

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALISSON JOSÉ OLIVEIRA DUARTE

**PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE PRISIONAL DE
MINAS GERAIS**

**UBERABA-MG
2017**

ALISSON JOSÉ OLIVEIRA DUARTE

**PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE PRISIONAL DE
MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores (Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Cultura Digital), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri Pereira

**UBERABA-MG
2017**

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

D87p

Duarte, Alisson José Oliveira

Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais / Alisson José Oliveira Duarte. -- 2017.

148 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017

Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

1. Prática de ensino. 2. Professores de educação de adultos. 3. Prisões. 4. Professores – Formação. 5. Identidade (Psicologia). 6. Identidade social. I. Sivieri-Pereira, Helena de Ornellas. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.133

ALISSON JOSÉ OLIVEIRA DUARTE

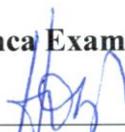
**PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE PRISIONAL DE
MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena de Omellas Sivieri Pereira

Uberaba, MG, 20 de fevereiro de 2017

Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Helena de Ornellas Sivieri Preira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.ª Dr.ª Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.ª Dr.ª Elenice Maria Cammarosano Onofre
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Ofereço este trabalho aos jovens de meu convívio: João Pedro Contagem Martins (primo), André Junior (primo), Ronaldo Paiva (primo, afilhado), Hugo Duarte Mamede (sobrinho) e Manuella Borges de Lima (afilhada), fazendo votos de que a educação amplie seus horizontes e faça florescerem suas mais preciosas potencialidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à vida e às suas misteriosas conexões, que sempre escapam a qualquer explicação. Obrigado Senhora, pelos incessantes aprendizados, pelas oportunidades e até mesmo por sua impermanência, que desafiou minha natureza a adaptar-se frente às intempéries naturais da existência. Sinto-me mais forte e resiliente do que antes.

Na mesma proporção, agradeço minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri Pereira, pela oportunidade e pelo apoio na elaboração deste trabalho. Sempre cordial, guiou-me sabiamente pelas trilhas da pesquisa científica com muita sensatez e segurança. Orgulho-me em dizer que suas orientações não limitaram minha criatividade, tampouco minha liberdade de ser original. Sinto-me honrado com seu trabalho e profundamente grato pelo suporte oferecido durante minha trajetória de mestrando.

À Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, estimável amiga e orientadora durante o período de iniciação científica. Obrigado por acreditar em mim, por motivar-me com palavras doces e sinceras. Sou infinitamente grato por abrir-me as portas e apresentar-me o maravilhoso mundo da Educação.

Agradeço às instituições que se dispuseram para que essa pesquisa fosse possível. Abstenho-me de revelar o nome da instituição prisional, bem como da instituição escolar por uma razão ética. Entretanto, ofereço meus agradecimentos ao diretor da penitenciária, à diretora da escola e a todos os professores que colaboraram, relatando-me suas riquíssimas experiências.

A Cristiana Araújo, psicóloga, estimável amiga e parceira de trabalho na instituição carcerária em que atuei entre 2013 a 2014. Recordo-me com carinho de nossos diálogos, de nossas audaciosas atividades no interior das “celas de aula”, de nossos projetos “mirabolantes” e das infindáveis utopias de fazer do sistema carcerário um ambiente verdadeiramente socioeducativo. Sua inteligência e sensibilidade em muito contribuiu com a ruptura de meus preconceitos e com a ampliação de minha visão de mundo, sobretudo no que concerne às minhas concepções de direitos humanos. Muito obrigado.

A Sirlei Gomes e Renata Sanches, assistentes sociais, fiéis parceiras com as quais aprendi muito sobre o sistema prisional e sobre a “psicologia comportamental” das pessoas em privação de liberdade. Recordo-me com saudade de nossas conversas e do modo bem humorado que levávamos as atividades diárias. A dupla, sem sombra de dúvidas, confere vivacidade à instituição prisional que tantas vezes soava apagada.

Ao casal, Renata e Sergio Cordeiro, pessoas de inestimável valor, com os quais tive imensa afinidade e sintonia. Encantam-me muito a profundidade de suas reflexões e a beleza de sua cosmovisão. Acima de tudo sou infinitamente grato por ter sido agraciado com a gentileza desse casal em um momento que só eles poderiam ter a sensibilidade de compreender.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro, especialmente ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos colegas de turma, pelas riquíssimas vivências e reflexões.

À minha família, especialmente a minha Mãe, Marta Aparecida Duarte, e a minha irmã, Ariana Aparecida Oliveira Duarte, pelo apoio nas horas mais difíceis, pela paciência quando estive inúmeras vezes ausente e compenetrado em meus estudos.

Meus agradecimentos também vão às estimáveis colegas de turma de mestrado, Juliana Christina Reis e Denise Cristina Ferreira, pelo constante carinho, apoio e motivação.

Deixo aqui profundas saudações a todas as pessoas magníficas que foram colocadas em meu caminho para que essa importante meta de minha vida se concretizasse.

Salve vida, por toda beleza e encanto, pela oportunidade de escrever, expressar ideias e produzir história.

“Desde que o relacionamento pessoal entre o aluno e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas. O êxito do ensino não depende do método. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimento, mas sim contribuir para que os alunos se tornem indivíduos amadurecidos de verdade. O que importa não é o grau de saber com que o aluno termine o curso, mas se a escola conseguiu libertar ou não o aluno, como ser humano consciente de si próprio. Sem essa consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade e continuará sempre na dependência de terceiros”.

C. G. Jung (2012, p.65-66)

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar se a experiência de ministrar aulas para alunos em privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma instituição prisional do estado de Minas Gerais, pode influenciar no processo de constituição da identidade profissional docente. Embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história das instituições prisionais brasileiras, ainda é uma das áreas mais negligenciadas e marginalizadas pelas políticas públicas e pela própria educação universitária, principalmente no que se refere à pessoa do professor. A pesquisa se justifica na necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar ministrada nas instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam nesse campo tão específico da realidade educacional. A opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa apoia-se no modelo qualitativo, utilizando-se de investigações em campo e do estudo de referenciais teóricos para alcançar os objetivos propostos. A pesquisa contou com a participação voluntária de cinco professores da educação escolar de uma instituição prisional e uma entrevista com a diretora da escola desse espaço de aprisionamento. Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: entrevistas abertas (gravadas em áudio) e diário de campo. O material qualitativo extraído das entrevistas com os professores foi primeiramente submetido à técnica de análise de conteúdo temática. Em seguida, os resultados obtidos nesse primeiro procedimento foram cruzados e complementados com as informações obtidas por meio da entrevista com a diretora da escola e as observações registradas no diário de campo, utilizando para isso o método de triangulação de dados. Os resultados apontam que as singularidades encontradas no campo da educação escolar da unidade prisional pesquisada podem efetuar transformações significativas na identidade profissional de professores que atuam profissionalmente nessa realidade, uma vez que suas especificidades (institucionais, sociais, morais e éticas) superam os desafios tradicionais da educação escolar não institucionalizada em unidades prisionais. Nesse sentido, buscando responder o objetivo geral desta pesquisa, destacamos, subsidiados nos procedimentos metodológicos de análise de dados, três temas que contemplam o processo de constituição da identidade profissional dos professores da instituição prisional pesquisada. Na primeira unidade temática, “Relação professor/aluno”, descrevemos como a relação direta com o aluno em privação de liberdade, no âmbito da instituição prisional, pode influenciar na maneira pela qual o professor constitui sua autoimagem, autoestima e realização profissional. Na segunda unidade temática, “Identidade para o outro e sentimento de incompreensão”, salientamos como os professores se sentem desvalorizados e marginalizados em relação à representação social feita pela mídia e pelas pessoas que desconhecem o trabalho docente em escolas de unidades prisionais. Na terceira unidade temática, “Especificidades do perfil docente”, enfatizamos como os elementos e as especificidades da prática docente no microuniverso das unidades prisionais podem imprimir sobre a identidade profissional docente qualidades e experiências que frequentemente não são observadas em outras instituições escolares, tornando-os profissionais com características e modos peculiares na Educação de Jovens e Adultos. Em uma sociedade em que as minorias ainda são silenciadas pela mídia, pelo anonimato, por preconceitos históricos e pela falta de expressão, buscamos nessa pesquisa dar voz aos professores atores da educação escolar dessa unidade prisional, enfatizando, a importância e a responsabilidade da universidade e das políticas públicas de ensino de se investir em uma reforma educacional, incluindo os professores e seus saberes no sentido de construir novos e democráticos modelos de ensino no interior das instituições

prisionais, onde ainda vigora a velha lógica opressora e totalitária desde os primórdios do cárcere.

Palavras-Chave: Docência na prisão. Identidade profissional docente. Educação escolar nas prisões.

ABSTRACT

This research inquired whether the teaching experience to imprisoned students, in the context of a prison system school in the Brazilian state of Minas Gerais, could influence teachers' process of professional identity constitution. Even though schooling in prisons is not a recent fact in the history of the Brazilian prison system institutions, this is still among the areas most neglected and marginalized by public policies and post-secondary education, mainly when we consider the teaching professional. The justification for this research is the need to foment studies that offer reflective and theoretical support concerning the prison system schooling and, above all, in relation to the identity constitution of teachers who work in this very specific field of educational reality. The methodological option for the development of this research is the qualitative model, which uses field inquiry and theoretical references to reach the proposed objectives. The research had as its voluntary participants five teachers who work in a prison system school and the principal of the same institution. Therefore, we used as data collecting instruments: open interviews (audio recorded) and field diaries. The qualitative material obtained during the interviews with the teachers was firstly submitted to the theme content analysis technique. After that, the results obtained in the first procedure were critically crossed and complemented with the information obtained through the interview with the school principal and the observations registered on the field diary, using the data triangulation method. The results demonstrate that the singularities found in the field of the prison system school researched by us can transform significantly the professional identity of teachers who work in this reality, considering that their (institutional, social, moral and ethical) specificities are different from the traditional challenges in non-prison system institutionalized schools. By trying to respond to the general objective of this research, we highlight, based on the methodological procedures of data analysis, three themes of analysis that surround the process of teachers' professional identity constitution in the prison system school researched by us. In the first theme, "Relationship teacher/student", we describe how the direct relationship with the imprisoned student can influence the manner the teacher constitutes his or her self-image, self-esteem and professional fulfillment. In the second theme, "Identity for the other and incomprehension feeling", we emphasize how teachers feel underappreciated and marginalized in relation to the social representation generated by the media and people who do not know the teaching work in prison system schools. In the third theme, "Specificities of teacher's profile", we emphasize how the elements and the specificities of teacher's practice in the micro-universe of prisons can imprint over the teachers' professional identity qualities and experiences that frequently are not observed in other schooling institutions, which make them become professionals with characteristics and peculiarities in the Young Adults Education. In a society in which minorities are still silenced by the media, by the anonymity, historical prejudices and lack of freedom of speech, we seek in this research to give voice to the teachers involved in the schooling in prisons of this unit, emphasizing the importance and responsibility of university and public education policies to invest in an educational reform, including teachers and their knowledge in order to construct new and democratic models of teaching within prisons, where there is still an old oppressive logic and totalitarianism from the beginning of prison.

Keywords: Teaching in prison. Teachers' professional identity. Schooling in prisons.

LISTA DE SIGLAS

BO - Boletim de Ocorrência

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EaD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

JK - Juscelino Kubitschek

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PEESP - Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

POP - Procedimento Operacional Padrão

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNIUBE - Universidade de Uberaba

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos temáticos e categorias de análise.....	83
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	OBJETIVO GERAL.....	25
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS BRASILEIRAS DO PERÍODO IMPERIAL AO SÉCULO XXI	27
2.1	AS CASAS DE CORREÇÃO DO BRASIL IMPERIAL.....	29
2.2	A EDUCAÇÃO TÉCNICA-PROFISSIONAL NO GOVERNO DE JK.....	32
2.3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES DURANTE O REGIME MILITAR DE 1964 A 1985.....	34
2.4	A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO DIREITO CONSTITUCIONAL.....	35
2.5	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS NO ATUAL SÉCULO XXI.....	37
2.6	REFLEXÕES ACERCA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS.....	39
3	IDENTIDADE: ENTRE A PSICOLOGIA E A SOCIOLOGIA	42
3.1	IDENTIDADE SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA.....	42
3.2	IDENTIDADE SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA.....	52
4	IDENTIDADE DOCENTE: TORNAR-SE PROFESSOR	56
4.1	AS VÁRIAS FACES DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	58
4.2	REFLEXÕES.....	68
5	METODOLOGIA	70
5.1	MÉTODO DE COLETA DE DADOS.....	70
5.2	SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	72
5.3	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA UNIDADE PRISIONAL PESQUISADA.....	75

5.4	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	76
5.5	REVISÃO GERAL DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	80
6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	82
6.1	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO.....	83
6.1.1	Sentimento de realização profissional.....	84
6.1.2	Autoimagem e sentimento de autoestima.....	91
6.2	IDENTIDADE PARA O OUTRO E SENTIMENTO DE INCOMPREENSÃO.....	101
6.3	ESPECIFICIDADES PRÁTICAS DO PERFIL DOCENTE.....	109
6.3.1	Trajectoria profissional e o processo de iniciação docente na escola da unidade prisional.....	109
6.3.2	Regras e padrões institucionais.....	114
6.3.3	Rotina de trabalho.....	123
6.3.4	Transformações pessoais.....	129
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
8	REFERÊNCIAS.....	139

APRESENTAÇÃO

Sei lá, sei lá...
Só sei que é preciso paixão
Sei lá, sei lá...
A vida tem sempre razão
(*Toquinho / Vinicius de Moraes*)

Antes de dar início às discussões sobre o tema que nós propomos nesta dissertação, considero viável relatar sucintamente o processo histórico no qual esta pesquisa se insere, bem como as questões iniciais que nortearam e motivaram a sua realização.

Recordo-me de uma ocasião, durante minha graduação em Psicologia, em que eu procurei o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), cheio de esperanças, em busca de uma oportunidade para ingressar no programa de iniciação científica. Fui recebido cordialmente pela Prof.^a Dr.^a Sueli Terezinha de Abreu Bernardes, que de início me informou que todas as vagas para bolsistas do PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica) já haviam sido preenchidas e que essas deviam ser repassadas por meio de um processo seletivo específico. Diante da informação, senti-me desapontado. No entanto, com muita amabilidade, no que sou infinitamente grato, a Prof.^a Dr.^a Sueli ofereceu-me a oportunidade de participar do programa na condição de aluno voluntário. Nessa modalidade eu não receberia bolsa para pesquisar, mas teria a oportunidade de vivenciar a riquíssima experiência de participar de um grupo de pesquisa, assim como qualquer outro aluno de iniciação científica.

Prof.^a Dr.^a Sueli me apresentou sua linha de pesquisa, bem como o projeto “Educação, Arte e Filosofia: aportes para a formação humana e o exercício da professoralidade”, com o qual tive imensa identificação desde o princípio. Era para mim muito gratificante pesquisar e escrever sobre Educação, Arte e Filosofia. Sueli sustentou-me os primeiros passos no campo da pesquisa científica com espírito maternal e rigor metodológico. Por meio desse projeto de pesquisa participei de eventos, escrevi artigos e tive a oportunidade de conhecer sobre formação de professores e diversos teóricos da área de Educação.

