus contextos históricos, como também a olhar para o professor como a pessoa que é, com sua trajetória de vida, seus anseios e as

dúvidas que compõem sua busca por novas perspectivas de educar nas prisões. Dessa forma, quem desenvolve pesquisa na área de educação no sistema prisional é levado a transitar por diversas áreas do conhecimento e a enfrentar a complexidade e as contradições da realidade que está posta.

É comum o discurso de que no período da graduação de licenciaturas pouco se estuda sobre educação de jovens e adultos. “Talvez deva a isso a carência de metodologias voltadas à EJA”, diz um professor. Tudo isso dificulta o trabalho do docente em sala de aula. E quando nos remetemos à docência nos espaços de privação, esta se torna uma tarefa ainda mais complicada em função das precárias condições em todos os aspectos das unidades.

O interessante seria que o professor da EJA tivesse ao seu alcance metodologias apropriadas à faixa etária com que iriam trabalhar; desse modo, poderia contribuir para a permanência desses alunos na escola, usando técnicas e recursos que os façam se sentir parte desse novo mundo, o mundo de conhecimentos e oportunidades. A prática da interdisciplinaridade é uma alternativa para alcançar esse objetivo, visto que relaciona os conhecimentos de áreas distintas de uma forma global.

Gatti (1997) considerou que são muitos os desafios que tornam a prática de ensinar cada vez mais complexa. Tal afirmativa nos remete à realidade da formação dos docentes que atuam em unidades prisionais, os quais, provavelmente, de acordo com pesquisas realizadas, encontram muito mais desafios e complexidade em seus percursos.

Considerar as vivências que cada pessoa em particular recebeu da educação, somadas a aspectos sociais, culturais, econômicos, familiares que possam interferir em suas práticas pedagógicas, constitui uma oportunidade para reavaliar essas questões, pois, de acordo com Nóvoa (1997, p. 32), “os educadores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc.”. O autor considera que “devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos educadores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente” (id., ibid.).

Nessa perspectiva, as leituras e discussões sobre Freire, sobretudo ocorridas em sala de aula e nos Grupos de Estudos da nossa linha de pesquisa, nos apontam para a educação como possibilidade de fazer alguma coisa em qualquer

espaço, incluindo espaços repressivos, como é o caso das prisões (ONOFRE et al., 2014).

De acordo com Julião (2007, p.47)

A escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade.

Para Onofre et al. (2014, p.87), “os objetivos traçados para a educação de adultos presos não diferem dos traçados para a educação brasileira”. Conforme as autoras ocorrem muitos questionamentos em relação às propostas vindas da legislação e à realidade existente em escolas regulares e nas salas de aula nas escolas das prisões; essa escola oferecida aos sujeitos em situação de privação de liberdade não pode deixar de ser séria: “uma escola mesmo sendo séria, que não seja triste”.

As autoras consideram que a busca do conhecimento pelo adulto aprisionado está muito ligada a mudanças na qualidade de sua vida, pois

O adulto preso não valoriza conhecimentos que o habilitem a escrever livros, romances ou similares. Busca, sim, uma mudança na qualidade de vida. Quando começa a escrever seu nome, sua história, descobre-se como ser humano, trabalha sua identidade e pode, assim, estabelecer caminhos para si mesmo (ONOFRE et al., 2014, p. 99).

As autoras consideram ainda que é na vivência da sala de aula que existe uma dificuldade para o processo de reconquista da identidade do sujeito aprisionado. Na prisão, os presos passam a ser identificados por números, chegando ao ponto de, ao serem abordados para dizer seu nome, eles automaticamente respondem seu número. Com essa resposta, demonstram “ter perdido a sua identidade como pessoa, e o resgate dessa identidade é tarefa para a qual nem sempre o professor está preparado.” (ONOFRE et al, 2014, p. 99-100). Esse pensamento se coaduna com o de Freire (1997, p.112) para quem “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

O educador deve ser capaz de perceber que a realidade pode ser diferente. A modificação desse quadro social faz parte do papel político do professor como profissional da educação. Ao se orientar por essa possibilidade do diferente, assume um compromisso político e ético de ajudar os seus educandos e a

sociedade. Desse modo, não somente percebe a possibilidade do diferente, mas a de efetivá-lo em uma perspectiva de construção histórica.

Outro aspecto com que o professor do sistema prisional se depara são demandas de cunho emocional dos presos. Isso ocorre porque os detentos, em seu cotidiano, se fecham em um ambiente repressivo e muitas vezes hostil; como o clima da cadeia é punitivo, autoritário e complicado, a escola passa a ser um espaço onde é permitido expressar-se, falar de si, ouvir novas ideias, ter relações menos vigiadas e que na maioria das vezes valorizam o sujeito independentemente dos crimes cometidos. Nesse aspecto, os professores também são ouvidores/conselheiros de questões sociais altamente polêmicas e emocionalmente “pesadas” para lidar (ONOFRE, 2011a).

Reintegrar os sujeitos em situação de privação de liberdade à sua vida social, comunitária e familiar, é um grande desafio dentro do ambiente prisional, pois além de preocupar-se com o saber propriamente, o professor necessita promover uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração do indivíduo à sociedade. Para Freire (1987, p.35)

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora em que a liderança revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como coisas, com eles estabelece uma relação dialógica, permanente.

Mesmo diante da atuação do docente em espaços em que sobressai a repressão em detrimento da humanização, percebemos, nas falas dos professores, a evidência da valorização das relações pessoais, da afetividade, da escuta e da compreensão, da valorização de cada um como ser humano independentemente de seu delito. Muitos professores chegaram a afirmar que preferem não saber a razão da pena de seus alunos para que possam aceitar o homem ou a mulher que estejam diante de si como alguém passível de recomeços. Conforme Onofre (2008, p.26)

Embora esteja em um espaço repressivo, o professor mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e afetiva no relacionamento com os alunos, uma vez que a riqueza da relação pedagógica baseia-se, independente do espaço em que a escola esteja inserida, nas ‘formas dialógicas de interação’.

Em virtude de nossas leituras, discussões e inserções nos espaços de privação, percebemos a necessidade de uma organização mais eficiente do trabalho prático. Como resultado disso, as classes são muito heterogêneas, compostas por jovens e adultos de idades e realidades diferentes, dificultando ainda mais o trabalho

do professor que necessita, em condições precárias de trabalho, atender às variadas demandas apresentadas em sua sala.

Outro fator que dificulta o trabalho do professor refere-se à atuação do agente prisional e de outros funcionários, por não terem consciência da importância do trabalho docente para o processo de ressignificação daqueles sujeitos. Muitas vezes, esses servidores passam a acreditar que educação não combina com pessoas que estão excluídas da sociedade por cometerem seus delitos, vendo essa e outras situações como privilégio.

Os funcionários que pensam assim, geralmente, não aceitam os professores, nem o seu relacionamento com os presos, “principalmente quando se caracterizam pelo diálogo, respeito e valorização incondicional” (ONOFRE, 2008, p. 8).

São questões que pretendemos compreender melhor diante de nossa proposta de pesquisa. Assim, iremos atender a demanda do seguinte tema: do ser ao tornar-se professor: percursos e percalços dos anos iniciais nos espaços de privação de liberdade.

Dessa forma, iremos percorrer os caminhos da pesquisa junto aos professores e professoras das escolas nas prisões, que são a Penitenciária e os Centros de Ressocialização (CR), feminino e masculino no estado de São Paulo, na cidade de Araraquara, para que possamos compreender a relação com o saber e o aprender desses professores e dessas professoras da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, tomando por base os processos de aprendizagem que são experienciados por esses docentes em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Escrever sobre educação ou sobre educação nas prisões em São Paulo é um grande desafio, por terem sido esses temas explorados por diversos autores. Mas, ao mesmo tempo, torna-se uma oportunidade para quem vem de outra região do País conhecer mais de perto a realidade da formação dos professores em espaços de privação desse Estado. Ouvir suas experiências, seus desafios e enfrentamentos diários, sentir suas ansiedades, medos, frustrações e expectativas, leva-nos a acreditar que estudar e pesquisar esse tema já nos torna uma pessoa melhor, uma professora mais consciente e uma pesquisadora mais atenta aos apelos dos colaboradores, em uma perspectiva de olhar, escutar e escrever, uma vez que é com tais atos cognitivos que construímos nossos saberes.

Nessa mesma direção, Tardif (2012, p. 232) disse que

A subjetividade dos educadores não se limita apenas a cognições ou a representações mentais, mas engloba toda a história de vida, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais.

Freire (1992) nos traz a reflexão acerca da esperança, quando lembrou que ela sozinha não transforma o mundo, mas é necessário prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo. Para o autor, enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para se tornar concretude histórica.

O autor propõe a urgência da democratização da escola pública, da formação de seus professores e professoras, inclusive daqueles que fazem parte do processo de educar - porteiros, zeladores, técnicos, ou seja, toda a comunidade educativa da escola. Tal democratização defende, ainda, a participação efetiva da família e da comunidade dentro dos espaços escolares e - por que não? - não escolares.

Dessa forma, colocando nossa aposta na esperança, nos colocamos frente ao mundo, uma vez que se há o desejo de mudança deve-se lutar por ela. Isso significa ter coerência entre aquilo que se fala e o que realmente se faz. Somos educadores e educadoras, somos educandos e educandas, formamos pessoas e nos formamos ao mesmo tempo. Para tanto, faz-se necessário aguçar a curiosidade crítica, o pensar reflexivo e somente assim pode-se lutar em favor dos oprimidos.

Para entender essa caminhada de construção/formação desses professores no decurso das suas vidas e vivências, como os saberes instituídos de sua profissão e de sua caminhada podem torná-los professores desses espaços de privação de liberdade, buscamos o diálogo com esses atores e os autores para que possamos conhecer e analisar seus percursos e percalços, refletindo sobre eles para compreender como se constituem os saberes necessários para o exercício de sua docência. Para isso, iremos discorrer no próximo capítulo acerca dos saberes docentes e inserção profissional.

2.5 Educação de Jovens e Adultos nos Espaços de Privação: reflexões para formação docente em uma dimensão crítico reflexiva

Percebemos que atualmente a atenção dos estudiosos volta-se fortemente para a dimensão social e política do processo de formação dos educadores e do ensino aprendizagem, com foco nas práticas pedagógicas dos professores e que

podem favorecer, dentro da escola, perspectivas de uma educação mais humanizadora.

Nos últimos anos, o tema formação de professores, inicial e continuada, vem recebendo destaque no meio acadêmico, com o desenvolvimento de dissertações, teses, artigos, entre outros produtos acadêmicos. Esse destaque, segundo Andrade, Ens e André (2004, p. 1)

Deriva de certa dificuldade em dar respostas conceituais e práticas às demandas do processo de ensino e aprendizagem, que sejam adequadas ao momento de rupturas sociais e de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

No Brasil, autores como Mizukami (1996; 2002), Candau (1997), Pimenta (2002), Fiorentini (1998), entre outros, mesmo com diversidade teórica e metodológica, têm apontado para a formação de professores na perspectiva de um ensino reflexivo e de desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1997) assevera que, para além dos professores, a mudança educacional também depende da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Para tanto, de um necessário investimento educativo nos projetos escolares.

O autor diz ainda que o desafio da formação de professores

[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1997, p.29).

No âmbito do magistério, a prática pedagógica entendida como atividade humana, ao concretizar-se no cotidiano da escola, pode constituir-se sob diferentes facetas, numa relação intrínseca com os saberes que a orientam, conforme discussões encontradas nos estudos de Veiga (2000), Gauthier et al. (1998), Perrenoud (1993), Alonso (2003), Sacristán (2006), dentre outros.

Veiga (2000), em seus estudos sobre prática pedagógica, a caracterizou sob duas vertentes: uma prática pedagógica repetitiva e outra reflexiva. A prática repetitiva é, segundo a autora, regida por uma lei estabelecida a priori; embora a consciência esteja presente, ela acontece de forma debilitada, tendendo a desaparecer, pelo caráter mecânico e burocrático que assume a atividade docente. Quanto à prática pedagógica reflexiva, esta tem como característica principal a unidade entre teoria e prática e, sempre, apresenta como pontos de partida e de

chegada a prática social, a qual é definidora e orientadora da ação. É, na verdade, uma prática marcada pela inquietude, pela criação consciente da sua ação, que busca compreender a realidade sobre a qual vai agir, com a preocupação em produzir mudanças qualitativas, utilizando-se de conhecimentos críticos, buscando aprofundar conhecimentos sobre a realidade na qual se inscreve.

Nessa mesma direção, nutre-se e configura-se progressivamente o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva, que envolve o exercício do refletir não apenas sobre o agir, mas igualmente sobre o pensar e o sentir. Trata-se de uma reflexão crítica no sentido de questionar as origens e os significados dos princípios e valores, certezas e confianças, saberes e conhecimentos, das ações realizadas, permitindo a projeção das consequências dessas mesmas práticas e opções na ampla dimensão da vida dos sujeitos com os quais nos relacionamos na escola e na sociedade.

Refletir sobre a formação de professores crítico-reflexivos implica perguntar: o que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva? Buscando responder a esse questionamento, a intenção é possibilitar reflexões sobre a temática, com o objetivo de revitalizar a profissão docente, contribuindo para que nós, professores, possamos desempenhar nossa função na escola de forma colaborativa e participativa, nos assumindo como profissionais crítico-reflexivos, pois estar na escola como professor é participar crítica e ativamente de uma jornada em busca de superar os desafios que se apresentam a cada momento nesse espaço.

As práticas pedagógicas não são neutras e carregam em si as concepções dos docentes a respeito de todo o processo educativo e escolar, além de suas subjetividades, seus valores e suas contradições. Compreendê-los no contexto escolar é muito importante para a produção do conhecimento no campo da educação.

Em uma sociedade na qual a reflexão e o conhecimento tornaram-se os principais instrumentos e na qual a escola tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da cooperação e da solidariedade, necessita-se de professores com domínio desses saberes e capazes de ensiná-los.

Tardif (2005) salientou que a formação inicial dos professores não dá conta das necessidades do cotidiano da escola. Por essa razão, propõe uma mudança radical nas concepções e nas práticas de formação, cujo enfoque

considere os professores como sujeitos do conhecimento, colaboradores e (co)pesquisadores, produzindo pesquisas não só sobre o ensino, mas para o ensino, de forma que os professores se apropriem de um discurso e de uma linguagem objetiva da profissão e de uma prática pedagógica reflexiva.

Em reflexão anterior, Nóvoa (1997) considerou que a formação do professor ocorre ao longo da sua carreira profissional e a sua formação inicial constitui apenas uma primeira etapa a ser vencida, durante a qual se deve investir nos saberes de que ele é portador.

Considerando a discussão que aponta a formação inicial como insuficiente para o trabalho do professor, Candau (1997) reconheceu a formação continuada como relevante para a construção da qualidade de ensino e para a viabilização de uma escola comprometida com a cidadania. Além disso, tece considerações críticas à perspectiva clássica, contemplada na maioria dos projetos de formação no país, que têm como ênfase a “reciclagem” (aqui reciclar significa “refazer o ciclo”, voltar e refazer a formação recebida) de professores, a exemplo dos cursos oferecidos pelas secretarias de educação, os congressos educacionais e os cursos de pós-graduação desenvolvidos nas universidades.

A formação continuada normalmente fica sob a responsabilidade das instituições de ensino superior (IES), através de seus cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Desse modo, afirma a autora,

[...] o lócus de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços por ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se põe ser possível adquirir o avanço científico e profissional. (CANDAU, 1997, p. 141).

A autora considerou que a resistência da concepção clássica de formação de professores tem provocado a busca da construção de outras concepções de formação continuada e aponta três caminhos que estão sendo investidos nesta última modalidade. No primeiro, confirma-se a escola como um lócus de formação que deve ser privilegiado; no segundo, assume-se que todo processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber; no terceiro, afirma-se que, para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; portanto, não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já

conquistou uma ampla experiência pedagógica e um outro que já se encaminha para a aposentadoria.

Para Candau (1997), a formação continuada não deve ser o acúmulo de cursos e outros, mas uma proposta de um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática docente, em uma perspectiva permanente de busca da identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Sobre isso, buscamos também em Porto (2000), mediante seu estudo sobre as diferentes concepções referentes à formação em geral e à formação continuada e suas relações com a prática pedagógica. A autora enfatizou que a educação é uma prática social estruturada sob um novo tempo, repleto de mudanças epistemológicas, sociais e tecnológicas que impõem novas exigências. Diante dos dilemas que o professor vivencia na sociedade contemporânea, faz-se necessário que ele esteja em constante formação. Concordamos com sua reflexão, ao salientar que a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma desarticulada; nessa perspectiva, é preciso compreender que

[...] a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (PORTO, 2000, p. 15).

A autora nos direciona a pensar sobre a participação dos professores em cursos de formação continuada que contribuam relevantemente para uma reflexão sobre mudanças possíveis e significativas em sua prática, embora também possa ocorrer o contrário, pois isso dependerá da proposta desenvolvida nos cursos que estão sendo oferecidos. Para que haja mudança na prática do professor, é necessário que seja uma formação que se dê de forma contínua, capaz de articular os diferentes aspectos da profissão docente.

Segundo Mello (2002), a partir de estudos acerca do desenvolvimento e aprendizagem do professor e da profissionalização docente, delinearam-se essas novas exigências e competências do ofício. Desses estudos, ressalta-se o caráter reflexivo que a atividade docente deve assumir:

Nessa ótica o professor passa a ser entendido como um profissional reflexivo, preparado para examinar com criticidade sua prática e o contexto

em que trabalha, para lidar de modo autônomo e criativo com as incertezas e problemas concretos do cotidiano escolar (MELLO, 2002, p. 20).

A outra perspectiva ressaltada pela autora é a dimensão da pesquisa no ofício docente:

Nesse enfoque o professor passa a ser visto como profissional pesquisador, que investiga os meandros do cotidiano de sua sala de aula e da cultura institucional da qual está incorporado, capaz, portanto de produzir conhecimentos e não apenas consumir os conhecimentos já elaborados (MELLO, 2002, p. 20).

Com base nisso, a formação dos professores deve passar por uma cultura científica, fundamentada nas ciências humanas e sociais no que tange à educação pela capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino, pelo exercício da docência em contextos institucionais escolares e não escolares.

Sendo a educação constantemente desafiada, deverá assumir o papel de desafiadora, pois por ela passam a mudança e a construção de uma sociedade excludente, mas ao mesmo tempo, passam por ela a mudança e a construção de uma sociedade. Por isso, é mais do que urgente voltar o foco para a formação de professores, tendo em vista promover experiências formativas pautadas na constante indagação crítica e reflexiva.

A busca de uma melhor qualificação não deve ficar restrita ao desejo ou, até mesmo, à necessidade apenas do professor, mas deve perpassar o projeto político-pedagógico da instituição que deseja ver nesse professor em processo de redefinição das suas funções, a busca de sua valorização e, ao mesmo tempo, a qualificação de seu corpo docente para atender os desafios deste século.

Por isso, é necessário que a formação não se realize apenas em único lugar, mas que ocorra em vários lócus, ou seja, nas instituições que formam, nas escolas que acolhem e onde o professor realiza concretamente o trinômio teoria-prática-teoria, nos sindicatos, nas associações de classe e na sociedade como um todo.

Essa formação deve ser vista como uma atividade permanente fundamentada na perspectiva do crescimento; portanto, a formação de professores não deve ficar restrita às disciplinas específicas e pedagógicas, mas consolidar-se ao longo de todo o curso de formação inicial e estender-se por toda a sua trajetória profissional, num modo contínuo de aprender a aprender.

A responsabilidade pelos problemas da educação, muitas vezes, recai sobre o professor, tanto pelo que é dito quanto pelo que não é dito, dentro e fora das

escolas. Não se indaga, no entanto, que profissional é este, o professor, nem em que condições ocorreram sua formação ou que oportunidades lhe foram dadas nos últimos tempos. Também não se pergunta quais espaços e tempo ele tem para desenvolver seu papel docente nem quais são suas condições de vida e de sobrevivência.

O nível de exigência com o professor vem aumentando consideravelmente; exige-se dele, além do domínio de conteúdo da disciplina, que seja um facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e que, acima de tudo, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo de seu aluno, de sua integração com o meio e de sua educação sexual. Diante de tamanhas exigências, espera-se que pelo menos na formação desse professor tenha havido mudanças significativas, de modo que ele possa atuar no seu trabalho de forma mais consciente para enfrentar esse novo paradigma em sua tarefa de educar. Há, ainda, um aumento das contradições no exercício da docência no tocante à sociedade, que não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura. Além de tudo, percebem-se as mudanças em relação à consideração da sociedade pelo professor. Em virtude de critérios econômicos, veio a desvalorização salarial, provocando uma desvalorização social do professor.

Carecemos de professores e professoras reflexivos, críticos, criativos, pois a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem está, sem dúvida, nos profissionais dessa natureza. É no trabalho cotidiano que, efetivamente, nós, docentes, configuramos nosso jeito próprio de ser e de fazer, conferindo-nos uma identidade em mutação permanente.

Dessa forma, compreendemos, de modo particular, quão importante é o papel do educador como mediador da aprendizagem dos alunos, os jovens e adultos em privação de liberdade.

2.6 O Professor nos Espaços de Privação de Liberdade Mediando Saberes

O estudante necessita fortalecer sua identidade social e política, tornando-se capaz de ações efetivas, buscando a transformação de sua realidade pessoal e social; logo, a metodologia do professor de jovens e adultos nos espaços de privação deve contemplar aspectos pedagógicos que tornem possível o

atendimento dessa necessidade. Políticas voltadas para esse fim exigem projetos pedagógicos que realmente atendam a população em questão.

Dentre as políticas voltadas para projetos que possam atender as demandas da população carcerária estudantil, destacamos o *Projeto Educando para a Liberdade*, que se propõe a consolidar práticas que institucionalizem uma política educativa para o sistema penitenciário da América Latina e que as suas produções sejam intercambiadas com os países da União Europeia.

Além das deficiências decorrentes do modelo carcerário em vigência, o Estado brasileiro, até muito recentemente, não priorizava ações educacionais orientadas ao Sistema Prisional (JULIÃO, 2007). Assim parecem indicar dados presentes em estatísticas oficiais, bem como alguns fatos relatados nos noticiários da mídia em geral, que têm sido muito bem explorados pela imprensa sensacionalista (ONOFRE, 2007).

Some-se a tudo isso uma sociedade que, embora vivencie há pouco mais de duas décadas uma *atmosfera* democrática, vislumbra de modo mais claro, dia após dia, os seus direitos e os seus deveres, anseia e cobra dos gestores públicos e dos governantes melhorias substanciais em várias frentes, sendo uma delas o Sistema Prisional (GRACIANO, 2008; SCHILLING, 2008). Foi nesse âmbito que se inseriu a ação conjunta, iniciada em 2005, entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça (MJ), que visou implementar ações educacionais direcionadas ao Sistema Prisional, sob o rótulo de *Projeto Educando para a Liberdade*, que se enquadrou nos programas gerenciados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), conforme atestou Teixeira (2007).

2.6.1 Projeto Educando para Liberdade

O tema educação para jovens e adultos em privação de liberdade, nos últimos anos, vem alcançando internacionalmente um grande destaque. A partir de 2006, com o *Projeto Educando para a Liberdade*, iniciou-se um movimento governamental na perspectiva de criação da “primeira rede latino-americana de educação nas prisões”. O objetivo da Rede, à luz do que vem sendo realizado sobre o tema em outras regiões do mundo, era investir no intercâmbio de experiências do sistema prisional latino-americano.

O *Projeto Educando para a Liberdade*, fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil, com apoio do governo do Japão, ousou transpor os muros das prisões brasileiras desde uma perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e de inclusão das pessoas em situação de privação de liberdade na realização cotidiana daquele ideal de democracia. Nesse sentido, constituiu-se como referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, marco para um novo paradigma de ação, tanto no âmbito da Educação de Jovens e Adultos quanto no âmbito da Administração Penitenciária.

Esse Projeto definiu-se em três dimensões. A primeira se relacionava à mobilização e articulação das Secretarias de Educação e da Administração Penitenciária dos Estados em uma oferta educacional coordenada, orientando a formulação, execução e monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal.

A segunda dimensão abrangia as identidades e as práticas dos profissionais envolvidos no processo, indicando que a educação nas prisões devia atender, além das óbvias necessidades dos sujeitos aprisionados, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. As propostas apresentadas neste eixo destinavam-se a contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. Nesse sentido, para que se garantisse uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, era importante que:

- Ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional.
- A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento.
- No âmbito de seus projetos políticos-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos

e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário. Nos estados em que elas não existem, sejam implementadas, conforme Resolução nº 04, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

- As instituições de ensino superior e os centros de pesquisa sejam considerados parceiros potenciais no processo de formação e na organização e disponibilização de acervos bibliográficos.
- A formação dos servidores penitenciários contemple na sua proposta pedagógica a dimensão educativa do trabalho desses profissionais na relação com o preso (UNESCO, 2006).

A terceira dimensão atendia as questões pedagógicas, que impõem aos Estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos políticos pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

Já as propostas apresentadas neste eixo (UNESCO, 2006) destinavam-se a garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões e, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

- Venha a ser criado um regimento escolar próprio para o atendimento nos estabelecimentos de ensino do sistema prisional, no intuito de preservar a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões.
- Sejam elaborados, em cada estado, os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.
- Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local.
- Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social.
- Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional).
- Seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais.
- Sejam os familiares dos presos e a comunidade em geral estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social.
- Sejam ampliadas as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental.
- Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem.

- Seja garantida a autonomia do professor na avaliação do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem (UNESCO, 2006).

Tais proposições foram encaminhadas à apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), contribuindo para debates e medidas a serem adotadas pelos governos, em um outro momento.

O governo federal e os governos estaduais, junto com a sociedade civil, trabalharam para o refinamento e a concretização dessas proposições. Isso demandou a manutenção dos vínculos e compromissos conquistados com o *Projeto Educando Para a Liberdade* e com o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, bem como o avanço no sentido de transformá-las em fundamentos de uma política pública consistente para o setor.

Afirmar que a educação é um direito de todos pode significar pouco em sociedades que Boaventura de Sousa Santos já qualificou como “politicamente democráticas, mas socialmente fascistas” (2002, p. 6). Por isso, é preciso disposição e até mesmo certo grau de coragem para explorar as fronteiras nas quais reside o esquecido, o invisível. Aqui compreendemos um elemento por demais importante que é possibilidade de incluir.

São muitas dificuldades enfrentadas e ainda a enfrentar nesse percurso, tais como o diálogo com pessoas envolvidas no processo de educação no sistema prisional, a insegurança de adentrar em um mundo com muitas nuances, a necessidade de transpor o medo de caminhar sozinha em um espaço desconhecido e ultrapassar a descrença, a desmotivação dos atores envolvidos, tanto alunos como professores, família, a sociedade como um todo.

Como pensar em uma educação transformadora, sem dar ênfase à pessoa do professor, sua formação, sua segurança de emprego, seu fator emocional cuidado e acompanhado, sua voz ouvida e seu papel respeitado nesse processo de educação nos espaços de privação? Pelas falas de alguns professores nas reuniões de HTPC, compreendemos o nível de descaso com a figura do professor perante o sistema prisional, provocando desgaste e cansaço no docente que atua nesse contexto.

Essas e mais outras situações percebidas nas falas dos professores provocam em nós a decisão de encarar o desafio pela oportunidade de poder, de alguma forma, contribuir com a formação desses sujeitos, os professores que atuam nos espaços de privação de liberdade, tendo a nosso favor o desejo de seguir

vislumbrando uma educação melhor e que ofereça aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade oportunidades que possam contribuir para a sua transformação e sua libertação, através de uma educação mais humana.

3 DO SER AO TORNAR-SE PROFESSOR NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ANÁLISE DOS LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFSCar, que autorizou a sua realização. A princípio, a coleta de dados seria no nordeste, depois por decisão nossa, passou a ser no Estado de São Paulo, onde fomos bem acolhidas para dar início ao processo.

Em minha trajetória de pesquisa, após a constatação de que não iria mais para o Nordeste, procurei, junto com minha orientadora, buscar alternativas nas unidades no estado de São Paulo, até por já termos tido oportunidade de desenvolvermos alguns projetos de extensão, bem como atividades culturais. O processo inicial se deu no CR feminino e posteriormente fui encaminhada à escola vinculadora, na qual, através de sua diretoria e coordenadoria pedagógica, cheguei aos professores. (Diário de Campo, 14/09/17).

Diante do perfil apresentado no Quadro 2, em que constatamos a presença maior de professores iniciantes nas escolas nos espaços de privação de liberdade, teceremos algumas considerações acerca do tema, tendo em vista que o contexto retratado coloca foco nas questões que tratam a docência em seus anos iniciais, de modo que convém conhecer e discutir como esses anos, apontados por Garcia (1999), Mello (s.d.), Huberman (1995), Furtado (2013), Onofre (2011), como especialmente difíceis, são vividos pelos professores em início de carreira, de modo partícules nas escolas nos espaços de privação de liberdade.

3.1 Professores Iniciantes - profissionalidade docente

Na fase de iniciação à docência, no que tange ao processo de formação dos professores, Garcia (1999, p. 112) destacou quatro momentos singulares:

Ao longo desse processo permanente de formação quatro momentos singulares são apontados: a *fase de pré-formação*, que inclui as experiências prévias que os futuros professores viveram como alunos; a *fase de formação inicial*, que se refere à etapa de preparação formal para ser professor e que ocorre em uma instituição específica de formação docente; a *fase de iniciação à docência*, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e, por último, a *fase de formação permanente*, que incluiria todas as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir o seu constante desenvolvimento profissional.

Na fase de iniciação à docência, nos primeiros anos de ingresso, os conhecimentos apreendidos são acionados para desenvolver competências e saberes necessários no cotidiano escolar. Nesse movimento, os professores vão constituindo

modos próprios de ser, estar, pensar e agir na profissão, num processo que envolve aspectos coletivos e subjetivos e que pode ser compreendido pelo conceito de profissionalidade docente, tendo em vista que as especificidades do trabalho realizado pelos professores impossibilitam compreendê-lo sob a perspectiva das demais profissões.

Sobre a profissionalidade docente, eis a percepção de que “a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões.” (CUNHA, 2006, p. 84). A autora destacou ainda que o conceito de profissionalidade apresenta-se como melhor opção para discutir a atividade docente, por se aproximar do contexto em que se desenvolve a ação. Desse modo, a profissionalidade pode ser compreendida como o processo que decorre do ato de ensinar e consiste na apropriação e reconfiguração, de acordo com a dinâmica e vivência de cada professor, de elementos que resultam da sua relação com os alunos, com seus pares e com a instituição escolar, numa dinâmica de intensa articulação com a profissionalização e com a produção material da vida social. Contudo, não somente de desafios e dificuldades o início da docência é feito, pois os iniciantes também vivenciam grandes descobertas que por muitas vezes lhes permitem enfrentar os aspectos negativos dessa etapa.

A necessidade de continuar a formação e sua busca, a percepção da importância em partilhar ideias, dúvidas e dificuldades para o desenvolvimento profissional, o estágio como uma rica e poderosa ferramenta para a inserção profissional, conseguindo até mesmo suavizar o choque de realidade tão comum nessa etapa da docência, além da constatação de que a formação inicial não proporcionou recursos suficientes para início da carreira e a necessidade de organizar programas de iniciação à docência.

Sobre isso Garcia (1999, p.112) comentou:

Os programas de iniciação para professores principiantes dão resposta à necessidade de ser facultada assessoria e formação aos docentes que se encontram no seu primeiro ano de ensino. Respondem [...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser ofertada de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional.

Quanto ao tempo de ensino no sistema prisional, que variou entre 1 (um) semestre a 5 (cinco) anos, evidenciamos que predominou a experiência de

professores que exerciam a docência nas escolas dos espaços de privação de liberdade, no município de Araraquara, no intervalo entre 1 (um) e 5 (cinco) anos, o que denotou que são também professores iniciantes nessa tarefa.

O número de pesquisas encontradas no Brasil sobre a temática corrobora a afirmação de Lima (2004), ao considerar que, embora o início da carreira seja uma fase importante do processo de aprender a ser professor, essa fase tem merecido pouca atenção dos pesquisadores brasileiros e, sobretudo, dos gestores de política pública. Sobre as consequências desse fato, a autora comenta os sentimentos de solidão e isolamento que tomam conta do docente iniciante e as escassas pesquisas que poderiam fomentar políticas para apoiá-los nessa fase da profissionalidade docente. A autora considera que o interesse pela temática vem crescendo nos últimos anos, devido ao reconhecimento que essa é uma fase crucial para a formação do professor e até mesmo para a sua continuidade na carreira docente e para a construção da profissionalidade e modelo de docência.

Tendo em vista que o professor atuante nos espaços de privação de liberdade está inserido na educação de jovens e adultos, destacamos a contribuição de Mollica (2010), que investigou as emoções e sentimentos do professor iniciante na EJA, licenciando ou licenciado em Pedagogia. O seu principal objetivo foi identificar as necessidades desse professor. Como resultados, destacam-se a necessidade percebida pelos professores de uma reordenação dos cursos de Pedagogia, com vista a lhes oferecer subsídios para atuarem na modalidade de ensino e a necessidade de apoio nas escolas em que trabalham, seja por parte de outros professores, seja da coordenação pedagógica. Mesmo diante dessas dificuldades e necessidades, os professores mostraram-se motivados e encorajados a continuarem seu trabalho na EJA.

O que dizem então dos professores de EJA que ministram aulas nas prisões?

A educação básica pública passa por uma crise generalizada: são educadores pouco valorizados, com salários baixos, sem carga horária para um planejamento entre as áreas do conhecimento e, muito menos, amparo legal da mantenedora para que os educadores possam constantemente dar continuidade a sua formação. As Instituições Educacionais estão degradadas e falta estrutura para atender a alta demanda de educandos que chega a cada ano. Esse descaso com a educação torna-se evidente conforme Mello (2000, p. 302):

O desprestígio da profissão docente no Brasil resulta de uma história de marginalidade que o magistério viveu no ensino superior brasileiro, o qual nasce pela mão do imperador Dom João VI dedicado às carreiras nobres como Arte, Direito, Medicina, Engenharia, para atender à minoria da corte transferida para cá em 1808. Formar professores para ensinar a crianças e jovens não foi, como ainda não é considerado um objetivo nobre para o ensino superior.

Em relação à formação dos professores em São Paulo, a autora afirmou,

[...] Nos anos 1980, a preocupação com a formação de professores começa voltar para a agenda de educadores e estudiosos. Os resultados dos mais de 10 anos de descaso com a qualidade da educação básica, expressos pela indigência dos cursos de seus professores, começavam a aparecer de modo tão gritante que não era possível ignorar o que estava acontecendo nas escolas públicas. A defasagem séria idade era absurda e a repetência uma verdadeira calamidade, para nomear apenas dois dos problemas. (MELLO, 2000, p. 313).

Mello ressaltou, na perspectiva da educação básica no Estado de São Paulo, que a partir de 2007,

[...] São Paulo engajou-se numa empreitada de grande fôlego para construir a proposta curricular para o ensino público estadual, em todas as disciplinas, do ensino fundamental II e do ensino médio. O novo currículo, chamado de São Paulo Faz Escola, começou a ser implementado, ainda como proposta, ao longo de 2008 e, paralelamente, os especialistas começaram a planejar a educação continuada dos professores e gestores escolares que seriam os responsáveis por transformar o currículo proposto em currículo em ação, na sala de aula e na escola (MELLO, 2000., p. 315).

Na ótica da autora, a profissão do professor que atua no setor público é bastante peculiar porque, muitas vezes, a instituição que o autoriza e reconhece é também a instituição que o contrata. Em outras palavras, no caso da formação de professores, os empregadores estão produzindo seus próprios quadros:

No caso do professor de ensino público, o estado, no sentido de poder público, autoriza e reconhece instituições de formação que preparam os professores que vão atuar na escola mantida pelo mesmo estado. Quando o estado, que prepara e emprega, está constituído por três esferas ou níveis de governo, três níveis de decisão, numa relação de interdependência e autonomia, a peculiaridade é ainda mais complicada (MELLO, 2000., p.317).

A autora considerou que a questão poderia ser sintetizada na seguinte constatação: “A reprovação em massa dos candidatos aos concursos de ingresso no ensino público indica um sério descompasso entre as agências de formação e as necessidades dos sistemas que contratam professores” (MELLO, 2000, p. 317).

Sobre isso, afirmou:

Infelizmente, os concursos não têm poder de indução sobre os cursos de formação porque não há uma política nacional de formação de professores que pactue a colaboração entre união, estados e municípios para decidir como melhorar os cursos superiores autorizados e reconhecidos pelo MEC. Há mais de 15 anos as avaliações do ensino superior têm revelado a má

qualidade dos cursos de formação de professores e o que tem sido feito é publicar os maus resultados pela imprensa ou fechar as instituições de formação. Até agora nenhuma das duas funcionou (MELLO, 2000, p.317).

Dentro de sua visão, Mello ressaltou que a política de formação de professores deve ser parte inseparável da política de educação básica. Por essa razão, é muito importante que ela não seja considerada uma área do ensino superior, pois é interesse da educação como um todo e, diretamente, da educação básica.

Entre os fatores agravantes da atual situação da educação, encontram-se os baixíssimos pisos salariais pagos aos educadores no Brasil. Para o ano de 2017, o MEC sancionou irrisório aumento do atual piso salarial dos professores a partir de março 2017, concedendo reajuste de 7,64% apenas, abaixo do índice anual da inflação do período. Em decorrência, o piso salarial pago ao professor de ensino básico passou de R\$ 2.113,64 para R\$ 2.298,80 apenas! Eis o valor da educação no Brasil e o que recebem seus heroicos professores. Como ensinara o grande economista brasileiro Celso Furtado (2013, p.487):

Professores e cientistas são igualmente trabalhadores que produzem valores, algo que tem sentido em si mesmo, que está relacionado com os fins da vida humana. Produzir valores implica ter consciência do contexto social em que vivemos, assumir na plenitude a cidadania. E também significa organizar-se como cientistas para contribuir decisivamente no processo de reconstrução social.

Nesse contexto, também está a EJA, que necessita de um acompanhamento por parte do poder público, em que se faz necessário um conjunto de políticas públicas, sob a ótica educacional, com professores capazes de motivar os educandos a construir o conhecimento científico, sempre respeitando e valorizando a pluralidade de cada ser humano, os conhecimentos experienciais vivenciados ao longo da vida do educando para não exercer a mesma política educacional do ensino regular, que acaba excluindo-os novamente.

A Educação de Jovens e Adultos em espaços de Privação de Liberdade passa a ser ancorada na Lei de Execução Penal (LEP) Lei nº 7.210/84 (BRASIL, 1984), que “tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Dentre os direitos e deveres dos condenados pela LEP, ressalta-se a obrigatoriedade da assistência à Educação.

O contexto da educação nas prisões é uma área em desenvolvimento; tratar desta temática faz crescer discussões, debates e análises nesse âmbito, pois, de acordo com Freire (2006, p.193)

em sua origem, a instituição prisional pressupunha dois objetivos bem definidos: de um lado, alijar e, portanto, punir os sujeitos que violavam os 'preceitos éticos comuns que harmonizam o corpo social', e de outro, corrigir, reformar e reabilitar os mesmos, a fim de lhes possibilitar a reintegração a esta mesma totalidade social.

Diante ao exposto, ao participar dos momentos formativos propostos pela coordenação pedagógica com os docentes, nos deparamos com os desafios dos educadores em início de carreira docente, em escolas de espaços de privação de liberdade, no município de Araraquara, conforme a nota transcrita no Diário de Campo:

O primeiro problema enfrentado pelo professor principiante, no espaço prisional, é que ele se sente perdido no primeiro momento, pois entrar em uma sala de aula, sem saber quem são estes educandos, sua idade, em que ano pararam de estudar, e ainda a pressão psicológica do ambiente estranho, que não se conhece, sabe-se apenas que estão presos. (Professor Claudio, Diário de Campo, 19/10/17).

A fala de um professor durante os encontros coletivos acrescenta dificuldade em conhecer a história e a realidade vivenciada pelos estudantes,

Foi muito difícil se deparar com essa realidade, que me deixou muito chocado com a quantidade de cadeados que ficaram para trás e que a sensação de estar também aprisionado me passava pela cabeça. (Professor Kaio, Diário de Campo 19/10/17).

Mediante esses dados, refletimos sobre o despreparo da universidade na formação inicial dos profissionais da educação, que provoca um choque de realidade, pois são muitas as tarefas do educador principiante, que deve adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar, planejar adequadamente o ensino, desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor, criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. Em virtude disso,

Há que se assinalar a dicotomia do processo de formação inicial, sobretudo a relação entre teoria e prática, a relação entre escola e universidade, como fatores que acabam por gerar sentimentos de insegurança nos professores iniciantes, pois a universidade pode apresentar uma visão realista da escola, porém distante, e isso contribui para o 'choque de realidade' (ONOFRE, 2011b, p. 39).