A riqueza desse período abriu em meu coração um lugar especial para a Educação, que se casou perfeitamente com minha outra paixão intelectual: a Psicologia.

No intercurso do ano de 2013 a dezembro do ano de 2014, já graduado em Psicologia, fui convocado por um processo seletivo estadual para atuar como psicólogo jurídico em uma unidade prisional do estado de Minas Gerais. Durante esse período, tive contato com diversos

profissionais: advogados, dentistas, enfermeiros, assistentes sociais, agentes penitenciários e outros psicólogos. Especialmente me encantava, porém, a atuação dos professores que eu via diariamente transitando com seus jalecos azuis¹ pela penitenciária.

Eu percebia que “os jalecos azuis”, como eu ouvia algumas das pessoas em privação de liberdade os chamarem, tinham uma rotina muito diferente dos demais profissionais inseridos na instituição prisional. Os professores corajosamente adentravam todos os dias o interior dos pavilhões, enquanto os servidores da saúde, “os jalecos brancos”, esporadicamente infiltravam-se pelo mundo dos presos. Em outras palavras, enquanto os professores iam até os presos no interior das “celas de aula²” para uma atuação profissional muito próxima das pessoas em privação de liberdade, os profissionais de saúde esperavam em suas respectivas salas de atendimento a vinda dos presos para a realização de atendimentos individuais.

As algemas, talvez um dos objetos mais simbólicos do mundo do cárcere, juntamente com as grades, eram superadas pelos professores, uma vez que no interior das “celas de aula” o professor se inter-relacionava com os presos sem algemas e sem a presença inibidora dos agentes penitenciários. Por outro lado, no setor de saúde, as pessoas em privação de liberdade eram frequentemente atendidas algemadas e constantemente vigiadas por um agente penitenciário, que permanecia atento do lado de fora das salas de atendimento.

Essa diferença entre profissionais da saúde e profissionais da educação trouxe-me as primeiras inquietações sobre quem realmente poderia adentrar a realidade dos presos e intervir em seus valores. Teoricamente, esse deveria ser um papel coletivo, mas era evidente em minha concepção a confiança depositada pelos presos nos profissionais da educação, inclusive a mim, que fazia parte do setor psicossocial. Lembro-me de um preso, durante uma avaliação psicológica, dizer-me de modo ameaçador (ou querendo parecer ameaçador) que quando houvesse uma rebelião no presídio somente os “jalecos azuis” seriam poupados. Não me chamou a atenção a fala carregada de ameaças que naquele momento não se fundamentava em nada realmente sério que pudesse comprometer a segurança de todos os profissionais. Sua fala trazia um dado qualitativamente mais curioso: se houvesse uma rebelião, os professores seriam poupados. Mas por que os professores seriam poupados? O

¹ A instituição pesquisada tem como norma, preconizada desde a sua fundação em 2006, o uso obrigatório de jaleco azul por parte dos profissionais da educação e jaleco branco (já padronizado) para os profissionais da saúde.

² A expressão “Celas de Aula” foi introduzida por Leme (2002) para designar espaços escolares munidos de grades no interior das instituições prisionais. O termo em vias gerais faz alusões, de forma crítica, aos espaços educativos que socialmente chamamos de salas de aula.

que havia nessa relação (professor/aluno) capaz de tornar o professor um sujeito “digno” de viver, enquanto os demais profissionais não gozavam do mesmo mérito?

Então, por meio de um processo de autocrítica, revi minha atuação profissional e me dei conta de que nem sempre as pessoas em privação de liberdade sentiam-se à vontade com os psicólogos porque não éramos apenas profissionais do acolhimento, mas também, sobretudo, avaliadores, que podiam comprometer a imagem dos presos durante as avaliações judiciais.

Em busca de uma relação mais genuína com as pessoas em privação de liberdade e visando a uma reforma da atuação psicológica no interior da instituição prisional que fosse socialmente mais significativa do que aquelas feitas durante as avaliações judiciais, juntamente com uma colega de trabalho, Cristiana Araújo, psicóloga, vinculamo-nos por meio de diálogos informais com professores e com a direção da escola. Após vários projetos, conseguimos autorização da direção do presídio para firmar parcerias em diversos eventos da promovidos pela escola.

Estreitamos nesse período parceria entre Educação e Psicologia. Éramos convidados a participar de atividades no interior das “celas de aula” e frequentemente procurados para atender alunos que se mostravam emocionalmente fragilizados no interior das salas de aula ou que não estavam apresentando rendimento escolar. Desde então, minha atuação profissional tornou-se mais satisfatória, não obstante, prevalecer projetos que nunca foram viabilizados devido às limitações impostas pela instituição.

Em meio a tanta singularidade, minhas reflexões afiadas pelo processo de formação no campo da Psicologia me levaram a indagar, subsidiado em meus estudos sobre formação de professores, como se daria o processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar no âmbito das instituições prisionais? Em que esses docentes se diferenciam dos professores que atuam na educação socialmente regular? Inquietava-me a atuação desses professores e, sobretudo o potencial que tinham conscientemente, ou não, para a formação das pessoas em privação de liberdade.

Enfim, depois que ingressei no programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), tenho refletido que o requisito fundamental para se fazer ciência não é simplesmente saber largamente todos os métodos de pesquisa ou estar munido de teorias. É primordial que o pesquisador consiga entrar em um estado de profunda conexão e sintonia com as inquietações suscitadas pelo meio, sentindo-se invadido e tocado pelos fenômenos que se manifestam no microuniverso de suas vivências. Em outros termos, nesse campo metódico e racional que concerne à ciência, “é preciso paixão” e sensibilidade para

captar qualitativamente as mínimas nuances que determinam os fenômenos que nos são apresentados.

Por meio de um processo de abstração em que me distancio de minha própria história, vejo-me inserido em uma complexa rede de relações, encontros e desencontros que me levaram de modo quase arbitrário ao campo da Educação. Olho para trás, vejo tudo acontecer de novo e, nas cenas desse filme, ressoam em minha mente os versos de Toquinho e Vinicius de Moraes: “sei lá, sei lá... a vida tem sempre razão”.

É assim que me sinto, estreitamente conectado à complexidade da coexistência e sobremaneira honrado pelas oportunidades aparentemente desconexas que me levaram às análises que serão expostas ao longo desta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Visando a corresponder às demandas da Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Cultura Digital” do Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a presente pesquisa busca investigar se a experiência de ministrar aulas para alunos em privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma instituição prisional, pode influenciar no processo de constituição da identidade profissional docente.

Para tanto, com base nos preceitos éticos e no respeito à dignidade humana, instaurados pela Resolução CNS n° 466, de 12 de dezembro de 2012, que define as diretrizes da pesquisa com seres humanos, elegemos uma escola instituída em uma unidade prisional do interior de Minas Gerais como campo de investigação e os professores(as) que atuam em seu âmbito como sujeitos desta pesquisa.

A opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa apoia-se no modelo qualitativo, utilizando-se de investigações em campo e o estudo de referenciais teóricos para alcançar os objetivos propostos. A pesquisa contou com a participação voluntária de cinco professores da educação escolar de uma instituição prisional e uma entrevista com a diretora da instituição. Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: entrevistas abertas (gravadas em áudio) e diário de campo. O material qualitativo extraído das entrevistas com os professores foi primeiramente submetido à técnica de análise de conteúdo temática. Em seguida, os resultados obtidos nesse primeiro procedimento foram cruzados e complementados com as informações obtidas por meio da entrevista com a diretora da escola e as observações registradas no diário de campo, utilizando para isso, o método de triangulação de dados.

Veremos mais adiante, por meio dos resultados alcançados, que as singularidades encontradas no campo da educação escolar das instituições prisionais mostraram-se aptas para efetuar transformações significativas na identidade profissional de professores que atuam nessa realidade educacional, uma vez que suas especificidades (institucionais, sociais, morais e éticas) superam os desafios tradicionais da educação socialmente regular³.

Historicamente, a primeira instituição prisional brasileira, a “Casa de Correção da Corte”, foi fundada no Rio de Janeiro em 1834, durante o reinado de Dom Pedro II. Desde a

³ Nesta pesquisa, a expressão “educação socialmente regular” será largamente utilizada para designar os processos educativos escolares que não ocorrem e não seguem as mesmas normas da educação instituídas nos espaços de encarceramento.

fundação há registros históricos de um modelo educacional prescrito em seus regulamentos. De acordo com Vasquez (2008), o cargo do professor, no período imperial, era executado pelo capelão. Sua função era zelar pela educação moral e religiosa dos presos. Posteriormente, a educação escolar das populações cativas sofreu significativas mudanças no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no período do Regime Militar (1964-1985), na promulgação da Constituição de 1988 e por último, nas novas revisões que têm sido feitas no início do atual século (VASQUEZ, 2008; BRASIL, 2011).

Embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história de nosso país, essa ainda é, de acordo com Onofre (2011), um dos campos mais negligenciados e marginalizados pelas políticas públicas e pela própria educação, principalmente no que se refere à pessoa do professor. A pesquisa justifica-se pela necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar ministrada nas instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam nessa área tão específica da realidade educacional.

O ensino oferecido no âmbito do sistema prisional pode contribuir muito no processo de reinserção social das pessoas em privação de liberdade. Mas seria negligência negar a especificidade desse público, visto que não são alunos comuns de uma sala de aula; é importante lembrar que no presídio o aluno está em privação de liberdade e a sala de aula também é uma cela. De acordo com Onofre e Julião (2013, p.54):

A educação em espaços de privação de liberdade apresenta-se como um fenômeno complexo, uma vez que o contexto prisional se revela singular, mas, ao mesmo tempo, semelhante a outros espaços educativos. Nele se cruzam e entrecruzam visões de mundo, de educação, de cultura, presentes na sociedade como um todo, adquirindo perspectivas peculiares da sociedade dos cativos.

Ao entrar em seu ambiente de trabalho, o professor se depara com um universo completamente diferente daquele encontrado na realidade social (não encarcerada). Serrado Junior (2008) afirma que os professores das unidades prisionais lidam com adultos que, além de conhecimentos básicos, necessitam de uma educação que os faça refletir e se restaurar dos estigmas da sociedade. Nessa perspectiva, “o professor ensina não só o que ele sabe, mas também o que ele é” (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p.28).

De acordo com Onofre e Julião (2013, p.64), pensar políticas públicas para a educação em espaços prisionais “significa ter como referência a singularidade desse espaço, regido por normas e regras que devem assegurar as regularidades estabelecidas pelo princípio da

segurança e as especificidades dos sujeitos que ali se encontram”. Acerca das singularidades do público a quem os professores se destinam, os autores descrevem que os alunos:

São homens e mulheres a quem, ao longo de suas trajetórias, foram negados direitos humanos fundamentais, e que estão diante de uma instituição, que se pretende educativa, no sentido de construir com eles um projeto de vida que lhes permita dar continuidade ao processo de socialização e educação ao longo da vida. A escolha de estratégias pedagógicas apropriadas é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, diante das demandas dos indivíduos sujeitos da ação educativa, tornando-se importante aprofundar os conhecimentos sobre seus anseios, suas necessidades e sua relação com o saber (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 64).

Os professores em foco também se deparam com demandas de cunho emocional dos alunos em privação de liberdade. Isso ocorre porque as pessoas em privação de liberdade em seu cotidiano são fechadas em um ambiente repressivo, 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 e ter relações menos vigiadas. Nesse ponto os professores também atuam como conselheiros de questões polêmicas e emocionalmente “pesadas” de lidar.

Onofre (2011, p.110) enfatiza as dificuldades de desenvolver efetivamente um programa de educação em um ambiente essencialmente disciplinar, assim como ocorre nas instituições prisionais. De acordo com essa autora, os valores institucionais de “ressocialização”, regidos por normas e regras autárquicas e “centradas na aceitação da situação, acabam por promover a despersonalização e anulação dos sujeitos”, descaracterizando por sua vez os objetivos da própria educação, que segundo ela devem almejar acima de tudo “a formação de pessoas, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de suas condições atuais”.

Nesse ponto, encontramos um imenso paradoxo, entre educação e valores institucionais, ao passo que a educação insiste na liberdade e na autonomia dos sujeitos, enquanto os valores institucionais determinam de modo totalitário a submissão. De acordo com Wernke (2010, p. 3): “a impressão que se tem é que o comportamento omissivo e deformador do Estado vem a calhar com sua vontade: conter os subalternos e excluídos em sua insignificância, não ensejando, tampouco, possibilitando sua reinserção social pelo exercício da razão”.

O próprio ambiente tende a cristalizar a atuação dos professores que, muitas vezes despreparados ou sem uma formação complementar que os norteie em sua prática, tendem a

dois caminhos distintos: se alienam com o sistema, enrijece sua prática e se entrega ao comodismo, ou cria possibilidades de atuar de modo criativo e inovador nesse ambiente repleto de limitações políticas e administrativas.

De acordo com Onofre (2008) é muito comum faltar nas escolas das unidades prisionais uma organização mais eficiente do trabalho prático. As classes são muito heterogêneas (contendo jovens e adultos com diversos tipos de crimes e penas, primários e reincidentes, analfabetos e alfabetizados, alunos que pararam de estudar recentemente e outros que pararam há anos e os que nunca foram à escola), os alunos são pouco frequentes e a rotatividade e a desistência também se incluem entre os problemas enfrentados.

A esse respeito, Pereira e Fonseca (2001, p. 59) afirmam que “a especificidade dos alunos, se crianças, adolescentes ou adultos, sua situação sociocultural e suas histórias de vida também representam um aspecto importante na constituição da identidade profissional”. Para os autores, é preciso conceber o papel decisivo dos alunos como interlocutores, atores e coautores das práticas pedagógicas.

Outro dificultador apontado pelos professores em sua prática docente nas escolas instituídas nos presídios se refere à atitude de alguns funcionários, que não compreendem e não veem a educação escolar como algo relevante. A maioria considera que os presos não merecem e não têm direito à educação escolar. Os funcionários que pensam assim, geralmente não aceitam o professor nem o seu relacionamento com os presos, “principalmente quando se caracteriza pelo diálogo, respeito e valorização do outro” (ONOFRE, 2008, p.7).

Por mais que a maioria dos professores encontrem na Educação Básica ou na Educação Superior dificuldades em algum momento no exercício de sua profissão frente às exigências da instituição de ensino, os professores da educação escolar em espaços prisionais, além disso, encontram-se inseridos em uma Instituição Total⁴, onde os limites da prática docente encontram barreiras ainda maiores e mais inflexíveis. Portanto, é importante considerar as especificidades da educação escolar nas prisões como fonte potencial para a construção de conhecimentos em torno da identidade docente.

⁴ Na definição de Instituição Total enquadram-se todas as instituições nas quais os indivíduos sofrem despersonalização (de características pessoais e hábitos) devido a um processo de internação (breve ou prolongada). Nesses espaços de convívio coletivo, os indivíduos permanecem sob a custódia da instituição, vivendo conforme regras e estilos impostos pela mesma, ao exemplo de orfanatos, conventos, mosteiros, manicômios e prisões. Entre as características marcantes das Instituições Totais destacam-se: localização rural e/ou isolada; regimes autoritários e opressivos; regras e código de conduta severos; conselhos de observadores e patronos; cozinhas, refeitórios e dormitórios coletivos; separação rígida dos sexos; sistema administrativos hierárquicos; uso obrigatório de uniformes; restrições à liberdade pessoal e à posse de objetos pessoais; desrespeito aos direitos humanos e à dignidade dos internos (BAREMBLITT, 1996).