O desafio é muito grande para o professor iniciante diante dos enfrentamentos da docência no início da carreira, tendo em vista o rompimento existente entre a sua formação inicial e a realidade do cotidiano escolar, do espaço de sala de aula, tornando-se um processo repentino, brusco, veloz. Nesse cenário, o

professor iniciante tem que se desdobrar para se adaptar a todas as situações “dominadas” pelo professor com mais experiência.

Guarnieri (1996) reafirmou as dificuldades sentidas por professores iniciantes com a identificação do próprio papel profissional na escola, uma vez que a realidade do contexto, muitas vezes, é idealizada durante a formação inicial, que não se ocupa com os desafios, os problemas e a complexidade da escola.

Por adentrar em um mundo peculiar, administrar conflitos se torna um desafio para o professor que traz consigo a reponsabilidade de tomar decisões acertadas, tendo de “escolher entre o que deve ser feito o que se espera que seja feito e o que as circunstâncias obrigam que se faça.” (SILVA, 1997, p. 58). Essa situação, evidentemente, pode provocar um mal-estar docente com a sua chegada ao espaço de trabalho.

3.2 Políticas de Apoio ao Professor Iniciante

Em artigo sobre políticas e programas de apoio existentes ao professor iniciante no Brasil, André (2012) analisou informes internacionais sobre a profissão docente no contexto europeu e explicitou que, embora haja concordância sobre a inadequação dos saberes e competências docentes para dar resposta à educação presente e futura, contraditoriamente, parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos porque os países carecem de programas sistêmicos de integração dos principiantes. Todos reconhecem a importância da questão, mas providências para enfrentá-la, de fato, ainda não foram tomadas.

No levantamento que realizou, a autora destacou que dentre 25 países, apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns Estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e a grande maioria participa. Em 6 países a iniciação fica a critério das escolas e em 8 países não há programas formais.

A autora informou ainda que na América Latina são raros os programas institucionalizados, destacando Argentina, México e Chile. Este último país propôs um programa de inserção profissional baseado em um sistema de indução em que um professor mais experiente - que atue na mesma escola que o iniciante - recebe

formação adequada para acompanhá-lo em suas primeiras experiências profissionais. Na Colômbia, embora exista a preocupação com a inserção dos novos docentes, o processo de acompanhamento ocorre de maneira informal e voluntária, uma espécie de *apadrinhamento profissional*, cujo vínculo se estabelece pela boa vontade.

Estudo realizado por Garcia (2010, p.36), nos Estados Unidos, mostrou que o percentual de professores iniciantes que abandonam o magistério é menor dentre aqueles que passaram por um programa de inserção à docência. Uma das características apontadas como positivas nesses programas é a existência de um conselheiro:

O fator que mais se destacou foi dispor de um conselheiro de sua mesma especialidade, ter tempo para planejar juntamente com outros professores da mesma matéria e fazer parte de uma rede externa. [...] A pesquisa sobre as preocupações dos professores iniciantes indica que os programas de inserção deveriam se voltar para abordar a gestão da classe, o ensino, o estresse e a carga do trabalho, a gestão do tempo, as relações com os alunos, pais, colegas e diretores.

De acordo com o autor, além dos aspectos próprios que envolvem o fazer docente, o conselheiro tem papel primordial ao proporcionar apoio emocional ao professor iniciante.

No Brasil, ainda são poucos os estudos sobre o tema e tímidas as políticas de incentivo. Os pesquisadores Papi e Martins (2009), em levantamento dos textos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período 2005-2007, concluíram que a temática está presente em apenas 0,5% dos estudos realizados na área da educação.

André (2012) realizou levantamento sobre as políticas de apoio ao docente existente em estados e municípios brasileiros. Das cinco secretarias estaduais e dez municipais visitadas distribuídas pelo país, poucas ações envolvidas com a temática dos professores iniciantes foram identificadas. O município de Jundiaí-SP, por exemplo, possui um programa especial de inserção de novos professores em que os recém-concursados, já recebendo salário, permanecem em processo de capacitação por um período de trinta dias, antes do ingresso em sala de aula. Em Sobral, no Ceará, também se identificou um programa específico para os ingressantes, que consiste no cumprimento de duzentas horas de formação com frequência mínima de oitenta por cento, uma vez por semana.

Ainda de acordo com a autora, os professores recebem um incentivo financeiro, com critérios regulamentados em lei, para participar da formação. Um dado

interessante é que parte da formação é realizada em atividades de base cultural "[...] como encontros com escritores, conversas com artesãos, visitas a museus, oficinas de várias linguagens e participação no encontro Anual de Educadores de Sobral." (ANDRÉ, 2012, p. 45). Uma última iniciativa identificada foi em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Os professores iniciantes passam por encontros sistemáticos em um centro de formação (Cefor) em que se discute a prática, há o acompanhamento de suas ações nas escolas, avaliação de seus alunos e revisão da formação.

A autora concluiu observando a importância de as ações formativas terem seus efeitos acompanhados na escola e na sala de aula. Isso nos leva a questionar a que distância estarão as ações formativas dos professores que atuam nos espaços de privação à realidade de suas práticas educativas junto aos sujeitos em situação de privação de liberdade?

3.3 Iniciando a Coleta de Dados: primeiras percepções e análises

Para a coleta de dados, optamos por utilizar, como indicado, a observação participante nos encontros de ATPCs, cujas notas foram descritas em Diário de Campo. Realizamos, também, um breve questionário para traçar o perfil dos colaboradores e, na segunda etapa da coleta de dados, nos utilizamos de narrativas orais das experiências dos colaboradores.

Em virtude da mudança do local da pesquisa, nossa entrada no campo só ocorreu no final de agosto de 2017, quando adentramos pela primeira vez na escola, a convite da diretora e da coordenadora pedagógica, para realizarmos (com um grupo de poetas) um sarau para os professores, e nos apresentarmos, e à nossa proposta de pesquisa. Entretanto, por conta de alguns entraves, tais como feriado, conselho de professores, avaliação Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), engarrafamento na estrada ocasionado por acidente, impedindo nossa chegada em tempo hábil à reunião, somente no dia 21 de setembro pudemos iniciar nossa inserção nos encontros semanais de ATPC daquela escola vinculadora, que ocorrem todas as quintas-feiras, sob a coordenação da coordenadora pedagógica. Nessas reuniões, pudemos colher informações que nos deram elementos para a construção de diários de campo e apropriação do processo. Por isso, demos continuidade a essa atividade, bem como à realização de entrevistas individuais e análise de documentos, no decorrer do primeiro semestre de 2018.

As inserções para a coleta de dados nas reuniões foram pautadas na observação participante, oferecendo algumas contribuições quando solicitadas pela coordenadora pedagógica. Nessa experiência, buscamos estabelecer uma relação de muito respeito e confiança entre as partes. Procuramos, nesses momentos, estar atenta às falas dos professores e da coordenadora, pois não foi possível gravar, conforme mencionado, por orientação da coordenadora pedagógica. Então, passamos a fazer o registro das informações relevantes ao trabalho durante a nossa viagem de volta para São Carlos, gravando em áudio, procurando ser fiel ao que havia visto ouvido e compreendido naquele espaço. Depois, fazia a transcrição do áudio para as anotações no diário.

Assumimos, assim, a postura de pesquisador, considerando que o ato de pesquisar requer:

[...] Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDIA, 2002, p.24).

Aos poucos, fomos ganhando espaço com eles, tendo mais abertura e estabelecendo um vínculo de confiança que nos ajudou nesses encontros. Por meio do diálogo, das observações, da escuta, fomos percebendo mais de perto as suas concepções sobre educação, de modo particular nas prisões, seus medos, inseguranças, angústias, o papel do professor, a relação com seus alunos. Nessa convivência,

[...] uma frase de um professor me chamou bastante a atenção no final da reunião. Quando agradei a cada um a colaboração, um determinado professor falou que eu estar naquele espaço era bom para eles, pois teriam alguém para falar por eles lá fora (Diário de Campo 19/10/17).

Esse “lá fora” nos tocou profundamente, pois vimos naquele professor sinais de uma cultura de opressão, talvez assimilados da cultura dos espaços em que atuam. E essa impressão se deu no decorrer das reuniões e foi tomando corpo a cada encontro de que participamos. Dessa forma, percebemos sinais de angústia, ansiedade, desânimo por parte dos docentes que vêm se revelando por suas vozes ou, principalmente, por seus silêncios, pelo descaso de alguns durante as reuniões, por seu discurso conformista e outras manifestações afins.

Para refletirmos sobre isso, nos reportamos a Freire (1997, p. 44), que traduziu o início da carreira docente, a entrada na profissão, como momento marcado por sentimentos diversos, como a insegurança, a incerteza e o medo:

Difícilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades (FREIRE, 1997, p. 44).

Essa mistura de sentimentos foi revelada na fala do professor Claudio, por ocasião de suas primeiras entradas no espaço de privação de liberdade.

[...] Muitas grades, muito trancamento e foi muito difícil para entender o que estava acontecendo comigo, mas em nenhum momento pensei em desistir e pensei que só tenho a ganhar, por ter me tornado uma pessoa mais humana, porque o que se vive lá dentro é uma experiência ímpar e que os outros professores das escolas regulares deveriam passar também por tal experiência (Diário de Campo 19/10/17).

O medo do novo, de um espaço novo e de várias contradições e mitos, assumir um novo papel, foi algo percebido nas falas de alguns professores participantes. Traduziu uma grande expectativa para eles, amigos e familiares. O professor Antônio, por exemplo, falou que sua inserção nesse processo se deu de forma súbita, porque ele foi fazer a seleção e, após a entrevista, a diretora perguntou se ele tinha condições de começar naquele momento. Ele imaginou que seria no mês em curso. Mas ela enfatizou que seria naquele mesmo dia, depois do almoço. Ele disse que ficou em choque, meio tonto, atordoado com essa nova realidade. Então, ligou para a família e comunicou que teria de ficar na Penitenciária, pois já teria que entrar em sala de aula. Depois, com todo o processo de adaptação e de reconhecimento, compreendeu que com essa experiência ele só teria a ganhar. Ele disse que a família ficou apavorada e só relaxou quando voltou para casa e suas filhas fizeram a primeira indagação sobre o que ele havia encontrado por lá, com que tipo de pessoas ele se deparou, pois a imagem que elas tinham era de pessoas monstruosas. Ainda hoje a sua mãe questiona quando ele vai parar de aula pra bandido, de acordo com nossas notas no Diário de Campo de 19/10/17.

Outra dificuldade apresentada por alguns professores, que sinaliza esse *choque de realidade*, está relacionada com a experiência profissional que lhes faltava, naquele momento de inserção na docência nos espaços – potencial que reconheciam em colegas mais experientes, que estavam desde o início do processo, ou seja, desde 2013.

Depois falou a professora Helena, que era a mais nova no sistema. Disse que estava desempregada e então surgiu aquela oportunidade no CR, onde estava há pouco tempo, desde julho, e que tinha pouca experiência. Mas, que tinha recebido ajuda dos colegas mais experientes, que os admirava pelo bom trabalho que desenvolviam. No pouco tempo no CR estava vendo que era um ambiente muito bom de trabalhar, de muita abertura e que estava gostando muito, embora tenha ficado um pouco assustada quando começou, em julho, pois imaginava que iria encontrar mulheres truculentas, selvagens, advindas de uma cultura de violência etc. Pelo contrário: “Lá é um ambiente muito bom para se trabalhar”. Seu desejo é permanecer e continuar seu trabalho (Diário de Campo. 19/10/17).

A fala da professora Helena corrobora o pensamento de Onofre e Julião (2013, p. 53), quando a autora refere que é possível educar, mesmo em um espaço repressivo:

A educação na prisão, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura dos educadores como atores importantes na construção de espaços onde o aprisionado pode (re)significar o mundo como algo dinâmico e inacabado.

Nessa perspectiva, os autores sinalizaram que

A educação no sistema prisional, assim como em outros espaços, não é apenas ensino, mas, sobretudo, desconstrução/reconstrução de ações e de comportamentos. Ela lida com pessoas dentro de um contexto singular e deve ser uma oportunidade para que as pessoas decodifiquem sua realidade e entendam causas e consequências dos atos que as levaram à prisão. A educação é, nesse sentido, o caminho para a compreensão da vida, para decodificar e reconstruir com outras ferramentas - desconstrução/reconstrução as suas ações e seus comportamentos. Reeducação nada tem a ver com educação – não se trata de quebrar sua *personalidade ruim* e através de ações específicas, construir um indivíduo que consiga se adequar às regras para um *bom convívio*. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 60).

Pensar em uma proposta de educação para as prisões implica, segundo Câmara (2008), saber que o senso comum considera seres irrecuperáveis, marginais perigosos, aqueles que ferem as normas sociais com atos de violência contra a integridade física de seus semelhantes e contra o patrimônio. O transgressor, quase sempre, é visto sob o ângulo de seu delito e a sociedade o enquadra num tempo e num espaço em que as lembranças da infração não deixam apagar a culpa.

Para a autora, há que se pensar uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, em que as situações de

aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos rígidos, a pré-requisitos. No dizer de Câmara (2008, p. 90),

Um currículo que norteie trabalhos em educação prisional deve ter os saberes, sabores, travos e ranços das diversas experiências vividas não só pelos detentos, mas também pelos professores [...]. As atividades educacionais devem ser livres, e a grande metodologia deve ser a do diálogo, o que exige despojamento das crenças e dos preconceitos.

Diante desse contexto, cabe assinalar a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões.

Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário educação nas prisões seja assunto fora de pauta nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, da história social e da cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, quer para professores iniciantes ou experientes (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 62).

Mesmo diante do despreparo, tem-se observado que os professores atuantes nos espaços de privação de liberdade “mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão social” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 62).

Nessa direção, assim se manifestou a professora Beth:

Eu tenho identificação muito grande com esse trabalho e atualmente trabalho com EJA e procuro encontrar naqueles alunos respostas para um mundo melhor, por uma sociedade mais justa, através da leitura de mundo que estão inseridos; estou desenvolvendo em sala de aula vários projetos, para eles terem uma oportunidade de leitura de mundo e de vida também (Diário de Campo, 19/10/17).

A professora Beth tinha experiência em escola particular, mas pediu demissão e descobriu que estava havendo inscrição para o prisional; disse não ter sentido nenhum temor e partiu para aquela experiência, sem receio de enfrentar a situação e que sua aula era baseada em reflexões voltadas para a ressocialização dos sujeitos em privação de liberdade. Afirmou também que trabalhava muito a questão da humanização e tentava dar ênfase à autoestima de seus alunos.

Assim, compreendemos que essa professora se revelou como uma educadora que, além de transmitir o conhecimento específico para a formação escolar dos estudantes, também contribuiu com a construção de um projeto de vida de cada um, pelo diálogo, pela capacidade de perceber os problemas sociais por meio de sua escuta compreensiva.

Diante disso, necessário se faz refletir sobre a ação educativa no espaço escolar, como eixo fundamental da formação humana. Os privados de liberdade constituem uma parcela da população em condição de alta vulnerabilidade social, engrossando as fileiras de brasileiros integrantes da categoria de excluídos sociais que, por diversas razões, não tiveram oportunidade de escolarização. Pensar na efetivação de políticas públicas de acesso e permanência na escola é algo necessário, tendo em vista a ampliação das possibilidades de gerar um projeto de inserção social, ressignificação do tempo vivido na prisão e aquisição de habilidades para a vida em liberdade.

Como transformar a prisão em um ambiente de aprendizagens? Indagam Onofre e Julião (2013, p.53).

Na busca por respostas a esta questão, alguns desafios são postos, tendo em vista propor uma educação política para os espaços de privação de liberdade – considerando que é dever do Estado garantir educação permanente e de acesso a todos os que a ela têm direito, mas há que se envolver nessa agenda de propósitos, a sociedade civil, as ONGs, as universidades, em um esforço coletivo para o enfrentamento dessa complexa e intrincada realidade.

Dessa forma, refletiram os autores, pensar a educação nessa direção significa dotar o ser humano em privação de liberdade de conhecimentos, valores, habilidades e competências que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, recuperando o direito à palavra, o que significa exercer um direito de cidadão.

Em perspectiva semelhante, De Mayer (2009, p. 14) propõe que “é necessário transformar a prisão em um espaço educativo e não transformar o aprisionado em receptor de sequências educativas”.

Ser docente em espaços de privação leva o professor a se deparar com vários rituais que fogem ao seu cotidiano: revista física recolha de pertences pessoais, uso de vestimentas consideradas adequadas pelo sistema (especialmente a mulher), entre outras imposições institucionais. A arquitetura prisional também prima por uma estrutura envolta em grades, portões, chaves, trancas. Ainda há o linguajar específico, que ele deve minimamente entender, para estabelecer o diálogo. Por isso, deve passar por um processo de ambientação.

Sendo esse ambiente marcado pela repressão, o que motiva o professor a se manter nesses espaços?

Para o Prof. Kaio “[...] a primeira coisa é o dinheiro”,

porque preciso sobreviver. Depois, ter a possibilidade de levar para os alunos outra realidade, outra dinâmica de vida, e vivenciar aquilo que chama sua atenção enquanto professor, por exemplo, o olhar do preso que não pode pousar no olhar do outro e mãos para trás. (Diário de Campo. 19/10/17).

Então, o professor levanta a questão: por que não pegar na mão do guarda? Porque existe toda uma questão de poder lá dentro. “Isso é uma coisa muito forte que vivencio dentro da prisão”, diz o professor Kaio,

que é essa questão do poder hierárquico, do guarda sobre o preso, do diretor sobre o guarda. [...] Isso eu vejo com muita nitidez, e o que me motiva é trazer uma mensagem diferente, uma postura diferente, uma proposta diferente para dentro dos presídios. E o que também me motiva é utopia da educação, pois acredito que a utopia serve para caminhar, pois caminho nessa perspectiva de um mundo melhor, mais humano, mais justo (Diário de Campo. 19/10/17).

Para Onofre e Julião (2013, p.150)

Uma das condições básicas para enfrentar o ‘choque de realidade’ é a imagem que o professor tem de si mesmo como agente de transformação dessa realidade, pois isso pode garantir, em parte, sua permanência no espaço prisional.

Neste contexto, Gadotti (2001, p. 65) diz que “pela educação, queremos mudar o mundo, a começar pela sala de aula, pois as grandes transformações não se dão apenas como resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes”

Mesmo diante dessa perspectiva da educação em promover o sujeito em privação de liberdade em um sujeito mais crítico e participativo, as falas dos professores expressaram, também, situações contraditórias em suas ações dentro das unidades, tendo em vista algumas questões que provocam angústia e indignação por parte daqueles que ocupam as salas de aulas nas prisões, conforme relato em Diário de Campo:

[...] Mas depois a grande polêmica, o grande mal-estar que estava por vir, foi a questão da falta d’água, que, de certa forma, também me causou mal-estar e ansiedade; os professores estão ansiosos, apreensivos com essa situação que está posta. E isso está causando um grande mal-estar dentro de sala de aula. Respingando na estabilidade emocional e física do professor. [...] Dessa forma, eles ficaram trabalhando nesse clima por muito tempo, só não sabem até quando eles irão suportar. Eles estão de mãos atadas, porque estão sendo pressionados pelos alunos, pela escola, e não estão conseguindo conciliar isso tudo (Diário de Campo. 19/10/17).

Retomando a questão da reabilitação, Onofre (2009, p.53) afirmou:

Nesse espaço, a reabilitação requer a anulação do ser e não um empreendimento próprio para a sua formação como sujeito, tendo sua primazia centrada na aceitação da situação, e estando, portanto, as possibilidades de mudança fora de seu alcance. A educação, por seu lado, almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual.

Com o objetivo de superar a condição atual em que esses estudantes se encontram, a escola localizada em espaços de privação permite, além da oportunidade de estudo (lembrando que dados do INFOPEN comprovam que a maioria da população carcerária possui um nível de escolaridade menor comparado à população brasileira que não está em privação de liberdade), a (re)conquista do eu que fora reduzido a um número ao adentrar na prisão.

No entanto, as primeiras análises dos diários de campo demonstraram que ser professor nas escolas localizadas nas prisões significa romper inúmeras barreiras: problemas na infraestrutura das escolas que ocasionam a falta de água, por exemplo; o conflito existente entre a equipe de segurança e os alunos e os professores; a cultura repressora da prisão, que entra em contradição com a educação libertadora defendida por Freire, provocando “um choque” naqueles que iniciam a carreira docente nesse espaço, além da falta de segurança e estabilidade na carreira.

Nóvoa (1997), em *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*, comentou a crise de identidade pela qual os professores têm passado e citou como estes foram pensados: na década de 1960, os professores foram ignorados; na década de 1970, foram esmagados e na de 1980 proliferaram as formas de controlá-los. Uma triste constatação. Com base nesses fatos, não acredita na separação do ser pessoal e profissional do professor, já que ambos resultam de único “eu” e nele se encontram.

Para o autor, as últimas quatro décadas foram marcadas pela dissociação do universo da política e da formação de professores. Outro afastamento é o da sociedade/família das escolas: "Houve um tempo em que eram próximas, mas à medida que as exigências à escola e ao professor foram aumentando, essas duas esferas foram se distanciando" (NÓVOA, 1997, p.16). Para ele, também, a formação de professores esteve próxima do universo dos docentes, mas, hoje, grande parte dos docentes das universidades, que forma os futuros professores, não conhece a realidade da escola. Em consequência, "aconteceram esses três afastamentos.

Quando políticos falam de escolas, mais se distanciam delas. Quanto mais discursos, mais distantes ficam". (p.16).

Das reuniões de ATPC, junto aos professores que atuam nas escolas dos espaços de privação de liberdade, algumas questões emergiram das análises dos diários de campo; alguns focos trazemos como reflexões iniciais, que foram aprofundadas após o exame de qualificação e a segunda etapa deste estudo. São reflexões indispensáveis ao nosso tema de estudo: do ser ao tornar-se professor nos espaços de nos espaços de privação de liberdade.

O processo de escolha dos sujeitos desta pesquisa deu-se em duas fases. Na primeira, como já registrado, trabalhamos com todo o grupo de professores com o objetivo inicial de ter uma compreensão macro do processo de tornar-se professor, através da inserção nas reuniões de ATPC, sob a coordenação da coordenadora pedagógica da escola vinculadora. O grupo foi se constituindo por causa da implantação das Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2010a) nos estabelecimentos penais no Estado de São Paulo. Para isso, foi criado um grupo de trabalho (2011). Em seguida, foi instituído o PEP - Programa de Educação nas Prisões no Estado (2011). A Secretaria de Educação, SP (SEE) ficou então responsável pela oferta de escolarização na educação básica, na modalidade EJA, contemplando os aspectos pedagógicos, acompanhamento e certificação dos alunos (2013).

Diante das atribuições e responsabilidades atribuídas a SEE/SP, compreendemos, através das falas dos professores nas reuniões, que muita coisa ainda precisaria ser feita, tendo em vista, por exemplo, a questão da metodologia que venha atender às características do aluno em privação de liberdade, a adequação do material didático pedagógico voltado ao público a ser trabalhado, outros materiais de consumo, a definição de programas de capacitação e de formação continuada para os docentes, entre outras lacunas que, no percurso da inserção, foram evidenciados, provocando no professor um sentimento de impotência e frustração muito grande. Registramos: "Sempre quando a reunião terminava, a maioria saía quase correndo para ir dar aula em suas unidades. Mas, sentíamos em suas falas certo nível de frustração por não poderem desenvolver um trabalho mais rico junto aos privados de liberdade". (Diário de Campo, 28/09/2017).

Por várias vezes, durante as reuniões, a Coordenadora se concentrava nas questões burocráticas dos diários, checando, por exemplo, o documento de cada

professor para conferir se estava batendo com a lista oficial que ela tinha registrado. Entre uma lista e outra os professores faziam algum comentário sobre alunos ou conteúdos.

Nesse momento, é preciso ficar bem claro o papel do pesquisador e tentar interpretar o menos possível as atitudes e ações ali evidenciadas, lembrando sempre que o espaço da ética é o espaço do corpo histórico e da liberdade, de forma que esteja sempre presente, no âmbito da pesquisa.

Para Silva (2017), a análise dos documentos durante a sua pesquisa de iniciação científica revelou evidências da dificuldade de diálogo entre a SEE/SP e a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP). Em face disso possíveis sinais de precarização do trabalho do professor nesse processo, a SAP/SP não estava considerando a experiência acumulada da FUNAP, instituição que à época tratava desse assunto da educação nas prisões paulistas.

Outro fator que denota precarização da docência é o processo de contratação dos professores que passa a ser por meio de atribuição de aula, por área de conhecimento, e realizada pelo diretor da unidade escolar vinculadora. Esses profissionais serão contratados na situação funcional OFA, isto é, serão considerados não efetivos na rede pública do Estado, já que o vínculo se estabelece por meio de processo seletivo, permanecendo assim desprovidos de todos os direitos atribuídos aos professores concursados.

Para Silva (2017, p. 89), “tal fato indica aspectos de precarização da docência e o valor político e social atribuído à profissão do professor”. Para a autora, embora haja destaque nos documentos para a importância da formação inicial e continuada dos professores, não há referência na perspectiva de preparação para a atuação docente nos espaços de privação de liberdade: “O que se nota é a formação da subjetividade do professor, relacionada à constituição de disposições para a prática submetida às regras da prisão” (SILVA, 2017, p. 90). Como exemplo, a autora destaca o documento “Rol de procedimentos na área da Educação do Sistema Prisional: padrão normativo de ações” (SÃO PAULO, s.d.), que estabelece a conduta que os professores devem seguir, bem como especifica os procedimentos quanto ao seu ingresso no sistema, ficando clara a ênfase na segurança, que deverá ser obedecida pelos professores.

Porém, os professores que ingressaram no sistema posteriormente ao ano de 2013, segundo Silva (2017, p.93), não receberam o documento acima citado e foram

sendo informados dessas regras, de diferentes formas, seja em seus primeiros momentos no espaço, seja diante das dificuldades de acesso ao ambiente escolar:

São normas que claramente regulam a conduta do professor, podendo ir de encontro à ideia de que [...] devam estabelecer vínculos com seus alunos, discurso presente e bastante forte no campo educacional. Os professores não podem, por exemplo, levar cartas aos familiares. São formas de conduta que sedimentam percepções sobre o trabalho do professor nesse espaço.

Também dentro dessa perspectiva do controle que atinge o trabalho do professor é previsto que ele comunique à segurança situações que podem infringir as normas da unidade prisional, mas que para ele possam não ser consideradas “irregulares”. É o caso da exigência da barba feita, que os professores declararam não fazer diferença para o processo de aprendizagem de seu aluno. Silva (2017) considerou que essas nuances da atuação no espaço prisional geram consequências e conformam as práticas pedagógicas.

Em função de termos abortado a ideia de realizar pesquisa no Nordeste e termos buscado os professores que ministram aula nos espaços de privação no município campo da pesquisa, dividimos o processo de análise dos dados em dois momentos, em que o primeiro contemplou a participação coletiva dos docentes em reunião de ATPC e que foram descritos nos Diários de Campo. Esse momento da pesquisa foi bastante interessante, pois se constituiu num rico espaço de interação entre os professores, em que se aproveitou para a construção de interpretações, compreensões e propostas de alternativas.

No segundo momento, nos debruçamos em entrevistas narrativas com três professores do grupo original, também descritas em forma de Diário de Campo com proposta de análise posterior.

Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser considerado no grupo é o modo pelo qual a profissão docente foi escolhida. No caso deste estudo, há que se ressaltar que quase todos os docentes ouvidos não queriam realmente ser professor. Ser professor era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor apareceu, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), gestor etc. Observem-se as anotações a seguir.

Depois a palavra foi passada para o Flavio que também disse que entrou no sistema meio por acaso; por estar desempregado, fez a seleção e ele foi destinado a se inserir em função da falta de emprego. Aí ele foi, mas hoje tem uma visão muito “cansada” dessa situação, apesar de ainda ser muito jovem (Diário de Campo. 19/10/2017).

Em perspectiva semelhante, a Professora Helena afirmou que

tanto sua experiência na Fundação Casa quanto no CR foi por acaso. Ela estava desempregada, recebeu convite para a Fundação e acabou gostando muito da experiência. Mas depois, por conta de questões internas (econômicas), ela perdeu turmas e ficou novamente desempregada. E surgiu essa oportunidade no CR, mas está há pouco tempo, desde julho, e tem pouca experiência, mas nesse pouco tempo no CR está vendo que é um ambiente muito bom de trabalhar, de muita abertura e está gostando muito. (Diário de Campo, 19/10/2017).

A Professora Estela revelou que

seu sonho era ser médica, trabalhava na área da saúde e seu interesse passava pela medicina, porém o destino resolveu pregar-lhe uma peça e ela acabou indo para a escola na prisão, por falta de opção mesmo. Mas, foi lá que se encontrou como professora educadora. (Diário de Campo, 19/10/2017).

O Professor Leonardo, por sua vez,

sempre desejou ser gestor e estava no percurso quando foi fazer Pedagogia, na perspectiva da Gestão Escolar; porém, por estar desempregado, fez sua inscrição para o CR Masculino e iniciou seu trabalho como professor dos privados de liberdade, encontrando naquele espaço oportunidade de fazer algo significativo para aqueles sujeitos em privação. (Diário de Campo, 19/10/2017).

No entanto, mesmo não sendo a ocupação sonhada pelos professores, principalmente, nos espaços de privação de liberdade, após o início na profissão a maior parte empenhou-se em estabelecer vínculos, com dedicação ao trabalho, busca de melhoria em suas práticas pedagógicas e outras possibilidades de trabalho, profissionalismo e adequação àquela realidade. Constatou-se, desse modo, que houve um empenho em realizar sua tarefa da melhor forma possível, em adaptar-se ao novo papel e em encontrar satisfação e autorealização no trabalho docente nas prisões.

Segundo Dejours (1992), executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforço e de vontade em outras circunstâncias suportadas pelo jogo da motivação e do desejo. A motivação e o desejo, nesse caso, são representados pelos aspectos positivos encontrados pelos professores no início da carreira. Parece ter havido um despertar quando da entrada nas salas daqueles espaços, que esse início representou; foi uma conquista e o seu sabor pareceu ter colocado à sombra os problemas e as dificuldades.

Mesmo no caso de um professor que afirmou que “não esperava acabar na profissão [...], que acreditava que aquilo era uma coisa passageira”, houve o estabelecimento de vínculos suficientes para mantê-lo exercendo atividade nas unidades desde o início, ou seja, 2013. Os vínculos foram se fortalecendo e, mesmo

que não representem a totalidade dos vínculos necessários, parece que foram suficientes para evitar o abandono nesses primeiros tempos.

Porém, a manutenção e o fortalecimento desses vínculos dependem do tipo de respostas que o professor recebe da Escola Vinculadora, da Secretaria de Educação, da Diretoria de Ensino e da sociedade de modo geral, e que nos parecem não serem satisfatórias; se não correspondem às suas expectativas, acabam por enfraquecê-los até a ruptura definitiva, como foi o caso do docente que desistiu de tal desafio por não encontrar condições físicas, materiais e psicológicas para se manter como professor na Penitenciária.

Em outros professores também conseguimos perceber sentimentos de angústia, mas em suas falas afirmavam que “por conta da necessidade financeira, muitas vezes voltavam atrás e seguiam adiante”. Essas queixas não estavam ligadas aos alunos, que passaram a ser a grande motivação de cada um(a), mas às condições de trabalho, à desvalorização do trabalho docente, ao vínculo trabalhista, trazendo para o professor a constante incerteza do ano seguinte.

Dejours (1992, p. 32) usou o conceito de “ideologia da vergonha”, que se ajusta à circunstância em análise. Por exemplo, ele explicita claramente a necessidade de o trabalhador ou a trabalhadora silenciar, em atitude defensiva, diante de certas situações, como a doença, a gravidez, as injustiças etc., de forma a continuar assegurando seu emprego e o sustento familiar.

Mediante isso, evidenciamos nesse processo de inserções nos ATPCs um panorama de precarização das condições de trabalho do professor nas unidades prisionais que também se vincula à redução dos investimentos educacionais por meio de reformas neoliberais. Estas evidenciam a expressão dessas políticas na contratação de docentes para as escolas das prisões no Estado de São Paulo e o efeito dessa precarização nas práticas dos professores que lecionam nesse contexto:

A precarização, a racionalização e a desvalorização da docência podem ser colocadas em um contexto mais amplo, que engloba os rumos da economia mundial. Dentro dessa conjuntura, é necessário compreender que as políticas internacionais definem as políticas locais, das quais, muitas vezes, desconhecem o real contexto. (SILVA, 2017, p. 50).

A autora considerou que as políticas neoliberais permeiam o campo educacional e reestruturam os sistemas educacionais, reconfigurando a docência e, sobretudo, modificando e precarizando as condições de trabalho dos professores:

Entende-se que a degradação das condições objetivas de trabalho às quais os professores estão submetidos estabelece relação com os processos de precarização e intensificação de sua função e estão atreladas às mudanças mais amplas relativas ao mundo do trabalho. Tais aspectos trazem consequências para as formas como os professores compreendem e realizam seu trabalho. (SILVA, 2017, p. 50).

Dessa forma, é necessário compreender as práticas e valores dos docentes, buscando-se entender sua posição social no espaço das relações sociais e as disposições para ações que estruturam suas práticas pedagógicas. Nesse aspecto, Penna (2003, p. 34) identificou a dimensão principal do trabalho realizado pelos professores relacionada à disciplinarização e à moralização das crianças, o que para elas já vem posto como valor. Assim, fica mais fácil compreender a função docente como uma missão: “O exercício da docência implica especificidades relacionadas a seu fazer, que contribuem para configurar os agentes que dela se ocupam bem como o que deles se espera socialmente”.

Desse modo, a partir da leitura de todo o material e em busca de compreender nas falas dos docentes em evidência como se dava o processo de “Tornar-se professor” na realidade que estava posta nos espaços de privação de liberdade nas unidades prisionais de São Paulo, bem como encontrando fortalecimento teórico junto aos autores citados, nos propusemos à análise desses dados por meio de temáticas que foram emergindo nessa primeira fase, tais como:

- Tornar-se professor envolve a convivência com uma rotina cercada pelo excesso de trabalho.
- Tornar-se professor significa enfrentar desafios para apropriação e desenvolvimento da escrita por parte dos estudantes e aprender a partir desses desafios.
- Tornar-se professor significa aprender a partir da interação com seus alunos.
- Tornar-se professor que atua em espaços de privação de liberdade envolve a obediência às rígidas normas da prisão.
- Tornar-se professor nos espaços de privação de liberdade perpassa momentos de estresse e tensão.

Para melhor compreensão de cada temática, procedemos à discussão de seus aspectos relevantes.

3.3.1 Tornar-se professor envolve a convivência com uma rotina cercada pelo excesso de trabalho

Muito do que se diz sobre o *stress* no ambiente de trabalho está associado às novas tendências tecnológicas, responsáveis pelo estado de constante prontidão a que os empregados estão sujeitos em suas jornadas laborais. Segundo especialistas do Instituto de Psicologia e Controle do Stress¹⁵, a realidade do mundo atual, com o avanço vertiginoso das tecnologias, relaciona-se diretamente ao crescimento das doenças ocupacionais causadas por esse fator. Conforme destacam esses especialistas, as pessoas vivem atualmente em ritmo de intensidade incompatível com o bem-estar necessário, o que acaba contribuindo para o aparecimento de doenças.

“Durante a reunião, nos pareceu que os professores Janete e Flavio estavam corrigindo provas ou fazendo outro trabalho, pois suas cabeças permaneciam a maior parte do tempo abaixadas. Isso poderá vir a confirmar o acúmulo de trabalhos que eles estão vivendo hoje”. (Diário de Campo, 26/10/17).

“[...] Então a professora Janete falou do concurso de redação novamente, mas que ela estava exausta, muito desgastada”. (Diário de Campo, 26/10/17).

O concurso a que a professora se referiu é o 3º Concurso Nacional de Redação promovido pela Defensoria Pública da União (DPU), com o tema “Mais Direitos, Menos Grades”, visando promover a reflexão sobre a importância da garantia dos direitos para a população brasileira, bem como para os privados de liberdade. A Professora e outros docentes consideraram a atividade muito cansativa por ter sido bastante burocrática; mesmo tendo sido bom para os alunos, os professores tiveram muito trabalho em virtude de terem escaneado todas as redações antes de encaminhá-las para o Departamento do concurso.

Sobre esse assunto, os estudos já realizados chamam a atenção para o perigo que perpassa a realidade do professor caso não seja dada a devida atenção à sua saúde, em relação às situações estressantes e à pressão sofrida em seu cotidiano. Pesquisas como as de Codo (2006) e de Esteve (1991), sobre a saúde do trabalhador-professor, apontaram que os problemas emocionais como estresse e *burnout* são consequências do desgaste diário ao qual o professor se submete no relacionamento com seus alunos. Como os outros profissionais que vivem as

¹⁵ Instituto de Psicologia e Controle do Stress Marilda Emmanuel Novaes Lipp Department of Psychology - São Paulo.

consequências de um mundo moderno e barulhento, os docentes sentem a busca por mais qualidade de vida longe de seus objetivos. Além disso, fatores como o desprestígio da profissão professor somados ao caos social, em relação a valores, entre outras questões, acabam desencadeando na sala de aula e na escola, de forma geral, a pressão, o desgaste e, conseqüentemente, a silenciosa doença capaz de gerar depressão e outros problemas. Pensar o profissional e a pessoa é também valorizar a profissão docente.

Assim como os professores a Coordenadora também demonstrou sinais de desgaste em relação ao concurso, por ter se empenhado muito durante o processo.

Naquele dia (26/10/17), no início da reunião,

a coordenadora leu a historinha do rei. Mas os professores não demonstraram profundidade e reflexão sobre a proposta apresentada. Então a coordenadora falou do concurso novamente, mas que ela estava exausta também, muito desgastada e que concordava que esse concurso havia sido muito bom para os alunos, mas que para ela também foi muito cansativo por ter se revelado uma atividade muito burocrática. Mesmo a meta tendo sido cumprida, o processo foi muito difícil. (Diário de Campo. 21/09/17).

Compreendemos que a escola é um espaço valorizado pelos detentos, sendo inclusive preservado por eles diante de uma rebelião, por exemplo. A escola é vista como um local em que se estabelecem relações para além do mundo do crime. Ali se chama pelo nome, os momentos de aula são evidenciados por reflexões e pensamentos positivos de busca pela valorização do ser. No entanto, conforme os professores em suas falas nas reuniões de ATPC, são espaços que exigem do docente um esforço muitas vezes sobre-humano em função de um acúmulo de trabalho, de uma exigência muito grande voltada para as questões burocráticas, além das situações de tensões e estresse vividos pelos docentes. Em virtude de o professor não poder contar com recursos pedagógicos dentro de sala, seu trabalho passa a ser dobrado para atender a demanda de atividades a serem desenvolvidas. Apesar de um número menor de alunos que a escola regular comporta, o trabalho do professor exige muito mais atenção por se tratar de turmas heterogêneas que a sala de aula abriga.

O trabalho do professor também é considerado desgastante em função de que ele se percebe muitas vezes sozinho nessa tarefa tão complexa que é ensinar nas prisões, em virtude de enfrentar em seu dia-a-dia a resistência dos que fazem o sistema

prisional chegando, em muitos momentos, a boicotar o seu trabalho, com ações sutis de descasos, atrasos, antecipações, retiradas de alunos da sala sem permissão do regente, entre outros fatores que contribuem para a sobrecarga de trabalho docente.

Tais atitudes fazem parte do processo de boicote por parte de alguns servidores que acreditam que a educação é um privilégio, um benefício, e não um direito. Esse pensamento resulta da compreensão equivocada de que a educação serve apenas para melhorar a personalidade, para ser uma atividade ocupacional, para passar o tempo apenas, ou ainda, como instrumento para exercício de uma atividade profissional. Assim, o ambiente quase sempre é hostil, o atendimento é descontínuo, os espaços e o tempo das aulas são reduzidos. Em razão disso, algumas vezes, diante de tantos desafios, o professor considera que ao “entrar na escola na prisão, tem que se transfigurar, deixar de ser ele mesmo, para poder entender, conhecer e se inserir nesse sistema”. (Diário de Campo, 26/10/2017).

Os professores escutam comentários muito pesados feitos pelos alunos e por isso a situação se torna muito delicada, pois se estabelece uma relação de confiança em que os estudantes desabafam com eles, por encontrarem neles a possibilidade de estar diante de um ser humano melhor. Mas, ao mesmo tempo, para não se comprometerem, os docentes preferem nem saber de certas coisas, porque conhecê-las gera conflito interior e exterior e mal-estar também; por isso, é uma situação muito delicada. Eles admitiram que precisam de acompanhamento psicológico para continuar trabalhando naqueles espaços.

Os estudos acerca das escolas nos presídios tendem a mostrar a grande relevância dos docentes, professores esperançosos, comprometidos e crentes em uma educação escolar que podem contribuir no processo de humanização, conscientização e formação dos sujeitos privados de liberdade. De todo modo, a labuta diária é levada a efeito em condições desfavoráveis, que vão desde o início e preparo de aulas, às condições das salas, à repressão dos agentes e ao despreparo elementar dos alunos. Nesse caso, a educação em ambiente prisional é passível de críticas contundentes, pois tal como afirma Onofre (2011b, p. 277).

embora os professores acreditem que a escola tenha um papel a ser relevado, devem, por sua vez, ser formados e capacitados com aportes pedagógicos e didáticos que possam colaborar na melhoria da qualidade do ensino, pois, da forma como está estruturada, acaba pouco contribuindo para a ressocialização do aprisionado.