Conforme Bueno (2002, p.13), “no âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980”. O estudo da constituição da identidade docente abre portas para a compreensão de como o professor atua em seu meio, construindo e transmitindo sua identidade, assim como sugere Marcelo Garcia (2009, p.1): “a identidade se constrói e se transmite”. Para esse autor, a identidade individual constituída no cotidiano e na práxis docente reflete e transforma a identidade coletiva. Nóvoa (1992, p.14) afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Referindo-se a pesquisa com professores, Bueno (2002) sugere que:

(...) dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais para se tornarem arquitetos de estudos e geradores de conhecimento (p.22).

A autora valoriza a experiência do professor como produtora de conhecimentos relevantes para o campo da Educação. Nesse sentido constatamos por meio dos referenciais teóricos que é nas especificidades do mundo do cárcere e das necessidades educacionais dos alunos que emergem transformações na identidade profissional de professores que atuam na educação escolar em espaços prisionais. Sob a presente ótica, o conceito de “ensinagem” desenvolvido por Pimenta e Anastasiou (2002) é uma contribuição valiosa para a compreensão da dimensão mediadora do trabalho docente. Essa abordagem considera a aula uma prática social complexa, realizada entre sujeitos, professores e alunos, que envolve tanto ações de ensinar como de aprender. Na ensinagem, a ação de ensinar é relacionada à ação de aprender.

Mediante um processo de interiorização e exteriorização, a identidade do professor se constrói no ato docente, frente às necessidades de seus discentes e frente às suas próprias necessidades de se adaptar em um meio inconstante (SOUZA; GUIMARÃES, 2011). Nessa mesma linha de pensamento, ressoam as contribuições de Freire (1996, p.12): “quem forma se forma e reforma-se ao formar”.

Para Nóvoa (1992, p.13), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre

as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso é tão importante investir na pessoa do professor e dar *status* ao saber de sua experiência.

Se a educação é agente de transformação social, pensamos sua relevância no interior das instituições carcerárias, apresentando uma nova realidade para as pessoas em privação de liberdade. Estudos na área evidenciam que a educação escolar nas prisões, assim como as demais práticas sociais exercidas em seu âmbito, são “geradoras de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a (re)conquista da cidadania (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.53).

No entanto, como pensar em uma educação transformadora sem delegar os holofotes aos protagonistas da educação? Como oferecer uma educação adequada à realidade das pessoas em privação de liberdade se não se tem investido suficientemente em políticas de formação de professores para atuarem especificamente no universo prisional? Não basta pesquisar como tem sido feita a educação escolar no interior das instituições carcerárias, elaborar planos e estratégias calcadas em conteúdo didático. O professor é um sujeito humano que deve ser visto em sua totalidade. É preciso conhecer como tem sido feita a educação na prática docente, que saberes pedagógicos têm sido utilizados e readaptados para se adequarem à realidade da Instituição Total. Como o professor se constitui professor inserido nessa realidade educacional, seus valores, suas metas, dificuldades, fantasias e todas as características compõem a sua identidade.

A invisibilidade e o silenciamento das mídias em torno do tema também favorecem a estigmatização, o desconhecimento e a desvalorização da prática docente nas escolas instituídas nos presídios. Nesse sentido, consideramos a educação escolar nas prisões um campo ainda em vias de construção de sua própria identidade (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Enquanto categoria específica da educação, a definição de suas bases, valores, práticas e missão tornam-se fundamentais para a compreensão das múltiplas faces da identidade de seus atores.

Os grupos conferem identidade aos seus integrantes e se a própria identidade do grupo é confusa, mal definida e marginalizada, é possível que a autoimagem de seus componentes ressoe tão desorganizada quanto à imagem de seu grupo de pertença. O problema de uma identidade grupal indefinida é o risco de a imagem pessoal e profissional de seus integrantes caírem na malha das representações sociais estigmatizadas e historicamente marginalizadas,

perpetuando valores distorcidos e preconcebidos acerca do verdadeiro papel do professor inserido no universo educacional das populações em privação de liberdade.

Prezamos o reconhecimento do constructo identitário desses professores dentro de sua real complexidade, em oposição aos estigmas depreciativos que os categorizam como “professores de bandidos” ou “professores de marginais”, como se a profissão docente nas escolas instituídas nos presídios fosse menos importante devido ao público a quem o professor se destina. Olhamos criticamente para nossa sociedade e vemos uma completa negação pelas políticas públicas e pela própria educação universitária em torno do que acontece nas instituições prisionais, como se as pessoas marginalizadas e esquecidas no interior das celas não pertencessem diretamente à sociedade que as nega.

Para tanto, buscando responder o objetivo geral desta pesquisa, destacamos, subsidiados nos procedimentos metodológicos de análise de dados, três unidades de análise temática que contemplam o processo de constituição da identidade profissional dos professores da instituição prisional pesquisada. No primeiro eixo temático, “Relação professor/aluno”, descrevemos como a relação direta com o aluno em privação de liberdade, no âmbito da instituição prisional, pode influenciar na maneira pela qual o professor constitui sua autoimagem, autoestima e realização profissional. No segundo eixo temático, “Identidade para o outro e sentimento de incompreensão”, salientamos como os professores se sentem em relação à representação social da profissão docente em escolas de unidades prisionais. No terceiro eixo temático, “Especificidades do perfil docente”, enfatizamos como os elementos e as especificidades da prática docente no microuniverso das unidades prisionais podem imprimir sobre a identidade profissional docente qualidades e experiências que frequentemente não são observadas em outras instituições escolares, tornando-os profissionais com características e modos peculiares na Educação de Jovens e Adultos.

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar se a experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade, no cenário da educação escolar de uma unidade prisional do estado de Minas Gerais, pode influenciar no processo de constituição da identidade docente.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar paradigmas, valores e concepções dos professores em foco sobre a educação escolar nas instituições prisionais e sobre si mesmos, enquanto professores de alunos em situação de privação de liberdade.

2. Analisar como se constituem as relações entre professores e alunos, e se essas relações podem exercer influências sobre a autoimagem e a autoestima dos professores.
3. Apontar quais as transformações que os professores identificam em sua maneira de ser professor depois de ingressarem na educação escolar de alunos em privação de liberdade.
4. Identificar as especificidades cotidianas e práticas da docência dos professores que atuam na escola da unidade prisional pesquisada.

Nesse sentido, esperamos que essa pesquisa possa contribuir socialmente com a promoção da desestigmatização da profissão docente em escolas de unidades prisionais, retirando-a da exclusão social para levá-la aos centros das discussões acadêmicas em seminários, congressos e publicações em periódicos científicos.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS BRASILEIRAS DO PERÍODO IMPERIAL AO SÉCULO XXI

Atualmente, uma das palavras mais expressas pelas políticas públicas de segurança social e mesmo dentro das instituições carcerárias é a expressão “ressocialização”. O ideário de “ressocialização” do preso e suas estratégias revelam a vontade do Estado e da sociedade de encontrar uma forma de recuperar cidadãos que ainda não conseguem (ou que ainda não conseguiram) conviver sob as mesmas regras e limites estabelecidos pela maioria (SANT’ANNA, 2010).

Questionamos, no entanto, criticamente “o que é ressocializar?”, o presente termo nos remete à ideia de uma nova socialização, como se paradoxalmente os vínculos com a sociedade pudessem ser interrompidos, isto é: as pessoas que vivem no interior das instituições prisionais deixaram de pertencer à sociedade a partir do momento em que foram aglomeradas nas prisões, e precisam ser submetidas a um ritual de retorno a sociedade? Elas não foram anteriormente socializadas, e exatamente construídas, assim como são, por terem vivido em sociedade? E ainda mais, no interior das instituições prisionais não há socializações entre pessoas em privação de liberdade (sociedade dos cativos) e pessoas socialmente livres (por meio do contato com a equipe de saúde, advogados, agentes penitenciários, diretores, professores, visita de familiares, cartas, e inclusive, em alguns casos, por meio de redes-sociais, telefones celulares e whatsApp)? Nessa perspectiva, finalmente questionamos como “ressocializar” pessoas que já estão em socialização? Pessoas em privação de liberdade não podem ser negadas ou anuladas pelo fato de estarem temporariamente segregadas ou enclausuradas à margem da sociedade.

De outro modo, por socioeducação entendemos um conjunto de estratégias políticas e sociais que visam à reestruturação de valores das pessoas em privação de liberdade em conformidade com as regras e limites estabelecidos para a convivência social (não encarcerada). Entre essas ações, destacamos: garantia de direitos humanos, apoio psicológico, profissionalização com oportunidade de trabalho, saúde e educação escolar de modo que possam se restaurar dos estigmas sociais.

Embora o termo “ressocialização” faça parte de um jargão político/social relativamente recente, a meta de “restauração” e “reinserção” de indivíduos considerados “transgressores” à convivência harmoniosa com os demais membros da sociedade já é muito antiga. Houve um tempo (e ainda há adeptos) que defendiam que a violência poderia ser resolvida fazendo com que o indivíduo experimentasse uma dose de sua própria violência,

assim como se observava nas antigas leis de Talião (Hamurabi, Babilônia, século XVIII a.C.) e no Antigo Testamento das escrituras sagradas da religião cristã: "Olho por olho, dente por dente, mão por mão, pé por pé" (ÊXODO, 21:24).

Pensamos que as penalidades corpóreas já não fazem mais sentido no processo de reestruturação dos valores das pessoas em privação de liberdade em conformidade com as regras e limites estabelecidos para a convivência em sociedade, não obstante ainda serem largamente utilizadas. As prisões continuam sobrelotadas e a criminalidade continua aumentando. Sabemos e acreditamos que bom e melhor é conviver em harmonia com nossos semelhantes. Iluminamo-nos com utopias de fraternidade, igualdade/equidade e liberdade, por que existimos para o outro e no outro encontramos o motivo para nossa existência. Em nossos pares residem muitos espinhos, mas no fundo sabemos que não podemos viver sozinhos ou isolados das relações interpessoais. Razoável ainda é pensar na possibilidade de conviver e florescer com nossos semelhantes.

Por razões intelectuais e científicas, ainda pensamos que a educação pode, por meio da reflexão, transformar a realidade, libertar os sujeitos livres e presos de suas prisões e alargar os horizontes da mentalidade humana. Nesse sentido, Onofre e Julião (2013) refletem que a educação escolar não deve ser uma instância isolada nas instituições prisionais. Advertem sobre a necessidade de essas instituições passarem por uma reforma, inclusive arquitetônica, que possibilite e promova o sistema prisional como espaço educativo em sua totalidade.

Não é por menos que Sant'Anna (2010) sustenta que depois de muitas estratégias de "ressocialização" para as pessoas em privação de liberdade, o poder político tem atribuído à educação o papel e a missão de reintegrar as pessoas em situação de privação de liberdade à sociedade, não somente por meio de sua formação intelectual ou pela profissionalização, mas também pela incursão de novos valores. A educação, nesse viés, ultrapassa a esfera de formação intelectual, assumindo uma função altamente complexa. De acordo com a autora:

Pensar no papel da educação no campo social já é algo complexo e que envolve muitas discussões; afinal, a educação serve para quê? Para alfabetizar? Para facilitar as comunicações? Para transmitir um legado de informações dos nossos precedentes? Para a formação de profissionais aptos? Para disseminar normas sociais através de um determinado tipo de ideologia de uma classe dominante? A quem serve a educação? (SANT'ANNA, 2010, p.58).

Pensando no papel da educação instituída nos estabelecimentos prisionais de nosso país, o presente capítulo tem por objetivo analisar o processo histórico de inserção da educação nas instituições prisionais brasileiras desde a fundação da primeira Casa de

Correção da Corte, no Rio de Janeiro, às últimas diretrizes educacionais publicadas em lei no início do atual século XXI. Veremos ao longo dessa revisão teórica que a identidade profissional docente apresenta características peculiares de acordo com o contexto histórico, social e político do Brasil. Para tanto, utilizamos o método de revisão teórica, incluindo a consulta de leis históricas brasileiras para contemplar os objetivos propostos. Como veremos mais adiante, os resultados apontam cinco períodos históricos significativos na história da educação escolar nas instituições prisionais: o período imperial, o governo de Juscelino Kubitschek, a Ditadura Militar, a Constituição de 1988 e o período contemporâneo que marca o início do presente século. Ao longo da história, a educação passou de religiosa à técnica, de técnica à obrigatória e de obrigatória a um direito constituído.

Nesse cenário tão específico da realidade educacional, destacamos nessa pesquisa os aspectos fundamentais que marcaram a história da educação prescrita e instituída nos estabelecimentos prisionais de nosso país.

2.1 AS CASAS DE CORREÇÃO DO BRASIL IMPERIAL

No Brasil, o modelo penal foi estabelecido a partir da adaptação dos sistemas penitenciários vigentes nos Estados Unidos e na Europa durante o final do século VIII até o início do século XIX (VASQUEZ, 2008). Antes do século XVIII, o Direito Penal era caracterizado por penas cruéis e desumanas, não havendo nesse período a privação de liberdade como forma de pena. Existia somente a custódia para impedir a fuga do acusado e para produzir provas mediante a tortura. É depois do advento do século XVIII que a pena privativa de liberdade passou a fazer parte do rol de punições do Direito Penal, banindo gradualmente as penalidades físicas e tornando a privação de liberdade de fato um modo oficial de punição (ENGBRUCH; SANTIS, 2012). De acordo com Araújo e Leite (2013), antes desse período vigoravam as penalidades corpóreas aplicadas de modo proporcional aos delitos cometidos.

Os suplícios corporais foram, segundo Foucault (1987, p.15), gradativamente substituídos pelas condições de cerceamento de direitos, sobretudo os referentes à liberdade, ao controle dos corpos e das mentes, passando o castigo à alma no interior das celas:

O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório, visa a privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não é mais o elemento constitutivo da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que

manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais 'elevado'. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores.

Conforme Araújo (2009) e Sant'Anna (2010) os primeiros debates em torno da criação da primeira casa de correção brasileira ocorreram através da Carta Régia de oito de julho de 1769. No entanto, a fundação ocorreu somente a partir de 1834 na cidade do Rio de Janeiro. A construção foi considerada um marco histórico pelos membros da Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional, pois para eles, esse foi um passo fundamental para tornar o novo império um “mundo civilizado”. Embora o Brasil tenha recebido fortes influências europeias sobre a forma de punir, devemos igualmente levar em conta nessa época a vigência da escravidão, que veio alterar profundamente a implantação dos métodos punitivos, ou seja, associaram-se de modo indivisível nos regimentos penais prisão, suplícios e trabalho forçado até o final do século XIX.

Tivemos no referido século uma transformação do conceito de pena, primeiro para a equação “pena-suplício físico”, “pena-privação de liberdade” e por último o paradigma “pena-educação”, que tem introduzindo a educação como forma de tratamento e restauração social das pessoas em privação de liberdade. No entanto, é curioso saber que o modelo “pena-educação” não é fato recente na história das instituições carcerárias de nosso país, havendo registros de seus primórdios nas casas de correção imperial. É o que se pode encontrar nos regulamentos da Casa de Correção do Rio de Janeiro, da Casa de Correção da Capital Federal e do Presídio de Fernando de Noronha, que funcionaram durante a segunda metade do século XIX (VASQUEZ, 2008).