A responsabilidade que pesa sobre os ombros dos professores é enorme. Como esperado, encontramos aqueles muito interessados no trabalho, que estão visivelmente estressados, os que fazem o básico e aqueles que estão ali temporariamente, aguardando uma oportunidade para vivenciar outras realidades.

Em relação à temática da prática docente com estudantes privados de sua liberdade, percebemos a dinâmica contínua que é este fazer pedagógico diário. A atividade em sala de aula se apresenta de forma desafiadora para professores que precisam manter acesa a chama do conhecimento e motivação para mobilizar o aprender e ir além do que se sabe. Esta prática pedagógica com estes estudantes comprova que, ao iniciar o período letivo ou qualquer conteúdo estudado, o levantamento dos conhecimentos dos alunos é fundamental, além de estabelecer regras e acordos claros do que se vai estudar e como se encaminharão as atividades durante as aulas.

As relações cotidianas de uma escola, regular *a priori*, não fogem muito à regra dentro dos espaços de privação de liberdade, haja vista a ideia que perpassa no discurso dos professores é que a sobrecarga é muito grande e um dos fatores que contribui para isso é a falta de apoio dos que fazem o sistema prisional, que oferece espaços mínimos e condições precárias em sala de aula. É o caso que observamos por ocasião da aplicação das avaliações, em que a Professora não podia sequer se deslocar dentro da sala para, por exemplo, tirar alguma dúvida das alunas. Em sendo a avaliação de Português e Arte, a Professora se queixou da falta de condições para usar recursos a mais, que pudessem enriquecer o momento em sala. Mas, o que ela traz como alento é que os professores sentem que estão pelo menos auxiliando na escolarização dos alunos, que fazem o trabalho por amor, por ser prazeroso e desafiante.

É um grande desafio lecionar em uma escola na prisão, pois, como reiterado, os professores enfrentam muitas dificuldades. Alguns alunos precisam ser convencidos da importância da educação, pois vão à escola por remição ou para encontrar-se com outros de pavilhões diferentes, entre outras razões. Os educandos que têm compromisso com os estudos enfrentam dificuldades com a falta de materiais didáticos para estudo, bem como de outros recursos tecnológicos que possam auxiliá-los. “Para ensinar é preciso algo que marque a formação dos alunos em pouco tempo e isso se torna para nós um grande desafio, dar conta dessa formação se sequer temos investidos na nossa”, diz a Professora.

Embora seja um espaço de muitos obstáculos e desafios cotidianos, é um local que os professores consideram muito bom para colaborar com o crescimento pessoal e profissional de cada um. Dentro desse contexto, o professor percebe que há também a questão da institucionalização penal que leva à perda da identidade natural do sujeito, impondo-lhe novas identidades que lhe permitem a sobrevivência e proteção no Sistema Penitenciário. Estes fatores importantes devem ser levados em conta pelo professor se quiser ter êxito em sua prática educativa.

No decorrer do processo de inserção, confirmamos que o professor trabalha em condições precárias, com uma expectativa de colaborar com o conhecimento e a promoção humana de seus alunos, sem condições mínimas para dar um salto qualitativo em sua proposta pedagógica que vai se construindo ao longo de sua experiência, pois a sua formação continuada não é prioridade para os órgãos educacionais.

Pelo que compreendemos, depois de 2013, com o ingresso do professor em sala de aula nas prisões com apenas umas orientações, sobretudo de como adentrar e permanecer no sistema, somente em 2018 foi oferecido um curso de capacitação de 90 horas, realizado online.

Apesar de o trabalho do professor ser reconhecido pelos alunos em um nível de confiabilidade tanto pessoal como profissional, o papel se inverte neste cenário sombrio em que a educação é tratada com “muita confiança”, mas com desprezo da sociedade e descaso do poder público. As reclamações dos professores tornavam-se frequentes durante as reuniões em razão da atitude de alguns agentes penitenciários, que não somente reprimiam, mas operavam na contramão da permanência dos alunos em sala e, sem o mínimo respeito à presença do professor, retiravam o aluno de sala, às vezes por motivos que não são exigidos pelo professor, como a barba malfeita, por exemplo. Não por acaso os professores reclamavam da truculência de alguns agentes nas relações diárias, dos atrasos constantes a que eram obrigados a se submeter no início e final das aulas, das revistas devidas e indevidas, dos castigos, da superlotação, da violência simbólica e manifesta.

Para os professores, o trabalho na escola nos espaços de privação de liberdade torna-se também desgastante em função de uma realidade bastante peculiar, como é o caso das classes heterogêneas, da rotatividade, das

transferências e desistências, que acabam por se constituir em problemas para desenvolver um trabalho mais contínuo em sala de aula.

A heterogeneidade dos alunos aparece como uma das maiores dificuldades para os professores. São jovens e adultos com diversos tipos de crimes e penas, primários e reincidentes, analfabetos e alfabetizados. Há aqueles que pararam de estudar recentemente, os que pararam há 10, 15, 30 anos e os que nunca foram à escola. Além desses elementos, existem os relacionados ao comportamento, ao interesse pelo estudo, às formas de aceitar, de encarar a vida na prisão e fora dela, às expectativas de vida e de integração social (ONOFRE, 2008, p. 6).

Considerar a exclusão social e opressão que vivem as pessoas privadas de liberdade é um fator primordial para se obter resultados positivos na área de educação de jovens, adultos e idosos que chegam à sala de aula. “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles, se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser.” (FREIRE, 1987, p. 24)

Assim, percebemos a educação como instrumento fundamental para a construção política emancipatória de qualquer cidadão, e é por ela que a sociedade será capaz de superar os processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática. É por ela também que o indivíduo será capaz de emancipação e libertação. Sendo assim, a escola é a esfera pública que tem a responsabilidade de exercer a democracia e, portanto, desenvolver habilidades democráticas em seus estudantes, já que se constitui um espaço onde possam ter voz e ao mesmo tempo possam ser ouvidos. Ao perceber a educação como direito humano, estar-se-á estimulando a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, bem como possibilitando ao estudante a vivência da autonomia, senso crítico, respeito aos outros e a construção da igualdade, ética e moral.

O caminho árduo de ser professor nas escolas das unidades prisionais é trazer sentido e de dar significância para “o ato de estudar” a esses alunos que não se consideram no direito de frequentar uma escola. Em sua história pessoal e coletiva, a educação não lhes pareceu importante ou digna de investimento pessoal. Os privados de liberdade que engrossam as estatísticas de falta de ou baixa escolaridade, em sua maioria, foram expulsos dos bancos escolares ou nem tiveram a possibilidade de sentarem neles, no seu período de desenvolvimento infantil e adolescente:

A prisão é causa e consequência da pobreza; o que não significa que as pessoas pobres sejam mais perigosas que as outras. Em geral, a exclusão é global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego,

dos laços familiares, com ausência de relacionamentos (DE MAYER, 2009. p. 15).

Outro fator que percebemos desgastar o professor diante dos desafios da atuação docente nas escolas nas prisões, foi a lacuna em sua formação continuada, razão pela qual, ao longo de sua experiência, vai assimilando o trabalho de seus pares, realizando leituras acerca do tema, buscando referências educacionais de sua graduação e junto aos colegas mais experientes. Sobre isso, Onofre (2008, p.7) argumentou

Os professores afirmam que o despreparo para enfrentar a sala de aula é muito sério. Eles se formam na prática. Quando são contratados, recebem apenas algumas orientações gerais e muitas recomendações, tendo que se limitar ao que é permitido e não a uma prática autônoma e criativa. Às vezes, assistem a uma ou a duas aulas com um professor mais experiente e já têm que assumir as salas sozinho.

Consideramos a formação continuada no contexto da escola como processo, pelo fato de a profissão ser construída em um percurso que ultrapassa as regras do tempo cronológico, já que não pode ser enquadrada em períodos curtos, como nos cursos de curta duração de 30 ou 40 horas desenvolvidos fora da escola. Nestes, a aprendizagem e o desenvolvimento do professor são entendidos como algo que pode ser previsto para determinado tempo específico. Entretanto, constituir-se professor é um processo que ocorre ao longo da vida. Aprende-se a ser professor, principalmente, com alunos e colegas no contexto de trabalho, ou seja, nos espaços de ensino e aprendizagem.

A formação é um processo de aprendizagem e de socialização centrada na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes. Por isso, um processo de formação continuada não é linear, mas sofre redefinições de rumos dependendo das necessidades de seus participantes.

Tardif (2012, p. 266) valorizou o tempo histórico na constituição do ser professor, uma vez que considera as vivências, as aprendizagens e experiências humanas adquiridas ao longo do tempo, ou seja, a formação do professor antecede e ultrapassa o período de formação acadêmica. Pensando dessa forma, é preciso reconhecer o professor como um sujeito histórico que se constitui nas vivências e convivências ao longo do tempo e que carrega consigo marcas de sua vida, aprendizagens, experiências, crenças, cujas apropriações não se encerram.

Este modelo de formação justifica-se, também, por ser o docente nas prisões um profissional da educação que tem seu trabalho envolvido por situações

marcadas pela complexidade, imprevisibilidade, tensões, descobertas, aprendizagens que requerem dele pensar, refletir sobre, criar e recriar ações que objetivem atender a demandas específicas de cada sala de aula, de cada unidade especificamente.

A esse propósito, Tardif (2012) orientou que olhemos o professor como um ator competente e sujeito ativo, cercado de saberes que, em seu desempenho, frequentemente depara-se com situações problemáticas para as quais não basta a simples aplicação de conhecimentos oriundos das Ciências da Educação ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina. Para solucioná-las, o docente necessita de saberes que emergem das múltiplas interações entre as fontes de seus saberes, que são de origem e natureza diversas. Em virtude disso, acreditamos que o professor necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

Nesse contexto, a identidade do professor pode ser entendida como única e ao mesmo tempo diversa, ou seja, constituída pela identidade pessoal e pela identidade profissional. Sendo assim, ela se define no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída nas relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. Para isso, o professor precisa estar em constante desenvolvimento de suas capacidades e conhecimentos para lidar com essas situações. Neste caso, o professor é "uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situadas e reativas". (ALARCÃO, 2007, p. 41).

Nesse sentido, a formação continuada de professores em contexto de trabalho realizada na escola acontece nos momentos em que os docentes são reunidos para discutir temas de seus interesses ou sobre problemáticas vivenciadas no dia a dia da sala de aula, ou da escola de forma geral. Segundo Placco, Almeida e Souza (2011, p. 12), a formação constitui-se também de momentos para os

professores “reverem as próprias práticas de ensino, tomarem consciência das condições em que atuam e poderem encontrar os melhores caminhos para superar os desafios da profissão”. Além disso, a reflexão sobre a prática docente também não pode transformar-se simplesmente em refletir por refletir, pois reflexão sobre a prática que não seja capaz de perceber que esta possui pontos contraditórios, pontos que precisam ser revistos, superados ou substituídos por novas práticas, não se coloca como reflexão crítica.

Almeida (2005) conceituou a formação continuada como conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, de maneira individual ou inseridos num grupo em exercício, com objetivo formativo visando ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, na direção de preparar-se para as tarefas atuais e outras novas que surgirão. Essa concepção reforça a ideia de que a elaboração e condução dos programas de formação continuada não são exclusividade das instituições formadoras e coloca em destaque o professor como colaborador e protagonista de sua própria formação, realizada dentro do espaço de atuação, ou seja, na própria escola:

A formação centrada na escola deve abrir-se às parcerias, às contribuições de outros espaços formativos, desde que considerem os problemas vivenciados pelos professores como ponto de partida e de chegada da formação. Sair de dentro da escola permite-nos ter visão crítica do local em que atuamos; permite-nos ver sob outros ângulos os problemas que enfrentamos e perceber caminhos que não são encontrados quando estamos envolvidos na resolução de determinado problema, seja de uma sala de aula, seja de toda a escola. Embora considerando todos esses aspectos, não se pode deixar de admitir que a escola seja um lugar privilegiado para o professor ensinar e aprender (PEREIRA, 2013, p. 34).

A escola, nessa perspectiva, se transforma numa comunidade profissional de aprendizagem, marcada por uma cultura colaborativa. A ênfase da formação deixa de ser o professor individualmente e passa a ser a formação de equipes envolvidas com a reflexão sobre as práticas. De acordo com Canário (1998, p. 5), esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) pode viabilizar a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas, uma vez que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”.

É necessária a criação de um ambiente formativo na escola que promova a reflexão sobre a prática coletiva de modo a recolocá-la sempre em perspectivas mais largas de conhecimento e ação. O potencial formativo dos contextos de

trabalho passa, portanto, pela criação de dinâmicas formativas de reflexão e pesquisa que facilitem a conversão das experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo e co-formativo.

3.3.2 Tornar-se professor significa enfrentar desafios para a apropriação e desenvolvimento da escrita por parte dos estudantes e aprender a partir desses desafios

Dentre os relatos coletados entre os docentes da instituição prisional, destacamos a seguinte anotação:

Destacamos por exemplo a aflição da professora Beth quando se depara com alunos que não sabem escrever, que chegam ao espaço no meio do percurso e que há uma exigência para que esses alunos façam as avaliações junto com os demais. Para ela esse processo de alfabetização é bastante desafiador, mas ao mesmo tempo estimulante. Por eles saberem ler a bíblia a remete ao pensamento de Freire. (Diário de Campo, 26/10/17).

Para Freire (1983, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Isso significa dizer que a leitura de um texto começa antes do contato do leitor com ele, pois a leitura diz respeito também ao que não está escrito, identificando os elementos implícitos, estabelecendo relação entre o texto que está lendo e outros já lidos. O leitor deverá ser capaz de selecionar estratégias de leitura para construir significados enquanto lê.

Para os jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, nos últimos anos, vários são os encaminhamentos legais que vêm sendo discutidos e implementados para a consolidação de uma política nacional que garanta o direito à educação, previsto na Lei de Execuções Penais (BRASIL, 1984). Dentre eles, destacam-se a aprovação das Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) nº 3, de 11 de março de 2009 (BRASIL, 2009), e do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010a), que regulamentam as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Em ambas as Resoluções, além da elevação de escolaridade, a leitura é considerada como fundamental no processo educativo, sendo um dos meios alternativos para a ressocialização do preso.

Seguindo nesta mesma direção, após aprovada a Lei que regulamentou a remição pela educação, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) resolveu aprovar uma Portaria para disciplinar o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário, de autoria do Deputado Federal Rodrigo Pacheco (PMDB/MG), que

alterou o art. 126 da Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para que o condenado possa remir parte de sua pena pela leitura de obras literárias.

O Projeto Remição pela Leitura consiste na interpretação e construção de resenhas críticas visando tanto ao fomento do hábito de ler quanto ao benefício da remição de dias da pena de pessoas privadas de liberdade. Entre os objetivos definidos quando da ampliação do Projeto Remição pela Leitura, ganharam destaque: possibilitar aos reeducandos do Sistema Penitenciário a oportunidade da remição de pena, através da leitura e confecção de resenha crítica; incentivar a leitura como elemento facilitador de uma tomada de consciência de pessoas privadas de liberdade, visando melhorar as suas condições de regresso à sociedade; desenvolver a escrita como forma criativa de expressão.

Nos espaços de privação de liberdade, as dificuldades dos alunos passam também pela falta de condições para leitura, caso já citado pela professora Beth, que procurou atender a necessidade de um aluno que não sabia ler, mas que teria que se submeter às avaliações.

Mediante isso, a Professora manteve o propósito de trabalhar a autoestima de seus alunos tendo em vista o resgate pessoal do estudante através de atividades de reflexão que pratica diariamente no início de suas aulas a fim de despertar no aluno sua capacidade crítica e compreensiva em relação ao mundo que o cerca no interior das prisões, bem como o mundo lá fora que foi deixado temporariamente.

A Professora acreditava que o sucesso de suas atividades deveria passar por valores éticos e morais para que esse sujeito encontrasse possibilidades de uma reintegração na sociedade. Esse papel, a Profa. Beth considerou que cumpriu muito bem pelo retorno que os estudantes deram no dia-a-dia em sala de aula.

A questão de não saber ler gera dependência entre os privados de liberdade, aqueles que não sabem ler, sobre os que sabem. Por isso, Onofre (2011b), considerou a leitura e a escrita nos espaços de privação de liberdade algo fundamental em função da dependência que se estabelece entre companheiros que não possuem essas habilidades, por se sentirem impedidos de escrever e ler suas cartas (que chamam de pipas), tornando-se então reféns dos que sabem ler e escrever suas pipas, bilhetes e acompanhamento de seus processos criminais, em uma perspectiva de mais autonomia, mais liberdade e privacidade, “até porque

quem não sabe, pede; e quem pede, deve. Na prisão, até favor é dívida, e dívida é risco de vida” (ONOFRE, 2011b).

A autora destacou também a relevância que a proposta metodológica assume na formação do professor alfabetizador, visto ser a alfabetização a base de todo o projeto educativo das escolas nas prisões, dada a quantidade de analfabetos e pessoas que não concluíram o ensino fundamental que estão cumprindo pena:

De acordo com a proposta da FUNAP, a leitura da palavra está diretamente ligada à leitura do mundo, sendo tal visão fundamental, pois mostra a importância, no processo de alfabetização, do diálogo, dos interesses, das expectativas, da linguagem e da história de vida dos alunos (ONOFRE, 2008, p.7).

Propiciar a educação que desperte o interesse e a motivação do aluno do ensino regular já é difícil, e do sujeito privado de liberdade torna-se um grande desafio para o professor, que exige mais preparo, qualificação e outros atributos que vão além de sua formação inicial. Na maioria das vezes, segundo os autores, como Onofre et al. (2014), Duarte (2016) e Julião (2017), dentre outros, os estudantes procuram a escola com intenções outras que não sejam a vontade de estudar, como encontrar outras pessoas, sair do ambiente viciado e depressivo de sua cela, ver o que se passa além do mundo cinzento e rotineiro das inúmeras regras e obrigações diárias. O Sistema Penitenciário clama por investimentos e transformações em suas teorias metodológicas, ideologias e ações práticas diárias, transformações estas fundamentais e imprescindíveis.

Voltando às nossas anotações no Diário, registramos a fala do professor Ivan:

minhas aulas são muito focadas na questão da ressocialização do sujeito; tento resgatar com profundidade o conteúdo e com minhas próprias palavras, posso utilizar numa perspectiva de ressocialização do outro. Para mim, foi muito difícil me deparar com essa realidade; fiquei muito chocado com a quantidade de cadeados que ficaram para trás e a sensação de estar também aprisionado me passava pela cabeça. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Os professores consideraram que suas experiências vão construindo um conjunto de saberes que ajudam a orientar suas práticas.

Para Tardif (2012, p. 228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. O professor, dadas às circunstâncias e contextos de e para o seu exercício profissional, interage constantemente com os elementos ou atores principais e contextos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. É necessário,

entretanto, lembrar que esses saberes que têm por fonte sua experiência são influenciados pela organização institucional e que esta, ocasionalmente, contribui, por suas ações e normas (currículos, programas, planos etc.), para o distanciamento entre os saberes da própria experiência enquanto professores e os saberes obtidos em sua formação inicial ou continuada.

Segundo Tardif (2012, p. 38), quanto aos saberes experienciais, estes:

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, 'incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser'.

Como observamos, esses saberes brotam a partir da busca por respostas aos problemas cotidianos, na/pela necessidade de encontrar caminhos que tornem a ação pedagógica possível. O olhar sobre os saberes experienciais revela mais do que ações docentes; desvela cotidianos, situações inesperadas, um saber-fazer que emerge muitas vezes em meio ao caos, aos problemas que os manuais não descrevem e os cursos de formação não preveem.

De acordo com Tardif (2012, p. 54), a experiência é muito mais do que uma categoria para representar os saberes dos professores, pois eles se constituem na verdade enquanto "o núcleo vital do trabalho docente". Em outras palavras, a afirmação do autor permite a constatação de que o saber da experiência é de certa forma o alicerce que sustenta o trabalho cotidiano do professor.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] Constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p. 49).

Essa afirmação nos chama atenção porque ratifica que os saberes experienciais dependem da ação e estão sempre relacionados a ela. Em segundo, porque suscita o entendimento de que esses saberes não são previamente aprendidos em cursos ou instâncias de formação, visto que eles se constroem a partir dos desafios da prática cotidiana, na relação do professor com seu trabalho e sua realidade.

Para o autor, os saberes experienciais por si só não dão conta do trabalho docente. Ao agir, o professor retraduz os saberes que já possui, incorporando-os a sua prática, de modo que se adequem à realidade, indo ao encontro de suas

expectativas e conflitos, "eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra". (TARDIF, 2012, p.53).

O papel dos saberes da experiência é, na verdade, reunir e mobilizar os demais saberes que o professor adquire durante sua trajetória profissional e pessoal. Entende-se que a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2012, p.53).

Sobre essa questão, cabe esclarecer que os saberes da experiência são saberes que se constroem a partir da experiência, mas que não se resumem a ela. O repertório de saberes que o professor adquire no decorrer de sua prática, dentro e fora do espaço da sala de aula, pode em muito colaborar para o seu trabalho. Por essa razão, não só a prática valida a teoria ao encontrar nela respostas para as situações emergentes, mas a teoria também valida a prática ao buscar nela incertezas e dificuldades.

Vale ressaltar que Tardif (2012) considerou também que os saberes experienciais são ainda saberes sociais, uma vez que não são construídos isoladamente, mas a partir das relações que os professores estabelecem com seus pares. É também na e a partir da socialização que o saber da experiência garante sua legitimidade.

Se, por um lado, se faz necessário pontuar as percepções dos professores a respeito dos saberes da experiência, por outro é preciso também atentar-se para os limites e desafios que perpassam esses saberes. As falas revelaram que um dos grandes desafios apresentados pelos docentes se relaciona às lacunas deixadas pela formação inicial.

Conforme é possível observar nas falas, os professores aprendem, em grande parte, "a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro". (TARDIF, 2012, p.14). Não existe uma receita pré-fabricada para tornar-se professor.

Em relação ao significado da escola Onofre et al. (2014) enfatizou que a resposta mais frequente dos alunos, está relacionada à oportunidade de aprendizado da leitura e escrita, principalmente, para os que não são alfabetizados.

No dizer dos professores, são os mais frequentes, os que mais valorizam a escola e os que apresentam a menor porcentagem de evasão. Para comprovar sua conclusão, a autora destacou a afirmativa de um de seus entrevistados: “Quero aprender a ler e escrever sozinho, porque senão, dependo do meu companheiro, e ele fica sabendo de tudo da minha vida”. (Sujeito 3). Além dessa independência, o domínio da escrita e da leitura traz uma perspectiva de melhores condições para enfrentar o mercado por ocasião de sua liberdade: “Sabendo ler e escrever vou ter mais chance de trabalhar quando sair daqui”. (Sujeito 2).

Ainda a propósito da importância da leitura e da escrita na vida dos sujeitos em regime de restrição de liberdade, Onofre et al. (2014, p. 146) comentaram:

Dado relevante apontado pelos alunos é que o domínio da leitura e escrita permite que acompanhem os próprios processos criminais. No dizer deles, é preciso ficar atento, porque a justiça não tem preocupação com eles e o cumprimento da pena sempre vai além do determinado no momento da condenação. Nesse sentido, de posse da leitura e da escrita, buscam lutar para ter seus direitos respeitados.

Para os sujeitos de pesquisa da autora, ler, escrever, fazer conta, é uma questão de sobrevivência dentro desses espaços, bem como de consciência de que isso tem um significado importante para um cidadão. Ressaltam ainda que é preciso ficar atento, porque nesse contexto em que são considerados o “resto de tudo”, em que ninguém se preocupa com eles, nem está interessado em tirá-los dessa realidade, é preciso saber ler bem e ser bem informado para buscar os seus próprios direitos.

A escola no presídio guarda especificidades que a diferenciam de outros espaços, e a sociedade dos cativos mantém expectativas em relação à instituição escolar quanto à aquisição de conhecimentos e preparo para o convívio social. (ONOFRE et al., 2014, p. 150).

A autora considerou que transformar criminosos em não criminosos é uma tarefa ambígua que a prisão deve executar, tendo em vista que os meios para atingi-la permanecem incertos, até quando ela se preste à função punitiva da justiça criminal.

Sobre os problemas da alfabetização, a autora ressaltou que a solução tem sido buscada basicamente através da formação dos professores: “É preciso, portanto, capacitá-los, expô-los às mais recentes teorias sobre leitura e desenvolvimento cognitivo”. A questão do enfrentamento do problema da analfabetização não passa somente pela mudança de método, mas pela vontade política, pois essa “luta é mais complexa do que pensar em trocar cartilhas por novas tendências pedagógicas”. (ONOFRE et al., 2014, p. 148).

É preciso levar em consideração que a fala dos (re)educandos está carregada de variedades linguísticas que acabam sendo trazidas para dentro da sala de aula. Não podemos considerar o falar certo ou errado; devemos, sim, ajudá-los a melhorar sua maneira de falar e escrever nos diversos usos da língua e nas diferentes situações.

É preciso levar também em consideração que, para iniciar o processo de alfabetização, deve-se levar em conta o fato de que os estudantes, ao chegarem à sala de aula, já têm familiaridade com a língua materna, pois a utilizam constantemente através da comunicação verbal, desde sua infância. Sobre esse aspecto, diz a Profa. Beth:

Procuo demonstrar pros meus alunos que o uso da linguagem depende da circunstância, da familiaridade e do interlocutor. A linguagem serve para transmitir informações, fazer promessas, tentar convencer, dar ordens, expressar desejos, opiniões, raciocínios e também se faz presente em diversos meios de comunicação, tais como: livros, jornais, placas de sinalização, conversas informais etc. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Dessa forma, o educador, como um dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, precisa de uma preparação adequada, tanto na sua base teórica, pedagógica e metodológica, quanto na adequação desse conjunto à realidade vivida pelos educandos. Esse tem sido o grande desafio para os docentes nas unidades prisionais em questão. Nesse sentido, o alfabetizador deve incentivar a leitura e a escrita em sala de aula. De que modo? O professor alfabetizador deve organizar situações que sejam significativas, ou seja, situações reais para estimular e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem. A esse respeito, trazemos novamente a fala da Profa. Beth:

A leitura dos textos que trabalho diariamente com meus alunos, e que trazem propostas mais reflexivas do dia a dia, vem sempre precedida de atividades que motivem os estudantes a levantar questões a respeito de temáticas que fazem parte de seus interesses; são sempre relevantes à aprendizagem, para que desta forma possam provocar debates, buscando, assim, novos conhecimentos com o objetivo de enriquecer suas vivências, valores e atitudes dentro do espaço privação, bem como na perspectiva de sua liberdade. (Diário de Campo, 19/10/2017).

O (re)educando pode ainda não saber ler e escrever, mas com seu conhecimento de mundo (imagem, foto etc.) saberá identificar alguns elementos que o impulsionarão a uma primeira leitura e, posteriormente, à interpretação do texto. É importante não perder de vista que a aprendizagem da leitura é fundamental no processo de aquisição de conhecimento, tanto no nível da escola como fora dela. No

mundo em que vivemos, é imprescindível, pois “a leitura é grande auxiliar da reflexão, da meditação, do voltar-se para dentro de si”. (CAGLIARI, 1990, p. 148).

Ainda uma vez, recorremos à prática da Profa. Beth:

A leitura, para ser mais eficiente, deve partir de um contato individual do educando com o texto, para que ele tente desvendá-lo, mantendo seu próprio ritmo; caso o aluno não consiga ler, peço a ele que procure letras ou palavras que já conheça. Após esse primeiro contato, leio o texto para eles, para que, dessa forma, eles percebam a pronúncia das palavras e comecem a tomar um contato mais expressivo com o que está escrito e como é lido. Nesse contexto, arrisco dizer que a leitura é uma prática com o objetivo de ‘entretenimento’, aquisição de gosto por essa atividade, sem cobrança de minha parte, afirma a professora Beth. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Na percepção dos professores alfabetizadores dos espaços de privação, a leitura de um livro leva o estudante a viajar para terras desconhecidas, recriar situações e cenas, viver um grande amor, decepções, experiências, conhecer civilizações passadas. Sem a leitura, o estudante conseguirá sobreviver, mas através dela, o seu mundo se tornará mais habitável. A pessoa que não lê é como um peixe fora d’água, está à margem de todo o mundo escrito que a rodeia, o que limita suas ações e perspectivas.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma, transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1981)¹⁶.

O diálogo e a leitura de mundo em Paulo Freire não se estabelecem em campo neutro, desvinculado do projeto de vida que cada pessoa, explicita isso ou não: “Se o sonho coletivo é progressista, humanista, voltado para a utopia de uma sociedade mais justa, melhor, verdadeiramente democrática, se identifica com o sonho de Paulo e de todos e todas que lutam pela justiça social, política e econômica” (FREIRE, 2015, p, 293).

3.3.3 Tornar-se professor significa aprender a partir da interação com seus alunos

[...] O professor Leonardo prontamente preencheu formulário e daí começamos a conversar. Nessa conversa, constatei que ele foi um dos primeiros professores a ministrar aula nas prisões, que ele começou sua experiência no CR masculino com 22 alunos, é pedagogo e dá aulas nos

¹⁶ Palestra proferida na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em novembro de 1981, em Campinas.

anos iniciais. Lamenta muito não ter feito registro de suas experiências. Falou de um aluno de 75 anos que tem feito uma diferença muito grande no espaço em função de seu desejo de aprender. (Diário de Campo, 26/10/17).

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Para além desse processo, Freire (2005) considerou que o diálogo entre professor e aluno é um importante instrumento na constituição dos sujeitos:

[...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Sobre a educação e a prática educativa, o autor considera que é uma relação estritamente humana, não sendo, portanto, possível entendê-la como uma vivência fria e sem alma, em que os sentimentos, os desejos, as emoções precisassem ser reprimidos. Dessa forma, compreendemos que, se a aprendizagem em sala de aula for uma experiência de sucesso, o aluno construirá uma representação de si mesmo como alguém capaz. Do contrário, se for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em uma “ameaça”. O aluno, ao se considerar fracassado, buscará os culpados pelo seu conceito negativo e culpará o professor pela sua metodologia de ensino e pelos conhecimentos transmitidos, os quais irá julgar como sendo desnecessários e sem validade para sua vida tanto estudantil como pessoal.

No tocante ao fato de o docente não estabelecer vínculo com o aluno, o professor Ivan considerou que “deve ser um ser de passagem no ambiente prisional”, ou seja, que sua passagem seja profissional e breve. E por ser um ambiente muito pesado e paradoxal, afirmou a Profa. Maria: “um dia você sai com muita raiva, no outro você sai com a esperança de ter feito o seu melhor”. (Diário de Campo, 26/10/2017).

Nessa construção de tornar-se professor, algumas vezes o professor se manifesta. Dentro desse clima de angústia, o Prof. Ivan, por exemplo, manifestou-se com uma frase muito significativa: “Não dá para criar vínculos com aluno dentro das prisões e que o professor dever ser uma pessoa de passagem, deixar seu recado e ir embora”. (Diário de Campo, 26/10/2017).

A propósito desse episódio, registramos no Diário de Campo, em 26/10/2017: [...] “Isso me tocou profundamente, haja vista que uma das coisas boas nas escolas regulares da educação básica, uma coisa muito salutar, são os vínculos de amizade e respeito que se estabelecem entre professor e aluno”.

Ao professor cabe ir conhecendo e reconhecendo em sua rotina de trabalho os efeitos da privação de liberdade em seus alunos, para ir, ao mesmo tempo, compreendendo suas necessidades e que buscam na escola não só a construção de novos conhecimentos, possibilidades de reintegração à sociedade, como também um refúgio para enfrentar suas angústias, ansiedades e inseguranças e outras questões de sua sobrevivência naquele espaço. Daí tentarmos compreender quão angustiante também se torna para o professor criar vínculo com seus alunos e ter a capacidade de saber separar essa relação proposta no dia a dia de seu trabalho, da condição do discente em cumprimento de pena, além do nível de exigência do sistema em que ambos estão inseridos:

Tal ambiente, também caracterizado pela desconfiança, intolerância, incerteza, medo e falta de solidariedade, em que as relações se dão entre objetos e não entre sujeitos, lança ao educador outro desafio: tomar conhecimento desse mundo e criar mecanismos que possam modificá-lo. (ONOFRE et al., 2014, p. 157).

De acordo com Onofre et al. (2014) o professor precisa, portanto, ter bem claro como a educação escolar pode contribuir para modificar a prisão e o privado de liberdade. Sobre esse assunto, a Profa. Maria ressaltou que “essa questão do relacionamento é muito complicada”. Relatou, inclusive, “sua experiência no CR masculino, em que conheceu uma pessoa encantadora, um homem especial. [...]. Era um criminoso, um psicopata. O que ela quis dizer é como era difícil dentro do sistema esse relacionamento professor-aluno (Diário de Campo, 26/10/2017).

Para Onofre et al. (2014), necessário se faz perceber a relação das características pessoais do professor e o contexto socioprofissional que o envolve, ou seja, a prisão regida por normas de obediência e submissão à ordem estabelecida, em que aprender a interpretar o que se vê e ouve tem um papel primordial. Para isso, será preciso adotar uma “estratégia social” de sobrevivência, buscando formas de agir diante das relações que se estabelecem com o processo de ensino.

Retomando a fala do Prof. Ivan sobre esse lugar de passagem que deve ser a escola na prisão, em que ele afirmou, “você não sabe nem realmente com quem está lidando. Então, envolver-se, manter relacionamento pessoal com aluno é

muito complicado, não deixa de ser perigoso”. Prof. Ivan reforçou a ideia de que “se não fosse por minha necessidade de sobrevivência e meu desejo de realizar um trabalho na prisão, eu sairia amanhã”. “Estou travando essa luta pessoal o tempo todo, porque acredito, mas as circunstâncias estão fazendo com que eu deixe de acreditar”. (Diário de Campo, 26/10/2017).

Em se tratando de obstáculos para a realização de um bom trabalho nas escolas na prisão, Onofre et al. (2014, p.165) argumentaram:

Os professores entrevistados afirmam que embora apresentem sugestões para a melhoria da escola, elas nunca são acatadas, o que os desmotiva para o trabalho. [...] na maioria das vezes, no entanto, acabam como meros executores das ações que têm que assimilar, de projetos de pessoas que não convivem com a sala de aula da prisão. [...] Os professores são, nesse sentido, tolhidos, conduzidos, impedidos de construir sua autonomia pessoal e profissional, pairando entre eles um sentimento de impotência, que os desmotiva para o trabalho.

Mesmo diante dos obstáculos que provocam a desmotivação, os professores, em seus depoimentos nas reuniões de ATPC, apontam sinais de esperança e persistência para prosseguir seu trabalho em sala nos espaços de privação de liberdade, conforme em nossas anotações:

Desde a reunião passada, me chamou atenção o professor Ivan acerca de postura como professor que não estava focado só no conteúdo, mas também no processo de reinserção dos sujeitos em privação de liberdade. Naquele espaço em que ele dava aula, ele queria fazer a diferença. Professora Janete fala também nessa perspectiva e diz que a postura do professor deve ir além do pedagógico. (Diário de Campo, 21/09/2017).

Onofre et al. (2014) consideraram que, na escola, o aluno adquire um capital que não é *roubado*, tendo em vista que ao se relacionar afetivamente com o professor, estará exercitando outro modo de ser e de se relacionar consigo, com seus pares e professores: “Na medida em que a escola o acolhe, passa a pertencer a um lugar. Esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura e, quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua em forma de emancipação” (ONOFRE et al., 2014, p. 181).

Prova disso foi no momento posterior da reunião em que os professores registram a reação dos alunos por ocasião do concurso, tendo em vista esse acolhimento da escola provocando motivação nos alunos.

[...] Depois a coordenadora passou boa parte do tempo falando da questão do concurso de redação e como tinha sido a repercussão em sala de aula. Os professores foram quase que unânimes em dizer que os alunos reagiram muito bem, muito interessados em saber se o professor havia lido sua redação, com manifestações de empolgação em sala, trazendo para aquele espaço momentos de mais alegria e motivação. (Diário de Campo, 21/09/2017).

Após algumas considerações acerca do assunto acima, iniciamos a nossa atividade que consistia em cada professor escolher um livro, dos que ali estavam expostos, para justificar a escolha do título e, se preferisse, também de algum trecho nele contido. Nossa intenção foi que a escolha tivesse alguma relação com a própria escolha do professor em enveredar pelo ensino nas prisões.

“Por indicação dos colegas, a primeira professora que falou foi a Janete, que começou justificando a escolha de seu livro que falava de violência e poesia na educação de jovens e adultos; disse que aquilo tinha uma relação muito grande com sua proposta de escolha no sistema prisional e que havia entrado, sem nenhuma razão aparente; inclusive, sua voz ficou um tanto quanto embargada durante esse relato. Continuando a professora diz que tal experiência passou a ser um sofrimento muito grande e foram vários anos de sofrimento. Para ela, foram situações difíceis que duraram muito tempo. Inclusive, ficava muito inquieta por existirem pessoas que davam aulas pra bandidos, para pessoas assassinas. Disse ainda que foi a grande motivação, pois queria encontrar sua resposta dentro do presídio, por uma questão pessoal”. (Diário de Campo, 21/09/2017).

Os motivos e interesses pela docência surgem às vezes na infância, por influência familiar, necessidade financeira, oportunidade de trabalho e também por circunstâncias vividas naquele momento. A inserção na sala de aula poderá despertar no professor um gosto pelo ensino e a busca pelo amadurecimento profissional. Essas trajetórias que envolvem a vida pessoal e profissional trazem aos sujeitos as contradições de fatores que motivam e outros que desestabilizam essa escolha. No caso dos professores em questão e, principalmente, da Profa. Janete, a escolha percorreu o caminho da motivação.

Para explanar sobre essa motivação, diz a Profa. Janete:

Minha primeira experiência foi na Fundação Casa. Foi difícil meu processo inicial, mas, com o tempo, passei a ter certeza de que era isso que queria. O que tiro de proveito de toda essa experiência é o ganho pessoal que passei a ter. Hoje tenho certeza de que se não fosse ser professora há uns sete anos atrás, teria ingressado nessa experiência do mesmo jeito por ser algo significativo e motivador para mim, por ter a oportunidade de me encontrar e encontrar o outro também. Portanto, só tenho a ganhar com essa experiência de aula em espaços de privação. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Para os professores, estar nesses espaços é ter a oportunidade de se tornarem pessoas melhores, ter a chance de fazer algo além de transmitir conteúdos, propor uma vida melhor aos privados de liberdade através do

conhecimento, do investimento em sua autoestima. Para os docentes, é uma via de mão dupla essa experiência docente nas unidades. Como disse um professor em reunião, “nesses espaços eu passei a conhecer o Brasil, sua realidade nua e crua e me sinto realizado por poder estar contribuindo com para um país melhor, mais justo e mais humano.” (Diário de Campo, 19/10/2017).

Aquele sujeito em privação de liberdade, que antes tinha uma vida comum, igual a tantas outras e que de repente é inserido nesse contexto e passa a ser estigmatizado por seu delito, aos poucos vai substituindo sua vida lá de fora por uma vida cercada de novas propostas, cujo fim é a perda de sua cidadania, de seu nome de origem e sua transformação em um número. Além disso, também passa a ser chamado de ladrão e vagabundo pelos que fazem o sistema esquecer sua história, sonhos e desejos.

É na escola que ele encontra sinais de uma vida mais humana, sentimento de pertencimento, entrosamento com os pares, atenção e cuidado de seu professor que não mede esforços para tornar sua vida melhor dentro e fora da prisão, quando chegar o momento. É muito comum nas falas dos professores a afirmação de que preferem muitas vezes não saber a razão daquela privação para ter a oportunidade de lidar com o aluno na mesma dimensão de seus alunos fora dos espaços:

Para os professores, quando o aprisionado entra na prisão, deixa de ser cidadão e acaba estigmatizado pelo delito cometido. Ele passa a ser chamado pelo número do processo ou da infração – ‘o que pegou o 12’, ‘aquele que assaltou o supermercado’, ou ainda ‘o que matou o motorista’. Assim, ao ser chamado por um número em vez de um nome; ser obrigado a gestos de respeito e subordinação quando se dirige aos funcionários; usar um uniforme – que não tem somente uma função simbólica, mas permite sem hesitação a sua identificação – e por ter cometido um crime, ele renuncia ao seu direito de pertencimento à sociedade, ao status de cidadão, a ser membro atuante da sociedade na qual vive. É esse vínculo de confiança perdido que o aprisionado busca estabelecer com o professor. Para reintegrar essas pessoas ao convívio social, os professores afirmam que é preciso estar despojado de preconceitos sociais e culturais e conhecer o discurso do transgressor (ONOFRE, 2008, p. 10).