No Decreto nº 678, de seis de julho de 1850, é feito pela primeira vez a menção de uma educação intelectual formalizada destinada às pessoas em privação de liberdade, conforme se lê no artigo 167: “Criar-se-ha logo que for possível em cada huma das divisões da Casa de Correção huma escola, onde se ensinará aos presos a ler e a escrever, e as quatro operações de arithmetica” (BRASIL, 1850).

Sabemos por meio do mesmo regulamento que:

Art. 119. Ao Capellão da Casa de Correção, além do que lhe fica encarregado pelos Art. 95, 97 e 99, incumbe o seguinte: 1º Ajudar o Director na educação moral dos presos, e concorrer quanto em si couber para a sua correção e reforma. 2º Visitar os presos, exhortando-os ao trabalho, e bom comportamento, ao menos huma vez por semana, e no meio della, além do dia de guarda que possa haver (BRASIL, 1850).

Verificamos que o cargo do professor, naquele período, era executado pelo capelão, sua função era zelar pela educação moral e religiosa dos apenados, ou seja, a concepção de educação contida nos regulamentos das casas de correção da corte, além de se preocupar com o letramento básico dos apenados, era voltada para a formação da moral cristã.

No mesmo sentido, os artigos supracitados revelam o período histórico aproximado em que surgiram as primeiras inquietações acerca da inserção da educação nas instituições carcerárias brasileiras. De acordo com Vasquez (2008), as determinações legais rezadas pelo Decreto nº 678/1850 deixaram de legado aos futuros regulamentos penitenciários a importância da formação intelectual das pessoas em privação de liberdade como estratégia de reinserção social.

Seguindo o percurso histórico que propusemos, duas décadas depois, o Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882, vem reformular o regulamento de 1850, trazendo novamente significativas considerações no que se refere à educação dos apenados instituídos na Casa de Correção do Rio de Janeiro:

Art. 281. A instrucção escolar é confiada a um preceptor e dada simultaneamente aos presos, reunidos por classes na escola. Art. 282. O ensino comprehende: Leitura. Escripta. Arithmetica elemental. Noções rudimentaes de grammatica. Art. 283. A frequencia da aula é obrigatoria para os presos, sem prejuizo da disciplina do estabelecimento, e ficando salvas as dispensas concedidas pelo director. Art. 284. O preceptor póde excluir da aula o preso que proceder de modo inconveniente, communicando ao director para a punição que a falta exigir. Art. 285. O preceptor é ajudado pelo capellão no ensino de moral, religião e regras de civilidade (BRASIL, 1882).

Segundo as últimas normativas, a educação dos presos a partir de 1882 deixa de ser uma responsabilidade exclusiva do capelão, passando esse a exercer a função de ajudante de um preceptor educacional. Os presos são separados por classes, a frequência às aulas é obrigatória e os alunos/privados de liberdade podiam ser retirados das aulas e punidos pelo diretor quando não se comportavam conforme as regras.

É interessante notar que esse decreto também exigia a construção de uma biblioteca no interior da casa de correção, destinada a leituras para a edificação moral e intelectual dos apenados. Assim, como podemos constatar nos artigos 286 à 289:

Art. 286. Haverá uma sala, onde à noite e à hora fixada pelo director se reunirão por secções, nos domingos e dias santificados, os presos de 3ª classe da divisão criminal. Art. 287. Nesta sala poderá haver uma bibliotheca composta de livros de leitura amena e edificante, para o uso dos presos, segundo os grãos de intelligencia e disposições moraes década um. Art. 288. A leitura poderá ser feita, pelo capellão ou outro empregado designado pelo director, em voz alta, acompanhada de instrucções

familiares áquelles que não puderem aproveita-la individualmente. Art. 289. A leitura poderá ser extensiva aos presos de outras classes, quando, por causa de máo tempo ou de outras circumstancia, forem suspensos os passeios (BRASIL, 1882).

De acordo com Vasquez (2008), na Casa de Correção de Fernando de Noronha, outras exigências e regras em relação à formação intelectual dos presos foram agregadas durante o reinado de D. Pedro II por meio do Decreto nº 3403, de 11 de fevereiro de 1865. Esse documento legislava, entre outras coisas, a organização categórica dos empregados e suas respectivas funções no interior do presídio de Fernando de Noronha. Nota-se também uma ampliação do quadro de funcionários destinados à punição e à ordenação das pessoas condenadas:

Art. 1º Haverá no presidio de Fernando de Noronha os seguintes empregados: Um Commandante, Official General ou Superior; Um Major da Praça, Official Superior; Um Secretario, Capitão ou Subalerno; Um Amanuense, Cadete, Official Inferior, Cabo ou Soldado; **Dous Capellães, um dos quaes será professor de primeiras letras do sexo masculino**; Dous Medicos; Um Pharmaceutico. Um Almoxarife; Um Escrivão do Almoxarifado; Um Amanuense idem; Um Fiel idem, e os Guardas que forem necessarios, podendo o lugar de Fiel ser desempenhado por um dos Guardas à escolha do Almoxarife; **Um Professor de primeiras letras; Uma Professora de primeiras letras**; Tantos Sargentos e Cabos de sentenciados quantos forem necessários (BRASIL, 1865, grifos nossos).

Fica evidente no decreto de regulação da Casa de Correção de Fernando de Noronha que o sujeito destinado à promoção educacional dos apenados é oficialmente o professor, embora a figura do capelão ainda prevalecesse exercendo o seu papel de reformador moral.

2.2 A EDUCAÇÃO TÉCNICA-PROFISSIONAL NO GOVERNO DE JK

Com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foram investidos esforços no desenvolvimento da produção de energia, alimentos, indústria, educação e construção de Brasília. Houve, nesse período, elevados níveis inflacionários, mas também avanços no setor educacional (VASQUEZ, 2008).

Cunha (1991, p.183) reitera que as mudanças observadas no setor educacional foram estrategicamente elaboradas e fizeram parte de um pensamento desenvolvimentista que visou acima de tudo à racionalização do trabalho. De acordo com o autor, essa ideologia desenvolvimentista priorizou a aproximação da escola ao recente processo de industrialização do Brasil, ou seja, “a escola deveria preparar os quadros para os novos postos de trabalho exigidos pelo desenvolvimento”. Nesse sentido, o incentivo à formação técnica-profissional teria uma razão claramente definida: “atender à demanda do mercado de mão-de-obra, auxiliando o desenvolvimento do país”.

Quanto à educação escolar ministrada nas instituições carcerárias, foram definidas nesse período as bases para uma educação integral conforme artigos das Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil, onde também foram introduzidas as exigências de uma educação voltada para a formação e capacitação profissional das pessoas em privação de liberdade (VASQUEZ, 2008).

Essas normas, conferidas na Lei nº 3.274, de dois de outubro de 1957, preveem em seu artigo 1º, inciso XIII, “a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados”. De acordo com esse regimento, no artigo 22, a educação dos sentenciados deveria orientá-los em sua vocação e escolha de uma profissão útil, que os levasse a uma readaptação ao meio social (BRASIL, 1957).

À luz do artigo nono da mesma lei normativa, observamos criticamente que nesse período vigorava a perspectiva política, religiosa e social de que o trabalho (e somente ele) poderia reabilitar os presos de sua condição de marginalidade ao livrá-los do ócio, uma vez que a profissão poderia conferir-lhes ou devolver-lhes uma “subsistência honesta”:

Art. 9º O trabalho penitenciário será racionalizado, tendo-se em conta os índices psico-técnicos de cada sentenciado. § 1º Visando a habilitar o sentenciado ao aprendizado, ou aperfeiçoamento, de uma profissão, que lhe assegure subsistência honesta na recuperação da vida livre, atenderá o trabalho às circunstâncias ambientais do seu futuro emprego: meio urbano ou meio rural. § 2º Conforme o disposto no parágrafo antecedente, o trabalho será industrial, ministrado em oficina de Reformatórios desta atividade; agropecuário, em Reformatórios ou Colônias dessa especialidade; ou de pesca, em Colônias que se lhe destinem (BRASIL, 1957).

Ademais, no artigo 23, a Lei nº 3.274/57 determina que “na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a estes, a crença de cada qual”.

De acordo com análise argumentativa de Vasquez (2008, p. 71-72) em relação às Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil, é possível perceber que “na lei em questão a educação é defendida a partir da mistura de concepções de educação prescritas em regulamentos anteriores, porém com acréscimo da instrução artística e instrução profissional”.

De modo geral, entendemos que a educação das pessoas em privação de liberdade durante o governo de JK subsidiava-se em valores, como: profissionalização para a reinserção social; religião como um meio de restauração de valores; ordem e amor à Pátria.

2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES DURANTE O REGIME MILITAR DE 1964 A 1985

A educação foi um dos setores mais influenciados pela ditadura militar no Brasil. Além de repressão e lutas, o período foi marcado por inúmeras efervescências e transições sociais, políticas e culturais (LIRA, 2010).

Durante a segunda metade da década de 1960, o governo lançou por meio da Lei nº 5.379 uma estratégia de alfabetização que ficou conhecida como MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que tinha por objetivo a alfabetização de jovens e adultos que por alguma razão não houvessem concluído a etapa fundamental de sua escolarização (BRASIL, 1967). Esse movimento, que vigorou até o início de 1985, é historicamente considerado os primórdios do programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Lira e Araújo (2014), o método:

(...) tinha como foco o ato de ler e escrever, a metodologia se assemelhava ao de Paulo Freire com codificações, cartazes com famílias silábicas, quadros, fichas, porém, não utilizava o diálogo como a proposta de Freire e não se preocupava com a formação crítica dos educandos (LIRA; ARAÚJO, 2014, p.5).

Segundo Lira e Araújo (2014, p.5), durante esse período, a Educação de Jovens e Adultos adquiriu pela primeira vez em sua história um estatuto legal, sendo organizada em um capítulo exclusivo da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro 1967, que previa a alfabetização supletiva e continuada desse público.

O método supracitado não chegou a atingir (e nem era interesse político) a educação escolar ministrada nas instituições carcerárias. No entanto, de acordo com Barros e Jordão (2001), o período político de regime militar no Brasil foi de fundamental importância no processo de reflexão popular sobre os direitos humanos em nosso país. Sabemos por meio da história que inúmeros estudantes, artistas e outros militantes foram aprisionados, torturados e assassinados por nutrir uma concepção oposta ao regime militar. A partir de então, o sistema prisional brasileiro voltou a ocupar espaço nos debates públicos em função da violência e da tortura que marcaram profundamente essa época.

Nesse sentido, atesta Vasquez (2008) que frente ao regime militar instalado entre os governos de Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967) e João Batista Figueiredo (1979-1985), muitos problemas “esquecidos” em relação ao Código Penal e Penitenciário Brasileiro ressuscitaram nos debates políticos, resultando na reformulação de outro Código Penal que por sua vez trouxe significativas alterações nas normas gerais do regimento

penitenciário. Tais alterações, segundo a autora, trouxeram mudanças no modo de tratamento e assistência às pessoas em situação de privação de liberdade.

No que se refere à formação intelectual (profissional e escolar) das pessoas em privação de liberdade, a Lei nº 7.210/1984, de execução penal, determina que:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984).

Observamos que a partir da substituição das Normas Gerais de Regimento Penitenciário (Lei nº 3.274/1957) pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), abriram-se portas para uma nova fase na história da execução penal do Brasil. Vasquez (2008) salienta, por meio de uma análise crítica, que a Lei de Execução Penal vigente durante a ditadura militar, de certo modo, absorveu parte da terminologia das normas gerais de regimento penitenciário, fundamentadas durante o governo de Juscelino Kubitschek. De acordo com a autora, a Lei 7.210/1984:

(...) prescreve a obrigatoriedade da educação em nível de ensino fundamental à população carcerária como uma das formas de assistência ou instrumento do tratamento penitenciário, com objetivo de assisti-la com a formação escolar, profissional e religiosa (VASQUEZ, 2008, p.74).

Por meio dessa lei, a oferta educacional ao preso torna-se, durante o regime militar, um dever do Estado e uma obrigação, no sentido de imposição penal, para as pessoas em privação de liberdade. Ou seja, percebe-se que a escolarização e a formação técnica profissional durante a vigência do regime militar, assim como em outros campos, tinha um caráter opressivo, impositivo e ditatorial, não respeitando a livre escolha das pessoas em privação de liberdade.

2.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO DIREITO CONSTITUCIONAL

A revisão histórica nos revela que 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 o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No plano internacional, de acordo com Oliveira (2013), destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, no artigo 26 estabelece a educação como um direito de todas as pessoas independente de qualquer condição; o ensino básico deve ser gratuito e o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade. Ademais, o mesmo direito está previsto também em outros documentos internacionais, tais como na:

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 1º); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (parágrafo 1º, art. 29); Convenção contra a Discriminação no Ensino (artigos 3º, 4º e 5º); Declaração e Plano de Ação de Viena (parte nº 1, parágrafo 33 e 80); Agenda 21 (capítulo 36); Declaração de Copenhague (compromisso nº 6); Plataforma de Ação de Beijing (parágrafos 69, 80, 81 e 82); Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (parágrafo 2º) (OLIVEIRA, 2013, p. 958).

Seguindo essa tendência, em 1996, a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ressalta 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; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Desde então, 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 9.394 de 1996, define, 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; OLIVEIRA, 2013).

A análise dos artigos e considerações supracitadas nos revela que a educação escolar instituída nos presídios perde o caráter obrigatório versado anteriormente pelo Código de Execução Penal de 1984, não obstante, ainda permanecer em vigência com diversas alterações, entre elas exclusões de artigos e inclusão de ementas.

De forma geral, entendemos que a Constituição de 1988, muito provavelmente devido à necessidade de diferenciar-se do período de repressão e censura vigente durante o regime militar, tenha sido fortemente influenciada pelas tendências de valores universais difundidos internacionalmente depois da segunda Guerra Mundial, sobretudo no que se refere à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

2.5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES NO ATUAL SÉCULO XXI

Mais recentemente, foram lançadas novas diretrizes acerca do regimento e da oferta educacional no âmbito do sistema prisional brasileiro. Primeiro por meio da Resolução n° 3, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Dentre outras normativas, resolve que:

Art. 3° - A oferta de educação no contexto prisional deve: I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) **formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão**; e c) aspectos pedagógicos; Art. 4° - A gestão da educação no contexto prisional **deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades** e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões. Art. 9° § 2° **A pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado.** Art. 10 – O planejamento das ações de educação nas prisões poderá contemplar além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da **modalidade de educação à distância** (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Em seguida veio a Resolução n° 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Entre outras metas, estabelece que:

Art. 2° As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. Art. 3° A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações: (...) III – **estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital**, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, **inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços**; IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em

situação de privação de liberdade e **preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida**; Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos **na modalidade Educação a Distância (EAD)**. Art. 12 § 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na **Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino** (BRASIL, 2010, grifos nossos).

E por último e mais recentemente, foi lançado pela Presidenta Dilma Rousseff o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP. Dentre outras normativas, determina que:

Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, **a educação profissional e tecnológica, e a educação superior**.(...) Art. 4º São objetivos do PEESP: II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de **formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação**; IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional; VI - viabilizar as condições para **a continuidade dos estudos dos egressos** do sistema prisional.(...) Art. 6º Compete ao Ministério da Educação, na execução do PEESP: II - promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais; IV - **promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais** (BRASIL, 2011, grifos nossos).