Apesar de alguns professores serem jovens na idade e na experiência nas escolas nas prisões, alguns já demonstravam sinais de cansaço e desgaste por enfrentar no dia a dia essa verdadeira batalha “do bem contra o mal”, conforme afirmou o Prof. Flávio

[...] hoje tenho uma visão muito cansada dessa situação; apesar de ainda ser muito jovem e ser da área das Ciências Sociais, estou muito desgastado, muito cansado dessas questões que me deparo e que estou com a dificuldade de lidar, com esse espaço muito restrito, com essa falta de liberdade para nada, sequer podemos levar um material específico, para

fazer uma aula mais dinâmica, diferente e são muitos desafios que encontramos o tempo todo nesse ambiente muito repressor; apesar disso, tento mostrar aos reeducandos que eles estão lá porque erraram, cometeram um delito, transgrediram, burlaram uma lei, mas que também eles são frutos de uma sociedade perversa, opressora, uma sociedade repressora e excludente e que de certa forma estão lá dentro em função de uma circunstância social. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Essa batalha do “bem conta o mal” compreendemos que se torna comum na experiência do professor iniciante, pois ao concluir uma licenciatura, mesmo passando pelo estágio, o futuro professor acredita que seu conhecimento, sua garra e seu desejo de mudar serão suficientes para mudar a realidade que o cercará. Na realidade da prática profissional, o mundo acadêmico em confronto com o mundo escolar o faz repensar que ainda terá muito que percorrer para chegar ao seu ideal de educação. “O choque de realidade” se torna ainda mais difícil por ser um contexto peculiar para os docentes.

Continuando, o Prof. Ivan afirmou que trabalha muito na perspectiva da ressocialização do sujeito porque é nisso que ele acreditava. Oportunizar o sujeito a sair desse ambiente com uma visão de mundo e uma perspectiva de uma vida melhor, mas que está meio cansado, apesar de que só tem três anos de experiência.

Apesar de todos os desafios enfrentados nos espaços, os professores se sentiam bem em sala de aula, mesmo diante de todas as dificuldades que aconteciam em suas rotinas de trabalhos em função do bem estar causado pela rica e significativa experiência nos espaços de privação.

Dando prosseguimento, a Profa. Beth se pronunciou para apresentar também sua escolha do livro:

Eu procuro encontrar nos meus alunos que estão privados de liberdade, as respostas as minhas indagações a cerca de que “um mundo melhor é possível?” Por isso tenho encontrado uma identificação muito grande no trabalho com EJA, pois trabalho com eles numa perspectiva da leitura de mundo em que estão inseridos, dando ênfase a autoestima de cada um. O resultado tem sido maravilhoso em função de suas falas em relação de estarem percebendo a vida de outra forma. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Os professores destacaram em suas falas a oportunidade que não só eles têm enquanto docentes, mas os alunos entre si, que vivenciam a experiência de uma convivência mais saudável, pautada no respeito mútuo, na ajuda coletiva, bem como a oportunidade dos momentos de encontro que só a sala de aula proporciona entre reeducandos de pavilhões diversos. Essa experiência é importante porque,

“sendo a escola ponto de encontro dos diferentes pavilhões, representa um campo de interação de diferentes concepções de mundo” (ONOFRE et al., 2014, p. 181).

Para a autora, esse espaço é muito propenso para que o professor possa colocar objetivos que proporcionem mudanças nas atitudes, pensamentos, valores e que possam transformar em seus alunos conhecimentos trazidos pelo afetivo: “O aluno aprende bem o que lhe causa interesse, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades” (ONOFRE et al., 2014, p. 181).

Nessa perspectiva,

As práticas sociais que ocorrem no interior das unidades prisionais constroem suportes sociais e culturais importantes, evidenciando-se a escola, por ser uma comunidade, regida por normas diferenciadas, na qual os educandos exercitam a possibilidade da quebra de hierarquias, as relações de respeito e a valorização do jeito de ser, de pensar e de fazer de cada um (ONOFRE, 2011a, p. 273).

Mesmo estando nesse espaço de privação de liberdade, em que a repressão é a palavra de ordem, o sujeito privado de liberdade encontra na escola lugar para interações com o professor e demais companheiros, com a perspectiva de sentir-se vivo, atuante e esperançoso de dias melhores.

Essa escola, que vai além da educação escolar, que potencializa processos educativos, como diz Onofre (2011a), dá ênfase e importância ao seu principal ator, o professor, na construção desses espaços em que ao privado de liberdade se oportuniza construir espaços de libertação e de significação de mundo como algo dinâmico e inacabado por meio da ação dialógica.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, esse diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se em um simples intercâmbio de ideias: “Não é também uma discussão hostil, polêmica entre os homens que não estão comprometidos nem ao chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade”. (FREIRE, 2005, p. 69).

A relação dialógica envolve os sujeitos em suas ações e por isso perpassa a relação dos sentidos. Silenciar o sujeito de sua ação é afastá-lo da autonomia que se constitui em ideias e pensamentos, podendo provocar-lhe uma concepção do que não se faria correto, e a sala de aula posta como um espaço situa-se como alternativa para estar-se, para colocar-se. Aí, mas não somente, a sala de aula é ocupada pelas figuras do professor e do aluno. O encontro entre os sujeitos da ação, professores e alunos, confirma o elo que há entre os produtores da ação, na qual se afirma o significado do outro. Afirmer o outro é afirmar o próprio eu, pois o reconhecimento do eu passa pelo reconhecimento do que é distinto e a possibilidade de falar de seu sentir, de sua dor, de sua alegria, daquilo que o aflige no cotidiano, e a si mesmo. É, portanto, oportunizar o dialogismo que perpassa a história, a cultura, o social, a escrita e principalmente o ouvir. A respeito da importância do diálogo em ambiente de restrição de liberdade, cabe lembrar que

Reflexões como as do educador Paulo Freire contribuem, significativamente, para pensar em problemáticas identificadas no sistema prisional. Na história dessas instituições, observa-se que em suas reestruturações prevalecem programas pensados por representantes dos órgãos públicos, privados, Organizações Não-Governamentais e de pesquisadores. No entanto, pouco se tem ouvido ou dado importância, ao que os aprisionados têm a dizer sobre as instituições, pois no seu interior, sempre estiveram em desvantagem: estão destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em *torno deles* que as pesquisas e as propostas são pensadas e não *com eles*. (ONOFRE, 2011a, p. 273).

Quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos seus alunos, que sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno. Com tal comportamento, assume um papel mais humanizador em sua prática docente.

Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto.

A Profa. Estela, uma das docentes que demonstrou ser mais tranquila, falou com muita delicadeza e moderadamente, dizendo que

escolheu o tema do livro justiça ou vingança, e então faz uma reflexão acerca do tema prisão, pois está muito inquieta porque eles voltam para a prisão, mesmo diante de tanta dificuldade, carência, violência, retaliação etc. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Sobre o mesmo assunto, refletiu a Profa. Estela:

[...] Ao mesmo tempo eu questiono: se há realmente mais rigidez no sistema; será que está havendo muita flexibilidade lá dentro? Se realmente fosse levado a sério com rigidez, eles iriam querer voltar? Minha grande inquietação está sendo no momento: por que voltam para esse ambiente tão hostil? (Diário de Campo, 19/10/2017).

E acrescentou ao seu raciocínio:

[...] Estou falando da questão da reintegração do crime e qual a origem da criminalidade. Vem de onde? Estou muito inquieta e tenho conversado com meus alunos nesse nível para tentar entender se é falta de oportunidade. Será que é falta de rigidez do sistema, que está favorecendo essa ida e vinda dos presos? (Diário de Campo, 19/10/2017).

Nesse momento, o Prof. Ivan entrevistou dizendo que “os alunos estão com esperança de que nós professores podemos ajudá-los a partir do que está acontecendo lá dentro. Mas, que a situação está ficando insustentável para todos nós.” (Diário de Campo, 19/10/2017).

Cada ser humano, ao longo de sua existência, constrói um modo de relacionar-se com o outro, baseado em suas vivências e experiências. Dessa forma, o comportamento diante do outro depende da natureza biológica, bem como da cultura que o constituiu enquanto sujeito. Nessa perspectiva, é de fundamental importância entender que a sala de aula é um espaço de convivências e relações heterogêneas em ideias, crenças e valores.

Os professores em reuniões de ATPC se colocaram sempre em relação ao estudante privado de liberdade simplesmente como aluno. O que aconteceu antes da pena, o que ele fez ou deixou de fazer não queriam saber, pois o que conta é aquele aluno que tem o prestígio e a prioridade para o professor. No fundo é isso que importa. Mas os docentes escutavam dos agentes comumente: “Professor, você fica dando aula para vagabundo; não dê chance para vagabundo”. Então, os docentes sentiam que existe falta de respeito para com o trabalho do professor e de sua pessoa. O professor não é tratado como aquele sujeito que lida com as questões do conhecimento e que poderá contribuir com uma sociedade melhor e poderá colaborar com a ressocialização do sujeito em privação. Pelo contrário, os

agentes, de modo geral, veem os alunos como vagabundos, tratando-os como tais, e os professores ficam sem poder se posicionar perante tal situação.

Sobre a relação professor-aluno em ambiente de privação de liberdade, Onofre et al. afirmaram que,

Embora esteja em um espaço repressivo, o professor mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e afetiva no relacionamento com os alunos, uma vez que a riqueza da relação pedagógica fundamenta-se, independentemente do espaço em que a escola esteja inserida, nas 'formas dialógicas de interação' (ONOFRE et al., 2014, p. 165).

Portanto, podemos afirmar que a afetividade constitui um fator de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro, pois é por meio desse outro que o sujeito poderá se delimitar como pessoa nesse processo em permanente construção. Nesse sentido, é essencial que o professor das escolas nas prisões também esteja envolvido nesse processo, considerando a afetividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral dos estudantes e uma vivência positiva de aprendizagem e descobertas.

Durante o período de inserção, muitos relatos foram feitos em caráter informal, na sala dos professores ou mesmo em algum momento de reunião; houve momentos de relatos de solidariedade e comoção com algumas histórias dos privados de liberdade. Muitas vezes, acontecem registros acerca das condições de permanência nesses espaços, em que a sociedade e alguns agentes consideram ser de merecimento daqueles "delinquentes que merecem isso e muito mais". A falta de notícias da família sensibiliza o professor daquele aluno que, às vezes, em virtude de dificuldades de comunicação com seus familiares, por diferentes motivos, ou de alguma doença e falta de assistência digna para esse aluno, provoca no professor um sentimento de compromisso com aquela pessoa. Daí, a relação com os agentes ser mais difícil por conta de atitudes e tratamentos diferenciados.

O fio condutor dessas falas é a valorização do lócus do trabalho docente como espaço privilegiado na constituição de saberes profissionais. A prática aparece como um elemento estruturador das afirmações desses professores, no sentido de que o saber da experiência é um saber construído através do trabalho cotidiano. É interessante relacionar esse ponto à afirmação de Tardif (2012, p. 213): "o professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso." Só a partir do constante movimento de observação e avaliação é possível descobrir os avanços e

os limites do trabalho cotidiano, aperfeiçoá-lo, ressignificá-lo, (re)construí-lo. A busca por outros caminhos efetivos para ação resulta em outros olhares, outras possibilidades.

[...] Dando continuidade à atividade com os professores, a palavra foi passada para o Prof. Flavio que também disse que entrou no sistema como os professores costumam falar, “de paraquedas”, por falta de oportunidade, fez seleção e foi aprovado, daí se inseriu no espaço de privação. Com a intenção de auxiliar os estudantes em seu processo de ressocialização, vem trabalhando muito para que seus alunos saiam desse mundo em que o sujeito se depara com a exclusão social, de sua comunidade e até mesmo de familiares. Apesar de estar a pouco tempo nessa experiência já se sente desgastado em função da falta de apoio e condições de trabalho. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Mesmo diante de certo desânimo para enfrentar o dia a dia do trabalho, o Prof. Flavio resgatou em sua fala um tema que foi recorrente entre os professores durante nosso encontro.

[...] Existe algo que nos mantém enquanto professores desses espaços, e é isso que nos motiva continuarmos, que é questão da empatia entre alunos e professores. Com isso, nos sentimos bem em sala de aula e reconhecemos a importância de nosso papel para os estudantes. Para nós, professores, tem um significado muito grande e nos torna pessoas melhores. (Diário de Campo, 19/10/2017).

A relação direta com o aluno em situação de privação de liberdade, nas unidades prisionais, poderá trazer influências na maneira pela qual o docente constitui sua autoimagem na perspectiva de realização profissional e de sua autoestima. Essa relação representa um elemento significativo no processo de constituição da identidade profissional dos professores daquelas unidades.

Os professores de modo geral, em suas falas, revelaram sentimentos positivos em relação a sua realização profissional enquanto docentes nesses espaços. Seus argumentos envolveram alguns sentimentos, como os laços desenvolvidos no percurso; a afetividade criada entre estudantes e docentes, ao ponto do professor ignorar e até mesmo não querer tomar conhecimento que delito aquele seu aluno foi condenado. O que pesa então para o docente é a demonstração de respeito e reconhecimento a si e ao seu trabalho, sua capacidade de escuta, que provoca no aluno a sensação de bem-estar e confiança nele; a postura dos alunos que demonstraram, em sua maioria, interesse pelas aulas; maior respeito e valorização recebidos nesse ambiente, do que em suas experiências fora das unidades prisionais.

A avaliação (o juízo positivo ou negativo), de acordo com Bolívar (2006, p. 146), que o indivíduo tem diante de suas experiências profissionais, está estreitamente ligada às respostas afetivas ou emocionais em relação a sua própria identidade. “Os alunos evidentemente são aqueles que proporcionam ‘*feedback*’ e satisfação no trabalho docente”. (BOLIVAR, 2006). Para o autor, o retorno positivo do aluno, quer por meio do seu interesse pelo assunto, da sua aprendizagem e da valorização da pessoa do professor, confere aos docentes recompensas psíquicas e emocionais importantes para a constituição de uma identidade intrinsecamente realizada.

Nessa perspectiva, Freire (2006, p.54) afirmou:

O papel do educador consciente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz sua tolerância, isso é sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. (FREIRE, 2006, p. 54).

Os dados coletados neste estudo revelaram que a postura tomada pelos professores na sala de aula dos espaços de privação favorece o estabelecimento de uma relação positiva entre docentes, discentes e os conteúdos, uma vez que foi possível observar na fala dos docentes, nas reuniões de ATPC, que sua atuação despertou o interesse de seus alunos pelo aprendizado do objeto de conhecimento. Tal interesse fez com que buscassem dar um retorno aos professores por meio do cumprimento das atividades solicitadas e da participação efetiva nas aulas. Também o fato de vivenciarem uma relação positiva baseada no diálogo e na proximidade contribuiu para um ambiente de ensino e aprendizagem mais prazeroso para os reeducandos.

3.3.4 Tornar-se professor que atua em espaços de privação de liberdade envolve a obediência às rígidas normas da prisão

Obedecer a regras da prisão torna-se um ato corriqueiro para aqueles que ministram aulas nas prisões, haja vista a prioridade ser a segurança. Em função disso, a Coordenadora Pedagógica, no decorrer da reunião de ATPC do mês de outubro, voltou a falar da proposta de proibir o professor de levar material, seja qual fosse para dentro de sala. (Diário de Campo, 26/10/17).

Devido então à lógica do funcionamento desses espaços, os professores se submetem às regras que perpassam pelo seu modo de vestir e de se comportar, para que possam lecionar nesse contexto, como, por exemplo, a questão dos seguranças.

Na escola na prisão, por mais que se percebam as dificuldades evidenciadas nas falas dos professores com relação aos procedimentos e condutas naquele espaço, eles sabem que para estar no jogo é necessário o cumprimento das regras estabelecidas; é necessário, portanto, se adaptar à dinâmica carcerária. Para tanto, eles vão encontrando estratégias de sobrevivência. Para Silva (2017, p.163)

Nota-se que o trabalho dentro do ambiente prisional está submetido aos agentes penitenciários. Na correlação de autoridade os professores estão subordinados às regras impostas pelos guardas, evidenciando uma forte relação de poder, na qual os professores estão em desvantagem. Soma-se a isso o fato de, para os agentes penitenciários, a escola na prisão não tem valor.

Essas questões nos remetem ao pensamento de Contreras (2002) em relação à adaptação do professor à cultura do espaço em que vai atuar. Os professores que estão inseridos nos espaços de privação de liberdade assumem as expectativas que a instituição educativa e prisional possui com relação a eles, e precisam inter-relacionar os interesses e valores da escola com os valores da instituição prisional e as contradições presentes. Dessa forma [...] “Os docentes devem encontrar a forma de relacionar suas perspectivas e expectativas com as que a instituição possui em relação a eles”. (CONTRERAS, 2002, p. 149). Nessa direção, o autor alertou que:

[...] necessitamos entender de que maneira os docentes podem orientar estes processos de interação entre seus interesses e valores e os conflitos que a escola representa, com o objetivo de entender melhor que possibilidades de reflexão crítica podem ser criadas ao pertencer a uma instituição educacional. (CONTRERAS, 2002, p. 150).

Ao analisar as condições do trabalho docente em um espaço de privação de liberdade, Abreu (2008, p. 8) sinalizou que:

Com relação aos professores, eles acreditam constituir um elo entre a cultura em geral e a cultura prisional. É importante mencionar que por mais que se esforcem para oferecer ao aluno-detento uma boa educação, as condições de trabalho não atendem suas necessidades, tendo muitas vezes que improvisar nas aulas, em virtude de que a escola-campo, em muitas oportunidades, não tem sequer o giz, muito menos, recursos didático-tecnológicos.

Os efeitos da produtividade do poder disciplinar que se evidencia no sistema carcerário é um aspecto que podemos considerar a partir do olhar de Foucault (2010), quando observou que não são apenas efeitos negativos, mas uma rede múltipla de elementos diversos ligados aos dispositivos carcerários que desempenha, principalmente, um poder de normalização ligado aos mecanismos punitivos.

Caldeira (1995) mostrou como a prisão institucionaliza-se na emergência do sistema capitalista de produção e como vai construindo a ideia do punir/curar como seus fins, tendo como base para o entendimento e respostas à questão da presente categoria. Isso nos leva a compreender de que forma esses conceitos construídos no percurso da história da prisão colaboram com as representações sociais dos professores e demais funcionários que lá atuam.

A ideia de prisão como forma de privação de liberdade surge, na verdade, mais como uma ideologia do modo de produção capitalista do que com o propósito humanitário e idealista de reabilitação do condenado, havia uma necessidade urgente e emergente de mão-de-obra e, também, de controlar essa massa delincente que acabara de surgir. (CALDEIRA, 1995, p.14).

Para Amorim-Silva (2016), isso se explica porque a real preocupação não era tanto com as formas com as quais a pena privativa de liberdade deveria ser executada, mas pelos ideais dos quais ela surgiu na nova concepção de modelo social. Dessa forma, afirmou a autora,

No decorrer de sua história, a pena privativa de liberdade vai adotando padrões de funcionamento conforme o contexto sócio-político-econômico no qual está inserida, mas todos apresentam características basilares da instituição prisão a começar pela própria arquitetura de um prédio dividido em celas, a separação de homens e mulheres, por tipos de delitos, uma rotina rígida de controle e disciplina. (AMORIM-SILVA, 2016, p. 33).

O tratamento penitenciário que consiste em proporcionar meios para que o sujeito transgressor da lei tenha condições de se recuperar, surgiu em meados do século XIX, transformando a pena em possibilidade de modo curativo e reeducativo: “A meta de reabilitar passou a merecer ênfase especial [...] a função da prisão passa a ser designada por terapêutica, cura, recuperação, ato regenerativo, ressocialização”. (JULIÃO, 2013, p. 18).

Nesse contexto, “o punir e o curar são dois extremos, mas que convivem, pois acabam servindo ao mesmo propósito adaptativo do sujeito”. (AMORIM-SILVA, 2016, p. 39).

Nesse aspecto, podemos refletir sobre a importância do trabalho desenvolvido pelo sujeito em privação de liberdade, que constitui também fator de ressocialização, à medida que esse trabalho representa fator de equilíbrio. Por meio dele os indivíduos garantem equilíbrio e melhor condicionamento psicológico, bem como melhor comprometimento social. Portanto, nesse aspecto, o trabalho assume importância capital, na construção da identidade, e, ainda, é por ele que tais

indivíduos conseguem dar vazão ao seu desejo de conhecer, descobrir, produzir e construir sua própria história.

Para Julião (2013, p. 37), “reconhece-se que o papel do sistema de privatização de liberdade, em suma, é de socioeducar.”

Dessa forma, necessário se faz que as políticas de oferta de educação nas prisões não sejam pontuais, bem como voltadas para interesses políticos. É preciso caminhar na direção de uma experiência homogênea nacional de educação nas prisões. A oferta de educação nos estabelecimentos penais é importante para mudar a atual cultura das prisões.

O parecer CNE/CEB nº 4/2010 das Diretrizes para Educação Básica (BRASIL, 2010b) apresentou nova concepção do direito à educação daqueles que se encontram em situação de privação, colocando o sujeito infrator em outro contexto e em outra perspectiva prisional, primordialmente como sujeito de direitos, propondo ao espaço carcerário um espaço educativo em que todos que atuam nestas unidades sejam educadores e foquem no trabalho educativo.

Mediante o exposto e o que observamos no processo de inserção nas reuniões de ATPC dos professores que atuam nos espaços de privação de liberdade, concluímos que existe um distanciamento muito grande entre as novas propostas advindas do processo histórico das prisões e a atuação dos que fazem o sistema carcerário. Prova disso é o depoimento do Prof. Kaio ao falar sobre sua primeira experiência no sistema. Segundo ele, foi uma experiência que o chocou muito no início: a própria estrutura, muitas grades, muitos cadeados, muita repressão; disse que demorou muito a se “acostumar” e que, infelizmente, depois dessa experiência acabou encarando isso com muita naturalidade; “é aí onde mora o perigo”, diz ele.

Porque aquilo ali é uma representatividade da microfísica do poder, de Foucault (1979). E ele disse:

ali dentro não existe política de ressocialização, é um ambiente cuja violência é velada e que não existe absolutamente nenhuma política de ressocialização. [...] Fiquei bastante chocado no início de minha experiência na prisão, e hoje me choco com a naturalização dessa realidade, em aceitar como natural tudo que testemunho e vejo lá dentro. [...] O que me choca é aceitar essa realidade que está posta, como algo da ordem do natural. (Diário de Campo, 19/10/17).

Ele então falou de sua oportunidade de ir visitar uma cela e ficou muito chocado com aquelas condições desumanas (Diário de Campo, 19/10/17).

É notório o caráter disciplinador das instituições carcerárias. Por essa razão, Onofre e Julião (2013) propuseram uma revisão desses espaços de restrição de liberdade no que tange a sua característica disciplinadora, indicando a busca permanente de alternativas humanizadoras para os que cumprem suas penas, bem como para que os envolvidos no processo se reconheçam educadores que vislumbram uma instituição educativa orientada por uma intervenção pedagógica, baseada na educação como um direito humano.

A educação penitenciária enfrenta no Brasil situação de invisibilidade. Do ponto de vista formal e administrativo, não se constitui em modalidade de ensino específica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei Federal Nº 9.394, de 20/10/1996 (BRASIL, 1996), o que pode levar à interpretação de que se insere na modalidade Educação de Jovens e Adultos, afirmada na Seção V do Capítulo II, intitulado Educação Básica, na mesma Lei.

De um lado, há as históricas restrições à educação de jovens e adultos, mas, de outro, há o total descaso por parte das autoridades nacionais responsáveis pela efetivação da educação no País, em relação à educação penitenciária, de tal modo que nem as insuficientes ações educativas destinadas à população jovem e adulta chegam ao sistema prisional.

Em março de 2005, pela primeira vez na história do País, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), envolveram-se em ação integrada com o Ministério da Justiça e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com o objetivo de desenvolver projeto educativo voltado para a comunidade prisional.

Sem orientações claras do Ministério da Educação, a educação nos espaços de privação de liberdade vem sendo implementada ou não, de acordo com a vontade política dos governos estaduais. No caso de São Paulo, de acordo com alguns autores, tem sofrido várias oscilações em função de reorganizações administrativas e orçamentárias.

A invisibilidade da educação destinada às pessoas encarceradas também pôde ser observada na produção acadêmica que, apenas recentemente, vem se ocupando do tema. Conforme observado na pesquisa bibliográfica, o tema da educação nas prisões foi muito pouco explorado nas pesquisas acadêmicas referentes à educação de jovens e adultos nas décadas de 1970, 1980 e 1990. A

partir do final da década de 1990, nota-se a intensificação dessa produção, embora ainda possa ser considerada bastante incipiente, em função do reduzido número de pesquisas sobre o tema. Assim, estabelece-se um hiato entre o discurso oficial e a realidade das práticas de ressocialização nas prisões, em que a “busca” pela humanização opõe-se às práticas adotadas e põem à mostra seu lado reverso: “No dilema entre punir e recuperar vence aquilo que parece ser o termo negativo da equação: a prisão limita-se a punir (CASTRO et al., 1984, p. 112).

No decorrer de nossas observações por ocasião das reuniões de ATPC, a função de punir se sobressaía através dos procedimentos que eram usados no dia a dia dos espaços, afetando, inclusive, a sala de aula dos professores, com a alegação de que tais procedimentos são necessários para que houvesse a manutenção da ordem interna, tendo a vigilância, a disciplina, a segurança como fim da organização penal. Essa prática se mantém mesmo diante das propostas educativas trazidas pelos docentes, que deverão estar inseridas nesta lógica que perpassa o aspecto central da prisão.

Ao entrar nas escolas nas prisões, os professores são submetidos às suas regras de funcionamento, seja no que diz respeito aos horários rígidos, seja quanto à vigilância permanente, à obediência, às técnicas e normas disciplinares e ao seguimento dos procedimentos considerados padrão, os quais devem ser obedecidos diariamente para a entrada na unidade prisional.

Sobre isso, resgatamos a indagação do Prof. Ivan, durante o ATPC de 19/10, em que os professores apresentavam as escolhas dos livros a partir dos seus títulos,

o que está havendo com essas orientações, essas medidas tão radicais? O que aconteceu para que houvesse uma mudança tão radical na condução dos trabalhos dentro dos espaços de privação? De repente surgiram tantas mudanças na rotina das escolas? Por que tanta repressão em cima do professor. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Ele conclui sua indagação: “agora o professor não pode mais nada, absolutamente nada”. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Esse panorama nos leva a refletir sobre que condições são propostas para o desenvolvimento das aulas desse professor? Mediante suas limitações, quais perspectivas são levadas para contribuir com o processo de ressocialização do estudante? Como pode se desenvolver uma aula mais dinâmica, participativa, mais envolvida e envolvente? Como chega o professor em sala de aula, mediante a sua inserção nos espaços diariamente?

Segundo relato dos professores, o primeiro contato com o espaço acontece na subportaria, com a identificação do docente; em seguida, parte-se para o procedimento de vistoria, que em caso mais extremo poderá chegar ao veículo do professor. Ao chegar à portaria, passará por mais um momento de revista, com um detector de metal, bem como por uma revista pessoal, de sua bolsa e outros pertences. O docente deve respeitar algumas recomendações, tais como não entrar com caneta de metal, caderno espiral, tinta vermelha, material cortante e outro qualquer que possa ameaçar sua integridade física ou a de outra pessoa. Desse modo, a naturalização dos procedimentos de controle com fins de segurança revela, de certa forma, aspectos da dominação por meio das normas disciplinares e da lógica de funcionamento da instituição.

Freire (1979) considerou que entre o processo de punir o sujeito que praticou o delito e precisa, aos olhos da Lei, pagar sua pena, e a possibilidade de torná-lo uma pessoa melhor, situa-se a educação. Entretanto, cria-se um problema crucial: como desenvolver o processo de educar, de ressocializar, em um ambiente tão hostil como é o das prisões, em que a ênfase organizacional recai sobre a punição, o controle, a disciplina e a submissão? Quais são, então, as possibilidades para uma educação autêntica que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito?

Disse o Prof. Kaio que “[..] A dinâmica da prisão é que os prisioneiros andem de cabeça baixa e mãos para trás. Então esse momento de olhar no olho do outro para mim, teve um significado muito grande.” O aluno pegar na mão do professor também foi uma forma transgressora de lidar.

O que me motiva é trazer uma mensagem diferente, uma postura diferente, uma proposta diferente para dentro dos presídios.” [...] “O que também me motiva, é utopia da educação, pois acredito que a utopia serve para caminhar, pois caminho nessa perspectiva de um mundo melhor mais humano mais justo. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Para Gadotti, (1993, p. 143), “a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão”. Assim, a escola poderá tornar-se um espaço que proporcionará oportunidade para que esses sujeitos em privação de liberdade possam desenvolver suas potencialidades humanas, como sua autonomia, capacidade crítica e reflexiva, criatividade, capacidade de dialogar, de participar, criar vínculos afetivos, trocar experiências, conhecimentos e outras possibilidades.

Diante das exigências advindas do “Rol de procedimentos” do professor que atua em espaços de privação, sua conduta moral é determinada pelas regras institucionais, tais como: manter a conduta ilibada, atender a qualquer pedido feito por autoridade constituída, ou por um servidor responsável; nunca praticar ato ou gesto que denote desagrado contra um servidor; nunca manifestar apreço ou desapeço; nunca atender solicitações dos sentenciados. Mesmo assim, o docente busca encontrar nesse espaço árido brechas para demarcar seu território de educador, a exemplo da Profa. Beth.

Apesar das dificuldades encontradas na atuação docente, o professor procura, por meio da metodologia utilizada em sala de aula, desvincular sua proposta educativa do esquema disciplinar nos espaços de privação de liberdade, por intermédio da relação estabelecida com seus alunos e vice-versa, da participação em sala dos debates e questionamentos apresentados, das reflexões a partir de textos apresentados e discutidos com os alunos, cujo conteúdo diz respeito ao respeito e ao diálogo, à tolerância e a outros temas que favoreçam o crescimento do indivíduo e que ultrapassem a questão do conhecimento pelo conhecimento. Tais aspectos estarão contribuindo para a constituição do espaço escolar diferenciando-se da visão penitenciária. Eis aí um grande desafio que foi expresso por quase todos os professores no que tange a sua permanência em espaços tão áridos, desafiadores e, em alguns momentos, até desestimuladores.

Quanto ao conteúdo, os professores evidenciaram dificuldades de alguns alunos, bem como a queixa unânime de falta de condições de material e equipamentos pedagógicos. Uma constatação também que chamou atenção foi a dificuldade com alguns monitores que sutilmente dificultavam o trabalho do professor.

Nas observações realizadas durante o trabalho de campo, um aspecto que se fazia presente estava relacionado aos limites impostos à autonomia docente no desenvolvimento de seu trabalho, expresso pelos professores acerca do “ataque” a sua autonomia para desenvolver estratégias de ensino aprendizagem. Em vários momentos, evidenciamos essa falta de diálogo entre o professor e o que podemos chamar de vontade institucional. Registramos esses fatos da seguinte maneira:

[...] Assim também foi a reunião de hoje, quando a coordenadora começou a trabalhar a questão dos diários e orientou os professores sobre o preenchimento correto das datas, a organização das avaliações, das

atividades avaliativas; reforçou novamente a questão da proibição de levar qualquer material para a sala de aula. (Diário de Campo, 26/10/2017).

Dessa forma, nessa relação escola e prisão, as falas dos professores sinalizaram que a prioridade se volta para o campo prisional, cujos objetivos e interesses são expressos a partir das posições de forças que são exercidas; diante disso, a imposição das regras que definem o lugar que o professor ocupa nesse processo evidenciou a clara relação de dominação dentro do contexto em que o professor atuava, diante de tensões e submissões relacionadas ao universo prisional.

A realidade que os docentes vivenciavam passava não somente pelas normas que regem a educação escolar, mas também pelas normas e exigências da instituição prisional, que prima pela segurança em detrimento da educação e que produz/impõe sua cultura punitiva e restritiva à rotina de trabalho do professor. São normas e ideários incontestáveis que, com o passar do tempo, automatizam-se sobre a personalidade profissional e ressoam como um dado natural, do qual a capacidade crítica torna-se cativa.

Nesse contexto, não há como contestar a hierarquia da Unidade Prisional. Tudo acaba girando em torno dessa instituição, que tem como propósito primeiro a segurança. Toda a organização, bem como as atividades propostas devem ser previamente autorizadas pelo Diretor Geral. Ao docente é imposto um conjunto de normativas que delineiam o profissional considerado apto para atuar na escola da unidade prisional, o Rol de Procedimentos.

Devido, então, à lógica de funcionamento do campo prisional, os professores são submetidos a regras rígidas, que perpassam até mesmo o seu modo de vestir, de se comportar e de se portar. Demonstrem-se aspectos dos valores presentes no campo prisional e a constituição de disposições para a ação nos professores para que possam lecionar em tal contexto.

Tal situação evidencia que nas organizações complexas, como é o caso das prisões, as relações de poder penetram de forma microscópica e se manifestam 'como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. (que) funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de sofrer sua ação... são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1979, p.183).

Sobre isso, recorremos a Onofre (2009a, p.22):

A circulação desse 'poder capilar' no interior das organizações obtém a docilidade dos indivíduos na consecução dos objetivos por elas propostos, sendo os poderes exercidos em níveis variados, como teias e, no caso das prisões, as tensões aparecem ora de maneira permanente, ora latente, ora

manifesta. Isso faz parte das próprias contradições internas do sistema, que acabam inviabilizando qualquer possibilidade de solidariedade no seu interior.

Em tal perspectiva, a contradição na rotina do trabalho do professor com o que se espera dele pelas propostas pedagógicas traçadas muitas vezes por executivos da educação, os leva à desmotivação, ao desengano e à vontade de largar tudo e seguir em frente sem olhar para trás.

Ao buscar a compreensão das práticas dos professores que exercem a docência na prisão, é necessário atentar-se aos condicionantes a elas vinculados pelas regras do jogo ali estabelecidas, sejam elas explícitas ou implícitas, mas que estão colocadas como tal - ou seja, é preciso entender o sentido do jogo. As ações dos professores referem-se às condições e ao ambiente em que estão inseridas. Diante disso, as marcas de controle da instituição prisional - obediência, coerção, violência, segurança e punição - por certo trazem consequências para o direcionamento de suas práticas. Algumas condutas são postas de forma clara para quem está no jogo, outras de formas tácitas, exprimindo as lógicas de funcionamento de cada campo. Nesse sentido, o jogo determina um conjunto de condutas regulares dentro daquele contexto específico. (SILVA, 2017, p. 57).

Penna (2012) considerou que tanto as práticas docentes quanto a sua percepção sobre elas demonstram modos de ser e agir ligados à cultura escolar e às suas condições de trabalho. O professor opera segundo sua história individual, incorporada por meio de disposições que, na pesquisa por ela realizada, vão ao encontro das disposições exigidas pelo cargo que desempenha. Para o autor,

[...] ser professor compreende ocupar determinada posição no espaço social e essa posição se expressa e ao mesmo tempo constitui determinado *habitus* relacionado a esse exercício, constituindo disposições para a ação, expressas em tomadas de posição e julgamentos. (PENNA, 2012, p. 139).

3.3.5 Tornar-se professor nos espaços de privação de liberdade perpassa momentos de estresse e tensão

O desgaste que ocorre no processo de adaptação é chamado de estresse (*stress* no original, em inglês). O dicionário o define como “[...] um conjunto de reações do organismo às agressões de ordem física, psíquica, infecciosa e outras, capazes de perturbar a homeostase [equilíbrio]” (FERREIRA, 1975, p. 587). É considerado como uma resposta fisiológica e comportamental do indivíduo para se adaptar aos estímulos internos e externos, sendo inerente à vida humana na busca pela sobrevivência (MAGALHÃES, 2006). Porém, nem todos sofrem da mesma forma ao passarem pelas mesmas situações. O indivíduo precisa perceber a demanda como estressora e esta ultrapassar suas habilidades de enfrentamento,

para assim desencadear reações negativas em seu organismo (TAMAYO; MENDONÇA; SILVA, 2011).

O estresse psicológico causado pela pressão e agitação da vida do trabalho, vem sendo muito investigado. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2015), mais da metade dos trabalhadores, em geral de países considerados industrializados, julgam seu trabalho “mentalmente pesado”. Alguns fatores têm efeitos psicológicos adversos, como o trabalho isolado, monótono, o que exige concentração constante, o trabalho em turnos ou sob a ameaça de violência, como no sistema prisional.

A carreira de docentes pode estar relacionada a um grande número de estressores externos. Em virtude disso, o favorecimento da redução dos sintomas do estresse neste grupo torna-se essencial. Historicamente, nota-se um grande número de estudos e pesquisas voltadas a identificar e relacionar os níveis de estresse ligados às atividades e funções imbricadas no trabalho do professor. Quando o estresse está relacionado, principalmente, às condições de trabalho do indivíduo e quando seus sintomas se tornam crônicos, pode-se dizer da ocorrência da Síndrome de *Burnout*.

Cunha (2006) organizou um levantamento da produção científica no Brasil nos anos de 2003 a 2008 sobre Síndrome de *Burnout* e docência e verificou que o assunto foi estudado pelos diferentes campos científicos, sobressaindo-se a área da saúde. A autora verificou que, dos estudos levantados, várias categorias profissionais foram pesquisadas no tocante à Síndrome, porém os docentes apresentaram maiores probabilidades de a desenvolverem devido a fatores de risco provenientes da organização de sua rotina de trabalho.

Os professores que dão aula nos espaços de privação são frequentemente surpreendidos por alguma situação de estresse. Os depoimentos da Profa. Estela e do Prof. Leonardo indicaram o mal-estar que sentiam nesses momentos, conforme nossas anotações:

[...] Depois, no final da aula, o agente chegou com um papel embebido de cola, dando a atender que aquilo fora um flagrante da atitude negligente de algum professor. E que havia professor que estava usando cola e deixando por aí ao alcance dos alunos. Assim, disse a professora, fiquei em uma situação muito difícil em função de que tinha consciência de não ter deixado a cola à toa em minha sala. (Diário de Campo, 26/10/17).

[...] Diante da invasão da polícia no presídio, fiquei esquecido dentro da sala de aula no final do corredor e foi preciso alguém se lembrar de resgatar-me imediatamente. Pois senão a polícia iria me pegar e talvez confundir-me

com um dos presos, e iria provavelmente ser agredido. Para mim, esse foi um momento de estresse que passei no CR, diz o professor Leonardo. (Diário de Campo, 26/10/17).

As vivências nesse clima de estresse estão relacionadas ao contexto do espaço, condições e relações de trabalho, ao lado da pressão por parte dos órgãos penitenciários, uma vez que os professores sofrem com a precariedade das condições físicas, materiais e humanas, além da falta de reconhecimento institucional, e mesmo o descaso com a educação:

Ao investigar a ação educativa na prisão, existem algumas pistas para a compreensão da lógica de funcionamento das unidades prisionais: 'existe uma nítida superposição das ações de segurança e disciplina em detrimento de outras tarefas e atividades no interior das prisões'. (LOURENÇO, 2007, p. 61).

Além de algumas questões já apontadas e que são vivenciadas pelos professores nos espaços de privação, soma-se a adaptação ao universo das prisões: "O regime totalitário na prisão é tão intenso que os professores controlam suas roupas e o uso de materiais para não terem problemas com a segurança." (SILVA, 2017, p. 164).

Em relação ao trabalho docente, percebe-se a complexidade da ação educativa nesse contexto e as contradições presentes nessa prática. No entanto, mesmo diante das dificuldades e desafios enfrentados, com o trabalho permeado por contradições, o professor se reconhece valorizado por seus alunos, pois estes encontram naquele uma perspectiva de humanização dentro daquele espaço permeado pelas lógicas de formação e da adaptação ao cárcere (SILVA, 2017).

A natureza estressante e perigosa de trabalhar dentro do ambiente prisional pode repercutir na saúde dos professores que lá estão enfrentando o dia a dia de seus alunos em situação de privação de liberdade, exigindo deles um equilíbrio permanente entre as necessidades de toda ordem advindas dos seus alunos e as exigências do espaço advindas da postura, muitas vezes repressora, dos agentes prisionais e outros. Como consequência, gera nesses profissionais doenças físicas, estresse, *burnout*, problemas familiares, incapacidade de exercer suas funções, além de vir a comprometer suas vidas pessoais. Prova concreta dessa situação é o diálogo entre dois professores registrado em uma das reuniões:

Quando indago sobre o estado do professor George, o professor Demetrius afirma que ele está afastado do trabalho por motivo de saúde e que, não suportando mais tanta pressão no espaço de privação de liberdade da penitenciária, foi acometido por síndrome do pânico, não tendo talvez possibilidade de retornar àquele trabalho. O professor chegou a firmar que

não é qualquer professor que consegue segurar aquela barra nos espaços de privação porque é muita pressão e tensão. (Diário de Campo, 06/04/2018).

Nesse processo todo, que acompanhamos através das reuniões de ATPCs, bem como nas entrevistas individuais, constatamos, pela exaustão emocional que atingiu o citado professor e pelo depoimento de alguns outros professores, que essa situação acaba sendo uma ameaça permanente entre os docentes. A gravidade da situação pôde ser mensurada quando uma professora, em seu depoimento em reunião, afirmou que os professores precisavam de acompanhamento psicológico para poder “segurar” a barra de estar diariamente lidando com as pressões advindas dos alunos, dos agentes, da unidade escolar, da direção de ensino, do sistema jurídico, dos próprios pares.