De modo geral, como pudemos observar por meio das leis e decretos supracitados, depois da virada do século XX para o XXI, novas estratégias vieram no sentido de agregar e aperfeiçoar o ensino escolar no interior das instituições carcerárias. A título de elucidação, verificamos (teoricamente) na atualidade maior preocupação com a formação de professores, apoio a abertura de oportunidade de monitoria aos presos em condições intelectuais de auxiliar os professores no processo de ensinagem, incentivo à parceria entre as escolas instituídas nas prisões e as universidades, promoção à equidade em relação às necessidades de inclusão e diversidade de gênero, raça, etnia, credo, idade e condição social das pessoas em privação de liberdade; incentivo à educação na modalidade EaD, apoio à participação da pessoa em privação de liberdade em programas e processos seletivos de ingresso na Educação Superior, como o Exame nacional do Ensino Médio -ENEM, por exemplo, promoção à continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional, entre outras normativas

estratégicas que visam à reestruturação dos valores das pessoas em privação de liberdade em conformidade com as regras e limites estabelecidos pela sociedade.

2.6 REFLEXÕES ACERCA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS

No passado, como no presente, inúmeras estratégias têm sido feitas no sentido de reabilitar a pessoa em privação de liberdade à convivência social, entre elas os suplícios (físicos, psicológicos), o trabalho, a religião e a educação. Observamos especialmente por meio dos referenciais teóricos que a educação, seja ela religiosa, técnica ou profissional tem acompanhado de modo íntimo a história das instituições carcerárias no Brasil. Muitas mudanças foram feitas, pensadas e reelaboradas nesse percurso, 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).

Nesse sentido, Onofre e Julião (2013, p.66-67) ressaltam que:

(...) 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).

Os projetos e as estratégias políticas existem e são, conforme a nossa concepção crítica, bem elaborados e idealizados mas, entre a teoria e a prática, ainda vemos em nossa sociedade um sistema prisional abandonado, no sentido de recursos financeiros em relação à precariedade estrutural das instituições e no que concerne à execução de estratégias que façam vigorar as metas de reestruturação dos valores das pessoas em privação de liberdade em conformidade com as normas e limites estabelecidos pela sociedade, passíveis de serem alcançadas por meio da ação transformadora e reestruturante do processo educativo.

Mas não basta somente discorrer poeticamente sobre o valor da educação escolar nos presídios e acerca de seu potencial socioeducativo. A grande maioria de nós que compomos as academias já estamos convencidos de que a educação tem papel indissociável no processo de mudança (social, intelectual, pessoal) dos indivíduos, assim como pode contribuir no processo de transformação de pessoas em privação de liberdade. É preciso pôr a poesia em ação, investindo nos protagonistas da tão falada educação transformadora: o professor, que na relação com seus alunos tem condições de adentrar à realidade de seus verdadeiros valores, crenças e estigmas.

Não se trata de responsabilizar unicamente a escola e seu corpo docente pela reestruturação dos valores das pessoas em privação de liberdade em conformidade com as normas e limites estabelecidos pela sociedade. Esse é um papel coletivo que envolve políticas, a direção do presídio, a equipe de saúde, psicólogos, assistentes sociais, agentes penitenciários, a família e a própria sociedade (ONOFRE; JULIÃO, 2013). O que não podemos é ser coniventes com a negligência por parte de qualquer uma dessas instâncias, e sendo a escola o lócus do conhecimento e da movimentação cultural, tem importante parcela de responsabilidade sobre os indivíduos marginalizados e segregados pela sociedade.

O desafio que se põe é criar mecanismos e convergência de ações de todos os envolvidos, em uma educação concebida como um direito humano e o fortalecimento da educação escolar em diálogo com as demais práticas sociais, que se traduzam em investimentos na construção de bem-sucedidas trajetórias de vida. Portanto, falar em direito à educação é mais que organizar um processo de alfabetização e aquisição de noções de cálculo e, para tanto, há que se investir na formação de educadores que elaborem um projeto educativo de maneira multiprofissional, ultrapassando a perspectiva de programas temporários de educação, evitando, se possível, a superposição dos horários de trabalho-escolarização-educação não-formal. Não se trata de tomar um sujeito a ser atendido por diversas ações isoladas, mas promover um programa educativo integrado, que respeite a singularidade de cada pessoa e construa com ela, um projeto de vida (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 65).

Nesse sentido, se por um lado foram estabelecidas leis e diretrizes que ressalvam os direitos à educação escolar das pessoas em privação de liberdade, muito pouco foi mencionado nas legislações atinentes acerca de quem ministrará a educação aos alunos/privados de liberdade. Cientes dessa carência, ressaltamos a necessidade de investir na formação de professores, bem como em estudos científicos que invistam na compreensão do perfil docente que atua anonimamente em escolas de unidades prisionais, sua identidade, seus relatos e as dificuldades que encontram no exercício da prática docente.

Pensando nesses profissionais e na formação de sua identidade profissional, provocada frente às especificidades de sua atuação no interior das instituições prisionais, objetivamos no tópico seguinte apresentar como os autores sinalizam diferentes perspectivas do processo de constituição da identidade docente.

3 IDENTIDADE: ENTRE A PSICOLOGIA E A SOCIOLOGIA

Levando em consideração o fato de esta pesquisa ter como objeto de estudo a identidade docente de professores da educação escolar de uma instituição prisional, buscamos no presente capítulo apresentar os fundamentos teóricos do conceito de identidade, bem como os aspectos de seu processo de constituição, a partir de aportes teóricos da Psicologia e da Sociologia.

3.1 IDENTIDADE SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA

No vasto campo das ciências psicológicas, a questão existencial “quem eu sou?” perpassa por estudos que concernem à compreensão psicológica do “eu” e da complexidade do microuniverso individual: o bebê. Durante os primeiros meses de sua existência, vence as barreiras das relações objetais quando identifica a existência de um “outro” além de si mesmo. A consciência de que o “outro” não é uma parte exclusiva de seu mundo, confere à criança a compreensão de que não sendo ela o “outro”, ela só pode ser ela mesma, uma individualidade.

Cento e quarenta anos se passaram desde a criação do primeiro laboratório de psicologia experimental, fundado por Wilhelm Wundt. Mais de 130 anos se passaram desde as primeiras publicações da teoria psicanalítica de Sigmund Freud; e há pouco mais de cinco décadas a Psicologia consolidou-se no Brasil como profissão regulamentada, e ainda encontramos dificuldades para conceituar identidade. Nesse sentido, ao longo desse capítulo, não nos fecharemos nas considerações de uma única abordagem, a fim de que possamos refletir o conceito e o processo de constituição da identidade pessoal sob as principais perspectivas apresentadas pela psicologia.

Enquanto muitos autores, sobretudo da Sociologia conceituam identidade sob uma perspectiva multifacetada (papéis sociais, identidade social, pessoal, profissional, cultural), na Psicologia tende-se a conceituá-la como totalidade, imutável em suas estruturas básicas, no entanto, em constante processo de atualização. Nessa mesma linha de reflexões, veremos ao longo desse capítulo que historicamente muitos autores da Psicologia têm conceituado identidade sob o título de personalidade, enquanto outros concebem a personalidade como uma parte da identidade.

Na Psicologia Humanista, Rogers (2001, p.122) afirma que por trás de todo sofrimento psíquico que afeta ou perturba o “ser”, encontra-se uma busca central: a necessidade de

expressão genuína do “eu”. Para ele “a meta que o indivíduo mais pretende alcançar, ao fim que ele intencionalmente ou inconscientemente almeja, é o de se tornar ele mesmo”. Para tanto, o autor salienta a necessidade de o indivíduo tornar-se consciente das máscaras sociais que impedem a expressão de seu verdadeiro “ser”.

Na mesma linha de reflexões, Jung (2008), precursor da Psicologia Analítica, postulou por meio de seus estudos o conceito de persona, do grego “máscara”, que para ele se trata de uma estrutura psicológica que tem por função o processo de adaptação social dos indivíduos. Segundo essa teoria, os indivíduos tendem a desenvolver máscaras no convívio social. Para o autor, a persona é a base psíquica para a alienação, cumprindo um papel fundamental para a capacidade do homem de viver em sociedade, no entanto, é também responsável pela ocultação de sua verdadeira identidade. Nesse sentido, o autor descreve:

A persona é um complicado sistema de relação entre consciência individual e a sociedade; é uma espécie de máscara destinada, por um lado, a produzir um determinado efeito sobre os outros e por outro lado a ocultar a verdadeira natureza do indivíduo (JUNG, 2008, p.68). No fundo, nada tem de real; ela representa um compromisso entre o indivíduo e a sociedade, acerca daquilo que alguém parece ser: nome, título, ocupação, isto ou aquilo. De certo modo, tais dados são reais; mas, em relação à individualidade essencial da pessoa, representam algo de secundário, uma vez que resultam de um compromisso no qual outros podem ter uma quota maior do que a do indivíduo em questão (JUNG, 2008, p.32).

Ao analisar o conceito de persona trazido por Jung (2008), entendemos que essa teoria se aproxima muito da compreensão do que usualmente chamamos de papéis sociais. Mas é interessante notar que o autor diferencia tais “máscaras” da “individualidade essencial da pessoa”, ou seja, de sua identidade. Assim como Rogers (2001), Jung (2012a, p.178) defende a hipótese de que o sofrimento psíquico surge quando os indivíduos se envolvem de demasiadas máscaras, impedindo a revelação espontânea de si mesmas. O autor sugere dentro de suas concepções de saúde e doença que as neuroses cumprem uma função positiva para a realização da totalidade do “eu”. Para ele, “o significado de uma neurose é impulsionar o indivíduo para a personalidade total”, não devendo procurar liquidá-las, mas sim compreender o seu significado, sem o qual o sujeito perde a oportunidade de exercer o seu autoconhecimento.

Rogers (2001) afirma que há um impulso latente em todo ser humano voltado para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Tal motivação visa a conduzir os indivíduos a permanente atualização de sua identidade (self) de modo que o indivíduo tenha condições de se adaptar às mudanças ambientais, sem prejuízos à personalidade, tornando-o mais

autônomo, criativo e congruente com a realidade. O autor descreve por meio dos seguintes termos o conceito de autorrealização:

O indivíduo traz dentro de si a capacidade e a tendência, latente se não evidente, para caminhar rumo à maturidade. Em um clima psicológico adequado, essa tendência é liberada, tornando-se real ao invés de potencial. Isto se mostra evidente na capacidade do indivíduo para compreender aqueles aspectos da vida e de si mesmo (...). Isso se revela na tendência para reorganizar sua personalidade e sua relação com a vida em maneiras que são tidas como mais maduras. Seja chamando a isto uma tendência ao crescimento, uma propensão rumo à autorrealização ou uma tendência direcionada para frente, esta constitui a mola principal da vida (ROGERS, 2001, p.40).

Esse mesmo processo de autorrealização do “eu”, referido por Rogers (2001), é descrito de modo muito semelhante por Jung (2012b, p.123) sob o título de processo de individuação. Para o autor, esse processo busca o “desabrochar da totalidade” do ser. Não é alegoria poética mencionar que o autor se refere ao processo de individuação com referências ao desabrochar de uma flor, isso porque para o autor, assim como a flor desabrocha movida por sua constituição natural, a psique humana busca naturalmente, como um instinto, a realização de sua identidade.

Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por “individuação” entendemos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si-mesmo (JUNG, 2008, p. 49).

Rogers (2001) afirma que muitas pessoas vivenciam uma discrepância entre o “eu” ideal e real. Sendo o eu ideal aquele em que o indivíduo busca atender um padrão de comportamentos desejáveis ou valorizados pelo meio social; enquanto o eu real contém as qualidades reais ou verdadeiras da pessoa, inclusive a tendência para a realização, nesse processo o organismo promove a saúde; enquanto o eu ideal, produz os distúrbios. O autor empregava o termo incongruência para descrever a experiência do conflito entre o eu real e o eu ideal. Cloninger (1999, p.465), a esse respeito, salienta que:

Quando uma pessoa é incongruente, ela sente o eu real como ameaçador. Para evitar esse sentimento, os mecanismos de defesa distorcem e enganam a experiência. “Eu? Zangado? Nunca!”, Mentir? Nunca, não eu!”, Cansado? Não – sempre tenho forças para ajudar um amigo” e assim por diante. O eu real pode chegar a ser suprimido.

Acerca da teoria humanista, Cloninger (1999, p.465) afirma que se a pessoa abandonar o eu real, o processo de autorrealização entra em conflito. “Uma autorrealização falsa impede o processo saudável de realização”, tornando-se em termos mais precisos “uma tendência

doentia quando a pessoa está em um estado de incongruência, porque o eu que está se realizando foi definido pela sociedade, e não por ela mesma”. Nesse sentido, a tendência para a autorrealização passa a perturbar o eu por meio das mais diversas formas.

Allport (1974, p.471) arremata que autores como Jung (2008, 2012, 2012b) e Rogers (2001) pertencem a uma linha psicológica romântica na qual o “eu” não é algo que tenhamos, mas algo que se busca atingir ou realizar por meio de um minucioso processo de autoconhecimento e diluição de “máscaras” sociais que dificultam a real expressão do ser.

Sob a perspectiva da Psicologia Social, Ciampa (1997) é outro autor que concebe identidade a partir de uma visão de totalidade do ser, trazendo para o centro de suas reflexões a identidade como resultado de um processo dialético de sucessivas socializações. Define identidade como “contraditória, múltipla e mutável” (p. 61), mas ao mesmo tempo uma, caracterizando-se por um “vir a ser” sempre inacabado. A partir desse ponto de vista, diferença e igualdade surgem como a base deste conceito, compreendidas pelo movimento do igualar-se e do diferenciar-se, dependendo dos diversos grupos que, ao longo da vida, o indivíduo vai fazendo parte. Para o autor, cada sujeito contém em si “uma infinitude de humanidade” (p. 68):

(...) cada instante da minha existência como indivíduo é um momento de minha concretização (o que me torna parte daquela totalidade), em que sou negado (como totalidade), sendo determinado (como parte); assim, eu existo como negação de mim-mesmo, ao mesmo tempo em que o que estou-sendo sou eu-mesmo (CIAMPA, 1997, p. 67).

A identidade é vista como totalidade não apenas no sentido da multiplicidade dos indivíduos, mas também no que diz respeito ao conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais que a constitui:

Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais, etc. – que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há como uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado (CIAMPA, 1997, p. 64).

Ciampa (1998, p.88) define identidade humana como metamorfose, ou seja, um “processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas”. Nesse sentido, identidade tem caráter dinâmico e pode ser vista como o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, de seu contexto histórico e social e de suas particularidades.

De acordo com o autor, é preciso acrescentar outros pontos, para clarificar esta concepção de identidade:

Como processo que articula a subjetividade e a objetividade, ela é metamorfose constitutiva do sujeito, localizando-o no mundo, dando-se sempre como relação, tanto sincrônica como diacrônica. Evidentemente, não se trata aqui de metamorfose como processo natural (como a da borboleta), mas de processo histórico e social, que se dá fundamentalmente como produção de sentido — o que é próprio do agir comunicativo. Assim, a metamorfose de que se fala aqui — tornar-se humano — só é possível porque — além de produção de meios de subsistência (possível pelo agir instrumental e pelo agir estratégico) — há a produção de sentido (possível pelo agir comunicativo). Com isso, percebe-se que o processo de formação e transformação da identidade pessoal é central para o processo de reprodução da vida humana, implicando a reprodução da cultura, da sociedade e do indivíduo, três elementos distintos, mas indissociáveis como produtos e ao mesmo tempo como produtores de sentido. É desta forma que “tornar-se humano” constitui-se metamorfose possível pela “familiarização” do homem. Com base na estrutura social familiar — pressupostos o trabalho social e a linguagem — é que se dá a socialização das gerações humanas, com as quais se produzem indivíduo, sociedade e cultura (CIAMPA, 1998, p.92-93).

No entanto, uma vez que a identidade pressuposta é repostada pelos ritos sociais, passa a ser vista como algo dado e não como algo original. A reposição, portanto, sustenta a mesmice, que é a ideia de que a identidade é atemporal e constante. A superação da identidade pressuposta denomina-se metamorfose (CIAMPA, 1987).

Ciampa (1997) descreve que a identidade é diferença e igualdade, uma vez que subsidia aspectos que nos igualam e nos diferenciam. Cada sujeito contém em si características dos outros indivíduos de seu meio social, assim sua identidade contempla as demais e vice-versa. Um exemplo disso é o nome próprio que diferencia a pessoa de sua família e o sobrenome o iguala. Outro aspecto que se destaca na concepção de identidade em Ciampa (1997) é que, segundo ele, possuímos várias pertencas (por exemplo: pai e ao mesmo tempo filho) que são utilizadas separadamente, em diferentes momentos. No entanto, a pessoa é uma totalidade e nesses momentos o que se ocorre é a manifestação de uma parte da unidade.

Na perspectiva da Psicologia dos traços individuais, Allport (1974, p.14) dedicou seus estudos em torno da compreensão dos traços de personalidade, especialmente no que diz respeito aos seus “fatores uniformes e morfogênicos individuais”. Tece suas considerações a partir de uma perspectiva biológica; para ele “os blocos de constituição da vida vegetal e animal são notavelmente uniformes”, apesar disso, um pássaro é diferente de uma árvore, um homem é diferente de um pássaro, “e um homem é muito diferente de outro”. Nesse sentido, o

autor defende que “quanto mais pesquisamos e descobrimos o que é uniforme na natureza humana, mais urgente se torna explicar a singularidade na forma e no padrão do todo”.

Allport (1974, p.31) refere-se a três dimensões para a compreensão da personalidade. No primeiro nível, afirma que “todo homem é como todos os outros homens” (regido por funções universais), no segundo nível “como alguns outros homens” (regido por normas e características grupais) e no terceiro nível “como nenhum outro homem” (regido por funções idiossincráticas ou individuais). As funções universais dizem respeito aos fatores psicofísicos dos indivíduos; as normas grupais encontram seus estudos nas ciências socioculturais; e as características individuais concernem ao campo da Psicologia individual.

Após uma revisão de 49 definições de personalidade em vários campos do conhecimento (Psicologia, Sociologia, Teologia e Direito), Allport (1937, p.48, apud. Cloninger, 1999, p. 222)⁵ propôs uma definição de personalidade que se tornou clássica no meio acadêmico: “personalidade é a organização dinâmica dos sistemas psicofísicos que determinam, no interior do indivíduo, seus ajustamentos únicos ao meio”. O conceito de Allport (1974) ressalta que a personalidade tem uma “organização dinâmica” no sentido de que o indivíduo possui uma combinação única, dinâmica e harmoniosa dos elementos que compõem a sua totalidade. Por “sistemas psicofísicos” o autor compreende que a personalidade está sujeita às influências biológicas e psicológicas. Para ele, nenhuma característica de personalidade é desprovida de influências hereditárias. Todas elas também estão sujeitas a experiências e estímulos oferecidos pelo meio. Em sequência a definição dos termos chave do conceito em estudo, o autor compreende “ajustamentos únicos” como traços altamente individualizados. Nesse sentido, as pessoas são constituídas por diversos traços, uns predominantes e/ou sobrepostos aos outros, que refletem combinações únicas de personalidade e modos de aprendizagem, em conformidade com a singularidade das experiências e estímulos externos ao indivíduo.

De acordo com Allport (1974, p.41), “a individualidade é uma característica fundamental da natureza humana”. Não concorda com teorias que explicam os indivíduos a partir da compreensão de padrões universais (tipos psicológicos, temperamento e traços mentais). Isso não quer dizer que o autor discorde da existência dos mesmos, no entanto, sua compreensão da personalidade visa acima de tudo à valorização da “Singularidade Padronizada”. Esse conceito de início parece confuso e até mesmo paradoxo. No entanto, o autor explica que a individualidade da padronização refere-se a como os fatores biológicos

⁵ ALLPORT, G. W. **Personality**: A Psychological Interpretation. New York: Henry Holt, 1937.

(padrões) da natureza humana interagem de forma singular no microuniverso dos indivíduos, que por sua vez estão em constante interação com o meio (grupos, história e cultura).

Inspirado por Goethe, Allport (1974, p.24) relembra a exclamação do filósofo: “a natureza parece ter arriscado tudo na individualidade”. Essa citação, utilizada por Allport (1974) para explicar seu conceito de “singularidade padronizada”, igualmente nos remete à poética citação de Wilhelm (2006, p.15): “Muda constantemente a natureza sempre ao longo das mesmas estações, nunca as mesmas flores, mas sempre a primavera”. De acordo com os autores, é possível enxergar a singularidade mesmo nos processos mais padronizados da natureza. Nesse sentido, o conceito de personalidade para Allport (1974) favorece a compreensão de que a personalidade, embora marcada por traços comuns, filogeneticamente herdados, não nos tornam somente semelhantes, mas também sujeitos singulares, a partir da combinação única de nossos atributos, que igualmente estão em constante interação com o meio.

Dentro de uma perspectiva sociopsicanalítica, destacamos as contribuições de Erikson (1998) que teoriza o desenvolvimento da personalidade com especial ênfase nos aspectos psicossociais da formação do “ego”, ao contrário de outras abordagens psicanalíticas de sua época que ressaltavam as questões biológicas (psicossexuais) acima das relações interpessoais. Nesse sentido, a “ênfase na cultura foi à contribuição fundamental de Erikson para a psicanálise” (CLONINGER, 1999, p. 149).

Em contraste com o enfoque de Sigmund Freud e sua teoria da sexualidade, Erikson (1998) afirma que a motivação basilar do desenvolvimento psíquico é social. De acordo com Cloninger (1999), a teoria eriksoniana baseou sua compreensão de desenvolvimento no princípio epigenético, segundo o qual “tudo o que cresce tem um plano básico, e é a partir deste que se erguem as partes, tendo cada uma delas o seu próprio tempo de ascensão até que todas tenham surgido para formar um todo em funcionamento” (ERIKSON, 1959, p.52, apud. CLONINGER, 1999, p.149)⁶. Tal princípio aplica-se tanto ao desenvolvimento físico dos fetos, antes do nascimento, quanto ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos ao longo da vida. Nesse viés, para que o “ego” se desenvolva de modo saudável “várias partes têm que se desenvolver de maneira sequencial” (p.150).

De acordo com Erikson (1998), essas partes, identificadas por ele, constituem as forças do “ego”, que se desenvolvem em oito fases distintas, sendo que em cada uma delas há uma ênfase particular em aspectos específicos do desenvolvimento. Para tanto, reinterpretou

⁶ ERIKSON, E. H. **Identity and life cycle**: Select papers. Psychological Issues. New York, International Universities Press, 1959.

os estágios do desenvolvimento psicossocial de Sigmund Freud, enfatizando aspectos socioculturais em cada uma delas. As quatro primeiras fases (re)formuladas pelo autor correspondem respectivamente às fases oral, anal, fálica e de latência largamente difundidas pela teoria psicanalítica, enquanto a fase genital inclui as quatro últimas fases de Erikson.

De acordo com o autor (1998), cada uma das oito fases do ciclo da vida é marcada por uma crise e uma questão central que caracteriza o conflito. De cada crise emerge uma força do ego, ou virtude específica do estágio em curso. Depois de resolvido o conflito, essa força passa a fazer parte do repertório das aptidões do ego do indivíduo pelo resto da vida. Lembrando que, para Erikson (1998), tais forças do ego se desenvolvem ou são despertadas pelos relacionamentos e no convívio com pessoas significativas, começando pela mãe e ampliando-se no decorrer da vida.

A primeira fase do desenvolvimento eriksoniano é denominada “confiança versus desconfiança”. De acordo com o autor, essa fase acontece durante o primeiro ano de vida do bebê (entre 0-18 meses), na qual a criança desenvolve o sentimento de confiança e desconfiança em relação às pessoas. É uma fase que está intimamente ligada aos bons cuidados parentais. A desconfiança desenvolve-se na medida em que o bebê não encontra respostas para suas necessidades. Segundo essa teoria, algum nível de desconfiança é inevitável e saudável, uma vez que o mundo que o indivíduo irá encontrar na vida adulta nem sempre será confiável, isto é, a capacidade de desconfiar será imprescindível para uma adaptação realista (ERIKSON, 1998).

A segunda fase descrita pela teoria eriksoniana é denominada “autonomia versus vergonha e dúvida”. Acontece entre os 18 meses e os 4 anos de idade. É marcada pelo desenvolvimento do senso de autonomia ou de habilidade. Refere-se simbolicamente à aquisição do controle da musculatura, da capacidade de andar, e em um sentido mais amplo, ao controle sobre as relações interpessoais. Nessa fase a criança vivencia o mundo através das modalidades de contenção e entrega. Se as necessidades de apoio da criança não forem supridas nesse período é possível que se desenvolva na criança uma condição de vulnerabilidade, vergonha e dúvida (ERIKSON, 1998).

O terceiro estágio, “iniciativa versus culpa”, compreende o período entre os 4 e os 6 anos de idade e está fundamentalmente ligado ao sentimento psicossocial de iniciativa (para conhecer o mundo) ou culpa (quando é punida pelas curiosidades sexuais). Erikson (1998) concordava com a teoria freudiana no sentido de que a criança nessa idade está interessada na sexualidade e nas diferenças sexuais, além de desenvolver a consciência moral. De acordo

com esse estágio, a criança se torna mais curiosa nessa etapa da vida, agindo de maneira intrusiva e invadindo o espaço alheio de modo físico e verbal. De modo reverso, quando inibida em demasia pelo meio familiar ou social, pode se tornar retraída e pouco aberta às novas aprendizagens, fato que caracteriza o descrito sentimento de culpa.

A quarta fase, “produtividade versus inferioridade”, corresponde ao período entre os 6 e os 12 anos de idade. É um período dedicado especialmente ao desenvolvimento de um senso positivo em relação a sua capacidade produtiva, ou de inferioridade por seu baixo rendimento. Nesse estágio, a criança/púbere constrói um sentido de autoestima a partir do reconhecimento obtido pelas coisas que produz, pelo seu bom desempenho ou na pior das hipóteses, pelo seu fracasso e por sua incapacidade de concluir suas tarefas. Se a criança não consegue produzir um produto aceitável ou não, obtém reconhecimento por isso, prevalece um senso de inferioridade (ERIKSON, 1998).

O quinto estágio denominado pela teoria eriksoniana de “identidade versus confusão de identidade” compreende respectivamente o período entre os 12 e os 18 anos. É considerado um dos períodos mais cruciais do desenvolvimento da personalidade, nele desenvolve-se propriamente o conflito de identidade. Nessa fase de transição da infância para a vida adulta, o adolescente luta para definir as estruturas individuais de seu “ego” e sua própria maneira de produzir sínteses cognitivas. Nesse viés, busca responder a questão “quem eu sou?” de modo que seja agradável tanto para si como para os outros. As identificações anteriores com os pais e outros modelos de papéis têm sua importância, mas o adolescente tem de desenvolver uma identidade pessoal que vá além dessas identificações. Em um sentido inverso, o adolescente pode desenvolver uma identidade socialmente não aceita ou negativa, assim como se pode esperar de uma identidade juvenil delinquente (ERIKSON, 1998).

A sexta fase, descrita como “intimidade versus isolamento”, entre os 18 e os 30 anos, é considerada a primeira fase da idade adulta, responsável pelo desenvolvimento do sentimento psicológico de intimidade com outras pessoas. Tal intimidade emocional só pode ser estabelecida quando a identidade individual estiver estruturada, caso contrário, qualquer relação se torna ameaçadora para a individualidade do “ego”. Os relacionamentos se tornam seletivos uma vez que o jovem “ego” constituído busca prevenir suas estruturas de forças e pessoas cujas essências pareçam perigosas. O adulto que não resolve satisfatoriamente essa crise, corre o risco de permanecer isolado e individualista (ERIKSON, 1998).

O sétimo estágio denominado pela teoria eriksoniana de “generatividade versus estagnação” compreende respectivamente o intercurso entre os 30 e os 60 anos e está

intimamente ligado ao desenvolvimento da força “egoica” da generatividade que se trata do interesse em estabelecer e orientar a próxima geração. A impossibilidade de exercer esse papel, por qualquer via que possibilite a sua expressão, imprime na pessoa um sentimento de estagnação e de incapacidade de zelar e prover os outros (ERIKSON, 1998).

Por fim, a oitava fase, descrita como “integridade versus desesperança”, localizada depois dos 60 anos, corresponde ao último estágio da vida. O desafio dessa fase é a construção de um sentimento de integridade de todas as experiências vivenciadas ao longo da vida, encontrando o sentido e a satisfação intrínseca de ter vivido e realizado plenamente todas as forças do “ego”. A ausência dessa condição de maturidade provoca a desesperança, bem como a impossibilidade de aceitar a morte, que impediria a realização daquilo que seria necessário para dar sentido à vida (ERIKSON, 1998).

Acerca das fases do desenvolvimento psicossocial, Cloninger (1999, p.157) arremata que:

As fases são universais, mas cada cultura organiza a experiência dos seus membros. O modo como as pessoas experimentam cada fase, internaliza as características particulares da cultura. A cultura não oferece apenas o contexto nas quais as crises psicossociais ocorrem e são superadas; fornece também um apoio contínuo para os desenvolvimentos do ego que já ocorreram, dando suporte às suas forças quando elas se veem ameaçadas ao longo da vida. Cada fase tem sua própria instituição cultural para sustentar o seu desenvolvimento.

Percebemos a partir da compreensão das oito fases do desenvolvimento psicossocial eriksoniano que, embora as aptidões do ego gerem uma crise a cada nova fase, os desenvolvimentos anteriores subsidiam o caminho para as fases precedentes. Aliás, a teoria, como um todo, permite-nos a percepção de que o desenvolvimento da identidade ocorre de modo dinâmico ao longo de toda a vida do indivíduo, com especial ênfase nas especificidades de suas relações sociais como motivadoras essenciais para o desenvolvimento e a plena maturidade do ser.

Nesse sentido, elegemos as teorias psicológicas supracitadas juntamente com as abordagens sociológicas de identidade para subsidiar os resultados e as análises desta pesquisa, uma vez que fornecem uma visão ampliada do ciclo de vida humano com especial foco nas relações interpessoais. Nesse sentido, o modo de interpretação escolhido apresenta, sob nossa concepção, condições de analisar o fenômeno da constituição identitária sob uma perspectiva psicossocial, destacando nesse processo as relações emocionalmente significativas para a constituição do “ser”; isto é, sustentamos que não nos basta relacionarmos e vivermos em sociedade para nos constituirmos enquanto sujeitos de identidade singular, pois essas relações devem ser intrinsecamente significativas para o “eu”.