Uma questão que vários professores levantaram, e que nos remete à postura da Profa. Dra. Elenice Onofre, diz respeito ao fato de que para o sujeito que cometeu um delito, sua falta de liberdade já é uma grande pena. A perda da sua liberdade já basta para que ele se sinta condenado. O restante faz parte da perversidade do próprio sistema carcerário. Mas, o que dizer do professor que em alguns momentos não quer nem parar para pensar que também se encontra na mesma situação de seu aluno? Como foi o relato do Prof. Kaio durante a reunião, ao se referir de sua visita a uma cela.

Então, o Professor ficou muito chocado porque a cela é um espaço muito pequeno em que entre duas camas não há condição de passar duas pessoas ao mesmo tempo. É uma coisa assustadora, segundo ele. Falou também de uma sensação muito forte com muita ênfase quando diz que “eu não quero nem imaginar que naquele momento em que estamos em sala de aula, a gente também está aprisionado, a gente está em pé de igualdade com eles.” (Diário de Campo, 19/10/2017).

Segundo o Professor, se parar para pensar não terá mais condições de continuar dando aulas.

Não posso me debruçar sobre esse assunto, pois a sensação da falta de liberdade, de ter passado por tantas grades e me encontrar na mesma situação de meu aluno, ou seja, aprisionado, privado de liberdade, me deixa inquieto demais. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Estresse psicológico e sobrecarga têm sido associados a distúrbios do sono, síndromes de *burnout* e depressão. Há também evidências de elevado risco de doenças cardiovasculares, particularmente as coronarianas e hipertensão.

Nos últimos anos vem se destacando o construto que enfatiza tanto os fatores estresse ocupacional, para Paschoal e Tamayo (2004) este é um enfoque mais abrangente estressores organizacionais quanto suas respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais. Tal abordagem acentua o caráter relacional do conceito que atribui importância às percepções individuais como mediadoras do impacto estressor do ambiente de trabalho. (MINAYO; SOUZA; CONSTANTINO, 2008, p. 15).

Depois da participação dos professores, a coordenadora retomou sua fala sobre do PDP – Procedimentos Disciplinantes Penitenciários falou dos diários e comunicou que, do dia seguinte em diante eles, estariam proibidos de levar qualquer material para dentro da sala de aula. Então houve um incômodo muito grande por parte dos professores, algumas inquietações, questionamentos. Isso gerou um mal-estar nos professores, porque a pergunta não queria calar: O que houve? Por que isso agora? (Diário de Campo, 19/10/2017).

Neste sentido, nos espaços de privação, são comumente demonstrados pelos professores sentimentos de desvalorização e de insegurança, de certa indignação em alguns momentos em que eles são colocados à prova de forma desrespeitosa, como foi o caso dessa determinação que proibia o professor de conduzir dentro do espaço sua ferramenta de trabalho, o diário de classe.

Essa forma de lidar com a realidade dentro das unidades poderá impactar intensamente as suas vidas e as suas possibilidades de interação social. Nesse aspecto, o professor passa a possuir um traço que o marcará; ele é um elemento suspeito, que chama a atenção por despertar a confiança de seus alunos.

Durante o período de inserção nas reuniões de ATPC, constatamos o quanto os professores dos espaços de privação de liberdade se deparam em sua rotina de trabalho com situações que, se forem analisadas com mais rigor, chegam a demonstrar as marcas de uma prática penal punitiva que se fazem presentes no cotidiano do seu trabalho. Mesmo que sua proposta educativa seja revestida de um ideal de ressocialização, enfrenta obstáculos e desafios de várias frentes por meio das práticas e ideologias punitivas que perpassam a rotina dos espaços em que atua.

Esses obstáculos passam por toda ordem e situação tais como o registro a seguir. Mas depois a grande polêmica, o grande mal-estar que estava por vir foi a da falta d'água, pois os professores ficaram ansiosos, apreensivos com essa situação. E isso causou um grande mal-estar dentro de sala de aula, respingando na estabilidade emocional e física do professor: “Estamos com medo de uma rebelião e

sermos vítimas dessa situação toda”. Os alunos estão se estressando porque não tinha água para beber, porque não tomavam banho; “estamos com medo de um movimento lá dentro, de uma rebelião por conta da situação dramática.” (Diário de Campo, 19/10/2017).

Nós estamos vivendo sob ameaça de um tumulto lá dentro. A Coordenadora sugeriu muita calma, o uso do bom senso; pediu pra eles não inflamarem essa situação, terem muito cuidado com o que falassem, pois poderiam provocar mal-estar; que eles se acautelassem e fossem muito cuidadosos com essa questão. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Durante a reunião, apesar do clima pesado que havia, os professores se mantiveram com certa tranquilidade respondendo às nossas indagações. Depois, houve o sentimento de vitória por termos alcançado os objetivos naquela tarde. Na verdade, não tínhamos a menor noção da gravidade daquela situação de estresse que passavam. Porém, refletindo sobre o comportamento dos professores, nos veio nitidamente o conceito de resiliência do professor.

Segundo Tavares (2001), a resiliência seria a capacidade do indivíduo ou grupo resistirem a situações adversas, numa reequilibração e acomodação contínua. A resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a superação de crises e adversidades em grupos, organizações e indivíduos nas ciências humanas e sociais. A resiliência torna-se uma capacidade cada vez mais importante para que o educador saiba lidar com os problemas dos alunos, inclusive no cotidiano escolar.

E toda essa situação do professor estar em sala de aula, mas ao mesmo tempo “carregado” de tensões e de mal estar por parte dos estudantes, nos remete a várias indagações: para quem, para onde esses professores irão apelar? Quem vai realmente assegurar sua permanência nesse local? De que forma eles irão enfrentar a sala de aula todos os dias diante de tanta tensão? Quem apoia realmente esse professor? Quais suas expectativas em relação a esse processo de ensinar nas prisões? Quem vai ajudá-lo a atravessar esse deserto?

Para entender as angústias dos professores, temos que entender as angústias de nosso tempo, pois algumas são compartilhadas e vividas por todos os indivíduos constituídos sócio-historicamente. A angústia do professor, revelada em sua fala, está diretamente relacionada à expectativa de atender a uma exigência do contexto social em que está inserido.

Atualmente, vivemos uma instabilidade em todos os sentidos, pois não existe mais nem estabilidade de emprego como havia antes. É provável que não

tenhamos, por exemplo, nenhuma garantia ou até mesmo expectativa de aposentadoria no emprego em que iniciamos nossa vida profissional; as novas tecnologias são substituídas por outras tecnologias mais novas a cada dia; os relacionamentos são passageiros - o “ficar” é algo de nossa época - pois mesmo que precisemos de outras pessoas, temos um relacionamento mais profundo, que nos prenda enquanto vivemos nesse mundo em constante movimento.

O professor das escolas nas prisões também vive essa angústia da vida contemporânea e passa por muitos momentos de insegurança do ponto de vista de seu vínculo empregatício, do espaço em que cotidianamente adentra para trabalhar, da relação com os agentes penitenciários, com a escola vinculadora, além de enfrentar a discriminação da própria sociedade e de sua família, como no caso de um professor que, ao dar seu depoimento, resgatou uma frase de sua mãe: “Quando você vai parar de dar aula para bandido?” Não parece assustadora a ideia de uma incerteza e ansiedade nunca antes sentidas que se torna permanente e irreduzível?

Nesse contexto de incerteza e desamparo, a angústia se torna constantemente presente. Compartilhamos essa angústia com todos os que vivem nesse mundo atual e não seria diferente com os sujeitos nas relações educativas. Porém, se o professor não encontra espaço para compartilhar suas ansiedades e angústias pessoais e profissionais, de modo particular os professores que ensinam nas prisões, como conviver com isso ao longo dessa busca de tornar-se professor com todas as nuances que a atividade exige? Em nossos apontamentos, foram registradas as demandas dos professores que, ao desabafarem acerca das condições de trabalho, apontavam para um acompanhamento psicológico. Uma forma de acolher a angústia e também outros sentimentos dos professores seria manter um espaço de escuta na escola, conduzido por alguém que tenha propriedade na condução. Seria um espaço onde o professor pudesse falar sobre sua experiência, já que falar sobre o que vive é importante e necessário.

Depois, de alguns desabafos no coletivo daquela reunião de ATPC de outubro 2017, alguns professores se posicionaram sobre como estava sendo difícil aquele semestre e a Profa. Maria fez a comparação entre quando eles iniciaram, em 2013, e a situação daquele momento. Ela disse que, naquela época, era muito pior, que naquele momento os professores estavam no céu; mais uma vez, o Prof. Ivan questionou: “Se estamos hoje no céu imagino como era o inferno”. Depois desse diálogo, houve o esclarecimento de que as dificuldades contemporâneas eram de

toda ordem: pedagógica, de relacionamento de poder e etc. (Diário de Campo, 26/10/2017).

E nessa perspectiva dos desafios contemporâneos na educação surgem alguns paradoxos.

Alguns paradoxos aparecem ... e a prisão é cheia deles. A escola tem de funcionar segundo as normas de segurança e de disciplina, ao mesmo tempo em que se quer desvinculá-la dessas normas e construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos. A leitura das situações limite, do espaço no qual se encontram educadores e educandos e do até onde se pode ir é essencial no processo educativo. (ONOFRE, 2008, p. 12).

Pelo percurso que vivemos nessas inserções, compreendemos que está faltando diálogo, entendimento, todos sentarem à mesa para discutir a Lei e as normas e fazer os encaminhamentos. Essa ação é urgente, porque não é possível mais manter essa situação que provoca adoecimento dos professores. Caso contrário, poderá chegar ao ponto que eles adoecerão, irão sair e serão substituídos por outros que passarão pelo mesmo processo de desejo de fazer o melhor, de acertar, de buscar a ressocialização daqueles sujeitos, de incentivar, de trabalhar isso. Mas depois cairão no desânimo, no descrédito etc. Então, assim como foi afirmado em vários momentos que a educação aqui fora não está nada bem, também dentro da prisão, cremos, o professor está pedindo socorro.

Dessa forma, o professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação. Fortalecem-se os célebres "órgãos" das Secretarias de Educação em detrimento do maior fortalecimento da unidade escolar básica.

Em relação à questão da posição hierárquica da Secretaria de Educação em detrimento da autonomia da escola vinculadora, destacamos o reforço disso na fala da Profa. Maria. "A Professora, talvez na tentativa de acalmar os ânimos, sugeriu que os professores lessem a legislação novamente e com essa releitura entendessem que a situação já está posta há muito tempo." (Diário de Campo, 26/10/2017). Talvez sua proposta pudesse ser desenvolvida no coletivo, com a Diretoria de Ensino, os agentes, professores e outras pessoas envolvidas. Cremos que esteja faltando alguém, ou algum órgão, que possa conduzir, por meio do diálogo e da reflexão coletiva, essas questões.

Em suma, a escola é uma organização formalmente organizada, condenada a *refletir* e a *reproduzir* uma dada estrutura de autoridade e poder, mas é também uma organização na qual se produzem dinâmicas organizacionais próprias, não sendo apenas um lócus de reprodução, mas também um lócus de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto)organizada, para a produção de regras (não formais e informais). Nessa perspectiva, de acordo com Tragtenberg (1985, p. 69), “por tudo isso a escola é um espaço contraditório: nela o professor se insere como reprodutor e pressiona como questionador do sistema, quando reivindica. Essa é a ambiguidade da função professoral.”

A cultura escolar reflete especificidades, com manifestações simbólicas, com identidade e valores compartilhados, com um determinado projeto social que sustenta o modelo organizacional democrático. Assim sendo, as normas estabelecidas pelo sistema educacional são nelas incorporadas, seja de forma burocrática, racional, técnica-instrumental, coercitiva, seja de forma analítica, crítica, valorativa, dialógica, argumentada, em conformidade com as respectivas características culturais. Nessa perspectiva, compreendemos que a distribuição de poder no sistema educacional carcerário é representada via diversos centros de poder.

Isso revela para nós que essas manifestações de tensão no trabalho não residem isoladamente dentro do ambiente ou dentro do indivíduo, mas são resultados de transações dinâmicas que ocorrem entre esses elementos.

4 RITO DE PASSAGEM, PROCESSO DESAFIADOR: DO COLETIVO AO INDIVIDUAL

O título que se apresenta nesta segunda parte das análises dos dados da pesquisa resume o sentimento que ficou em relação à passagem das observações participantes, ou seja, as inserções nas reuniões de ATPCs, para a fase das entrevistas individuais. A propósito destas, é preciso esclarecer que, em um dado momento, acreditamos não haver, já que enfrentamos quadro de resistência por parte dos professores na última reunião, nos deixando atônitos e inseguros quanto a esse segundo momento.

Foi um verdadeiro rito de passagem, em que nos submetemos, inesperadamente, a uma situação delicada de avaliação do processo de pesquisa.

4.1 Entrevistas Individuais

Nosso processo de inserção nas ATPCs teve início em agosto de 2017, no coletivo com os professores e a Coordenadora Pedagógica, conforme já anunciado. Dessa forma, até o dia 08 de março de 2018 mantivemos essa estratégia de coleta de dados, que foram registrados em diários de campo. Posteriormente passamos a entrevistar alguns docentes que se disponibilizaram a colaborar com esse momento da pesquisa, para coletarmos deles mais informações, aprofundamento e argumentos nesse processo de tornar-se professor.

Para iniciarmos o processo de entrevistas individuais, propusemos a alguns deles a participação nas entrevistas, porém nem todos acataram a ideia e, no final, cinco professores aceitaram; desses cinco, dois professores não compareceram aos locais e horários previstos e, assim, terminamos contando somente com os três professores que se colocaram à disposição, dizendo que fariam questão de colaborar com a nossa pesquisa.

Nesse processo de passagem da observação participante no coletivo dos professores para as entrevistas individuais, aconteceram alguns momentos de dúvidas, incertezas e, por que não dizer, temor de prosseguir, em função da postura de recuo de alguns docentes.

Assim, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, buscando ouvir as narrativas dos três professores colaboradores e apontando alguns focos de análises, que serão descritos a seguir. Inicialmente, para tornar esta discussão mais didática, apresentamos no Quadro 5 os Eixos orientadores das narrativas individuais.

Quadro 5 - Eixos orientadores das narrativas individuais

Códigos dos temas	Temas	Focos de Análise	Descrição
TI	Trajetórias de infância	1- Origem humilde 2- Professor inspiração 3- Vontade de aprender	Trata-se das narrativas sobre a trajetória de vida no período da infância dos colaboradores
FI	Formação Inicial	1- O significado da universidade 2- O motivo da escolha do curso de licenciatura 3- A fase das descobertas 4- A dicotomia entre teoria e prática	Entendemos como formação inicial o curso de licenciatura como uma etapa necessária para ser professor
ID	Início da docência	1- Os motivos que os levaram a lecionar na prisão 2- O primeiro momento	Trata-se do período de inserção dos colaboradores nos espaços de privação como processo importante para tornar-se professor
TP	Tornar-se professor	1- A luta entre a educação escolar na prisão e a educação da prisão 2- As condições de trabalho 3- A luta contra o preconceito da sociedade 4- O Diálogo como possibilidade	É um processo contínuo que acontece a partir da interação entre professores e seus pares mais experientes, professores e estudantes e o mundo no qual estão inseridos.

Fonte: elaborado pela Pesquisadora.

4.1.1 Trajetórias de infância (TI)

Ao narrarem sua infância, suas origens, início da escolarização, professores inspiradores, o processo de alfabetização, professores em processo de formação, revelaram intinerâncias e percursos vividos no contexto familiar, escolar e social como lugares que contribuem para sua formação pessoal e profissional e imprimem marcas no processo de autonomização (DOMINICÉ, 1988).

A trajetória de escolarização, numa dimensão relacional e como conhecimento de si, segundo Josso (2010), revela lembranças e aprendizagens

sobre a formação construídas nos espaços familiar e escolar. As referências feitas às diferentes pessoas do convívio familiar e de outros contextos, as quais exercem influências no percurso da vida, são evocadas não de forma densa e descritiva, mas como vinculadas à "aprendizagem experiencial" da vida de cada sujeito.

Pais, professores, amigos, vizinhos, figuras religiosas, parceiros, marcam tempos e espaços nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças que se operam no sistema de referências e no modo de funcionamento do sujeito, assentando-se aí uma perspectiva formativa ao longo da vida (JOSSO, 2010).

Origem humilde

Os professores entrevistados pertencem originalmente às classes populares, tomando-se como referência para situá-los nesse grupo social as dimensões econômica e cultural. A dificuldade de acesso à escola e principalmente ao ensino superior. Os pais dos docentes possuem predominantemente uma reduzida escolaridade formal. Economicamente, as profissões a que se dedicaram – agricultor, operário da indústria, dona de casa, professora – não possibilitaram às famílias gozar de tranquilidade financeira. Veja-se o que disse um dos entrevistados.

Professor 1 (P1): [...] Eu vou tentar mostrar assim mais ou menos qual foi a minha trajetória, que formou esse perfil que sou hoje sem alongar muito. De origem humilde, quando eu era muito pequeno, com uns quatro ou cinco anos de idade ainda molequinho, eu chegava com a minha mãe e perguntava, mãe, quanto é um mais um mais um mais um...[...] então ela percebeu isso em mim e me colocou no kumon não por eu ter dificuldade, mas que eu havia revelado um potencial.

Pelos relatos do Professor, podemos inferir que **P1** desenvolveu interesse em ser professor, por um investimento lúdico afetivo, iniciado por volta dos 5 (cinco) anos de idade, fase mais remota de sua trajetória de formação: “eu brincava de ensinar com a minha mãe”. Seu interesse pela docência já começava a aflorar nesse período.

As mães desempenharam um papel importante no suporte ou na resistência que apresentam em relação ao percurso de seus filhos; mesmo diante da evolução da sociedade, em que o homem esteja mais atuante na educação dos filhos, mesmo diante do grau de participação do pai na vida familiar, elas ainda

assumem mais de perto essa responsabilidade. É evidente que, assim como as atitudes dos pais, também as atitudes das mães face ao envolvimento do homem têm mudado lentamente. Apesar de a mulher, no presente assumir, simultaneamente, responsabilidades na esfera familiar e profissional, há uma percentagem considerável delas que acompanha mais de perto o processo educacional dos filhos. **P1** reconheceu a importância de sua mãe em seu processo escolar e o quanto ela colaborou com seus incentivos para que ele tomasse a decisão de partir para a docência. Sua influência se deveu ao fato de ser também professora.

Os professores passaram por experiências muito fortes de vida familiar e expressaram sua gratidão por esses pais assumirem com eles a decisão de sair do lugar comum e enfrentar os desafios que suas decisões apontavam. Destacaram os sacrifícios e renúncias para que seus filhos pudessem atingir seus objetivos e realizar seus sonhos.

Os professores relataram as inúmeras dificuldades econômicas enfrentadas por eles: o estilo de vida de suas famílias e as renúncias no que se refere a lazer, entretenimento, cultura e outras possibilidades, típicos das classes populares, incluindo também o próprio sacrifício dos docentes na inserção de atividades e/ou trabalhos que gerassem ajuda financeira às famílias ou, pelo menos, aos seus próprios sustentos.

Ressaltamos o fato de que os professores **P1 e P2** já demonstravam interesse pela docência desde a infância.

Professor 2 (P2) - Tudo começou assim, vim de uma infância de um berço muito pobre minha mãe e meu pai são cortadores de cana e eles nunca tiveram muita instrução, mas assim sempre tiveram ao modo deles uma necessidade, assim, eles viam como uma coisa bem correta que a gente deveria ir para escola e trazer bons resultados; eles nunca admitiam a gente tirar notas vermelhas, responder para professor, se ausentar da escola; eles sempre foram muito rigorosos com isso, mesmo não tendo instrução escolar. Assim, estudar passou a ser prioridade e foi me despertando também o interesse de ensinar. É tanto que aos 11 anos de idade eu já sabia que queria ser docente.

Professor 3 (P3) - Sou do interior de São Paulo, muito próximo da capital, 100 km. Se voltar lá atrás quando você me perguntou estava me lembrando da minha trajetória na infância, que tive uma formação religiosa muito forte fiz catecismo, primeira eucaristia, crisma, até os 15 anos e em algum momento que me remete ao 'que você quer ser quando crescer' eu pensei em ser padre inclusive, achava que tinha ouvido o chamado de Deus (risos..). Meus pais sempre se preocupavam em assegurar meu futuro por sermos de uma família simples. Então, não tinha desejo de ser professor.

Só mais tarde que desenvolvi o interesse pela docência, até mesmo depois da graduação.

Diante disso, compreendemos a família como principal espaço de referência, proteção e socialização dos indivíduos, independentemente da forma como se apresenta na sociedade. Ela exerce uma grande força na formação de valores culturais, éticos, morais e espirituais, que vêm sendo transmitidos de geração em geração, desempenhando um papel fundamental no processo de escolha de uma profissão.

Tais valores vivenciados no ambiente familiar contribuem significativamente para a formação do caráter da criança e dos jovens para a sua socialização e para o aprendizado escolar. Na sociedade atual, é cada vez mais significativa a participação dos pais na formação e na educação de seus filhos. Diante dos obstáculos enfrentados tanto pela família quanto pelos jovens em momentos de decisão, os professores colaboradores expressaram o apoio de suas famílias no decorrer de suas vidas.

Durante seu relato, ao resgatar um pouco de sua experiência de vida em relação a escolha de seus pais para que ele seguisse em frente na indústria, a fim de assegurar seu futuro. Porém, **P3** afirmou que, mesmo diante do sacrifício financeiro, ou mesmo diante de suas resistências e negação aos pais para seguir algo diferente em sua vida, este foi sempre apoiado pela família.

Esses professores, que expressam em suas falas suas origens das classes populares, conseguiram obter maior longevidade escolar em função de seus desejos de buscarem a realização de seus sonhos, como também do papel importante da família, de modo particular das mães que lhes permitiram alcançar tal êxito através de seus esforços e determinação para que eles, de todas as maneiras possíveis, prosseguissem seus estudos.

As estratégias das famílias em busca do sucesso escolar para seus filhos, evidenciadas pela pesquisa, coincidem, em vários aspectos, com as descobertas de estudos sobre a longevidade escolar de indivíduos oriundos das classes populares, como os de Lahire (1995), Vianna (2000) e Zago (2006).

Lahire (1995) teve por interesse responder as seguintes questões: como é possível que famílias em semelhantes condições de carência econômicas e culturais, engendrem, socialmente, crianças com adaptações escolares diferentes?

Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade da criança? (LAHIRE, 1995, p.12).

O autor investigou casos de sucesso escolar, mas também situações escolares problemáticas de crianças da escola elementar. O problema básico de sua pesquisa diz respeito às diferenças “secundárias” entre famílias populares, que se assemelham do ponto de vista formal de algumas variáveis objetivas, como baixos níveis de escolaridade e de renda, mas cujos filhos apresentam resultados escolares muito diferentes. Ele perguntou:

O que pode esclarecer o fato de que uma parte daqueles que têm a maior probabilidade de reprovação na escola elementar, possa escapar a este risco e mesmo, em certos casos, ocupar as melhores posições nas classificações escolares? (LAHIRE, 1995, p. 12).

Lahire (1995) afirmou que o modelo de inteligibilidade que subjaz as análises, provoca leituras descontextualizadas de fatores isolados, ou seja, permite centrar a interpretação sobre um fator explicativo dominante. O que o autor defende, em contraposição, é uma leitura de situações escolares, dos casos de sucesso escolar estatisticamente improváveis nas camadas populares, através do olhar da interdependência. Isto significa trabalhar com a complexidade de casos singulares, com “combinações sempre específicas de certos traços pertinentes gerais”; isto implica em rever o significado de termos como “origem social”, “meio social”, que se tornam inadequados quando colocados como causas. Isto aponta para a necessidade de trabalhar com “contextos sociais bem precisos”.

Vianna (2000) buscou compreender o sucesso escolar, estatisticamente improvável, de jovens oriundos de famílias de camadas populares. E qualificou de sucesso escolar situações de permanência no sistema escolar, tomando como indicador desse fenômeno o acesso ao ensino superior. A autora fez entrevistas com sete estudantes (cinco mulheres e dois homens) que tinham em comum o fato de terem ingressado no ensino superior (alunos de graduação e pós-graduação em universidades de Minas Gerais) e serem provenientes de famílias com dificuldades econômicas, baixo nível de escolaridade, pais exercendo (ou tendo exercido) trabalhos predominantemente manuais.

Analisando essas biografias escolares, Vianna (2000) fez reflexões importantes para a relação entre longevidade escolar e camadas populares. Uma delas corresponde à presença, nas histórias analisadas, de “êxitos escolares parciais” - definidos como bom rendimento acadêmico e inexistência de reprovações

-, sobretudo no período referente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Esses sucessos iniciais, e também os intermediários, contribuíram para a construção de sentidos, disposições e práticas que tenderam a reforçá-los, tornando-se uma importante base para a continuidade dos estudos nas trajetórias analisadas.

Outro aspecto recorrente foi uma autodeterminação decisiva para os percursos escolares dos entrevistados. Vianna (2000) reconheceu a existência de um componente aleatório em tais percursos, pelo surgimento casual de oportunidades centrais para a definição. Apesar disso, ela atribuiu aos indivíduos um papel ativo na construção de sua trajetória escolar: "essas trajetórias supõem um querer e uma autodeterminação imbatíveis, sobretudo dos filhos, condição *sine qua non* de produção de sobrevida escolar em meios populares" (VIANNA, 2000, p. 52). Todavia, ressaltou a autora, não se trata de localizar tal autodeterminação na essência subjetiva dos entrevistados, pois ela fora construída no decorrer do processo de escolarização.

Zago (2006) fez o questionamento de como explicar as situações que apresentam claras evidências de êxito escolar quando a realidade social e cultural do aluno é desfavorável a sua escolarização. Contrariando a visão genérica e patologizante de famílias dos meios populares, o trabalho mostrou o erro em que incorremos quando nos apoiamos nos padrões das camadas médias para avaliar as práticas observadas nos meios socialmente desfavorecidos. A autora percebeu em sua pesquisa, com certa frequência, que quando a previsão do fracasso não se confirma e o estudante é aprovado no primeiro vestibular, ou mesmo após outras tentativas frustradas, não raro ele duvida de sua capacidade e atribui o resultado obtido à ocorrência de "uma chance", "uma sorte". O êxito no vestibular é sempre recebido com surpresa, e foi dessa forma que reagiram os professores colaboradores, quando identificaram seus nomes na lista dos aprovados.

Graças à mobilização de suas famílias, os professores participantes da pesquisa cursaram o ensino superior, mesmo que tardiamente, como no caso de um deles. Todavia, é preciso salientar que houve um grande esforço pessoal de cada um que deve ser também considerado para a compreensão da longevidade escolar que obtiveram. Eles e suas famílias sacrificaram-se, abstendo-se de muitos prazeres, a fim de investirem na escolarização.

Cabe aqui considerar que a mobilização dos pais e dos filhos, embora possa desempenhar um papel importante e mesmo fundamental em sua carreira

escolar, não é condição suficiente para garantir sua permanência na escola e reduzir as desigualdades existentes. A análise dos dados coletados nas entrevistas não evidenciou o grande descompasso entre um projeto que pretende a universalização da educação e as condições sociais e escolares, mediante as quais grande parte da população brasileira vem tentando ampliar seu capital cultural.

Outro aspecto importante no processo decisório dos professores colaboradores passou também pela inspiração de professores que ao longo de suas experiências escolares e acadêmicas deixaram suas marcas positivas.

Professor inspiração

Com a análise dos relatos de vida dos três entrevistados, foi possível compreender que a opção que fizeram pelo exercício do magistério estava relacionada, por um lado, às experiências positivas com bons professores que ministravam aulas interessantes e motivadoras e possuíam uma boa relação com os seus alunos.

P2 - Aos 11 anos, quando estudava na 5ª série, eu conheci uma professora que me fez me apaixonar pelo português, pela literatura; a primeira obra lida coletivamente foi *Frankenstein*.

Pesquisas de Cavalcante (2011), Souza (2011), Belo (2012) utilizaram o termo “ciclo reprodutor” e enfatizaram que na prática profissional, os docentes usam os seus professores como exemplo, sendo que cada formador desenvolve a sua prática formadora com base nas próprias compreensões, calcadas em vivências pessoais enquanto estudantes com seus professores como referência.

Cavalcante (2011) apresentou como temática central professores formadores que formam professores de matemática. Foram selecionados seis docentes que atuam em um curso de licenciatura em Matemática de um Instituto Federal, considerando que estes são professores de um curso de licenciatura e professores da educação básica. O propósito, nessa produção, foi identificar as influências que esses formadores tiveram na escolha da profissão, destacando a relevância destas influências nas ações formativas utilizadas por seus antigos professores. A autora apresentou ainda uma discussão sobre o papel que os professores formadores desempenharam na escolha profissional desses formadores, influenciando a decisão de ser docente e apontando aspectos positivos

e negativos da sua vida acadêmica que os levaram a construir hoje sua identidade profissional. O relato do **P1** ilustra esse fato.

P1 - Depois de um ano de aula de tango, eu fui ajudar uma professora que estava precisando de ajuda; ela dava aula de dança de salão, eu não sabia dança de salão e ela afirmou: 'não tem problema, você já dança tango que é mais difícil então vai pegar rapidinho'; então fiquei ajudando ela um bom tempo, uns dois, três anos e aprendi muito com ela ao ponto de substituí-la quando foi embora do Brasil.

Ao recordar a prática de um professor, surge a imagem daqueles que os ensinaram, os quais deixaram marcas em suas vidas. Além disso, também fortaleceram a relação acadêmica com a área de conhecimento, a qual define o gosto, ou não, pela disciplina.

Souza (2011) considerou que há um ciclo reprodutor de um processo que tem sua origem na constituição do sujeito formador e sua continuidade na ação profissional deste, indicando uma forte relação entre as concepções e práticas formativas e concepções e práticas educativas formadoras de professores.

P3 - Comecei a fazer cursinho, pois vim de uma formação de escola pública, eu tinha algumas pendências intelectuais e de conhecimento muito grandes, em várias áreas; aí no cursinho fui ter contato com vários professores excelentes na área de humanas, professores de História que me marcaram; antes disso na minha trajetória tive outros professores que me marcaram, mas nunca tinha pensado na profissão em si.

Belo (2012) discutiu a identidade profissional de dois professores formadores de professores de Matemática. A relevância de tal discussão baseou-se no fato de que os profissionais formadores de professores são atores essenciais quando tratamos da formação dos futuros docentes de Matemática, pois são esses profissionais que atuam diretamente na formação dos licenciandos e que servem ou não de modelos de um “bom” professor.

Assim, falar em formação inicial de professores colaboradores implica abordar a forma como se efetiva a construção da identidade profissional docente com base nos elementos que conectam a identidade pessoal à perspectiva da profissionalidade¹⁷, bem como a influência que recebem da academia. O professor

¹⁷ Profissionalidade: “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN,2006,p. 64). A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (TARDIF;FAUCHER,2012, p. 35).

formador, ou seja, o profissional especializado, precisa assumir seu papel e responder por exigências que vão além da sua formação. Tardif (2012) afirmou neste sentido que:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido, os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente. (TARDIF, 2012, p. 213).

Essa afirmação leva a refletir sobre o fato de que ser formador é ir além do conteúdo, instrumentalizando o profissional, na prática, com problemáticas inerentes ao saber ensinar e o aprender. Na prática docente, saberes diversos se fazem presentes e são mobilizados pelo professor, que propicia um movimento de construção e reconstrução no processo de ensino e aprendizagem. Por suas ações, esse professor torna-se referência para os licenciandos, influenciando-os com suas características pessoais e com o percurso de vida profissional.

A ideia da formação de professores, independentemente de sua área de atuação, passa necessariamente pelo desenvolvimento de atitudes frente à formação de indivíduos. Há de se considerar, contudo, que na aprendizagem da docência, ensinar conteúdos não é suficiente. Segundo Tardif (2012, p. 31), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Essa afirmação remete à compreensão de que as dimensões pessoais também devem ser consideradas na formação docente e que as práticas dos professores formadores devem ser referência aos licenciandos.

Desse modo, articular a visão do aluno sobre seu bom professor, relativa ao seu fazer profissional, mostra-se relevante e adequado para analisar a identificação de professor referência feita pelos seus alunos em formação, unindo percepção e prática.

Tardif (2012, p. 36) analisou a questão dos saberes profissionais e a sua relação com a problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, definindo o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Tal definição implica entender que a identidade docente é resultado da constante transformação ao longo da existência dos professores, ou seja, de sua história de vida, das características pessoais, da forma própria de agir diante de determinadas situações, ou de se relacionar com o outro. Esses fatores, enfim, ajudam a definir a forma como vão estabelecer relações tanto em suas atividades profissionais quanto com a família e a sociedade, pois todas farão parte do processo de construção de saberes que são agregados ao longo da vida.

Para o profissional que está iniciando a carreira docente, a insegurança do “como fazer” é maior quando a formação não disponibilizou base suficiente para o exercício na profissão. Além disso, é com a prática que o professor vai aprender a realmente ser professor e a construir, a partir das experiências do dia-a-dia, sua identidade e saberes profissionais, além de sua vontade constante de aprender.

Assim, somente a experiência profissional docente passa a não ser suficiente. O professor está em constante processo de ensino e de aprendizagem também. Está aprendendo sobre e com seus alunos, fazendo descobertas, empregando diferentes técnicas, didáticas, assumindo postura profissional, adquirindo novos conhecimentos, se atualizando e mantendo sempre viva a sua vontade e de seu aluno de aprender.

Vontade de aprender

Ser professor hoje implica assumir uma profissão que está em constante processo de redefinição e resignificação. Nos últimos anos, a educação escolar passou por profundas mudanças sociais que repercutiram nos comportamentos, estilos de vida, atitudes e valores, com elevado impacto na vida dos profissionais da educação e também dos alunos. Portanto, a vontade de aprender, descobrir e avançar no conhecimento, passou pelo desejo de nosso entrevistado **P1** quando demonstrou o interesse de fazer Engenharia da Computação, como possibilidade de articular seu conhecimento entre a matemática e a computação.

P1 - Eu lembro que queria fazer Engenharia da Computação naquela época porque pensei, engenharia tem muita matemática e computação então seriam duas coisas que gostava; na época eu fiz esse raciocínio, prestei vestibular; como sempre tive facilidade, fiquei um pouco frustrado por não ter passado na primeira fase.

P2 em sua fala considerou que o modo fundamental de crescimento é se permitir vivenciar a habilidade de aprender, registrar e responder flexivelmente e afetivamente às exigências da vida:

P2 - Então achava isso o máximo; no começo a gente foi desenvolvendo a leitura coletivamente e aí eu comecei a leitura com a minha amiga, pois compartilhava com o livro dela porque não tinha condições. Então tudo começou aí o gosto pela leitura, pelo português.

P3 considerou que o perfil dos estudantes de ciências sociais e humanas pode ser bastante heterogêneo em relação a muitos aspectos, como orientação política, classe social e preferências culturais. Mas algumas características são fundamentais para uma pessoa se dar bem na área, tais como pensamento prático, uma visão de mundo, o domínio da linguagem, o senso crítico e o gosto pela pesquisa.

P3 - Acho que talvez a minha escolha por ciências sociais e humanas tenha sido um pouco por isso, primeiro um pensamento mais prático e também por ver que ali haviam pessoas que tinham trilhado essa trajetória e que tinham um conhecimento e uma visão de mundo que me interessava.

A profissão é uma “atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência; ofício” (FERREIRA, 1975, p. 1142), que constitui um momento decisivo para a carreira de qualquer profissional. Mas a sua opção está relacionada a múltiplos fatores, como vivências, experiências positivas, maturidade, educação, recursos e oportunidades, ou seja, um conjunto de circunstâncias que contribuem para essa definição.

No passado não muito distante, a pessoa declarava-se vocacionada à semelhança dos que seguiam a vida religiosa. Para Enguita (1991, p. 44), nesse caso, “a profissão caracteriza-se por sua vocação de serviço à humanidade”. Assim, ainda hoje, há os que seguem a carreira do magistério, considerando-se vocacionados. A vocação seria uma das cinco características apontadas por esse autor (1991, p. 43-44) como maneiras de definir uma profissão: “competência, vocação, licença, independência e autorregulação”.

Ao estudar a identidade docente, Romanowski (2011, p. 19) explicou:

As marcas da identidade dessa profissão apontam para um fazer vocacionado, como um ato de fé, mas que no decorrer do desenvolvimento da escola assume a condição de profissão.

Todo início de carreira é difícil e com a docência não é diferente. Na maioria das vezes, não sabemos o que nos espera no caminho que iremos percorrer

na árdua tarefa docente, pois ser professor é deparar-se a cada dia com novas situações e experiências; independentemente do tempo de docência, sempre iremos encontrar situações novas.

Dessa forma, seguimos com a questão da formação inicial dos docentes colaboradores da pesquisa.

4.1.2 Formação inicial (FI)

A questão da formação inicial de professores vem ganhando mais espaço, em especial nas duas últimas décadas, seja nas discussões acadêmicas, seja na pesquisa educacional ou nas políticas educacionais. Autores como Libâneo (1991), Martins e Romanowski (2015), Veiga (2000), entre outros, têm apontado uma lacuna entre a formação inicial e a prática profissional na educação básica, sendo um dos fatores relevantes para isso a falta de formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

Gatti e Barreto (2009) anunciaram em sua pesquisa acerca da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, que, em média, apenas 10% da formação nesses cursos destinam-se à formação pedagógica, ou seja, aos conteúdos da docência.

A formação inicial de professores é definida, a partir de Garcia (1999, p.26), como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem.

Muitos desafios serão encontrados pelos professores quando ingressarem no mercado de trabalho e, independentemente do nível de ensino, eles terão de lidar com as dificuldades e situações difíceis para se desenvolverem profissionalmente no campo da atuação docente. O trabalho docente é um processo complexo de formação que ocorre com base na mediação e da interação entre professor e alunos. Ao iniciar a carreira vivenciam situações novas e a cada dia vão construindo novas experiências profissionais com as práticas realizadas em seu cotidiano.

Todo início de carreira é difícil; dessa forma, por que a docente seria diferente? Na maioria das vezes, não sabemos o que nos espera no caminho que iremos percorrer na profissão na qual ingressamos, pois ser professor é se deparar a cada dia com situações e experiências nunca antes vividas e isso ocorre independentemente do tempo de docência que temos.

Os intensos debates em torno da formação docente, tanto de professores da educação infantil, ensino fundamental e médio, como da universidade, levam indiscriminadamente a questões fundamentais sobre a dimensão pedagógica do ensino e da educação em geral. Nunes (2001) apontou que durante sua trajetória profissional, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências e seus percursos formativos e profissionais. Esta visão é corroborada por Mariano (2006, p. 18), ao afirmar que “[...] por mais que estudemos o nosso papel e nos julguemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas”. É a demonstração inequívoca de que o docente estaria fadado a ser, na prática, um eterno aprendiz.

O significado da universidade

A universidade em si contempla uma proposta de formar jovens para o mercado de trabalho, através do conhecimento formado e lapidado dentro dela mesma. Utiliza a pesquisa para gerar novos conhecimentos e qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Tartaruga (2010) afirmou que o papel da universidade não termina no primeiro ciclo de aprendizagem, que é a formação acadêmica; na verdade, este ciclo nunca encerra, pois o mercado de trabalho exige cada vez mais, a sociedade muda e se adapta aos novos cenários locais, regionais, nacionais e até mesmo globais, e a própria ciência é um organismo vivo que se supera a cada momento.

Embora tenhamos consciência disso, a experiência e significado da universidade para nossos entrevistados geraram, pelo menos para dois deles, certa frustração e decepção. Os depoimentos seguintes ilustram essa percepção.

P1 - Eu tinha expectativa de causar algum impacto, na minha faculdade por mais que não se ensinou a lidar tanto assim com alguns aspectos, de lidar com gente, eu digo que a faculdade me criou um monstro, assim, é um ambiente muito democrático, eu participei de colegiado, da formação do

diretório acadêmico – DCE, eu tinha voz para falar com professores doutores de igual para igual, uma relação horizontal, um ambiente muito democrático, não era só eu, mas todos, e assim eu imaginava que isso era uma coisa boa, como ainda acho, mas quando cheguei no sistema eu me frustrei um pouco pois lá não é um ambiente democrático.

P3 - [...] Eu não sabia direito o que o curso propunha, mas sabia que tinha uma carga horária de história interessante e fui me descobrindo ao longo do curso, que era sociologia, antropologia e a política que são os três pilares do curso. Nunca me enquadrei muito bem na academia, sempre achei muito egóico, muito ego envolvido, muita disputa que não me agradava, esse tipo de concorrência, você ter que se dispor a algumas situações para ter uma carreira acadêmica, e ficar muito junto dos professores, fazer favor para professor, a gente vê muito isso no ambiente acadêmico e eu não queria me submeter a isso, me expor a esse tipo de situação, e acabei não escolhendo a carreira docente, mas fazendo a licenciatura, quando terminei me afastei da academia.

P2, por sua vez, considerou que a universidade concentra um estoque de conhecimento técnico e científico à disposição da sociedade e este estoque está dividido entre material escrito, capital humano e registros de pesquisas, mas a identidade da universidade está inserida em sua representatividade na sociedade e sua participação nas transformações sociais. Tartaruga (2010) destacou ainda como papel das universidades o ensino, a pesquisa e os serviços à comunidade, estes últimos como externalização do conhecimento gerado e como forma de contribuição à sociedade em que está inserida, mas tendo como principal produto a formação profissional. O relato de **P2** exemplifica essa posição.

P2 - Nasci em Santa Lucia uma cidade com 4 mil habitantes, depois 7 mil e atualmente 10 mil. Cidadezinha minúscula, aos 20 anos eu entrei na universidade, a única da minha família e aí assim foi mais mágico ainda porque foi um universo que abriu os meus horizontes, porque até então eu era aquela menina não xucra, tinha ali em mim enraizado o poder de crítica, de não aceitação do comum, do normal, do simples e a faculdade ela veio para potencializar isso, pra me dar um norte, um horizonte maior, de tudo isso que ficava ali em mim, que ficava me cutucando diariamente.

Porém, mesmo diante da empolgação de **P2** pela oportunidade de ingressar na universidade, admitimos que existe uma distância entre universidade e escola e que deve ser diminuída na formação inicial dos professores. Dito de outro modo, é dever dos cursos de licenciatura promover a aproximação do futuro professor com seu campo de atuação - a escola - não apenas durante os estágios, mas através de outras atividades que permitam ao acadêmico vivenciar experiências que o façam refletir sobre sua própria prática para que, quando formado, possa agir com responsabilidade diante das variáveis que intervêm na situação de ensino/aprendizagem. Além disso, é papel da universidade relacionar os conteúdos específicos com o ensino deste mesmo conteúdo para alunos da educação básica, o

que significa “ensinar a ensinar”, cabendo ao professor em formação “aprender a ensinar”, refletindo sempre sobre sua prática.

No decorrer das entrevistas, foi possível compreender que os sentimentos do período que antecedeu ao início da docência dos professores colaboradores se entrecruzam, revelando proximidades e uma estreita relação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Dessa forma, podemos pressentir que o momento de inserção na docência foi uma fase “dura” e intensa para os professores pesquisados, quando nos falam sobre as situações vivenciadas, tais como concorrência do vestibular, mudança de cidade para estudar, escassez de recursos, falta de livros, moradia, desafios diários, desemprego etc. E assim, vem o início de suas carreiras, os percursos e percalços do ser professor.

De modo comum, por meio das falas dos professores, podemos verificar que suas vivências ao iniciar a carreira docente são muito parecidas. Todos apontaram a teoria desvinculada da prática nos cursos de formação, a falta de apoio profissional, pedagógico, algumas frustrações em relação ao seu entusiasmo quando se deparam com o desânimo dos veteranos. Mariano (2006, p.19) comparou esta fase do início da docência com um cenário de teatro ao afirmar:

Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar certo de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. Pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala.

Com relação à afirmação do autor, podemos perceber que as características apresentadas acima estão presentes nas narrativas dos professores ao compartilharem suas experiências iniciais com a docência e revelarem suas frustrações/decepções pelo fato de não terem o apoio necessário que precisavam quando ingressaram em seus postos de trabalho. É o que demonstrou **P3** no trecho a seguir:

P3 - [...] A minha formação me deu ferramentas teóricas para conseguir estar atuando o dia a dia na sala de aula, não me deu ferramentas didáticas, pedagógicas etc. Cheguei em sala de aula um pouco desequipado (risos..).

Mesmo tendo sido formados por universidades renomadas, os professores mencionaram que se sentiram despreparados para lecionar. Questionados sobre a importância que atribuíam à formação continuada, os docentes afirmaram que seria interessante dar mais importância à prática diária, sobretudo à docência nas prisões.

No estudo realizado por Barbosa et al. (2014, p.307), encontramos a resposta para a sensação que os professores repassaram sobre seu despreparo para lecionar ao sair da universidade:

Os conhecimentos adquiridos durante a graduação muitas vezes são dispensados quando o professor 'entra em cena' com seus alunos. Ao conhecer a rotina da sala de aula e as reações de seus alunos, ele opta por incorporar certos conhecimentos práticos, adquiridos enquanto aluno, observando seus professores, descartando ou dando pouco valor aos conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, que na realidade, dão embasamento e suporte à sua ação em sala de aula. [...] A sincronia entre teoria e prática nem sempre é entendida, especialmente para os sujeitos que ainda estão em processo de formação profissional.

Menezes (1987), refletindo sobre o papel da universidade, sugeriu que ela deve assumir como meta, como foco, a formação do professor. O autor considerou que o professor sem uma formação humanista e social torna-se um professor incompleto. Por isso, atribuiu à universidade o papel de preparar o docente para além do conteúdo, se superando e transgredindo esse papel “de dador de aulas”. Para tanto, precisa distinguir a prática como objeto de pensamento, captá-la em estado teórico, tomá-la como objeto de reflexão, como objeto de conhecimento, como atividade socialmente construída. Defendeu que o professor, além de sua competência técnica, tenha anseios por uma educação que se comprometa com o projeto inclusivo de cidadania. Além disso, é preciso que a instituição de ensino superior (IES) esteja em sintonia com os motivos que levaram seus estudantes a escolherem um curso e que resposta poderá dar a esse aluno na perspectiva de sua profissionalização e inserção no mercado.

Sobre isso, verificamos no diálogo com os professores colaboradores os motivos que os levaram à escolha dos seus respectivos cursos de licenciatura, conforme se discute na sequência.

O motivo da escolha do curso de licenciatura

Escolher uma profissão não é fácil, pois a tomada de decisão é sempre cercada de dúvidas, emoções e influências de vários aspectos. Porém, os professores **P1** e **P2** demonstraram o desejo pela docência já muito cedo.

P1- [...] Porém a matemática era a paixão. E por causa disso me destacava muito na escola e eu, sem perceber, estava sendo um pouquinho professor ali. E eu falava a mesma linguagem dos professores [...] Eu comecei a dar aula, era professor, mas não tinha noção, mas estava lá dando aula. [...]

Então uma amiga minha me falou que estava abrindo no Instituto Federal em 2010, a primeira turma de matemática. Então ela falou: por que você não faz matemática lá? Então falei: vou fazer, então...

P2 - Então tudo começou com o gosto pela leitura, pelo português; daí pra cá eu fui pensando que eu seria professora; aos 11 anos eu pensei: serei professora de português. Aos 20 anos eu entrei na universidade.

Ao analisarmos as considerações de **P3** em relação às causas das escolhas para a licenciatura, do tipo mais facilidade no vestibular, identificamos sua condição, e não escolha, de chegar à licenciatura em virtude de não ter concluído seu bacharelado: “Na verdade eu não escolhi a licenciatura, mas, como não escrevi a monografia, não sou bacharel; terminei minha licenciatura e me afastei da academia.”

A postura do **P3** e de outros estudantes que ingressam na universidade sem conscientização de suas escolhas pode fragilizar a formação, pois a universidade, sem conhecer os principais interesses dos sujeitos, pode promover uma formação menos qualificada, em que a proposta do curso não atenda ao que cada indivíduo procura e espera para o seu futuro profissional. Além disso, com base nas necessidades dos ingressantes em um curso de graduação, mudanças nos seus projetos políticos e pedagógicos podem ser realizadas com o intuito de contribuir para a melhor formação profissional possível.

Por outro lado, a universidade precisa dialogar de modo inteligente com a sociedade. Deve “ir onde o povo está”, isto é, buscar a sociedade, pôr-se em contato ativo e regular com ela, torná-la protagonista da própria dinâmica universitária, rompendo com toda e qualquer tentação paternalista. Continua intocável a missão a que se arvorou a universidade, qual seja, a de colaborar dedicadamente para que a sociedade se explique a si mesma, elabore e desenvolva sua autoconsciência, conheça-se melhor e construa uma imagem de si.

Permanece estratégica a sua contribuição para que se organizem as agendas nacionais, para que se defina o que precisa ser feito para que as pessoas (grupos, comunidades) vivam de modo justo e civilizado, inserindo-se com soberania e dignidade no mundo. Do mesmo modo, a universidade é chamada a interpelar todo o universo da educação, articulando-se de modo ativo com os demais níveis de ensino, para assim compartilhar experiências e, sobretudo, promover o constante encontro do conjunto da sociedade com o que a humanidade produz de grandioso e relevante nos mais diversos campos da ciência e da arte. Propiciando aos seus estudantes as possibilidades de se descobrir e descobrir o mundo que os cerca no universo do conhecimento e de suas descobertas. Contemplando esse aspecto,

ouvimos os professores acerca das fases de descobertas de si e da forma como poderiam colaborar com os discentes.

Os professores **P1 e P2**, colaboradores desta pesquisa, demonstraram a partir de suas falas o interesse pela docência desde criança, conforme relatos anteriores, bem como o reconhecimento de pessoas ao seu redor, como mães, professores e, sobretudo, eles próprios que não se reconheciam professores, mas percebiam que nesse processo estavam descobrindo talentos para atuar profissionalmente como tais.

Mesmo **P3**, diante de tantas incertezas e somente da certeza de que não iria dedicar seu tempo e talento em uma indústria, percebia um chamado para a docência, apesar dos obstáculos de seguir adiante, enfrentando a resistência dos próprios pais.

Eu tinha consciência que aquele espaço da fábrica não me realizaria, apesar de saber que era o desejo dos meus pais, decidi mudar minha rota em função de me imaginar com mais possibilidade de movimentos e criatividade. O trabalho da fábrica é por demais condicionador.

A fase das descobertas

No decorrer das entrevistas, percebemos algo muito significativo que ocorreu quando os professores falaram da questão de suas descobertas, suas afinidades e desejos de serem professores, sobretudo **P2**, que, durante toda a sua fala, resgatou para nós o seu desejo de ser professor desde os 11 anos de idade, em uma cidadezinha pequena, mas que junto com ele acalentou a “boniteza de seu sonho”, como bem retrata Freire (1980), em sua palestra aos professores em Belo Horizonte, relatada por Gadotti (2007).

P2 - Fiz a universidade e logo quando eu entrei já pensava em trilhar caminhos diferentes de não só ser uma professora de um ensino regular, porque eu pensava assim: ‘mas isso todo mundo faz’; eu sempre penava isso. [...] Bom eu não quero seguir um caminho comum, eu gosto desse universo.

Mesmo trilhando um caminho que “não foi florido”, a exemplo de sua experiência na Fundação Casa, antiga FEBEM, buscou superar os obstáculos, enfrentando, decepções, frustrações, perplexidade; acreditou e seguiu em frente. Como disse Gadotti (2007, p. 63):

Em inúmeras conferências que tenho feito a professores, professoras, por este país e fora dele, além de constatar um grande mal-estar entre os docentes – misturado a decepções, irritação, impaciência, ceticismo,

perplexidade –, paradoxalmente, existe ainda muita esperança. A esperança ainda alimenta essa difícil profissão.

P1, em sua fala, deixou passar com muita fluidez o seu desejo de ser professor e, ainda mais, de percorrer caminhos não imaginados, como dar aula de violino, tango, dança de salão, como substituto no estado e nos espaços de privação. Cada relato transbordava sua alegria e orgulho por ter percorrido um caminho tão espinhoso, mas ao mesmo tempo tão prazeroso, ao ponto de sofrer diante da necessidade de decidir entre o violino e a faculdade.

P1- [...] Talvez ela percebesse que eu tinha potencial para ser um bom professor. Aí, durante a faculdade, eu vi que não dava mais para continuar o violino; eu tinha 22 anos e percebi que não dava para fazer as duas coisas; então optei pela faculdade.

Nesse sentido, destacamos a constante relação entre o passado e o presente na construção da identidade docente de cada entrevistado. Retratando essa relação de tempo e contexto, Josso (2010) afirmou que as experiências passadas culminam em atitudes, pensamentos e sentimentos do presente, num processo de crescimento do sujeito que se direciona para o futuro. Vejamos essa relação no processo de formação de P3.

P3 - Antes eu trabalhei na Volkswagen; eu tive um processo de entender assim o que era a educação e o que queria para meu futuro de alguma maneira; os meus pais queriam que eu continuasse trabalhando na Volks. [...] Mas, a rotina e cotidiano da linha de produção me martirizava muito; não gostava daquilo, não gostava do ambiente de trabalho, ambiente de trabalho muito tóxico; eu comecei a pensar em alternativas para o meu futuro, independente do que meus pais achavam.

As experiências vividas nos primeiros anos da carreira são as que mais impactam a vida profissional de um professor. Ao mesmo tempo, são elas que os ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, os alunos, o entorno onde atuam e sobre seu fazer docente. Por essa lógica, se as primeiras experiências são gratificantes, na maioria dos casos, os professores desenvolvem uma ideia positiva da profissão; caso contrário, afloram sentimentos de desencanto e/ou fracasso que poderão acompanhá-los por um longo período da carreira. Nessa perspectiva, a docência se constitui em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios, mas também com esperança e possibilidades em seu percurso.

Outras questões muito evidenciadas nas entrevistas foram teoria e prática e a sua dicotomia. Os três professores foram unânimes em afirmar que existe uma distância entre o que a universidade propõe e o que a realidade dispõe.

A dicotomia entre teoria e prática

Em referência à formação inicial de professores, Veiga e Viana (2011) observaram que as diretrizes curriculares nacionais promovem uma dicotomia entre a teoria e a prática. Acrescenta-se a isso, segundo as autoras, que a educação formativa dos professores carrega elementos limitadores e excludentes ao novo, com preconceitos, diretrizes deterministas e interesses econômicos cristalizados, cooperando com a presente crise educacional e dificultando a abertura docente para seu contexto de atuação. E isso segue Veiga e Viana (2011), se deve a uma perda de identidade do ensino superior, culminando numa universidade bastante burocratizada, que se ocupa em ser funcional. A síntese dessa realidade, concluem as autoras, colabora para a formação de um aluno - e, conseqüentemente, de um cidadão -, que pouco questiona, é submisso e predisposto a não criticar o que é dado pelo poder público.

Para muitos autores e estudiosos (FLORES, 2010; FRANCISCHETT; GIROTTTO; MORMUL, 2012; MELLO, 2002; MENEZES, 1987, entre outros), o segredo na melhoria da educação básica está no elo entre escola e universidade e, por consequência, na destruição da dicotomia entre teoria e prática, o que os leva a pensar e discutir sobre a formação inicial de professores.

Para Flores (2010, p. 128), ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”.

Francischett, Girotto e Mormul (2012, p.90) consideraram que

O sonho do curso superior é, aos poucos, substituído pela realidade da Universidade pouco vivida e pela frustração que esta experiência traz. O tempo veloz, resultado da procura incessante em conciliar trabalho-casa-universidade, passa sem que muitos licenciandos percebam a sua atroz velocidade. De repente, os mesmos se deparam com o final da graduação e com todas as angústias e dúvidas que com ela aparecem. Tais angústias somam-se às incertezas ligadas à profissão docente no país.

Essa realidade se materializou na experiência de **P1**, conforme seu relato:

Quando eu comecei no ensino regular, eu percebi que não estava preparado, porque é tudo muito lindo na faculdade, mas eu não estava preparado. [...] Então eu senti um distanciamento muito grande da teoria com a prática, algumas coisas assim, durante a faculdade mesmo eu tinha PIBID, então a gente via realmente que a teoria era “platônica” (risos...).

Devemos considerar ainda que o início da carreira é identificado como sendo a fase dos confrontos, dúvidas, desordem, relacionados com a dicotomia entre teoria e prática e dificuldade de entrosamento. Essa dificuldade de entrosamento, em geral, talvez seja resultado da pouca compreensão das necessidades pedagógicas requeridas pelo aluno. O relato de **P2** ilustra essas ideias:

Bom o que acontece: a gente está na universidade, a gente está, como costume dizer, num universo fantasmagórico. Você aplica todo aquele conteúdo aprendido, toda aquela bagagem trilhada; chega e tem um público que sabe, que observa que não vai acompanhar? Isso a princípio é uma rasteira, porque você sai do meio acadêmico, cheia de grandes ideias, acreditando que vai revolucionar tudo, mudar o mundo e aí você se depara com uma realidade muito avessa da realidade acadêmica que, para mim, muitas vezes era utópica. [...] A minha formação acadêmica contribuiu pra minha prática de verdade foi muito pouco, porque a gente tem uma lacuna muito grande e temos vertentes que elas se distinguem muito, elas não estão relacionadas em nenhum ponto; principalmente quando a gente fala de um sistema prisional, de uma educação no sistema prisional, a gente vê tão poucas teorias, tão pouca literatura voltada para esse ambiente.

Mello (2000) considerou que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para programar uma política de melhoria da educação básica.

Os professores colaboradores, por exemplo, não passaram por processos de formação pedagógica para suas inserções nos espaços de privação; logo, seus encaminhamentos no início da docência ficaram marcados por hipóteses de um saber fazer próprio da profissão de origem. Assim, entendemos, como Garcia (1999), que é fundamental estar atento aos motivos que levam alguns profissionais a escolherem a docência como sua profissão, para que se possa ajudá-los na sua inserção à docência, assegurando, assim, a possibilidade de termos um ensino de melhor qualidade e com profissionais mais bem preparados. Se acompanhados em sua trajetória inicial, é possível, conforme o autor, que os professores tenham mais claros as representações e valores que vão se formando no percurso do *ser professor*.

No exercício da profissão docente, além de dominar o conteúdo, é imprescindível que o professor saiba também ensinar tal conteúdo, já que a aprendizagem escolar eficaz depende, como destacou Mello (2000, p. 98), de “professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia”.

Já Menezes (1987) apresentou o conceito de “competência pedagógica”, ou seja, ensinar com eficácia supõe mais do que truques didáticos e mais do que

uma postura paternal ou amistosa. É uma compreensão geral da situação em que está o seu aluno e é uma consciência dos objetivos específicos e gerais que ele, professor, tem em comum com seu aluno. A propósito desse aspecto, **P3** manifestou-se nos seguintes termos:

[...] E aí você se indaga: a formação te prepara pra rotina, pra ser professor? Não, as matérias pedagógicas, pelo menos aqui na faculdade, são muito teóricas, muito distantes da realidade, não dialogam com o que acontece na sala de aula, com as necessidades da sala de aula, com as necessidades da sala de aula de hoje em dia, e ainda mais com essa característica específica da situação de reclusão, do cárcere.

Algumas questões também nos mobilizaram e deram rumo às entrevistas. Dentre elas, entender a fase da escolha da carreira e os desafios iniciais. Questionamos os docentes sobre os motivos, as razões para o ingresso na docência, suas experiências iniciais na profissão docente e os desafios que enfrentaram quando assumiram a docência. A respeito de tal questionamento, **P3** comentou:

Eu tinha muita expectativa; eu já queria dar aula; achava, numa visão até romântica, que a educação transforma as pessoas e que é um papel importante para estar se ocupando, de está atuando, então eu começo a profissão docente nessa esteia.

É possível afirmar que o encaminhamento profissional está diretamente ligado à trajetória de cada sujeito, assumindo perspectivas de aprendizagem e práticas desenvolvidas ao longo da vida. De uma maneira geral, os professores carregam consigo recordações e experiências individuais que acabam por singularizar a vida de cada pessoa.

No decorrer das entrevistas, buscamos dialogar com as narrativas dos docentes, reunindo e evidenciando fatos e contextos representativos de suas primeiras experiências enquanto professores, os espaços e as ações que potencializaram essas vivências e os saberes constituídos no âmbito da formação.

A discussão em torno da dicotomia teoria-prática nos cursos de licenciatura continua. No âmbito desses cursos, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio.

A distância entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio continua enorme. Concorre para isso também uma visão simplificadora da prática, bem como o desprestígio que acomete o conhecimento didático e pedagógico nas universidades.

Dessa forma, compartilhamos com Mizukami et al. (2002) a ideia de que aprender a ser professor não passa apenas pelo efeito conclusivo de um aporte teórico, mas concerne a um processo de aprendizagem de situações práticas, inclusive adversas, demandando uma prática reflexiva por parte do sujeito docente. Assim, a seguir, apresentaremos como se deu o início da docência dos professores colaboradores, tendo em vista os motivos que os levaram a lecionar na prisão e os primeiros momentos.

4.1.3 Início da docência (ID)

O início da docência é um período que compreende os primeiros anos na profissão, nos quais os professores fazem a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, nos quais adquirem conhecimento profissional que possibilita a sua sobrevivência na profissão. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Muitas vezes, o que poderá ajudar na permanência serão os motivos que os levaram a lecionar nos espaços de privação. Alguns, mesmo indo meio por acaso descobrem nesses espaços oportunidade de colaborar na formação daqueles sujeitos na perspectiva de uma sociedade melhor.

Na sequência, apresentamos e discutimos alguns desses motivos indicados pelos colaboradores desta pesquisa.

Os motivos que os levaram a lecionar na prisão

Esta condição foi muito presente nas respostas dos docentes entrevistados quando perguntamos sobre os motivos que os levaram à escolha da carreira docente na prisão. Em suas respostas, atribuíram muita importância às suas experiências como alunos e recordaram alguns professores que marcaram suas trajetórias escolares e, de uma forma ou de outra, influenciaram a opção pela docência.

Para eles, estar na condição de professor nesses espaços, muitas vezes, era mais vantajoso do que estar na rede estadual de ensino, substituindo algum professor. Na rede estadual, o professor que não tem seu contrato efetivo, se submete a um processo de contratação que não garante a estabilidade funcional e ainda gera relações de poder dentro da categoria profissional. Sobre isso, Basílio (2010, p. 73) afirmou que:

[...] o próprio Estado coloca em marcha um processo de contratação segundo o qual, para o exercício da mesma atividade, os professores são colocados em diferentes patamares, segundo o grau de estabilidade maior, menor ou inexistente. A diferenciação entre os professores toma ainda mais força no cotidiano escolar e é base para as relações do grupo ali presente.

Outra questão também levantada refere-se à carga de trabalho, pois quando a possibilidade de uma carga de trabalho completa não se realiza, o professor passa a viver numa situação de instabilidade e dependência de outras pessoas e, para complementar a renda, tende a procurar vaga como professor eventual ou emprego em outros lugares. A falta de garantia de continuidade no trabalho faz com que não seja possível para esse professor o mínimo controle sobre seu futuro. Ele vive numa situação de risco.

De acordo ainda com Basílio (2010) sobre a Lei 500/74, que propõe, além dos funcionários públicos, pode haver no Estado servidores admitidos em caráter temporário (artigo 1º), os primeiros são ocupantes de um cargo público, provido por concurso público; os segundos são ocupantes de uma função-atividade e, para tanto, passam por um processo de seleção pública. Nas disposições transitórias, foi estabelecido que os até ali admitidos a título precário passariam a ser admitidos como ocupantes de função atividade de natureza permanente. Como precários, eles poderiam ser dispensados a qualquer momento, a critério da Administração ou por conta do provimento de cargos em concurso público, sem receber qualquer indenização. Os professores que conseguiram ser admitidos, até então, em caráter precário e tiveram o direito à contratação pela CLT na justiça são os chamados celetistas.

Soma-se a tal questão a falta de segurança e estabilidade em relação ao contrato de trabalho firmado com os professores OFA. Nos depoimentos dos professores, percebe-se como a docência na prisão foi uma estratégia por eles adotada para permanecer com as aulas ao longo do semestre letivo. Uma vez que são professores não efetivos da rede de ensino, pode ocorrer que não consigam

obter aulas durante o processo de atribuição de aulas e, assim, permanecerem sem lecionar ao longo do ano letivo. Esse aspecto prático foi indicado por **P1**:

Ainda na faculdade, eu conheci o Lucas; entrou depois de mim, e ele me fez descobrir a penitenciária; ele trabalhou até o ano de 2016. Então ele indagou: por que você não entra lá no sistema prisional? Porque é muito bom lá, eu tenho tido boas experiências; então indaguei: você está no prisional? Tem isso? Eu nem sabia que existia. [...] Falou de diversos benefícios tipo assim: quando pegar na atribuição do regular, você pega aula do professor titular que está afastado, mas você perde quando ele volta; lá você não perde, você fica até o final do projeto. Então isso já me deu um baita de um incentivo.

Desse modo, ao lecionar na prisão, os professores obtêm um contrato de trabalho para lecionar ao longo de um ano letivo – realizando a recondução a cada semestre – o que para eles significa uma pequena vantagem diante das poucas possibilidades existentes em função de sua pontuação.

P3 - Sinceramente acho que foi o mercado de trabalho mesmo que moveu minha escolha, porque não tinha muito o que fazer, não tinha muitas oportunidades em aberto; a possibilidade de atribuição de aulas eram todas longe, a penitenciária era na cidade e isso pode ter contado; talvez o público me despertava o interesse de alguma forma ter a possibilidade de encarar essa realidade de um outro viés, assim, não só porque você tem contato por notícias, mas enfim ...um contato mais próximo; mas acho que o principal, o disparador foi o mercado mesmo.

Como podemos perceber no discurso do **P3**, essa ideia de professor vocacionado leva a uma representação que remete às origens da docência, quando esta atividade era controlada em contextos em que a religião exercia grande influência, tornando essa profissão um ato de fé. Deste modo, ao representarem socialmente a figura do professor baseada na afetividade, evidencia-se uma imagem do ser e fazer docente semelhante ao da educação jesuítica, em que o saber era referenciado a uma ordem superior religiosa. Ou seja, era um saber inquestionável, visto que “alguns homens nascem para comandar, são esclarecidos e têm espírito de liderança, outros são desorganizados, vivem de maneira tribal e sempre serão subalternos”. (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 27).

Para o autor, idealizar e relacionar o ser e atuar docente como algo romantizado e vocacionado, representando aquele que tem uma missão a cumprir, seja um ato divino ou heroico, faz com que se tenha uma grande dificuldade para tornar a prática docente produtiva. Nesta perspectiva, o professor dificilmente conseguirá relacionar a prática social do aluno com o conteúdo escolar, já que a afetividade ocupará o lugar da realidade, retardando o processo de aquisição do conhecimento crítico e reflexivo.

Os professores nos contaram histórias em que os modelos de professores vêm à tona como sujeitos que marcaram suas vidas. E o interessante é que as qualidades que os primeiros atribuem aos seus professores marcantes são aquelas que eles próprios pretendem ou reproduzem no exercício da profissão, denotando assim certo sentimento de filiação. Pode-se constatar tal fato nas palavras de P2:

P 2 - Aos 11 anos, quando estudava na 5ª série, eu conheci uma professora chamada Célia Marini¹⁸, que tenho contato até hoje, e eu, assim, fiquei maravilhada, porque o modo como ela se colocava como profissional era muito diferente do que eu tinha visto até então e isso me serviu muito de incentivo porque ela passou a ser meu espelho.

Na pesquisa de Catani, Bueno e Sousa (2000), encontramos o relato de um trabalho de autobiografia, envolvendo professores, alunos de pedagogia e alunos de licenciatura, sobre as marcas deixadas em suas vidas pelo ingresso na escola e pelos antigos mestres que tiveram. Segundo essas autoras, "abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo" (2000, p. 168).

Afirmaram, ainda, que

as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são desta forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 168-169).

Um elemento de destaque, e que se relaciona às experiências, motivações e expectativas em suas trajetórias de formação que vieram a contribuir para o tornarem-se professores, refere-se às "figuras de referências". Estas são as pessoas que tiveram um significado especial nas vidas desses professores e que marcaram suas vidas, suas trajetórias pessoais e profissionais.

Outra dimensão que se destacou nos momentos de entrevistas se refere a situações vivenciadas nos espaços de privação, de modo particular *os primeiros momentos*, reconhecidos em Pimenta e Ghedin (2002) como saberes da experiência. As autoras consideraram que esses são produzidos no cotidiano docente.

Em seguida discutimos como tais momentos foram apresentados por nossos colaboradores.

¹⁸ Nome fictício.

Os primeiros momentos

Sobre o ciclo de vida dos docentes, Huberman (1995) ressaltou que o contato inicial (entre os dois e os três primeiros anos de trabalho), ou seja, a entrada na carreira, é marcado pela sobrevivência, de certa forma, pelo choque com a realidade e pela descoberta. Percebemos isso nos relatos de **P1**, por meio de suas descobertas, e o choque da realidade e sua trajetória até chegar à sala de aula, com sensações muito ruins.

Eu lembro até hoje a primeira vez que entrei lá, cheio de grades, a radial, aquele ambiente fechado; eu não tenho tanta claustrofobia, só se for num lugar muito fechado, muito apertado, dá uma sensação ruim; eu lembro a sensação ruim que eu senti, assim, a grade abrindo e fechando atrás, dá uma sensação tipo, não dá pra desistir, não tem como voltar e você olha para os lados e tudo fechado; então eu lembro a sensação do primeiro dia; foi muito ruim essa trajetória; foi ruim, ruim, ruim...eu me senti muito mal.

Também **P2** comentou sobre sua experiência inicial:

Já fazia dez anos que a FEBEM existia e que se vivia dessa maneira, sob castigos e medidas coercitivas; e esse foi o momento que chego, nessa transição para Fundação Casa; então eu tinha ali o psicológico dos funcionários completamente desestruturados, perdidos; a gente tinha uma estrutura completamente sem condições, sala minúscula, que não havia lousa em algumas salas. [...] Era simplesmente a porta, o aluno deveria ficar caladinho, então foi uma fase muito difícil... Mas, também foi uma fase de provas porque eu pensava assim, agora vai... Ou é isso ou não é isso. Isso não me amedrontava, isso me chateava; o modo como as pessoas iam perdendo seu senso de humanidade, sua sensibilidade e tudo mais.

A fala do professor **P2** está alinhada com o que Huberman (1995) disse quando retratou algumas etapas que, possivelmente, compõem a vida profissional dos docentes após o momento inicial da carreira. Depois de um contato inicial com a profissão, origina-se um momento de estabilização, em que o docente tem mais liberdade, confiança, afirma-se diante dos demais e conhece seus limites e fracassos.

Na mesma linha de sentimentos dos colaboradores mencionados, **P3** também sentiu o impacto inicial do contato com o ambiente de restrição de liberdade. Em seu testemunho, lê-se:

Senti o tempo todo em choque, foi uma experiência que mexeu muito no início, a própria estrutura, muitas grades, muitos cadeados, muita repressão; demorei muito a me 'acostumar'; infelizmente depois a gente acaba encarando isso com muita naturalidade; e é aí onde mora o perigo.

Essa sensação de choque inicial, depois transformada em naturalidade, hoje preocupa muito mais **P3** em função de aceitar como natural tudo que ele

testemunha e vice lá dentro, haja vista a banalização da violência velada e a indiferença do poder hierárquico passarem a fazer parte de sua rotina.

A fase de iniciação à docência é considerada um período significativo para a configuração das ações profissionais futuras e para a permanência na profissão. Há pesquisas, como a de Huberman (1995), indicando que esse momento pode ser vivido de maneira fácil ou difícil. No primeiro caso, são mantidas boas relações com os alunos, considerável senso de domínio do ensino e satisfação em realizar o trabalho. Já no segundo caso, notam-se queixas de uma carga de trabalho excessiva, de ansiedade, de dificuldades com os alunos, além da presença de uma forte sensação de isolamento.

A pesquisa demonstrou, através das falas dos professores colaboradores, que, ainda que o curso superior tenha contribuído para um crescimento pessoal e profissional dos docentes, não representou uma transformação vigorosa em relação a aspectos importantes para a formação e constituição da identidade de um professor que atue com a qualidade julgada necessária, de modo particular nos espaços de privação de liberdade.

Quanto à falta de uma formação teórica que fundamente a prática nos presídios, apontada no decorrer das entrevistas, foi comprovada por Andriola (2010), em suas pesquisas, evidenciando imenso despreparo entre os docentes. Há na realidade uma formação acadêmica que pouco ou nada prepara o professor para atuar nessa área tão específica. Quando esses professores são contratados, muitas vezes apenas recebem algumas orientações gerais, sem grandes detalhes, tendo que se limitar ao que é permitido. Nesse viés, qualquer prática de autonomia ou que envolva sua criatividade corre o risco de ser reprovada.

A análise dos dados coletados nas entrevistas apontou alguns aspectos pertinentes ao trabalho docente em uma instituição prisional e oportuniza identificar aquilo que foi recorrente nas falas sobre os motivos que levaram os docentes a lecionarem nos espaços de privação de liberdade.

Se o professor deve assumir-se como produtor de sua profissão, entendemos como relevante perguntar aos educadores prisionais que entrevistamos sobre os motivos que os levaram a escolher esse trabalho. Dois deles responderam que, no início, foi pelo salário, pois estavam desempregados e, à época, as escolas pagavam muito pouco. Disseram, ainda, que, com o passar do tempo, começaram a gostar muito de dar aulas naqueles espaços, vendo a evolução dos alunos e

percebendo o quanto era importante seu trabalho. Mas não se consideraram diferentes dos demais porque

Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito. São profissionais que não devem renunciar à palavra, porque só ela pode libertá-los de cumplicidades e aprisionamentos. É duro e difícil, mas só assim cada um pode reconciliar-se com sua profissão e dormir em paz consigo mesmo (NÓVOA, 2003, p. 14).

Esses professores são profissionais com consciência de terem colaborado para a ressocialização daqueles seres humanos e, ao assumirem a responsabilidade de educar, demonstraram a busca pela transformação social, seja ela em uma escola para classes mais favorecidas ou em um presídio. Acreditamos que o papel desses educadores é ir além da mera transmissão de conteúdos. Entretanto, é necessário que eles percebam qual a melhor forma de contribuir para o desenvolvimento de seus alunos, adaptando o currículo à realidade em que vivem. A questão, portanto,

[...] não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social. (FREIRE, 2001, p. 98).

Nessas entrevistas, os professores revelaram também que tiveram muita dificuldade no início, porque precisavam adaptar o ensino formal à realidade do sistema prisional, que precisaram de muita criatividade e força de vontade para alcançarem os objetivos. De acordo com Onofre (2007), a escola no presídio diferencia-se de outras e os detentos entendem o conhecimento como preparação para voltar ao convívio da sociedade.

A transformação dos sujeitos em situação de privação de liberdade também é motivo para que os educadores se mantenham atuando nesses espaços, tendo em vista que muitas vezes a repressão, as punições e as lógicas de segurança atrapalham o ritmo dos reeducandos, gerando um clima de desmotivação entre os privados de liberdade. E apontaram para a motivação dos discentes, a utilização durante as aulas de materiais e notícias da atualidade, pois essa forma de ensinar é interessante porque aguça a curiosidade dos alunos, mantendo-os mais informados e atualizados do que acontece fora da prisão, já que apresentam, em alguns momentos, uma insegurança sobre o que os aguarda quando saírem.

É importante ressaltar que nas salas de aula nos presídios, o número de alunos é mais reduzido e, por conta da realidade prisional, a disciplina também passa a ser uma motivação para os docentes. Além disso, no decorrer dos meses, as turmas tendem a se tornar menos numerosas por conta das transferências dos privados de liberdade, alvarás de soltura ou desistência dos internos, sendo, portanto, a evasão escolar por parte dos internos um fator bastante positivo em suas experiências nas prisões.

A experiência obtida pela participação durante as aulas e as conversas com os docentes nos permite afirmar que, ao invés de uma relação conflituosa entre os professores e os alunos encarcerados, há um clima de respeito entre todos. Os docentes entrevistados afirmaram que muitos alunos participam das aulas e expressam o desejo de dar continuidade aos estudos como forma de obter algum tipo de melhoria em suas condições de vida.

Mesmo diante da novidade que representava a atuação em ambiente de privação de liberdade, o interesse dos professores em participarem do processo de seleção para atuar nas prisões foi despertado, inicialmente, pela gratificação que haveria no salário. Entretanto, no decorrer do processo, passaram a ter visão e ideias diferentes em relação às que tinham sobre os privados de liberdade. Dessa forma, a cada dia, em cada momento, a cada aula, eles sentiam que não estavam lá por acaso e passaram a aprender muito com toda essa realidade que são as escolas nas prisões e suas peculiaridades.

Parece até “uma coisa mágica” o que acontece no ambiente das prisões. No momento das aulas, os privados de liberdade são estudantes, respeitam e são respeitados, não usam algemas, estão livres para o conhecimento. Em sua visão, a importância da atuação do professor dentro da penitenciária aparece em muitas dos trabalhos, nas falas dos reeducandos. Nesses momentos, eles demonstram a diferença que a educação faz para quem, de uma forma ou de outra, esteve excluído e agora só tem o que lhe é oferecido.

De acordo com as considerações dos três professores entrevistados, dois não tinham convicções para ensinar nas prisões. Porém, os três professores em questão passaram por momentos difíceis de experiências em seus primeiros momentos nos espaços de privação em que atuavam ou ainda atuam.

Araujo e Leite (2013) consideraram que um bom número de professores atuantes nos sistemas penitenciários não fez essa escolha. Nesse primeiro ponto, já

encontramos alguns complicadores, pois a própria falta de escolha consciente, ou a quase imposição de uma alternativa, poderá ser dificultosa. Dessa forma, os professores entrevistados colocaram suas emoções e sentimentos em relação aos primeiros momentos nos espaços de privação de liberdade.

Os professores do sistema prisional se deparam igualmente com demandas de cunho emocional dos presos. Isso ocorre porque os detentos em seu cotidiano se fecham em um ambiente repressivo, e muitas vezes hostil, e como o clima da cadeia é punitivo, autoritário e complicado, a escola passa a ser um espaço onde é permitido expressar-se, falar de si, ouvir novas ideias, ter relações menos vigiadas e que na maioria das vezes valorizam o sujeito, independentemente dos crimes cometidos. Nesse aspecto, os professores também são ouvidores/conselheiros de questões sociais altamente polêmicas e emocionalmente “pesadas” para lidar (ONOFRE, 2011a). E novamente nos perguntamos: até que ponto esses docentes estão preparados para responder a essas demandas? Até que ponto tais questões podem influenciar a saúde psíquica e emocional desses profissionais?

Não há dúvidas de quão bela pode ser a prática docente nos presídios; a confiança diferenciada que os detentos projetam na figura do professor, o desafio de lidar com o diferente, conhecer novas realidades e participar diretamente na reestruturação de sujeitos privados de liberdade. A esse respeito, somos de acordo com Onofre (2008, p.26), ao afirmar que na escola,

Embora esteja em um espaço repressivo, o professor mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e afetiva no relacionamento com os alunos, uma vez que a riqueza da relação pedagógica fundamenta-se, independentemente do espaço em que a escola esteja inserida, nas ‘formas dialógicas de interação’.

Porém, os professores em questão revelaram, mesmo diante das dificuldades e dos desafios enfrentados nos primeiros momentos, que estão motivados e dispostos a exercer seu papel de educador, a partir de sua maturidade docente, bem como através de uma formação complementar que fundamente sua prática profissional nos espaços de privação.

Outra dificuldade apontada pelos professores em sua prática docente nos presídios se refere à atitude de alguns funcionários, sobretudo os agentes penitenciários, que não compreendem e não veem a educação escolar como algo relevante. A maioria considera que os privados de liberdade não merecem e não têm

direito à educação. Os que pensam assim, geralmente, têm dificuldade de entender o papel do professor e a forma como se relacionam com os estudantes, “principalmente quando se caracteriza pelo diálogo, respeito e valorização incondicional” (ONOFRE, 2008, p.8).

Ser professor, hoje, é lidar com as questões já apontadas, e também com o desinteresse do aluno, com problemas institucionais quanto à identidade da escola, ao fracasso da aprendizagem e ao que propõem planejamentos e documentos burocráticos que recheiam os arquivos escolares. Nesse conjunto, destacamos também as mudanças da sociedade contemporânea que atingem não somente o professor, como a escola e o seu aluno. O alto nível da tecnologia e o avanço nas pesquisas, nos estudos que provocam mudanças e aprofundamentos no conhecimento na sociedade exigem das instituições formadoras que o professor se perceba mudando e provoque mudanças. Como propôs Imbernón (2011), não se pode deixar de assinalar as condições que ainda movem a profissão de ensinar e que não favorecem a profissionalidade: o ambiente de trabalho, a tendência à rotina formal, o incentivo profissional, a cultura pedagógica, social, a solidão educativa, o baixo conceito profissional, a desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias e da sociedade, entre outras.

Em relação às questões recorrentes em torno da educação em prisões, Onofre (2017) nos propôs refletir sobre os diferentes olhares que são dirigidos a homens e mulheres em situação de aprisionamento: para que educação em prisões? A quem a educação serve? Se não temos educação com qualidade para nossas crianças, para que investir na educação de pessoas infratoras da lei? Se as escolas de ensino público carecem de recursos e materiais de diferentes naturezas, para que dotar escolas nas prisões com tais recursos? Se não temos formação inicial e continuada de professores que atuam em escolas públicas, para que investir na formação de educadores para aprisionados?

Diante desse contexto, e a partir do que vivenciamos nas reuniões de ATPCs na escola vinculadora, como também das entrevistas realizadas com os professores colaboradores, nos vem a indagação: como tornar-se professor nos espaços de privação de liberdade?

4.1.4 Tornar-se professor (TP)

Quando da opção em tornar-se professor, há que se considerar que o sujeito, ao fazê-la, leva em conta (ou não) elementos que até mesmo para ele são desconhecidos. Em seu trabalho, o professor não será o único a selecionar o conhecimento a ser trabalhado na escola, pois o aluno também faz a sua seleção, e só o fará de maneira produtiva quando assumir, juntamente com o professor, a responsabilidade pelo seu conhecimento, pelo seu saber (VILLANI et al., 2006).