3.2 IDENTIDADE SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA

Consideramos importante a compreensão do constructo identitário sob a perspectiva das teorias sociológicas, uma vez que tais concepções frequentemente se destacam no meio acadêmico quando se trata de estudos voltados para as questões do processo de formação da identidade profissional. Ao mesmo tempo, justificamos a utilização do pensamento sociológico nesta pesquisa, destacando a sua pertinência e os seus possíveis diálogos com os campos conceituais da Psicologia. Nesse sentido, refletimos aqui o conceito de identidade na perspectiva sociológica, apresentando especificamente as contribuições de Castells (1999) e Dubar (2005) como representantes conceituais da corrente teórica que fundamenta o constructo identitário a partir da socialização.

Castells (1999) distingue dois tipos gerais de identidade: individual e coletiva, concentrando seus estudos basicamente na compreensão do constructo identitário coletivo, sem deixar de considerar a identidade individual como um fruto da identidade coletiva. O autor entende identidade como o conjunto de significados e experiências acumuladas historicamente por um povo. Para ele, os atributos culturais se inter-relacionam e prevalecem sobre outras fontes de significado, perpetuando modos e maneiras coletivas de ser. O significado cultural, que confere e marca a identidade, organiza-se em torno de uma identidade primária que estrutura as demais de modo autossustentável ao longo do tempo e do espaço.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 1999, p.23).

De acordo com o autor é necessário estabelecer uma “distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis sociais” (p.22). Para ele, os papéis sociais são definidos e estruturados pelas organizações que instituem as sociedades. Nesse sentido, identidades são consideradas fontes de significado mais importantes que os papéis, podendo se dizer, em termos mais genéricos “que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções” (p.23).

Castells (1999, p.23) afirma que do ponto de vista sociológico não é difícil compreender que toda e qualquer identidade é construída. Para ele, o principal

questionamento sobre o processo de constituição das identidades diz respeito “a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece”. Aventa a hipótese de que o conteúdo simbólico das identidades, bem como seu significado, em grande medida é construído nas relações de poder e dominação. Nesse sentido, o autor propõe uma distinção entre três formas de construção das identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais (...).
Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos (...).
Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo de buscar a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras da resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal e assim, a toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabelecem (CASTELLS, 1999, p.24, grifos do autor).

Dentro da mesma perspectiva sociológica, Dubar (2005) concentra seus estudos em torno do processo de construção das identidades sociais e profissionais a partir do fenômeno da socialização, sugerindo que a socialização é um processo primordial sem o qual não há individualização. O autor reflete que a abordagem psicogenética piagetiana pode ser útil à análise sociológica, mesmo em oposição aos seus fundamentos clássicos, ressaltando que as condições sociais de uma criança (e de sua família) podem afetar diretamente nos estágios de seu desenvolvimento mental. Enquanto para Piaget a identidade se constitui nas sucessivas adaptações entre o EU e o mundo, para a Sociologia o indivíduo também deve passar pela transição entre seus desejos individuais e os valores coletivos. Para o autor, a análise genética do desenvolvimento cognitivo não pode ser isolada da análise cultural dos sistemas simbólicos e das representações sociais.

Dubar (2005) fundamenta por meio de estudos antropológicos que a personalidade dos indivíduos é frequentemente um produto da cultura e das instituições com as quais o indivíduo está em contato desde o seu nascimento. Os estudos apresentados pelo autor admitem que todos os indivíduos de uma dada sociedade guardam traços comuns de personalidade. Nessa perspectiva, a cultura é concebida como algo exterior ao indivíduo quando ele nasce, e se torna parte integrante de sua personalidade quando adulto. O autor apresenta concepções da corrente funcionalista para refletir o mesmo tema. Explica o campo

de ação humana em quatro subsistemas funcionalmente interligados: biológico, psíquico, social e cultural.

Dubar (2005) retoma as definições clássicas da palavra *habitus* para explicar o processo de constituição das identidades a partir do fenômeno da socialização. Para ele, *habitus* é uma estrutura geradora das práticas, no entanto, não deve ser visto essencialmente como a cultura do grupo social de origem, mas como a orientação de sua descendência. Conhecer o *habitus* de um indivíduo requer conhecer o *habitus* de seus pais e de seus próximos, e não somente as condições em que esse indivíduo foi educado. Cada classe ou fração social é definida por seu modo de vida; uma classe social se torna assim um grupo de indivíduos dotados de um padrão dos mesmos *habitus*. Esses padrões por sua vez também definem as classes dominantes e dominadas. Nesse sentido, o autor concebe o fenômeno identitário fruto de um processo biográfico de incorporação das disposições sociais advindas não somente da família ou da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência. Assim, se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras de sua história futura.

De acordo com Dubar (2005), as abordagens culturais e funcionais da socialização reduzem-na em uma forma de integração cultural e social unificada, pressupondo que o mundo social, o tradicional e a economia impõem sozinhos a todos os membros das sociedades modernas sua lógica. O autor discorda criticamente desses pressupostos, apresentando a interação e a incerteza no centro de suas discussões. Nessa perspectiva, o indivíduo não é visto como ser unicamente passivo, reduzido a cultura de seu grupo. A socialização, assim, não pode se reduzir a uma única dimensão, devendo reconhecer e integrar sua dualidade (sujeito produtor/reprodutor).

A partir das críticas da teoria psicanalítica da personalidade e da formação do ego, Dubar (2005) ressalta que a identidade individual não pode ser separada de sua identidade coletiva, acrescentando que o indivíduo nunca pode ter certeza de que os outros veem sua identidade da mesma forma que ele vê. Nesse ponto, o autor assinala que cada um pode ser identificado por outrem de um modo e se definir de outra forma completamente diversa. Para aprofundar esse tema, discute categorias de identidades: o processo relacional e o processo biográfico; identidade para o outro e identidade para si; e identidade virtual e identidade real. O processo biográfico é definido pelo autor como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições gerais (família, escola, mercado de trabalho, empresas, etc). O processo relacional concerne

ao reconhecimento das representações atribuídas pelos outros ao indivíduo. Enfim, o autor concebe que a constituição identitária é marcada pela dualidade do processo biográfico e pelo processo relacional.

Em meio a tantas perspectivas e abordagens, conceituar identidade não é uma tarefa simples. Como vimos, o termo encontra múltiplos enraizamentos na Psicologia e na Sociologia, não havendo entre os autores um consenso que satisfaça "empiricamente" qualquer rigor positivista. A complexidade da identidade e de seu processo de constituição pertence à vasta categoria de aspectos subjetivos humanos impossíveis de serem diretamente manipulados, como uma substância específica no interior de um tubo de ensaio.

Nesse sentido, a compreensão da dinâmica constitutiva da identidade requer olhar criticamente para uma diversidade de elementos sociais, históricos, culturais, biológicos e subjetivos que se inter-relacionam dialeticamente, produzindo essa característica psicológica que chamamos de identidade.

4 IDENTIDADE DOCENTE: TORNAR-SE PROFESSOR

Conhecemos por meio de referenciais teóricos que o problema da formação de professores, apesar de configurar-se entre um dos temas mais pesquisados da atualidade, não é fato recente na história da educação, uma vez que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído em 1684, com o nome de Seminário dos Mestres, na cidade de Reims, França, por São João Batista de La Salle. No Brasil, a preocupação com a formação de professores inicia-se após a independência do país de forma explícita, quando se cogitava a possibilidade e a necessidade de alfabetizar a população (SAVIANI, 2009; BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Embora o processo histórico de formação de professores no Brasil não seja fato recente em nosso país, ainda encontramos barreiras e limitações que impedem novos avanços na formação de professores. Nesse sentido, muitas estratégias de pesquisa têm sido desenvolvidas pelos centros acadêmicos a fim de pensar a formação de professores por diferentes dimensões.

Sem a devida formação ou atualização dos professores, os métodos de ensino permanecem estagnados em práticas ultrapassadas que não podem mais atender as necessidades dos alunos e nem as demandas educacionais dos tempos atuais. A educação deve caminhar em consonância com o presente. A revisão dos métodos e das concepções de ensino são fundamentais quando se busca fazer da educação um instrumento de mudança social e atualização da conserva cultural⁷. Nesse sentido, o papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos tem sido cada vez mais questionado, não havendo mais espaço para o velho estereótipo do professor conteudista, uma vez que o acesso às informações com o avanço tecnológico tem sido cada vez mais rápido e fácil. O professor na atualidade tornou-se (ou deveria se tornar) um mediador reflexivo das informações acessadas pelos alunos, de modo que esses tenham condições de “manipular” os conhecimentos de forma crítica, autônoma e criativa. Contribui com a geração de categorias específicas de formação docente

A diversidade dos alunos contribui com a geração de categorias específicas de formação docente. Aliás, a partir da diversidade dos discentes emergem identidades profissionais peculiares, tais como: professores da Educação Básica, professores da Educação

⁷ O termo “conserva cultural” foi definido por Moreno (1983) como toda a cristalização de um processo de criação. Em vias gerais são os produtos culturais (conhecimentos, modos, hábitos, mitos, crenças) padronizados que se mantêm de maneira idêntica em uma dada sociedade. A atualização da conserva cultura garante que a identidade de um povo perpetue de maneira dinâmica e transformadora.

Infantil, professores da Educação Superior, professores da educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade e assim por diante. Cada uma das categorias apresentam seus avanços, suas carências, peculiaridades, missões e representações sociais.

Diversos pesquisadores da área da educação vêm estudando o conceito de desenvolvimento profissional docente. Mas é importante nos lembrarmos ao falar desse tema que o professor, além de profissional é primeiramente uma pessoa, ou seja, um sujeito complexo. Cada professor é único e só se compreende a partir de sua própria trajetória de vida, ao mesmo tempo, cada professor apresenta aspectos de desenvolvimento de outros professores e de companheiros que viveram e atuaram em um mesmo contexto histórico-cultural.

Os autores estudados apontaram três dimensões no processo de desenvolvimento profissional: uma dimensão individual, marcada por características da singularidade pessoal do professor; uma dimensão coletiva, que faz com que alguns professores se pareçam com outros professores por partilhar experiências comuns e, finalmente, uma dimensão cultural, que nos leva a pensar que cada professor tem uma semelhança com professores de sua geração ou de seu contexto histórico (SHULMAN, 2005; ALMEIDA; BIAJONE, 2007; CARDOSO; DEL PINO, 2015).

O presente trabalho busca refletir a formação de professores por meio da compreensão do processo de constituição de sua identidade profissional, sobretudo no que se refere à constituição de seus saberes na prática docente, a formação de sua identidade a partir da relação com seus alunos e com seus pares.

Vale lembrar que identidade docente enquanto objeto de estudo científico no campo da educação é relativamente recente. De acordo com Pereira e Fonseca (2001), os estudos em torno da identidade e profissionalização docente têm sido um dos temas mais enfatizados e destacados nas últimas décadas. Para os autores, a partir dos anos 80, “começa ocorrer não só um crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos sobre formação de professores, mas também uma mudança de foco nas pesquisas” (p.53), levando cada vez mais a subjetividade⁸ e os processos identitários dos educadores para o centro das investigações.

⁸ Subjetividade é comumente definida como a maneira particular e singular de uma pessoa pensar, agir e sentir suas experiências em contato com o mundo. Um pouco diferente dessa maneira clássica de conceber a subjetividade, Gonçalves (2013, p.9), psicóloga social, define subjetividade como um sistema complexo e plurideterminado “afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social”. Seguindo as mesmas concepções, González-Rey (2004, p.141) afirma que “a subjetividade é um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionados: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro”. Vemos em ambos os autores que a

Antes desse período, estudos sobre identidade concentravam-se especificamente nos campos da Psicologia e Sociologia. Enquanto a identidade pessoal diz respeito à construção pessoal do sujeito (objeto de estudo da Psicologia), a identidade social (objeto de estudo da Sociologia), por sua vez, refere-se aos indivíduos enquanto membros de uma mesma categoria (GALINDO, 2004).

[...] a identidade é entendida como um processo de formação e transformação do “eu”, que é multideterminado, e que ocorre durante toda a vida do indivíduo por meio da composição de igualdade e diferença em relação a si próprio e aos outros (SILVA, 2007, p.32).

Ser professor ou se fazer professor não depende unicamente da formação intelectual instituída nos centros de formação. É um fenômeno multifacetado, dependendo largamente de como o professor sente a profissão docente, de como se integra e se identifica com as diferentes categorias profissionais. Nesse estudo, em conformidade com a teoria psicossocial de Erikson (1998), não separamos o constructo identitário dos aspectos psicológicos (subjetivos e singulares) do indivíduo, nem de sua dimensão coletiva que o caracteriza enquanto sujeito social. Ambas as dimensões se entrecruzam e se transformam em um processo dialético.

4.1 AS VÁRIAS FACES DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Embora todos os professores guardem em comum o fato de “ministrarem aulas”, existe entre os atores dessa categoria profissional ampla diversidade e infinitos contrastes que impedem uma definição única de identidade docente que dê conta de significar a prática de todos os sujeitos que atuam no campo da educação. Em uma perspectiva sociológica parece até mesmo reducionista utilizar o termo “identidade docente”, sendo mais apropriado referir-se a “identidades docentes”. Isso porque, na ampla rede de professores, cada grupo tem sua própria identidade e mesmo dentro de grupos que partilham de concepções e práticas semelhantes, cada professor em si guarda a singularidade de uma identidade profissional única e pessoal, conforme a visão de identidade como totalidade, defendida sobretudo pelos teóricos da psicologia (ROGERS, 2001; JUNG, 2008; ALLPORT, 1974; CIAMPA, 1998; ERIKSON, 1998).

subjetividade é um fenômeno sócio-histórico, essencialmente compreendido como unidade dialética entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido a subjetividade também pode ser um fenômeno construído e atravessado pela relação direta com o outro.

Concebemos, então, o processo de constituição da identidade docente como sendo relacional e construtivo ao conter duas dimensões interconectadas: a social (ou coletiva) e a pessoal (ou individual), assim como descreve Caldeira (2000, p.2):

Como sujeito sociocultural, o/a professor/a constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc. De outro lado, está o significado que cada professor/a confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor/a.

Dentre os principais componentes apontados por Bolívar (2006) que influenciam o processo de constituição da identidade profissional docente, destacamos: a trajetória de vida e a história profissional do professor; a formação recebida; o reconhecimento social; o grau de satisfação profissional; o valor e a qualidade da relação professor/aluno; a maneira pela qual se reconhece (autoimagem); sua relação com a equipe de trabalho e com a direção da escola; sua atitude pessoal ante as mudanças; suas competências e habilidades profissionais; e suas expectativas em relação à profissão docente.

Bolívar (2006) entende identidade como um processo dinâmico marcado pela socialização biográfica e relacional do indivíduo no ambiente onde está inserido, refletindo o processo de constituição da identidade docente a partir dos múltiplos atravessamentos experienciados pelo professor desde o seu nascimento. Sobretudo ressalta como as condições ou interesses políticos vigentes em uma determinada época podem determinar as representações sociais feitas em torno da profissionalização docente e conseqüentemente na constituição de sua identidade.