Cabe então ao professor promover esse encontro entre o aluno e o conhecimento científico. Reconhecemos que ser professor hoje requer muito mais do que ser um profissional respaldado no conhecimento do conteúdo e da prática docente. Considerando as dificuldades com que podem se deparar o professor, por que então optam por sê-lo? E, indo além, por que se manter professor, mesmo diante dessa luta entre a educação escolar na prisão e a educação da prisão?

A luta entre a educação escolar na prisão e a educação da prisão

A escola na prisão pode ser um espaço de liberdade enquanto possibilidade objetiva, apesar das dificuldades postas pelo ambiente repressivo da prisão e da dicotomia existente entre o real punitivo da unidade prisional e o ideal educativo da situação escolar de ensino e aprendizagem, que é, por essência, transformador. A esse respeito, Julião (2016, p.32) ressaltou:

No campo legal, sem sombra de dúvida, o Brasil é reconhecido internacionalmente por sua legislação. Os avanços normativos para a política de restrição e privação de liberdade têm sido analisados como muito positivos por vários países da América Latina, inclusive sendo referência para as suas discussões. Como concepção, é reconhecida como inovadora, pois se fundamenta em uma perspectiva moderna de execução penal que reconhece os sujeitos apenados como cidadãos e garantidores de direitos

Por outro lado, afirmou o autor:

Saindo do âmbito legal para efetivação da política na prática, infelizmente não podemos nos vangloriar dos nossos feitos. Ao contrário de alguns países, como a Argentina, por exemplo, que além da educação básica no cárcere possui experiências consolidadas de ensino superior há décadas em algumas unidades prisionais, o Brasil, além de não ter saído das experiências de educação básica — muitas ainda sendo realizadas precariamente — ainda amarga um número elevado de jovens e adultos encarcerados analfabetos e/ou que não concluíram o ensino fundamental sem acesso aos bancos escolares (JULIÃO, 2016, p. 32).

Essas constatações denotam, assim, na percepção do autor, as contradições existentes na política de educação de jovens e adultos em privação de liberdade, ou seja, “o descompasso entre o legal e o instituído na prática, tão comum na cultura política do nosso Estado”. (JULIÃO, 2016, p. 33).

Os estudos sobre educação de adultos presos têm mostrado a possibilidade de se construir a escola nas prisões como espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias. Para a construção dessa escola, há que se considerar se existe descompasso entre o que ela deve e o que pode fazer no interior das prisões. Sobre isso, relata **P2** sua experiência na própria sala de aula, na qual o professor não tem autonomia sobre o aluno por este estar sob a tutela do guarda na porta:

O aluno não podia respirar mais forte que o funcionário adentrava a sala e tirava o aluno com toda força física e sem pedir licença ao professor. Diante do olhar inquisidor da porta, o estudante deveria ficar caladinho.

A proposta educacional traçada para essas escolas, ao explicitar as concepções sobre o homem, o mundo, a educação e a produção de conhecimento, enfatiza que a educação, para ser válida, deve levar em conta tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto às condições nas quais vive (contexto). Toda ação educativa deve, portanto, promover o indivíduo, e este deve transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade. A experiência, entretanto, contradizia a experiência do **P2** no espaço em que atuava.

No início, a gente confunde muito, porque são espaços que nos confundem; achar que amedrontar é ter respeito, e a gente também ouve das pessoas que a gente precisa ser turrão, cara fechada; a gente não pode mostrar os dentes; era assim que era passado para nós nos bastidores, porque o professor que mostra muito os dentes não é um bom professor, vai perdendo a autoridade.

Então a gente tinha que ser esse general, e no início, o meu apelido foi general, “o general chegou”.

É preciso, pois, que o professor diante desse contexto, tome consciência de sua realidade, procure refletir sobre ela, comprometendo-se em transformá-la, sendo necessário ter presente se a atividade educativa está sendo desenvolvida para a libertação dos homens - a sua humanização - ou para a sua domesticação.

Para **P2**, segundo seus relatos, foi muito difícil e contraditório manter-se nesse espaço em que seu desejo era completamente oposto às imposições do sistema.

Eu queria que eles falassem comigo, dialogassem, se envolvessem, mas eles eram muito quietinhos; eu lançava as perguntas e eles, um ou outro se

manifestavam, mas muito pouco também, bem comedido, eu achava tudo aquilo muito estranho. Como me manter neutro diante de tudo que estava acontecendo? Grande desafio.

Para Freire (1983), não é apenas suficiente saber que é impossível haver neutralidade da educação, mas é preciso distinguir os diferentes caminhos, uma vez que a escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Para que seja compreendida, é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando.

A proposta estabelecida para a educação de adultos em privação de liberdade explicita as considerações anteriormente elaboradas. O que o cotidiano das escolas desvela, no entanto, e que pôde ser evidenciado ao longo deste estudo, é que há um hiato entre o discurso oficial e a vivência instaurada nas escolas das unidades prisionais.

Acreditamos que isso se deva a distância entre o que o professor aprende em sua licenciatura, como também no caso específico dos espaços de privação em que o docente recebe algumas orientações básicas que perpassam, principalmente, pela segurança, deixando o professor à deriva em seus momentos em sala de aula inclusive sequer sabendo o que poderia falar ou não para seus alunos.

Essa constatação se manifestou nas palavras de **P1**:

Primeira semana, eu fiquei bastante preocupado com os alunos, pois eu não sabia como lidar com eles; o que eu posso falar e o que não posso falar pra eles? E sempre muito preocupado: o que posso falar e que não posso falar? E aí decidi que iria focar na matéria e depois eu vejo, vou vendo o que posso conversar... Com o tempo, eu fui me soltando um pouco mais com eles e eles comigo.

Embora o quadro que se apresenta não seja alentador, dada a falta de transparência das organizações penitenciárias e o hiato entre o discurso oficial e o modo de vida instaurado no espaço prisional, que dificultam possíveis melhorias, alguns passos podem ser dados, visto que muitos dos problemas existentes no interior da escola das unidades prisionais têm semelhanças com os de outros espaços escolares. Mas, o depoimento do **P1** acerca do que pode ou não falar, traduz a rigidez da postura do professor, a ponto de desconhecer, de não se sentir seguro, de não ter a noção do que realmente pode em sala de aula, optando assim por manter-se “preso” ao conteúdo, o que provavelmente não teria problemas.

Alguns paradoxos aparecem, e a prisão é cheia deles. A escola tem de funcionar segundo as normas de segurança e de disciplina, ao mesmo tempo em

que se quer desvinculá-la dessas normas e construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos. A leitura das situações limite, do espaço no qual se encontram educadores e educandos e do *até onde se pode ir* é essencial no processo educativo (ONOFRE, 2012, p.14).

Entre o discurso oficial e o modo de vida instaurado pelas práticas de ressocialização próprias da prisão, estabelece-se um hiato: embora se pretenda que o aprimoramento técnico da equipe dirigente possibilite a humanização do tratamento, as técnicas adotadas põem à mostra seu lado reverso, ao exercerem efeitos tão contraditórios quanto inesperados (ONOFRE, 2009a, p.14).

Sobre o discurso oficial e as práticas, o professor **P3** falou sobre o funcionamento da escola segundo as normas de segurança, provocando no professor um sentimento de impotência e de mal estar docente:

É uma dinâmica difícil, tá dando aula e o guarda entra na sala e quer arrastar o cara pro *pote* (solitária), porque o cara está sentado na mesa, e se eu deixei o cara sentar na mesa, se isso é permitido? A autonomia não é minha?

Então, é um pouco nadar contra a maré de alguma maneira, continuar dando aula.

Dessa forma, concluímos que as políticas públicas voltadas para as questões prisionais, particularmente educacionais, são ineficientes e se tornam para órgãos públicos e sociedade de modo geral um desafio muito grande. Nesse processo investigativo, constatamos através das falas e depoimentos dos professores a existência dessa dicotomia entre o que se propõe pedagogicamente e o que se consegue executar nos espaços de privação. O relato de **P1** ilustra essa situação.

[...] mas, ainda assim, no primeiro semestre, eu ainda tinha receio ainda, mas, saudável que não prejudicava a ninguém. Porém, não tinha segurança onde estava pisando, haja vista os medos que vinham de fora da própria escola ou ainda da sociedade, amigos, familiares etc.

Portanto, cabe aos que se debruçam nas pesquisas e estudos acerca da problemática da educação dos oprimidos, desvelar as contradições evidenciadas, apontando caminhos para colaborar com a melhoria da qualidade de vida e da educação dos sujeitos em privação de liberdade, minimizando a questão de reprodução da desigualdade e da discriminação.

Onofre (2012), acerca do desafio histórico na educação prisional no Brasil, resgatou o pensamento de Rangel (2009), quando ressaltou que as prisões são espaços complexos onde se concentram todas as dificuldades da sociedade em matéria de educação – fracasso escolar, analfabetismo, gestão da diversidade, exclusão social etc. Nesse sentido, se constitui verdadeiro desafio e compromisso governamental convertê-las em espaços educativos, já que

A opinião pública não suportaria que fosse dada maior atenção aos culpados do que às vítimas, e os gestores das prisões, na maioria das vezes superlotadas, apresentam outras urgências a dar conta: segurança, controle do tráfico, garantia das necessidades básicas como alimentação, higiene e saúde. (DE MAEYER, 2009, p. 12).

Para o autor, a educação não é mercadoria, tampouco um produto, mas um processo em que os atores envolvidos devem conceber e viver a ideia de transformar as prisões em espaços educativos para evitar que o privado de liberdade se torne um receptor de sequências educativas.

Onofre (2012, p.210) apontou para convergências acerca do papel do professor nesse contexto:

Apesar das tensões resultantes de posições antagônicas em relação ao papel a escola nas unidades prisionais, há uma convergência em relação ao papel determinante, embora não exclusivo, que ocupa o professor no sentido de se promover uma educação com qualidade, independente do espaço em que esteja inserida. Pensar, portanto, na implementação de políticas públicas que visam a qualidade e equidade no campo educacional, não pode deixar de privilegiar questões relativas à formação docente.

Quanto ao espaço prisional, é regido por um modo peculiar de existência, com suas regras, condutas e seus códigos específicos, tornando-se, assim, um espaço de conflitos e tensão entre os seus atores. Nesse viés, os sujeitos se submetem à adesão dessas regras e condutas, na tentativa de sobreviver e tornar o mais breve possível a sua estadia na prisão. Essa teia de costumes, valores e normas comuns aos privados de liberdade se dá no processo de socialização pelo qual o sujeito se apropria da linguagem, dos códigos e dos conhecimentos do grupo e da cultura social da instituição. A esse respeito, disse **P1**:

Existe um controle muito grande não só no que se pode falar, por exemplo, mas o que se pode trazer. Quando entramos, alguém controla o que se traz para dentro do espaço por uma medida de segurança. Mas, é a minha consciência que me diz e me rege por sempre ter sido bem claro para nós, 'se um de vocês deixar de cumprir as regras, isso colocará todos em risco'.

Nesse sentido, há grandes desafios a serem superados ao organizar um sistema educacional prisional brasileiro, dentre eles, promover a parceria entre o

sistema prisional e as ações educativas promovidas pela escola. Entre esses desafios, necessário se faz refletir sobre as condições de trabalho dos professores nos espaços de privação.

As condições de trabalho

As pessoas encarceradas, assim como os demais seres humanos, têm o direito à educação. Esse direito está previsto nas normas internacionais e na legislação nacional. Foi para verificar a garantia do direito à educação nas prisões brasileiras que a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação realizou missão entre outubro de 2008 e abril de 2009. O trabalho se vinculou à missão desenvolvida anteriormente pela ex-relatora de educação, Profa. Edla Soares, e por sua assessora, Profa. Ednar Cavalcanti, em 2008, sobre a situação da educação em unidades prisionais femininas do estado de Pernambuco. Para proceder à verificação das condições de tal instituição,

A missão visitou unidades prisionais, entrevistou a diretores das unidades, profissionais de educação, pessoas encarceradas, ativistas de sociedade civil e agentes penitenciários; participou de eventos sobre o tema da educação no sistema prisional e pesquisou documentos oficiais e estudos que tratam do assunto. Além de verificar a situação da educação no sistema prisional brasileiro, a missão buscou contribuir para o debate público sobre a apreciação urgente da proposta de Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional pelo governo federal e dos projetos de lei da remição da pena por estudo que tramitam no Congresso Nacional. (CARREIRA, 2009, p. 2).

Por meio da missão da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, foi constatado que:

- a) a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;
- b) a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- c) a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando à manutenção da ordem disciplinar;

d) há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.

Quanto ao atendimento nas unidades:

- a) é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins, na ocasião de revistas (blitz), como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários.
- b) é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente, atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas.
- c) quando existente, em sua maior parte, sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados.

Quanto à situação dos educadores e educadoras:

- a) a diversidade da condição dos(das) educadores(as): há profissionais de educação concursados das redes de educação; há profissionais temporários vinculados às redes de ensino. Os depoimentos apontam que predominam relações precárias de trabalho;
- b) grande parte dos educadores e educadoras que atuam no sistema prisional acabam sendo cotidianamente testemunhas de violações de direitos cometidas contra os presos e presas;
- c) em muitas unidades, os professores e professoras enfrentam a desconfiança dos agentes e são submetidos a forte controle por parte deles e das direções. Os conflitos em muitas unidades são frequentes. Como repreensão, há agentes que demoram a autorizar a entrada e saída dos profissionais de educação e interferem na dinâmica de sala de aula.

Quanto à infraestrutura e aos materiais:

- a) problemas generalizados de infraestrutura (faltam salas de aula na maior parte das unidades e os espaços existentes são muitas vezes adaptações de corredores ou de locais totalmente inadequados). Predominam espaços úmidos com iluminação fraca e limitada ventilação;
- b) falta de cadernos, canetas, lápis, materiais didáticos e de apoio. Muitas vezes os materiais existentes são totalmente desatualizados;
- c) na maioria das unidades visitadas, não se utiliza a escrita de cartas e bilhetes, muito comum nas prisões, como estratégia de letramento dos presos e presas. O acesso ao papel é extremamente controlado;
- d) as bibliotecas, quando existentes, possuem acervos pobres ou problemas de acesso (encontramos acervos de livros novos fechados em salas há mais de 1 ano). São poucas as unidades que apresentam algum tipo de estratégias de estímulo e mediação de leitura. Há unidades que castigam o preso/a presa pela perda de um livro da biblioteca, utilizando regras disciplinares de segurança, como a ida para a “solitária”;

Mediante o exposto quanto ao atendimento nas unidades prisionais, à situação da educação nas prisões, à situação dos educadores e educadoras e à infraestrutura e aos materiais, observamos que as informações coletadas não fogem à realidade nacional, e de modo particular do campo desta pesquisa. Nas falas dos professores colaboradores, tanto nas reuniões de ATPCs quanto durante as entrevistas, nos deparamos com alguns pontos em comum com esses quatro itens resultantes da pesquisa que Carreira (2009) realizou. A título de exemplo, transcrevemos trechos de considerações dos três colaboradores.

P1- Quando cheguei ao sistema, eu me frustrei um pouco, pois lá não é um ambiente democrático. Os próprios alunos falaram para mim: aqui a gente é oprimido. Eu percebi muitos obstáculos que não imaginei que existiriam.

P1 - Outro obstáculo grande é o emocional; eles são oprimidos de diversas formas, seja no corte de cabelo, no barbear; se ele não tiver com a barba lisinha, eles correm o risco de ir para o pote, e eu já perdi aluno por causa disso, já perdi o melhor aluno de minha sala por isso, melhor no sentido de conteúdo, fazia suas atividades, comprometido, cara interessado, achava as coisas interessantes, gostava de matemática.

P2 - Se a gente pensar numa unidade escolar como uma das maiores escolas da cidade, com uma única coordenadora, é humanamente impossível dar conta por mais boa vontade que ela tenha, e aí eu costumo brincar: em alguns momentos a gente precisa ter mais que boa vontade, a gente tem que se sentir capacitada para isso; então a boa vontade acaba ficando em segundo plano, e aí o que a gente vê é um Estado que oferta um ensino no sistema prisional mas que não existe suporte; é uma oferta

baseada em números, estatísticas, e que não tem esse vínculo, essa aproximação da unidade escolar.

P2 - Então nós não temos suporte, esse curso é o primeiro desde 2013, nós não temos nenhum documento que foi lido na íntegra que nos respalde, que nos dê subsídio da situação; então ... Assim, nós temos muitas ordens, muitas ordens nos são dadas.

P1- Nós trabalhamos; os professores são só categoria “O”, que é projeto de pastas; isso significa que você trabalhará no próximo semestre se você agradou, e pra agradar é preciso calar a voz.

P3 - A estrutura é muito limitada, você acaba se limitando ou aos debates ou ao giz e lousa... Não tem um recurso midiático, tem uma TV velha, de 29'; muitas vezes o som é ruim; um DVD velho; agora trocaram depois de quase 4 anos, que muitas vezes você grava o DVD em casa, faz uma cópia de um filme mas não rodava lá.

P3 - Você não pode levar seu diário e trazer seu diário, você não pode levar um livro, você não pode levar um texto e xerocar esse texto.

Assim, a educação prisional é um espaço de construção, de luta e da construção da sua própria identidade. E devido aos fatores expostos acima, existe um desafio para a construção de políticas educacionais pautadas em programas de educação não formal, devido à possibilidade de flexibilidade que esta poderá oferecer, como: cursos de diversas durações, cursos de formação profissional inicial e continuada, atividades de leitura, de cultura, de teatro e cinema, expressões artísticas, na tentativa de construir uma educação emancipatória e democrática.

Além de todas as dificuldades, obstáculos, desafios etc., o professor também enfrenta *a luta contra o preconceito da sociedade*, pois estar ensinando nos espaços de privação passa a ser uma tarefa muitas vezes árdua, porém compensada pela possibilidade de sentir a realização de estar contribuindo para uma sociedade melhor.

A luta contra o preconceito da sociedade

O enfrentamento do preconceito junto aos professores que ministram aulas nas prisões, inicialmente, passa pela própria família, em virtude do medo de seu ente estar entre bandidos. Essa imagem que se tem desses sujeitos e do ambiente onde se encontram encarcerados passa pela ótica da mídia, que lança para o público as rebeliões e as cenas de crueldade que são registradas dentro e fora do cárcere. **P3**, por exemplo, em seu relato, resgatou a postura de sua família que, mesmo lhe dando apoio por sua decisão tomada, demorou a entender como seria possível trocar a “segurança” do emprego em uma indústria de referência

nacional, para estar ministrando aula para bandidos e em uma atividade instável, sem contrato efetivo, que é o caso de cerca de 90% dos professores que compõem o grupo dos docentes inseridos nos espaços de privação.

A resistência dos meus pais para que eu não enveredasse no ensino nas prisões em detrimento de um emprego e uma carreira na Volkswagen foi muito difícil, mas ao mesmo tempo, eu estava convicto de que aquela vida metódica de uma tarefa repetitiva não me traria nenhuma realização. Por conta dessa decisão, vivi algumas experiências, dentre elas precisar sair de casa.

Hoje, apesar de meus pais não terem ainda concordado totalmente com minha decisão, mas já está num nível de respeito e diálogo. Às vezes, quando há rebeliões, mesmo em outro estado, provoca insegurança neles, mas tudo passivo de contornos.

Dessa forma, estar a serviço de tais pessoas provoca, no mínimo, temor por parte de amigos e familiares dos professores que atuam em sala de aula dos presídios, dando aula para “bandidos”.

P1 também vivenciou situação em que o reeducando é avaliado negativamente pelos servidores da prisão.

O que escutamos dos agentes comumente é a frase: ‘professor, você fica dando aula para vagabundo, não dê chance para vagabundo’. Então, eu sinto em algumas colocações que existe falta de respeito para com nosso trabalho e de nossa pessoa.

Assegurar os direitos desses sujeitos não é prioridade da opinião pública, tampouco as condições em que esses sujeitos se encontram no cumprimento de suas penas chega a sensibilizar e mobilizar a sociedade. É uma missão quase impossível que a sociedade os reconheça como sujeitos de direitos, cidadãos com seus direitos legais. Na verdade, por terem cometido um delito, esses sujeitos já recebem da justiça sua pena ao perder o direito de ir e vir.

A percepção do preconceito da sociedade em relação ao aprisionado, que nega até a humanidade dos sujeitos, está atrelada à visão que se projeta a partir da própria realidade interna, às vezes advinda dos funcionários e familiares, a falta de oportunidades e de confiança. Não apenas fora, mas também dentro do sistema prisional, faltam oportunidades, o que constitui outro grande empecilho para a reintegração social e aceitação dos privados de liberdade. A esse respeito, se expressa **P2**.

Quando chego a casa, ao retornar do meu primeiro dia de trabalho, liguei super entusiasmado para a minha mãe: ‘sensacional, esse lugar é maravilhoso’; ‘mas que lugar é esse? Uma escola particular?’ ‘ Não, não, no presídio’. Ela: ‘misericórdia, você só se mete em enosco, você só me dá desgosto’ (risos...).

Tendo em vista que esses sujeitos voltarão ao convívio da sociedade, na prisão deverão assimilar novos caminhos e possibilidades que possam proporcionar recursos em sua liberdade para uma vida com mais dignidade. Esse sentimento de repúdio produzido pelos meios de comunicação quase sempre nos faz esquecer que ali se encontra um ser humano que tem sua vida, sua história, sonhos desejos. Muitos podem buscar alternativas dentro da prisão, e de modo particular na escola, através do trabalho do professor, uma chance para mudarem de vida, para que tenham a oportunidade de vivenciar experiências melhores que venham a provocar desejo de mudança.

O preconceito está presente nas relações humanas desde a mais remota história da humanidade. Durante todo seu processo de experiência de vida, o ser humano vai incorporando valores, sentimentos, ideias, que vão se perpetuando na mente, muitas vezes, em defesa de um modo de pensar e de viver que não é aceitável por todos.

O preconceito é uma opinião formada sem reflexão e/ou um conceito antecipado que se forma sobre determinada pessoa ou objeto que, na maioria das vezes, se manifesta de acordo com adentros da sociedade, da história e da cultura em que está inserida.

De acordo com o conceito estabelecido por McLaren (1997, p. 212),

Preconceito é o prejulgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes negativas ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar atos de discriminação.

Nesse sentido, a escola se torna responsável pela socialização de valores pertinentes ao reconhecimento e respeito às diferenças dentro da sociedade, pois é tida como o local de excelência para a apreciação das diversas formas, tendo em vista o valor maior e fundamental da pessoa humana, que é a sua dignidade.

O que dizer então da educação nos espaços de privação, em uma perspectiva legal?

As pessoas em situação de privação de liberdade, assim como quaisquer outras, têm o direito humano à educação. No plano internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seu artigo 26¹⁹, estabelece o

¹⁹ **Artigo 26** Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A

direito à educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Entende-se que os direitos humanos são universais (para todos e todas), interdependentes (estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis perante o Estado em termos jurídicos e políticos.

Necessário se faz que as escolas nas prisões vislumbrem em suas práticas educacionais a ênfase na formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, tendo em vista que o espaço de privação é um lugar de passagem, devendo investir na formação do privado de liberdade em função da sua reinserção na sociedade. E para isso, torna-se fundamental que os órgãos competentes assumam a educação como uma das políticas de inclusão social que em articulação com as políticas setoriais, assumam a construção coletiva de uma educação voltada à formação crítica e abrangente, pautada no diálogo como possibilidade.

O Diálogo como possibilidade

A proposta de reestruturação do ensino médio no Brasil (BRASIL, 2008) apontou a importância do diálogo com a juventude e as perspectivas dos jovens relativas à escola e ao seu projeto pedagógico, o que influencia diretamente na melhoria do ambiente escolar e no combate à situação de conflitos e violência nas escolas. Dessa forma, pressupõe uma escola dialógica, que trate os alunos na sua complexidade, como seres de vontades e desejos, não como objetos, depósitos de informações.

Para Bohm (1989, p. 2), o diálogo “é o significado compartilhado assim criado, é a ‘cola’ ou o ‘cimento’ que mantém as pessoas e a sociedade unidas”. A partir do diálogo, as pessoas criam um movimento de pensamento e comunicação coerentes, tanto em nível de percepção quanto de sentimentos, isto é, o diálogo possibilita um pensamento coletivo. É desse modo que o professor **P1** vem desenvolvendo seu trabalho, pautado no diálogo e na confiança com seus alunos.

Tentei deixar eles tranquilos e disse: façam o que vocês souberem. Porque vocês fazendo isso eu posso fazer alguma reflexão da minha aula, do meu

instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

desempenho, se todos não têm um desempenho esperado naquela questão, talvez possa estar havendo uma falha que parte de mim.

O trabalho docente é fundamentalmente uma atividade relacional; sendo assim, muito mais do que a disciplina trabalhada, ou as questões burocráticas inerentes à função, estar com seu aluno e firmar-se como professor, detentor de um “lugar” acaba sendo o que sustenta o professor em sua posição (BACCON; ARRUDA, 2005). No que diz respeito ao Professor **P1**, essa questão relacional da profissão é fundamental, pois ele coloca algo de seu e tem de seu aluno o retorno desejado. Para isso, como ele mesmo define, é necessário estar sempre buscando dar uma “boa aula”.

Para se chegar a esse diálogo, esses autores apontam que, primeiramente, deve haver a suspensão das ideias individuais, com o fim de se chegar a uma melhor compreensão do outro, pois os seres humanos possuem naturalmente pressupostos culturais previamente formados e, por isso, numa comunicação há forte tendência à fragmentação quando os sujeitos envolvidos querem impor sua opinião sobre determinado assunto. Já pelo método dialógico, as pessoas do processo comunicativo passam a perceber e a repensar seus pressupostos, emergindo daí novas ideias. As ideias novas surgem por meio da cooperação, não pelo confronto. Não há, portanto, o intuito de emitir juízos de valor, pois é antes de qualquer coisa aprender a ouvir. Pelo diálogo, portanto, aproximam-se a pessoas e suas relações tornam-se mais humanas, o que pode ser ilustrado pela experiência de **P2**.

O que aconteceu na Fundação: eu tive que ir trabalhar; eu não podia faltar porque a coordenadora falou que uma professora iria se ausentar e que ficaria muito ruim para o espaço; e aí fui trabalhar e eu tive ali uma das minhas melhores lembranças, que foi uma unidade inteira no momento da formação, às 7h da manhã, com 103 meninos cantarem parabéns para mim (emoção...).

Em resumo, podemos compreender a partir do depoimento de **P2**, que, na visão de Bohm (1989), o diálogo implica um processo de abertura e compreensão do outro, a fim de juntos criarem um movimento convergente de um pensamento coletivo, sempre buscando diminuir a fragmentação das relações humanas através do desenvolvimento da empatia e da cooperação.

A proposta dialógica de Freire (1987) convida os seres humanos a terem uma nova postura perante o outro e a sua realidade, fornecendo importantes subsídios para a mediação de diversas situações de conflitos e até mesmo de

violência na escola. É nisso que Professor **P2** acredita e com essa base vem desenvolvendo seu trabalho pautado no respeito humano, no diálogo, na confiança mútua, ao ponto de verbalizar que tem encontrado mais flores que espinhos em seus caminhos enquanto docente dos espaços de privação.

É isso que posso te dizer: eu tenho colhido muito mais flores, estando nesse ambiente, que parece ser loucura eu dizer isso, mas muitas pessoas podem imaginar a loucura; parece loucura, mas não é porque você consegue enxergar assim, os olhos que estão ali te pedindo uma luz no novo caminho.

O Professor **P2** considerou que sua postura baseada no diálogo permanente entre os sujeitos escolares, por meio da problematização e da reflexão sobre a realidade, pelas quais o conhecimento é construído com a participação ativa de todos os sujeitos do processo, teve bons resultados no processo de construção humana de seus alunos. Desse modo, seu processo de ir além dos conteúdos possibilitou refletir sobre a realidade, buscando a conscientização dos sujeitos para o desenvolvimento de uma práxis social, visando à transformação da situação escolar e perseguindo uma prática pedagógica baseada na confiança e no respeito, na qual educador e educando irão construir coletivamente o conhecimento.

P2 - Às vezes, só o conteúdo pragmático, pedagógico, ele fica assim na terceira, na quarta esfera; então, na verdade, não tem fórmula, existe entrega. Se você se entrega, se você acredita no que você faz, não tem como o resultado não ser positivo.

Com os conceitos de opressor e oprimido, Freire (1987) nos levou a refletir sobre nossa relação com o outro e como uma situação opressora pode se estabelecer no ambiente escolar, um ambiente marcado por relações hierárquicas em que a condição de opressor ou oprimido pode ser superada com a comunhão dos homens para serem mais, baseada no respeito, na confiança e no amor. O caráter humanista de Freire o levou a reconhecer que não é a razão, mas a emoção e o amor que tornam possível a relação de convivência e da aceitação mútua.

Assim, vem o Professor **P3** e através de sua experiência vai além do conteúdo e consegue desconstruir em sala de aula aquele professor que iniciou, de certa forma, armado com a seriedade que lhe foi orientada.

P3 - Eu uso técnicas, uso reflexões e outras coisas; faço umas graças às vezes e isso é bom porque fazer rir é bom, né? O riso humaniza de uma maneira muito afetiva; eu fui percebendo isso também, ao longo de minha experiência.

Outro ponto importante da educação dialógica de Freire (1987) diz respeito ao permanente processo de ação-reflexão dentro da prática pedagógica, por meio do qual o educador deve buscar refletir sobre sua prática sistematicamente; isso não significa agir para depois refletir, mas buscar a reflexão no momento da ação. Essa reflexão permite ao educador um maior entendimento do contexto de sua prática e de como pode buscar alternativas para solucionar situações-problemas.

Essa postura de Freire (1987) reflete nitidamente o tipo de educação em que ele acreditava: uma educação libertadora, centrada na dialogicidade e na visão humanista dos seres humanos, em que o educador não é o único detentor do conhecimento; ao contrário, deve apoiar sua prática no respeito e na confiança, buscando o aprendizado mútuo junto de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE NOS FOI POSSÍVEL CONSIDERAR E O QUE NOS SERÁ POSSÍVEL APONTAR PARA TRILHAR CAMINHOS

Quando se concebe o indivíduo em situação de privação de liberdade como um ser humano com direitos e deveres de cidadão, tendo como questão crucial o respeito e preservação de sua dignidade, deve-se pensar então em uma educação que comungue com tal concepção, ou seja, que o ser humano se perceba como partícipe da história de sua própria existência e do mundo em que vive.

Mesmo compreendendo que houve avanços pontuais na educação dos espaços de privação no que tange a questão da estrutura organizacional e pedagógica, em se tratando do âmbito federal, o Sistema Prisional Brasileiro ainda tem muito o que avançar para superar as graves deficiências de ordem estrutural, que passam pela superlotação dos espaços fruto de um número insuficiente de unidades prisionais; precariedade e comprometimento da dimensão física das Unidades Prisionais; a indiferença dos órgãos públicos em relação ao cumprimento do direito à educação de todos; alto índice de professores sem qualificação para atuarem nos espaços de privação; falta de reconhecimento social, baixos salários desses profissionais, instabilidade de emprego; dentre outros problemas identificados no decorrer de nossa pesquisa e das leituras realizadas dos autores específicos.

Concordamos com Onofre (2009 a), que considerou que a educação no sistema prisional é apresentada como uma possibilidade de despertar nas pessoas em situação de privação de liberdade, o sentimento de reconhecimento da sua condição de seres humanos de direitos e deveres, tendo como base o conhecimento que enriquece o potencial dos sujeitos em desenvolver atitudes críticas e reflexivas acerca da conjuntura social, econômica, cultural e ambiental, na qual estão inseridos. Mas, os programas para esse fim, estão inseridos em políticas públicas de âmbito nacional como propõe a autora? Tais programas cuidam da referência básica (futuro-presente-passado), que é uma relação fundamental para aplicação de programas educativos nas prisões?

A autora ponderou ainda que “a escola pode oferecer condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de

‘mostrar-se’ ou ‘esconder-se’, de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver” (ONOFRE, 2009 a, p. 3).

Assim, a educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais. Com isso, restitui-se a esses grupos a crença nos desejos e nas possibilidades de superação dos determinantes histórico-sociais a que estão submetidos.

Nesse cenário, a escola nas prisões aparece como um importante mecanismo de preparo para a vida em sociedade, tendo em vista seu importante papel no processo de reinserção do sujeito em privação de liberdade que vai além da aprendizagem passando pela sua autonomia, fortalecendo sua autoestima, além da consciência cidadã.

Mediante isso, a escola no sistema prisional tornou-se um espaço de oportunidade para as pessoas privadas de liberdade se encontrarem com novos modos de conhecimento, novos saberes e experiências. Trata-se de vivenciar o que não tiveram durante a vida em liberdade, estabelecendo uma reconfiguração, ou reescrita, do projeto de vida fora da prisão, de modo que as formas de ser, pensar e agir sejam compreendidas pelo indivíduo ao ser reinserido na sociedade.

Para Onofre (2011a), a escola da prisão deveria converter-se em espaço de socialização, construção de identidade e de aprendizagens cumprindo, portanto, sua função de mediadora entre saberes, culturas e a realidade, oferecendo possibilidades de preservação dos direitos humanos de jovens e adultos em privação de liberdade.

O educador não é somente aquele que transmite o conhecimento e que ajuda o aluno a compreender a realidade, mas o que leva o educando a descobri-la por si mesmo; para isso, há que se pensar uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, em que as situações de aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos rígidos, a pré-requisitos. Deve criar situações pedagógicas que vão além da realidade prisional, de forma a se reconhecer como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de reintegrar-se a ela, buscando transformá-la.

Desse modo, despertamos para o significado da educação na formação inicial de professores? Na formação continuada? Na educação EJA? Que contribuições as instituições formadoras podem dar à formação do professor de jovens e adultos no atual contexto? Fora ou dentro das escolas das prisões?

Reconhecemos que o educador que trabalha com a educação de Jovens e Adultos, nas escolas regulares, e nas prisões de modo particular, não tem formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e não têm recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores. Pelo contrário, muitas vezes essa formação indispensável tem sido relegada cada vez mais à deterioração, pois os educadores que atuam na EJA estão ausentes de boa parte dos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade.

Diante desse contexto, cabe a nós professores formadores, pesquisadores, docentes das escolas nas prisões, destacar em nossas falas, a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas nas prisões, apontando caminhos, mostrando a singularidade do espaço, evidenciando a complexidade do ato pedagógico.

Exposto esse quadro, o que dizer da questão específica da EJA nas escolas das unidades prisionais? Até que ponto os professores estão preparados para assumir uma sala de aula dentro desse contexto tão complexo, que é a prisão? Cada vez que o professor entra em seu ambiente de trabalho ele se depara com um universo completamente diferente daquele encontrado na realidade social. Quais os saberes que os professores que atuam em salas de aula das escolas nas prisões apontam como necessários para o exercício da docência em espaços de privação de liberdade?

Considerando tal panorama, em busca de respostas às interrogações anunciadas e às que estarão por vir, teceremos algumas reflexões sobre as questões que buscamos responder com a proposta de pesquisa atendendo a demanda do tema *Do ser ao tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade*.

Acreditamos que as experiências vividas, tanto pessoais quanto profissionais, contribuíram de forma significativa para a escolha do tema: tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade. Foram momentos significativos em que pudemos reviver situações, questionamentos, escolhas e

decisões que permitiram reflexões sobre as trajetórias de vida, acadêmica e profissional.

A questão norteadora deste estudo, assim se delineou: quais saberes os professores que atuam em salas de aula das escolas nas prisões ressaltam como necessários para o exercício da docência em espaços de privação de liberdade? E como questões decorrentes destacamos: os saberes apontados na literatura são correspondentes aos apresentados pelos professores? Como esses professores estão se constituindo professores? Como o processo de tornar-se professor se dá nesse contexto?

Em busca de respostas a essas questões, definimos como objetivo geral compreender como se constituem, na perspectiva dos professores, os saberes necessários para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade, tomando por base os processos de construção que experienciam.

A hipótese que orientou essa pesquisa – tornar-se professor em espaços de privação de liberdade envolve a constituição de modos próprios de ser, pensar e agir na profissão docente – foi confirmada, tendo em vista o modo pelo qual a profissão docente foi escolhida; no caso deste estudo, ressalta-se que quase todos os docentes ouvidos não queriam realmente ser professor. Ser professor era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico, advogado, gestor etc.

Ao refletir sobre a formação do ser-professor de modo geral, devemos pensá-la em toda a sua complexidade: quais possibilidades lhes foram ofertadas, ou furtadas, ou mesmo conquistadas e se incorporaram e continuam se incorporando ao seu modo de “ser” professor? Sabemos que há inúmeras e imensuráveis facetas nessa formação e essas se encontram amalgamadas em sua constituição, algumas de caráter formais, outras não formais.

O “ser” professor traz em si a história de vida como estudante nos vários anos de escolaridade; traz no imaginário socialmente construído o que é ser professor, e, ao passar por uma formação inicial (seja em nível médio, no magistério, ou nas licenciaturas), incorpora modos de pensar, modos de “ser professor”, modos que se relacionam com todos os outros espaços possíveis de formação.

A expressão “ser professor” retrata uma ambivalência, podemos concebê-la a partir do verbo ser – “ser professor” – constituir-se como professor, formar-se e, simultaneamente, podemos pensá-la como substantivo – “o ser professor” – a pessoa do professor, ele, como gente de “carne e osso” pertencente à determinada cultura, inserido em determinado tempo e espaço em meio às mediações que lhe foram possíveis. Pensamos que essa suposta ambivalência sugere ao mesmo tempo indissociabilidade e interdependência – de como “o ser” se forma, constitui-se professor ao longo de sua história, ou seja, em um determinado contexto temporal e espacial. Foi com essa intenção que usamos essa expressão para poder realçar a complexidade da profissionalidade docente, seus limites, seus desafios e suas possibilidades.

Dentro desse contexto, os professores em sua maioria não estavam somente iniciando a carreira, mas a docência nos espaços de privação, e isso fez com que cada professor fosse buscando em suas memórias escolares, acadêmicas, o perfil do bom professor. Buscando também na experiência dos veteranos as orientações não de conteúdo, mas de como proceder em um espaço tão peculiar. O desejo de colaborar no processo de humanização nas prisões, também os conduzia para, mesmo diante dos obstáculos, o enfrentamento de seus temores, inseguranças e chegarem junto aos seus alunos na perspectiva de uma escuta mais cuidadosa de como caminhar com eles nesse percurso do conhecimento, da aprendizagem e descobertas em tornar-se professor.

No desenvolvimento desse processo de tornar-se professor, compreendemos que educar para e na reflexão é essencial se quisermos construir uma sociedade que valorize e respeite as diversidades, isto é, que acredite num projeto social complexo, perspectivando formar mentes reflexivas para acreditar e agir num projeto de inovação que rompa com as formas e os modelos tradicionais de educação, partindo da prática reflexiva do professor.

Para tornar-se professor, há que se considerar um profissional que tem a intencionalidade no ensinar e exige uma intencionalidade no aprender, reconhecendo, também, que ser professor não acontece por um ato apenas, de uma vez só e para sempre, mas é um caminho a ser trilhado e uma postura a ser conquistada dia a dia na prática docente. É um constante movimento dialético no processo de ensinar a aprender e a ensinar a ensinar com o foco na aprendizagem dos alunos, ou seja, um profissional que constrói a sua identidade docente refletindo

acerca dos aspectos que marcam significativamente o exercício da profissão de professor.

Para tornar-se professor e com uma identidade afirmadora de sua profissão, é necessário envolver-se de forma reflexiva, crítica e criativa da sua prática docente no processo de ensino-aprendizagem. E ser um profissional comprometido com uma prática pedagógica emergente que privilegia a investigação e a reflexão da atividade pedagógica, valorizando a troca de experiências com os pares, com os seus alunos e investindo no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Muitas questões emergiram no decorrer de nossa pesquisa, como a metodologia que pudesse atender às características do aluno em privação de liberdade, a adequação do material didático pedagógico voltado ao público a ser trabalhado, outros materiais de consumo, a definição de programas de capacitação e de formação continuada para os docentes, entre outras lacunas que, no percurso da inserção, foram evidenciadas, provocando no professor um sentimento de impotência e frustração muito grande.

A análise dos documentos no processo da pesquisa, como também as manifestações dos professores, revelaram evidências da dificuldade de diálogo entre a Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP) e a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP). Em face disso, possíveis sinais de precarização do trabalho do professor nesse processo foram evidenciados.

Embora haja destaque nos documentos para a importância da formação inicial e continuada dos professores, não há referência de preparação para atuação docente nos espaços de privação de liberdade; pelo contrário, os sinais são de submissão do professor às regras da prisão.

Outro fator que denotou precarização da docência foi o processo de contratação dos professores que passa a ser por meio de atribuição de aula, por área de conhecimento, e realizado pelo Diretor da unidade escolar vinculadora. Os profissionais, em sua maioria foram contratados na situação funcional OFA, isto é, são considerados não efetivos na rede pública do Estado.

Mesmo não sendo a ocupação sonhada pelos professores, principalmente, nos espaços de privação de liberdade, após o início na profissão, a maior parte empenhou-se em estabelecer vínculos, com dedicação ao trabalho, buscando melhorias em suas práticas pedagógicas e outras possibilidades de

trabalho, profissionalismo e adequação àquela realidade, em busca de tornarem-se professores nesses espaços.

Junto a alguns professores, conseguimos perceber sentimentos de angústia, mas em suas falas afirmavam que “por conta da necessidade financeira, muitas vezes voltavam atrás e seguiam adiante”. Essas queixas não estavam ligadas aos alunos, que passaram a ser a grande motivação de cada um, mas às condições de trabalho, à desvalorização do trabalho docente, ao vínculo trabalhista, trazendo-lhes a constante incerteza do ano seguinte.

Diante desses relatos, fomos descortinando os objetivos desta pesquisa, compreendendo como se constituem, na perspectiva dos professores, os saberes necessários para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade, tomando por base os processos de construção que experienciavam. A partir de suas falas, procurávamos identificar e analisar em suas histórias de vida os fatores que contribuíram para suas escolhas relativas ao seu ingresso e permanência nesses espaços.

Esta condição foi muito presente nas respostas dos docentes entrevistados quando perguntamos sobre os motivos que os levaram à escolha da carreira docente na prisão. Em suas respostas, atribuíram muita importância às suas experiências como alunos e recordaram alguns professores que marcaram suas trajetórias escolares e de uma forma ou de outra influenciaram a opção pela docência. Para eles, estar na condição de professor nesses espaços, muitas vezes, era mais vantajoso do que estar na rede estadual de ensino substituindo algum professor.

As figuras de referências foram também elementos motivadores nesse processo de tornarem-se professores, por serem pessoas que marcaram suas trajetórias de vida e profissional.

A questão da formação inicial contribuiu para o crescimento de cada um dos professores colaboradores, porém não chegou a representar uma transformação em prol da construção de suas identidades, sobretudo nos espaços de privação, pois a escola na prisão tem peculiaridades, provocando neles desafios constantes, inclusive, adaptar o ensino regular à realidade do sistema, sem fugir da condição do estudante de estar provisoriamente naquele espaço. Onofre (2007) considerou que a escola no presídio diferencia-se de outras e os detentos entendem o conhecimento como preparação para voltar ao convívio da sociedade.

É importante ressaltar que nas salas de aula dos presídios o número de alunos é mais reduzido e por conta da realidade prisional a disciplina também passa a ser uma motivação para os docentes, assim como a gratificação salarial. Porém, todas as motivações de cunho material no decorrer do processo passam a ser secundárias diante das necessidades vivenciadas no espaço e eles passam a compreender que não estão lá por acaso.

Os docentes perceberam que vão além dos conteúdos em função das demandas de cunho emocional dos estudantes, pelo fato de os privados de liberdade encontrar na sala de aula um ambiente oposto ao sistema repressivo e, muitas vezes hostil, ou seja, a sala de aula torna-se um espaço em que eles podem expressar-se, falar, ouvir e trocar ideias, bem como sentir-se valorizados como pessoa, independentemente do delito cometido.

Nesse aspecto, os professores também são ouvidores/conselheiros de questões sociais altamente polêmicas e emocionalmente “pesadas” para lidar (ONOFRE, 2011a). E novamente nos perguntamos: até que ponto esses docentes estão preparados para responder a essas demandas e até que ponto tais questões podem influenciar na saúde psíquica e emocional desses profissionais? De que formas estão se tornando professores, diante de uma realidade complexa e desafiadora?

Tornar-se professor mediante o despreparo para enfrentar as salas de aulas dos espaços de privação os conduziu a investirem em suas práticas, espelhando-se nas experiências dos mais antigos, haja vista que, em sua contratação, receberam somente orientações de modo geral e uma ênfase muito grande nas recomendações que os engessavam no desenvolvimento de práticas mais criativas e participativas, tendo em vista o próprio espaço físico.

Diante desse contexto, ficou evidenciado nas falas dos professores que existe um distanciamento entre o que se propõe e o que realmente é vivido. Assim, sob o olhar de Freire (1995), nos mostrou que mesmo diante do paradoxo existente nesses espaços e desafios permanentes para vislumbrarem ações educativas no seu interior, a prática educativa *pode alguma coisa* e que o homem privado de liberdade tem a vocação para ser mais e para refazer-se.

Dessa forma, a educação escolar nas prisões tanto pode como deve comprometer-se com o processo de “libertação” dos sujeitos em privação, a partir do

dar-se conta das condições de vida dos encarcerados e passar a contribuir para melhoria dessas vidas através de suas práticas educativas.

Não é a partir da construção de novas escolas, novos espaços para formação de professores, que encontraremos alternativas para a solução de problemas da EJA, de modo particular nas prisões. Necessário se faz assimilar a concepção de uma educação que busque em suas práticas, na colaboração do desenvolvimento das potencialidades e competências dos sujeitos privados de liberdade em seu processo de inserção à sociedade, que favoreça a mobilidade social dos internos, que colabore e os impulse a superar os obstáculos que os espera em seu retorno em suas relações sociais.

Os professores colaboradores, em suas falas durante algumas reuniões de ATPCs e em suas entrevistas individuais, destacaram que o processo de tornar-se professor passa por suas vivências do dia a dia, pela experiência dos mais antigos, pelo diálogo com seus pares, com a coordenação pedagógica, pela relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, pelo diálogo entre professor e aluno, pelo fazer compartilhado. Nessa perspectiva, o respeito mútuo, o estar aberto, o saber escutar e saber dizer, se configuram como elementos necessários para tornarem-se professores nos espaços de privação de liberdade.

Acerca da formação dos docentes que atuam nesses espaços, constatamos que os professores não passaram por processos de formação pedagógica para suas inserções nos espaços de privação; logo, seus encaminhamentos no início da docência ficaram marcados por hipóteses de um saber fazer próprio da profissão de origem. Assim, entendemos como Silva (2017) que essa ausência de formação favorece a adaptação do professor aos mecanismos de poder e de disciplina da instituição, que promovem a desumanização dos sujeitos que ocupam aquele espaço na condição de aprisionado.

Goffman (2010) colaborou com nossas reflexões ao ressaltar não haver espaço para a reflexão do docente sobre sua prática e sobre as regras do sistema penitenciário que lhe são impostas. Nesse sentido, a escola na prisão promove a adaptação do professor à lógica prisional. Numa situação diferente, sendo acompanhados em sua trajetória inicial, é possível que os professores tenham mais claras as representações e valores que vão se formando no percurso *do ser professor e do tornar-se professor*.

A discussão em torno da dicotomia teoria-prática nos cursos de licenciatura também foi ponto de reflexão dos professores colaboradores, que chamaram a atenção tanto para a questão da ênfase nos conteúdos específicos quanto para uma carência muito grande nas questões práticas, além-muros das universidades.

Dessa forma, compreendemos que ser professor não implica somente dominar os conteúdos, mas passa pelo processo de aprendizagem de situações práticas, inclusive adversas, demandando uma prática reflexiva por parte do sujeito docente.

Nessa perspectiva, Freire (1996) adverte que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática, “ativismo”. Nesse sentido, o exercício da ação docente requer o desenvolvimento da consciência crítica, além de muito preparo e constante construção de novos conhecimentos que se estendem além da formação inicial, perpassando por todo o caminho profissional do professor. “Ensinar não é só transferir conhecimentos”. Também diz que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

A partir da leitura de todo o material (D.C., Documentos etc.) e em busca de compreender nas falas dos docentes em evidência como se dava o processo de “Tornar-se professor” na realidade que estava posta nos espaços de privação de liberdade nas unidades prisionais de daquele município, bem como encontrando fortalecimento teórico junto aos autores estudados, nos propomos a apresentar as temáticas que foram emergindo nessa primeira fase, com o coletivo dos professores. Desse modo, compreendemos que Tornar-se professor nos espaços de privação de liberdade, apresentou os componentes a seguir.

Ao final desse percurso nos vem, dentre outras questões, qual foi o grande achado? Nesse processo todo de buscar respostas tivemos alguns achados, dentre eles um achado valioso que foi a capacidade que o professor tem de ir todos os dias para aquele espaço.

Depositar naqueles professores a confiança da educação daqueles sujeitos, por que se não fossem os professores como estariam? Esse espaço é tão fechado que se não tivesse professor como ficaria? Se não tivesse a escola, como seria? Existe essa possibilidade, por exemplo, o professor falando, tem aluno, que já me conhece sem nem mesmo estudar comigo, “aquele professor é joia, aquele

professor é legal, tem uma cabeça boa, não sei o que mais, aquele professor trouxe uma novidade”.

Então, pensamos que o grande achado foi esse, é a coragem do professor voltar para aquele espaço todos os dias, porque se a gente for levar em consideração, é pelo emprego? À princípio sim é pela sobrevivência também, mas eles têm capacidade para outras atividades em outros espaços de ensino. Até na escola regular eles podem fazer suas inserções, mas para nós, foi o valioso achado, saber que eles estão lá, nos deu certo conforto, em saber que esses sujeitos em privação de liberdade, aqueles homens e mulheres, eles não estão à revelia do poder, tem alguém lá fazendo alguma coisa. Se a professora chega todos os dias e faz uma reflexão em sala de aula, leva um texto, uma novidade, uma coisa, ela está inserindo naquele sujeito outros elementos que a prisão não vai dar nunca. E o professor está lá para fazer isso. Por exemplo, a professora ministrava aula na Fundação Casa, no dia de seu aniversário mais de 100 meninos cantaram parabéns para ela. O que é aquilo? É uma resposta da persistência dessa professora, da insistência dela em acreditar no seu humano e nas possibilidades de melhorar o mundo. Da determinação de acreditar que outro mundo é possível.

Nesse processo, o professor vai traçando seu percurso em que envolve muitas questões e circunstâncias específicas que o cerca e que o ensina a Tornar-se Professor dentro da convivência que o envolve com uma rotina cercada de desafios, limites e possibilidades.

Nesse contexto, a escola é vista como um local em que se estabelecem relações para além do mundo do crime. No entanto, são espaços que exigem do docente um esforço muitas vezes sobre-humano em função de um acúmulo de trabalho, de uma exigência muito grande voltada para as questões burocráticas, além das situações de tensões e estresse vividos pelos docentes. Em virtude de o professor não poder contar com recursos pedagógicos dentro de sala, seu trabalho passa a ser dobrado para atender a demanda de atividades a serem desenvolvidas.

Nos espaços de privação de liberdade, as dificuldades dos alunos passam também pela falta de condições para leitura, caso já citado pela professora que procurou atender a necessidade de um aluno que não sabia ler, mas que teria que se submeter às avaliações.

A questão de não saber ler, gera dependência entre os privados de liberdade, aqueles que não sabem ler sob os que sabem. Por isso, Onofre (2011a),

considerou a leitura e a escrita nos espaços de privação de liberdade algo fundamental em função da dependência que se estabelece entre companheiros que não possuem essas habilidades.

Dessa forma, compreendemos que Tornar-se Professor significa enfrentar desafios para a apropriação e desenvolvimento da escrita por parte dos estudantes e aprender a partir desses desafios.

Nessa construção de Tornar-se Professor, algumas vezes o professor se manifesta. Dentro desse clima de angústia, um professor, por exemplo, se manifestou, com uma frase muito significativa: “Não dá para criar vínculos com aluno dentro das prisões e que o professor deve ser uma pessoa de passagem, deixar seu recado e ir embora”.

Ao professor, cabe ir conhecendo e reconhecendo em sua rotina de trabalho os efeitos da privação de liberdade em seus alunos, para ir, ao mesmo tempo, compreendendo suas necessidades e que buscam na escola não só a construção de novos conhecimentos, possibilidades de reintegração à sociedade, como também um refúgio para enfrentar suas angústias, ansiedades e inseguranças e outras questões de sua sobrevivência naquele espaço.

Daí buscamos compreender quão angustiante também se torna para o professor criar vínculo com seus alunos e ter a capacidade de saber separar essa relação proposta no dia a dia de seu trabalho da condição do discente em cumprimento de pena, além do nível de exigência do sistema em que ambos estão inseridos. Portanto, Tornar-se professor significa aprender a partir da interação com seus alunos.

Além de tudo isso, obedecer a regras da prisão torna-se um ato corriqueiro para aqueles que ministram aulas nas prisões, haja vista a prioridade ser a segurança. Na escola na prisão, por mais que se percebam as dificuldades evidenciadas nas falas dos professores com relação aos procedimentos e condutas naquele espaço, eles sabem que para estar no jogo é necessário o cumprimento das regras estabelecidas; é necessário, portanto, se adaptar à dinâmica carcerária. Para tanto, eles vão encontrando estratégias de sobrevivência.

No decorrer de nossas observações por ocasião das reuniões de ATPC, a função de punir se sobressaiu através dos procedimentos que são usados no dia a dia dos espaços, afetando, inclusive, a sala de aula dos professores, com a alegação de que tais procedimentos são necessários para que haja a manutenção

da ordem interna, tendo a vigilância, a disciplina, a segurança como fim da organização penal. Essa prática se mantém mesmo diante das propostas educativas trazidas pelos docentes, que deverão estar inseridas nesta lógica que perpassa o aspecto central da prisão. Dessa forma, Tornar-se Professor nos espaços de privação de liberdade, passa pela obediência às rígidas normas da prisão.

Apesar das dificuldades encontradas na atuação docente, o professor procura, por meio da metodologia utilizada em sala de aula, desvincular sua proposta educativa do esquema disciplinar nos espaços de privação de liberdade, por intermédio da relação estabelecida com seus alunos e vice-versa, da participação em sala dos debates e questionamentos apresentados, das reflexões a partir de textos apresentados e discutidos com os alunos, cujo conteúdo diz respeito ao respeito e ao diálogo, à tolerância e a outros temas que favoreçam o crescimento do indivíduo e que ultrapassem a questão do conhecimento pelo conhecimento.

Nesse percurso percebemos também que Tornar-se professor nos espaços de privação de liberdade perpassa momentos de estresse e tensão. A natureza estressante e perigosa de trabalhar dentro do ambiente prisional pode repercutir na saúde dos professores que lá estão enfrentando o dia a dia de seus alunos em situação de privação de liberdade, exigindo deles um equilíbrio permanente entre as necessidades de toda ordem advindas dos seus alunos e as exigências do espaço advindas da postura, muitas vezes repressora, dos agentes prisionais e outros. Como consequência, gera nesses profissionais doenças físicas, estresse, *burnout*, problemas familiares, incapacidade de exercer suas funções, além de vir a comprometer suas vidas pessoais.

Nesse contexto de incerteza e desamparo, a angústia se torna constantemente presente. Compartilhamos essa angústia com todos os que vivem nesse mundo atual e não seria diferente com os sujeitos nas relações educativas. Porém, se o professor não encontra espaço para compartilhar suas ansiedades e angústias pessoais e profissionais, de modo particular os professores que ensinam nas prisões, como conviver com isso ao longo dessa busca de tornar-se professor com todas as nuances que a atividade exige?

Em nossos apontamentos, foram registradas as demandas dos professores que, ao desabafarem acerca das condições de trabalho, apontavam para um acompanhamento psicológico. Uma forma de acolher a angústia e também outros sentimentos dos professores seria manter um espaço de escuta na escola,

conduzido por alguém que tenha propriedade na condução. Seria um espaço onde o professor pudesse falar sobre sua experiência, já que falar sobre o que vive é importante e necessário.

Os estudos acerca das escolas nas prisões tendem a mostrar a grande relevância dos docentes, professores esperançosos, comprometidos e crentes em uma educação escolar que possa contribuir no processo de humanização, conscientização e formação dos sujeitos privados de liberdade. De todo modo, a labuta diária é levada a efeito em condições desfavoráveis, que vão desde o início e preparo de aulas, às condições das salas, à repressão de alguns agentes e ao despreparo elementar dos alunos. Nesse caso, a educação em ambiente prisional é passível de críticas (ONOFRE, 2011a).

No decorrer do processo de inserção, confirmamos que o professor trabalhava em condições precárias, com uma expectativa de colaborar com o conhecimento e a promoção humana de seus alunos, sem condições mínimas para dar um salto qualitativo em sua proposta pedagógica, que vai se construindo ao longo de sua experiência, pois a sua formação continuada não é prioridade para os órgãos educacionais.

Para os professores, o trabalho na escola nos espaços de privação de liberdade torna-se também desgastante em função de uma realidade bastante peculiar, como é o caso das classes heterogêneas, da rotatividade, das transferências, suspensões de aulas e desistências que acabam por se constituir em problemas para desenvolver um trabalho mais contínuo em sala de aula.

O caminho de ser professor nas escolas das unidades prisionais é trazer sentido e de dar significância para “o ato de estudar” a esses alunos que não se consideram no direito de frequentar uma escola. Em sua história pessoal e coletiva, a educação não lhes pareceu importante ou digna de investimento pessoal.

Os privados de liberdade que engrossam as estatísticas de falta de ou baixa escolaridade, em sua maioria, foram expulsos dos bancos escolares ou nem tiveram a possibilidade de se sentarem neles, no seu período de desenvolvimento infantil e adolescente. A prisão, também, em larga medida, é atrelada às condições socioeconômicas desfavoráveis, com consequências drásticas.

Outro fator que percebemos desgastar o professor diante dos limites e desafios da atuação docente nas escolas nas prisões, foi a lacuna em sua formação continuada, razão pela qual, ao longo de sua experiência, vai assimilando o trabalho

de seus pares, realizando leituras acerca do tema, buscando referências educacionais de sua graduação e junto aos colegas mais experientes.

Neste sentido, à medida que não se tem uma formação continuada que possibilite articular a teoria ao contexto prático, não é possível se ter um docente que atue na escola com qualidade. Quando a formação continuada fica só na transmissão de informações e não na construção de saberes que favoreçam a aquisição do conhecimento científico, deixa de propiciar um ensino no qual se forma um sujeito crítico, atuante na sociedade em que vive. Para que realmente se efetive uma formação continuada do docente que o considere como sujeito histórico, social, político e cultural, é preciso que esta se dê num movimento dialético de construção e de reconstrução da cultura e do conhecimento. Assim, “formar docentes, quer nos parecer, implica, no mínimo, uma discussão consistente sobre o conhecimento” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 44).

A formação continuada tendo a escola como *locus* da formação, possibilita a interpretação do cotidiano e a troca entre os pares, desenvolvendo a reflexão para além da sua própria prática pedagógica. A formação a partir da escola possibilita a partilha entre vivências significativas e suscita uma reflexão sobre a própria realidade. Ou seja, a formação continuada tendo a escola como *locus* da formação, além de possibilitar a troca entre os pares, provoca a reflexão sobre o que se faz e como se faz no ambiente de trabalho. Os processos de aprender e ensinar se tornam colaborativos, pois retratam não só uma realidade específica de sala de aula, mas a de todos os envolvidos na formação.

A formação continuada de professores em contexto de trabalho realizada na escola acontece nos momentos em que os docentes são reunidos para discutir temas de seus interesses ou sobre problemáticas vivenciadas no dia a dia da sala de aula, ou da escola de forma geral. Constituindo-se também de momentos para os professores reverem as próprias práticas de ensino, tomarem consciência das condições em que atuam e poderem encontrar os melhores caminhos para superar os desafios da profissão.

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores colaboradores demonstraram grande valor a importância da formação continuada, enquanto meio de ascensão na carreira profissional e atualização de conhecimentos. Nesse sentido, a formação continuada aparece fortemente ancorada nos saberes da experiência e tendo a escola como *locus* de formação.

Conforme anunciamos, além dos momentos de inserção através das reuniões de ATPCs realizadas de agosto de 2017 até março de 2018, como previsto, partimos para as entrevistas individuais com os professores, para que pudéssemos coletar mais informações, aprofundar mais o tema e compreender melhor de que forma esses sujeitos se tornam professores, já que mesmo diante de tantos obstáculos e desafios vão acumulando saberes que partem de suas experiências, de seus pares e de seus alunos.

Assim, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, buscando ouvir as narrativas dos três professores colaboradores e apontando alguns focos de análises, que serão descritos a seguir.

- Trajetórias de Infâncias (TI), tendo como focos de análise: *origem humilde; professor inspiração; vontade de aprender.*
- Formação Inicial (FI), tendo como focos de análise: *o significado da universidade; o motivo da escolha do curso de licenciatura; a fase das descobertas; a dicotomia entre teoria e prática.*
- Início da docência (ID), tendo como foco de análise: *os motivos que os levaram a lecionar na prisão; os primeiros momentos.*
- Tornar-se professor (TP), tendo como foco de análise: *a luta entre a educação escolar na prisão e a educação da prisão; as condições de trabalho; a luta contra o preconceito da sociedade; o diálogo como possibilidade.*

Durante as entrevistas com os professores colaboradores, suas narrações sobre suas infâncias, suas origens, início da escolarização, professores inspiradores, suas trajetórias acadêmicas e profissionais, revelaram itinerâncias e percursos vividos no contexto familiar, escolar e social como lugares que contribuíram no processo dos aspectos pessoais e profissionais.

Os professores entrevistados pertencem originalmente às classes populares, tomando-se como referência para situá-los nesse grupo social as dimensões econômica e cultural. A dificuldade de acesso à escola, e principalmente ao ensino superior, em função da sobrevivência como prioridade, foi revelada em suas falas.

No decorrer das entrevistas, evidenciamos o papel das mães no que tange dar o suporte aos filhos, mesmo que a escolha para seguir a carreira não fosse de seu agrado.

Os professores passaram por experiências muito fortes de vida familiar e expressaram sua gratidão por esses pais assumirem com eles a decisão de sair do lugar comum e enfrentar os desafios que suas decisões apontavam. Destacaram os sacrifícios e renúncias para que seus filhos pudessem atingir seus objetivos e realizar seus sonhos.

Para o profissional que está iniciando a carreira docente, a insegurança do “como fazer” é maior quando a formação não disponibilizou base suficiente para o exercício na profissão. Além disso, é com a prática que o professor vai aprender a realmente ser professor e a construir, a partir das experiências do dia a dia, sua identidade e saberes profissionais, além de sua vontade constante de aprender.

Portanto, o papel da universidade não termina na primeira etapa de aprendizagem, ou seja, a formação acadêmica de seus licenciandos; na verdade, esta etapa não pode encerrar, pois o mercado de trabalho exige cada vez mais conhecimentos vários, a sociedade muda e se adapta aos novos cenários locais, regionais, nacionais, e até mesmo globais.

Segundo os colaboradores, o momento de inserção na docência foi uma fase muito difícil, muitas situações a enfrentar, tais como concorrência do vestibular, transferência de cidade para estudar, escassez de recursos, falta de livros, moradia precária, obstáculos diários, desemprego etc. E, assim, iniciam suas carreiras, os percursos e percalços do ser professor e de tornarem-se professores.

Quanto à falta de uma formação teórica que fundamente a prática nos presídios, apontada no decorrer das entrevistas, também foi comprovada por Andriola (2010), em suas pesquisas, evidenciando grande despreparo entre os professores. Há na realidade uma formação acadêmica que pouco ou nada prepara o docente para atuar nessa área tão específica que são os espaços de privação de liberdade.

O sistema penitenciário clama por investimentos e transformações em suas teorias metodológicas, ideologias e ações práticas diárias, transformações estas fundamentais e imprescindíveis.

Assim, os professores consideraram que suas experiências vão construindo um conjunto de saberes que ajudam a orientar suas práticas. Assim, diante dessa compreensão, resgatamos Tardif (2012, p. 228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

É necessário, entretanto, lembrar que esses saberes que têm por fonte sua experiência são influenciados pela organização institucional e que esta, ocasionalmente, contribui, por suas ações e normas (currículos, programas, planos etc.), para o distanciamento entre os saberes da própria experiência enquanto professores e os saberes obtidos em sua formação inicial ou continuada. Para Tardif, os saberes experienciais “São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão”. (TARDIF, 2012, p. 38).

Como observamos, esses saberes brotam a partir da busca por respostas aos problemas cotidianos, na/pela necessidade de encontrar caminhos que tornem a ação pedagógica possível. O olhar sobre os saberes experienciais revela mais do que ações docentes; desvela cotidianos, situações inesperadas, um saber-fazer que emerge muitas vezes em meio ao caos, aos problemas que os manuais não descrevem e os cursos de formação não preveem.

O autor considerou também que os saberes experienciais são ainda saberes sociais, uma vez que não são construídos isoladamente, mas a partir das relações que os professores estabelecem com seus pares. É também na e a partir da socialização que o saber da experiência garante sua legitimidade.

Voltando à nossa hipótese de que tornar-se professor em espaços de privação de liberdade envolve a constituição de modos próprios de ser, pensar e agir na profissão docente nesse contexto e, ao considerarmos efetivamente essa realidade, assumimos que a escola na prisão pode ser um espaço de liberdade enquanto possibilidade objetiva, apesar das dificuldades postas pelo ambiente repressivo da prisão e da dicotomia existente entre o real punitivo da unidade prisional e o ideal educativo da situação escolar de ensino e aprendizagem, que é, por essência, transformador.

Conforme foi possível observar nas falas dos professores colaboradores, eles aprendem, em grande parte, “a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”, buscando nos pares o apoio para seguir em frente, encontrando nos alunos as respostas para algumas de suas indagações. Dessa forma, compreendemos que não existe uma receita pré-fabricada para tornar-se professor.

No processo de pesquisa, notou-se que os dados coletados, tanto nas reuniões quanto nas entrevistas individuais e análise de alguns documentos, indicam a necessidade de reconhecermos a importância de formação específica para atuar nas prisões; contudo, na prática, não há formação voltada para a EJA, com as peculiaridades da atuação nas escolas nos espaços de privação. Dessa forma, os professores consideram o ATPC como espaço troca de experiências, conhecimentos, discussões e aprendizagens.

Com base nos dados coletados e na fundamentação teórica adotada para sua análise e discussão, concluímos que as políticas públicas voltadas para as questões prisionais, particularmente educacionais, são ineficientes e se tornam para órgãos públicos e sociedade de modo geral um desafio muito grande.

Nesse processo investigativo, constatamos através das falas e depoimentos dos professores a existência dessa dicotomia entre o que se propõe pedagogicamente e o que se consegue executar nos espaços de privação. Constatamos também que os docentes, mesmo não tendo formação específica para a realidade que lhes apresentam, têm chegado ao máximo de suas possibilidades com propriedade e sensibilidade, por não se permitirem penalizar mais além do que seus alunos já são penalizados.

Dessa forma, os dados desvelados em nosso percurso de pesquisadoras podem constituir pistas e apontar caminhos para a construção de políticas públicas no âmbito da formação dos professores que atuam nos espaços de privação. São constatações que podem ser colocadas nas agendas de prioridades dos governos, revendo conceitos, propondo novas perspectivas e quebrando paradigmas.

Cabe aos que se debruçam nas pesquisas e estudos acerca da problemática da educação dos oprimidos desvelar as contradições evidenciadas, apontando caminhos para colaborar com a melhoria da qualidade de vida e da educação dos sujeitos em privação de liberdade, minimizando a questão de reprodução da desigualdade e da discriminação.

No Brasil, em âmbito legal, a educação em espaços de privação de liberdade tem seus objetivos bem delineados e fundamentados. Segundo Julião (2016), pode-se dizer que os instrumentos legais a ela pertinentes são, reconhecidamente, inovadores, pois se baseiam em uma perspectiva moderna de execução penal, reconhecendo os sujeitos apenados como cidadãos portadores de direito. Contudo, para o autor a prática educacional no cárcere brasileiro está longe

de seguir o que é proposto na nossa legislação. O Brasil, além de não ter saído das experiências de educação básica – muitas ainda sendo realizadas precariamente – ainda amarga com um número elevado de jovens e adultos encarcerados analfabetos e /ou que não concluíram o ensino fundamental sem acesso aos bancos escolares. Logo, conforme sinalizou Julião (2016), não há efetividade das políticas públicas e dos propostos nos marcos legais existentes. Observa-se haver um relativo reconhecimento da importância da educação em espaços de privação de liberdade, respeitando-se, inclusive, a diversidade própria dessa modalidade de ensino. Porém, isso não é efetivado na prática.

Portanto, a educação nos espaços de privação, deve se manter como um espaço de luta e da construção da sua própria identidade. Na tentativa de construir uma educação emancipatória e democrática, que possa contemplar as exigências da educação daqueles que estão em situação de privação de liberdade.

Nessa perspectiva, apresenta-se um caminho talvez muito mais longo, mais difícil, do que foi seguido no doutorado, que é levar esse trabalho adiante, no nordeste, no Piauí, na universidade - UFPI, atualmente UFDPAr – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, em busca de ampliar, aprofundar tudo aquilo que foi vivido, criando redes, articulando, ampliando e aprofundando a formação pessoal e profissional.

Mas seguimos fortalecidas, confiantes e esperançosas!

REFERÊNCIAS

ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre Grades: um estudo sobre a educação penitenciária do Amapá.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2008.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos e uma escola reflexiva.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores. Praticar a teoria, refletir a prática.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

AMARAL, Wagner Roberto. **A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des) compassos.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2002.

ANDRADE, Daniela Freire. ENS, Romilda Teodora. e ANDRÉ, Marli André Pesquisa sobre Formação de Professores na Região Centro-Oeste- 2002. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO CENTRO-OESTE, VII, 2004, Goiânia.

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

AMORIM-SILVA, Karol Oliveira de. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: o caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 4, n.8, p. 65-82, 2010.

ARAUJO, Stephane Silva; LEITE, Maria Cecília. A assistência educacional no sistema penitenciário federal. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, maio, 2013.

BACCON, Ana Lucia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. **Um modelo para a análise da regência de classe no estágio supervisionado de Física.** Trabalho apresentado no V ENPEC. Bauru, 2005. 11p.

BASÍLIO, Juliana Regina. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009).** Campinas, [s.n.], 2010.

BELO, Edileusa do Socorro Valente. **Professores formadores de professores de matemática**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. Lisboa: Gradiva, 1989.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. 5. ed. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1982.

BARBOSA, Rafael Conde et al. Um Momento Importante na Formação dos Licenciandos do PIBID: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 302-319, maio 2014.

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, 29 de junho de 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB Nº 2/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 04, de 9 de março de 2010**. Define Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010b.

_____. **Decreto nº 7.690, de 02 de Março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, 2012.

_____. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019;

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: <www.mj.gov.br/cnpccp>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**, MEC, 2008. Disponível em:

<<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emmec.pdf>>
Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **EJA e a educação prisional**. In: Salto para o Futuro. SEED - MEC: Boletim 06, maio de 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisonal.pdf. Acesso em: 18 jan. 2017a.

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN- Atualização- junho 2006/organização**, Thandara Santos; colaboração, Marlene Inês da Rosa..[et al]..Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017b. 65 p.: il. color.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998..

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Campinas: Alínea, 2004.

BRASIL . **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei das execuções penais. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Saberes, sabores, travos e ranços: a vida no currículo. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008. p. 85-102.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, jan/jun. 1998.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CALDEIRA, Anna Maria Souza. Apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CASTRO, Myriam Mesquita Pluguiese; RESENDE, Regina Gattai de A.; ABREU, Sérgio França A.; CHACON. Preso um dia, preso toda a vida: a condição de estigmatizado do egresso penitenciário. **Temas IMESC**, São Paulo, v.1, n.2, p. 101-117, 1984.

CATANI, Denise Bárbara et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo, Escrituras: 1997.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p. 151-171, 2000.

CAVALCANTE, Nahum Isaque dos Santos. **Formação inicial do professor de matemática: a (in)visibilidade dos saberes docentes**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Antonio Claudio Moreira. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos paradigmas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v.4, p. 64-82, 2009.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933, p.190. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso, 04 de novembro de 2017.

CUNHA, Maria. Isabel. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

CUNHA, Maria. Isabel. Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade e Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

DEJOURS. Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez Oboré, 1992.

DE MAEYER, Mac. Prólogo. In: RANGEL, Hugo. (coord.). **Mapa Regional latino-americano sobre educación en prisiones**. Notas para el análisis de la situación y

la problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009. p. 15 - 32 .

DEMO, Pedro. **Questões para a tele-educação**. Brasília: UNB, 1995.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 99-106.

DUARTE, Alisson José Oliveira. **“Celas de aula” o exercício da professoralidade nos presídios**. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, Uberaba, v. 1, n.1, p. 25-36. 2016. <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/696/993> . Acesso dia 04/08/18.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação: Universidade de Ijuí**, ano 2, v. 7, p.19-24, jul./set. 1987.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FLORES, Maria Assunção. As reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, NajlaMehanna. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Educere et Educare**, Cascavel, v.

7, n. 13, p. 82-102, 2012. Disponível em: <http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.e-revista.UNIOESTE.br:article/6120&oai_iden=oai_revista993>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação: o sonho possível**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **A educação na cidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Celso. **“Ciência para quê e para quem?”**. In: Celso Furtado Essencial. São Paulo: Penguin/Cia. das Letras, 2013. p. 488 - 494 .

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M.J.D. (org.). **Presídios e educação**. São Paulo: FUNAP, 1993. p.121-148.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

GALVÃO, Cecília. **Professor: o início da prática profissional**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA Juliane. **A Recreação enquanto elemento norteador no processo de socialização da 4ª série A do Ensino Fundamental da escola José Alexandre Sávio no município de Campo Largo**, Revista Eletronica de Educação Física. Disponível em http://www.uniandrade.br/pdf/edfisica/2010/juliane_garcia.pdf. Acessado em 08/07/2018.

GATTI, Bernadete. **A formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. Sigueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Narrativas em educação:** a vida e a voz dos professores. Porto: Editora Porto, 2015.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor:** o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A Educação na Prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008.

GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro. AS NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO DAS CLASSES DOMINANTES: o MBL em questão. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 2 (2018).

HADDAD, Sérgio. **O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil (A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998).** São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio; Di Pierro, Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Escolarização de jovens e adultos**, São Paulo, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não o único, do desenvolvimento profissional do professor. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-49.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito ao sujeito em formação. In: NÓVOA, A. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Os relatos de histórias de vida como desenvolvimento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios- culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-40.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos**, Brasília, n. 19, p. 73-84, jul. 2006.

_____. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.26, n.1. p. 117-133, jan-abr. 2017.

_____. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil**. In: Elionaldo Fernandes Julião (org.). **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. V. 01, p. 15-46.

_____. Escola na ou da prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr., 2016.

_____. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 29-50.

KUENZER, Acásia Zeneide. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n.70, p. 15-39, 2000.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1995.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (2006). A constituição da docência entre professores da escolarização inicial de jovens e adultos. Florianópolis,. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. nº 19, 2002, p. 20-28.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: < www.esforce.org.br>. Acesso, 10 de maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria**, v, 29, n.2, p.85-98 , 2004.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. As regularidades e singularidades dos processos educacionais no interior dos presídios e suas repercussões na escolarização de prisioneiros: uma relativização da noção de sistema penitenciário. In: ONOFRE, E. M. C. (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 51-75.

LÜDKE, Menda; ANDRÉ, Marli; Andrade Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAGALHÃES, Selma Marques. **Avaliação e linguagem: relatórios, laudos e pareceres**. 2. ed. São Paulo: Veras, 2006.

GARCÍA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v. 2).

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2006.

MARTINS, Pura; ROMANOWSKI, Joana. Formação didática dos professores a partir da sistematização coletiva do conhecimento. In: MIGUEL, M.; FERREIRA, J. L. (orgs.). **Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora Apriss, 2015. p. 28-34.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. **Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica**. In: Conferência Nacional de Educação e Desporto: Desafios para o século XXI:

Coletânea de textos. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 115-125.

MINAYO, Maria Cecília; SOUZA, Edinilsa Ramos.; CONSTANTINO, Patricia. **Missão prevenir e proteger**: condições de vida, trabalho e saúde dos policiais militares do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M de M. R., MIZUKAMI, Maria da G. N. (org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996. p. 65-81.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOLLICA, M. C. Mudança e resistência no contínuo oral/escrito. In: MOLLICA, M. C. (org). **Usos da linguagem e sua relação com a mente humana**. Rio de Janeiro: Edições, 2010. p. 393-408 .

MORAES, Maria Cecília Marcondes; TORRIGLIA, Paula. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 07 -19.

NAKAYAMA, Andrea Rettig. **O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NOVOA, Antônio. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**, São Paulo, n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto. 1997.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXII, n. 74, p. - ,abr. 2001. 27-42.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCAR, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-181, jan./abr. 2017 .

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A escola da prisão como espaço de dupla inclusão**: no contexto e para além das grades. São Paulo: Polyphonia, 2011a.

_____. **O papel da escola na prisão**: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, p. 271-297, jul./dez. 2011b.

_____. Desafio histórico na educação prisional brasileira: Resignificando a formação de professores ... um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 205-219, set. 2012.

_____. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação (Online)**, v. 17, p. 190-207, 2009a. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640>. Acesso em: 27 de dezembro de 2017.

_____. **A Educação Escolar como um dos pilares para a reinserção social de pessoas jovens e adultas em privação de liberdade**. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. Tema da Reunião: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009, Caxambu - MG. 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2009b. p. 1-16.

_____. **Educação escolar de adultos em privação de liberdade**: limites e possibilidades. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação? ANPED. Tema da Reunião: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, Caxambu-MG. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-14.

_____. Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. 31ª Reunião, ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4794--Int.pdf>

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão. Para além das grades**: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara. 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan. /mar. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> acesso, 28 de agosto, 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Camarosano; MENOTTI, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, pp. 149-162, ago./dez. 2016

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; DIAS, A. F.; TEIXEIRA, J. D.; CONCEICAO, W. L. Dilemas e desafios no ato de pesquisar em espaços de controle e de privação de liberdade. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014. V. 1, p. 213-238.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAPI, Silmara; MARTINS, Pura. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PENNA, Marieta Gouveia de Oliveira. **O ofício do professor: As ambiguidades do exercício da docência por monitores – presos**. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da Pedagogia Social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v.10, p. 38-55. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>. Acesso em: 27 nov. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. (coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In MARIN, A.J. (org). **Educação continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos**: possibilidades e contradição de inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RANGEL, Hugo. (coord.). **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

RODRIGUES, Delminanda Joia Farias. A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA. In: ARAÚJO, Judith Maria Daniel; VALDEZ, Guiomar do Rosário Barros. (org). **PROEJA: refletindo o cotidiano**, v.1, Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2012. p. 105-120.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev.e atual. Curitiba:lbpex, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SAP – 74, 04 de Abril de 2012**. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 05 de abril. 2012. Seção 1, p. 35, 2012.

_____. **Resolução Conjunta SEE/SP 1, de 16 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do estado de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo, junho de 2013.

_____. **Rol de Procedimentos na área da Educação do Sistema Prisional: padrão normativo de ações**. São Paulo, (s.d.). 22 p.

_____. **Decreto nº 56.800, de 2 de março de 2011**. Institui Grupo de Trabalho para desenvolver estudos e propor políticas e ações voltadas para a educação no Sistema Prisional do estado de São Paulo, 2011. Casa Civil, 2 de março de 2011. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-56800-02.03.2011.html>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

SACRISTÁN Gimeno.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTIAGO, Adriana de Miranda Terra et al. **Ferramenta para sistematização de material bibliográfico**. XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. Universidade do Vale do Paraíba, 2011.

SILVA, Maria Celeste Marques. da. O primeiro ano de docência: o choque de realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p. 51-80.

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 em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2017.

SILVA, Maria da Conceição Valença. da. **A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, Roberta; MOREIRA, Fabio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. In: IRELAND, T. D. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

SHIROMA, Eneida.; MORAES, Maria Celia Marcondes.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Mauricio. A formação inicial do Educador de Jovens e Adultos. **Revista Educação e Realidade**, v. 29, n. 2, p. 25-39, jul/dez. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino. de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas**. 2011.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

TAMAYO, M. R.; MENDONÇA, Helenides; SILVA, E. N. Relação entre estresse ocupacional, coping e burnout. In: Ferreira, M. C.; Mendonça, H. **Saúde e bem-estar no trabalho: dimensões individuais e culturais**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2011. p. 125-138.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: 2012.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, José. **Resiliência e educação**. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

TEIXEIRA, José Carlos. O Papel da Educação como Programa de Reinserção Social para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: perspectivas e avanços. In: **EJA e Educação prisional**, Boletim nº 06, p. 14-21. Brasília: SEED/MEC, 2007.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, São Paulo, v.1, n.4, mar. 1985. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451985000100021&lng=pt&nrm=isso. Acesso: 23 de maio de 2018.

TARTARUGA, Ivan. G. Peyré. **As inovações nos territórios e o papel das universidades: notas preliminares para o desenvolvimento territorial no estado do**

Rio Grande do Sul. Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT). Porto Alegre, 2010.

UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html. Acesso: 04 de fevereiro 2017.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma P. A. (org.). **A escola mudou**: que mude a formação de professores! 3. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 38 -59.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VIANNA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p.45-60.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

VILLANI, Alberto et al. Contribuições da Psicanálise para uma metodologia de pesquisa em Educação em Ciências. In: SANTOS, Flavia Maria Teixeira dos; GRECA, Leana Maria. (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2006. V.1, p.323-390.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, Campinas, v.11, n.32, p.226-237, maio/ago. 2006.