Para Bolívar (2006) um dos elementos fundamentais no processo de constituição da identidade profissional docente são o julgamento e o reconhecimento social, especialmente dos colegas de profissão, dos alunos, pais, instituição e da mídia. Afirmar que o aluno constitui o principal agente de satisfação da profissão docente, sendo o interesse pelas aulas e o reconhecimento do esforço do professor uma das principais e melhores recompensas recebidas na profissão docente.

Nesse sentido Bolívar (2006) afirma que a identidade profissional é ao mesmo tempo a experiência pessoal, o papel socialmente reconhecido, a experiência subjetiva dos sujeitos e a maneira pela qual os outros o veem, ressaltando que as necessidades do aluno, bem como o seu “*feedback*”, situam os professores perante a importância de seu papel enquanto docentes. Além de enfatizar o papel do aluno como aporte basilar no processo de constituição da

autoimagem do professor, o autor salienta que a identidade em grande parte também pode sofrer influências da instituição à qual ele está inserido. Logo a autoimagem do professor é mediada pelas especificidades do contexto (lócus de sua práxis) e das necessidades de seus alunos.

De acordo com Dubar (2005), a constituição identitária é marcada pela dualidade do processo biográfico e relacional, isto é, a identidade individual não pode ser concebida de maneira separada de sua identidade coletiva. Acrescenta que o indivíduo nunca pode ter certeza de como os outros o veem. Nesse sentido o autor assinala que cada um pode ser identificado por outrem de um modo e se definir de outra forma completamente diversa. É o que também podemos encontrar nas reflexões de Fontana (2010, p.62):

Mediados por nossos parceiros sociais — próximos ou distantes, conhecidos ou ignorados — integramo-nos progressivamente nas relações sociais, aprendendo, por meio delas, a nos conhecer como pessoas. (...) a partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações. Como o corpo se forma inicialmente dentro do seio materno, assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia.

Os referenciais teóricos têm mostrado que situações novas e ambientes inconstantes convidam os professores, assim como qualquer outro profissional, a se adaptarem às novas realidades, “obrigando-os” a rever seus métodos, valores e concepções em relação aos seus alunos, a suas práticas e sobre o seu próprio “eu”. Esse processo não se dá por falta de uma identidade sólida ou por falta de personalidade, mas pelo contrário, o mecanismo visa acima de tudo defender a essência da identidade, sendo sua atualização fundamental para a continuidade do “eu professor”, individual e coletivo.

Rogers (2001) chamou esse processo de tendência atualizante e confere a ele a função de preservação do *Self*. Para ele o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido. Para tanto, consideramos fundamental o estudo do lócus ou da realidade onde atuam os professores para que se compreenda como exigências ou peculiaridades desse ambiente atuam sobre a identidade docente, uma vez que as demandas da realidade ambiental levarão os indivíduos adaptar sua identidade a realidade em que estão inseridos.

Dentro de uma perspectiva sociopsicanalítica, Erikson (1998) afirma que a motivação basilar do desenvolvimento da individualidade é social, nesse sentido, o autor nos leva a reflexão do processo de constituição da identidade docente, com vistas às motivações sociais,

o lócus em que o indivíduo se relaciona e a fase do desenvolvimento psíquico na qual se encontra. Isso ocorre porque para ele cada situação social é vivida intensamente ou não de acordo com os estágios do ciclo de vida. Nesse sentido, para se compreender o processo de formação da identidade docente em uma concepção sociopsicanalítica, é preciso levar em consideração a idade dos sujeitos, o seu lócus de convívio, bem como uma compreensão de como esse mesmo indivíduo assimilou as fases anteriores de seu desenvolvimento. Assim como outros autores citados, Erikson (1998) via o processo de constituição do “ego” interminável e dinâmico ao longo do ciclo da vida.

Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de constituição da identidade docente perpassa por uma complexa rede de fatores determinantes que temos identificado em diferentes estudos sobre o tema. Entre esses fatores, destacamos: (1) *as relações sociais do professor com seus pares* (outros docentes e os próprios alunos); (2) *sua história pessoal* (significados que atribui à profissão); e (3) *as representações sociais da profissão docente* (estigmas veiculados pela mídia e pela própria cultura) que serão criticamente abordados ao longo desta pesquisa.

(1) A respeito das relações sociais dos professores com seus pares, destacamos que práticas e valores da profissão docente frequentemente são constituídos a partir do contato qualitativo do professor com outros docentes, alunos e instituições, onde estabelecem laços de identificação e pertença. Quanto mais diversas as relações, mais profundas serão as trocas entre os pares e mais complexas serão as identidades. No entanto, não consideramos esse um processo passivo, sem qualquer movimento reflexivo. O encontro com o outro, necessariamente em todas as relações humanas, é suscetível de contradições, simpatia e antipatia, com as quais cada indivíduo fundamenta uma visão particular sobre determinada realidade e sobre si mesmos.

O pensamento fenomenológico de Augras (1996) considera o mundo humano essencialmente um mundo de coexistência. Para ela, o crescimento individual do homem “depende em todos os aspectos do encontro com os demais” (p.55), enquanto “a compreensão de si fundamenta-se no reconhecimento dessa coexistência, e ao mesmo tempo constitui-se como ponto de partida para a compreensão do outro” (p.56).

Diversos autores têm explicado o processo de constituição da identidade docente por meio de teorias da socialização, refletindo as relações interpessoais dos professores como fator determinante para a constituição de sua identidade (MORGADO, 2011; RODRIGUES;

FIGUEIREDO, 2011; SÁ, 2011; SCHMIDT, 2014; IZA, et al., 2014; LARROSA, 2002; BEJA; REZENDE, 2014).

Morgado (2011) ressalva que o desenvolvimento da identidade docente “não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares” (p.798). Os elementos grupais são fundamentais no processo de identificação dos professores com determinadas características, conferindo-lhes o sentimento de pertença a uma dada categoria. Nesse sentido o autor defende que a identidade deve ser vista como parte essencial da dinâmica pela qual os indivíduos assimilam os elos (visíveis, diretivos ou não) que os mantêm unidos.

Na mesma linha de pensamento, Rodrigues e Figueiredo (2011) refletem a constituição da identidade docente a partir das diversas experiências de socialização vivenciadas pelo professor antes e depois de sua formação acadêmica. Para eles, a identidade não é algo estanque que se consolida e permanece em um determinado contexto ou época, “mas sim um processo contínuo influenciado pelas vivências de cada sujeito” (p.66), em suas experiências pessoais, acadêmicas, nas organizações, na relação com outros professores e alunos. Para os autores, todos os indivíduos são governados por múltiplas pertencas sociais, por essa razão falam em identidades, no plural, até mesmo para levar em consideração o amplo leque de identificações e de socialização possíveis para todos os sujeitos. A comunicação é ressaltada como outro elemento fundamental no processo de socialização, especialmente a linguagem oral, com a qual o indivíduo tem acesso às representações sociais e significados históricos em relação a todos os tipos de fenômenos sociais e culturais, incluído o sentido das profissões. Na confluência dos aspectos referidos, os autores caracterizam a identidade docente (profissional) como mais uma das identidades que constituem o sujeito, pois de acordo com eles, essa é tão somente um campo que evidencia as múltiplas pertencas do indivíduo.

Sá (2011) afirma que atualmente a identidade do professor tem sido pensada como fluida e múltipla, ao contrário de como era vista como fixa e unificada. “Entendida como um processo, a identidade em sua concepção contemporânea associa-se à compreensão de um sujeito também complexo e múltiplo, cuja atuação no mundo é igualmente múltipla” (p.45). Considera que o constructo identitário ocorre a partir das interações, mediadas pela linguagem, fato que não pode separar-se de seu aspecto relacional ou sociocultural. Sendo a identidade constituída nas práticas discursivas que os indivíduos mantêm uns com os outros, deve-se considerar igualmente o seu caráter dinâmico, combinado e ambíguo, uma vez que as

relações sociais colocam em contradição (ou em sintonia) as diferentes identidades que se tocam e se atualizam de modo dialético.

Na mesma sequência de ideias, Schmidt (2014) compreende que a identidade se forma ao longo de um processo psicológico inconsciente permanente, ou seja, em constante construção, não sendo possível sua fixação, uma vez que a identidade pode ser reposicionada em diferentes contextos. A autora ainda ressalta o valor da linguagem como mediadora da constituição da identidade, uma vez que é por meio dela que os indivíduos irão se relacionar. Para ela, “a identidade se constrói na interação entre o eu e a sociedade, de forma indissociável” (p.142). Nessa perspectiva, o constructo identitário é caracterizado por um processo polifônico e multirreferencial, continuamente reformulado no viés de uma multiplicidade de vozes sociais do presente e do passado. A identidade por “ser sempre relacional, é feita daquilo que o(s) outro(s) não é, ou seja, a identidade está em constante relação com o outro e entende-se que seja marcada pela diferença” (p.142).

Iza et al. (2014) entendem o constructo identitário dentro de um processo social historicamente situado. Para elas a profissão docente “se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições” (p.275), destacando ao mesmo tempo que o desenvolvimento da identidade se dá em determinados contextos como resposta às demandas e necessidades impostas pela sociedade. Nesse sentido, as autoras veem a identidade como um conjunto organizado de saberes, normas e valores que denotam a imagem individual ou coletiva dos professores. Para elas, subsidiadas em Larrosa (2002, p.21), “a experiência é compreendida como algo que nos acontece, nos passa e nos toca”, ou seja, tudo o que vivenciamos é capaz de nos transformar e de nos deixar marcas. A identidade continua a se constituir ao longo do exercício profissional, não se limitando às concepções e práticas adquiridas durante a formação inicial. Aliás, chega afirmar que a vida familiar e as experiências escolares anteriores do professor são muitas vezes mais significativas e formadoras de uma identidade do que a própria formação inicial.

Ainda nessa perspectiva, Beja e Rezende (2014) sugerem que a identidade docente é compreendida como uma construção sociocultural, inter-relacionada com inúmeros determinantes (a formação escolar, a relação estabelecida com os professores, as relações familiares e as vivências nas instituições). Para elas, a construção da identidade docente “é sempre um processo complexo e sustentado pela adesão a determinados princípios e valores, pela ação e pela autoconsciência, uma vez que é no processo de reflexão sobre a sua prática que o professor vai construindo a sua identidade” (p.159). A esse respeito, explicam que a

identidade profissional do professor é construída “a partir da significação social da profissão; da reelaboração contínua dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições e da ratificação de posturas e práticas há muito estabelecidas e que continuam significativas” (p.159). Advertem, no entanto, que “a identidade não é um dado acabado, mas sim elaborada na e pela linguagem, nas interações com o outro, de forma relacional e sempre motivada pela diferença” (p.159), não deixando de considerar o fator relacional como central no processo de constituição da identidade docente.

(2) Em relação ao segundo fator constitutivo da identidade, destacamos Nóvoa (1992) como um dos pesquisadores mais notados no meio acadêmico quando se trata de estudos que valorizam a experiência pessoal do professor e de sua história pessoal como um todo. De acordo com o autor, desde a publicação do livro “O professor é uma pessoa” de Ada Abraham, em 1984, ocorreram grandes mudanças no campo da formação de professores. Segundo ele, a partir de então, “a literatura foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores” (p. 15), dando *status* de saber à experiência docente. Esse autor defende que características e trajetórias pessoais são muito influentes no processo de constituição da identidade profissional do professor, sendo impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Caldeira (2000) afirma que a constituição da identidade docente é um processo histórico dinâmico, intrinsecamente ligado às vivências pessoais do professor:

(...) a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (p. 2).

Salvadori (2007) defende que na formação do professor sua experiência como aluno, muitas vezes, fala mais alto que sua formação superior. A esse respeito, consideramos a compreensão da história pessoal do professor fundamental para o entendimento do constructo de sua identidade profissional, criticamente convictos de que em seu passado encontram-se as bases das representações, significados e valores pessoais que atribui a sua profissão. Frequentemente essa base estabelecida em sua história pessoal subsidia a identificação e o sentimento de pertença de cada professor a uma categoria específica de atuação ou subgrupos afins a sua própria maneira de conceber a educação.

A presente perspectiva está para a maioria dos autores inserida na abordagem da socialização, no entanto, ao mesmo tempo, difere-se por levar em consideração as experiências socioafetivas, isto é, carregadas de afeto, como realmente potenciais à constituição da identidade docente. Portanto, no processo de constituição da identidade docente, não basta se relacionar e viver experiências. As relações devem ser emocionalmente significativas para o sujeito (KNOBLAUCH; TORALES, 2012; ARNOSTI et al., 2013; WACHS, 2010; RODRIGUES et al., 2012).

Knoblauch e Torales (2012) contribuem com a concepção de que a identidade docente está intrinsecamente ligada ao processo histórico/biográfico dos professores, mais que sua formação acadêmica propriamente dita. Para eles, o uso das histórias de vida dos professores objetiva uma concepção de sujeito integral, considerando os acontecimentos sociais, históricos e as limitações que as relações de poder, como de classe, raça e gênero, impõem sobre suas opções pessoais. Dessa forma, narrar a própria biografia, leva os indivíduos a um processo de autoconhecimento, pelo qual o indivíduo se localiza no tempo e no espaço, revendo-se desde a infância até o presente momento. De acordo com as autoras, “a estrutura temporal da consciência se define pelo significado que cada pessoa atribui às suas próprias experiências” (p.855). Nesse sentido, elas atestaram por meio de pesquisa de campo que os professores, ao serem submetidos ao procedimento de narrativa da própria história, tendem inconscientemente a contextualizar com mais ênfase os aspectos mais significantes ou constituintes de sua identidade, enquanto outras características eram descritas com brevidade ou sequer eram mencionadas.

Na mesma linha de reflexão, Arnosti et al. (2013, p. 9) compreendem que a formação da identidade é “uma construção histórico-social que perpassa o processo de socialização, as experiências e vivências pessoais e profissionais” do professor. Nesse processo, um dos principais fatores ressaltados pelos autores é a afetividade, que para eles cumpre um papel central nas interações humanas; aliás, investigando a dimensão (sócio)afetiva dos professores, chegam à conclusão de que ela pode em muitos casos ser um fator constituinte da identidade docente. As interações sociais são marcadas qualitativamente pela afetividade e são estabelecidas desde a socialização primária, contato com os familiares mais íntimos, à socialização secundária, quando as relações se tornam mais complexas e alargadas. Os autores sugerem que os ambientes e as situações são igualmente determinantes na constituição da identidade docente, para tanto, exemplifica que “a redução do apoio dos pais aos filhos em relação aos estudos é uma característica do século XX que pode acarretar mudanças na

identidade docente” (p.11), uma vez que os professores em sua dimensão afetiva sentem certa obrigação moral em ter uma preocupação maior com alunos que passam período integral nas escolas.

Em seus estudos sobre o processo de constituição da identidade docente, Wachs (2010, p.194) reflete que identidade pressupõe autoconhecimento, capacidade de perceber-se e de tornar-se consciente de si mesmo. Para ele, a “identificação da identidade se dá especialmente através do processo narrativo”, pelo qual ao narrar sua história pessoal, o professor tende a elaborar um duplo caminho, de retrospectão e prospecção. No entanto, o processo de ressignificação da identidade docente não pode se restringir à reflexão crítica da história de vida do professor. “O processo narrativo tem a intenção de ajudar a pessoa do docente a conhecer-se melhor para prescrever a dimensão de sua identidade pessoal e profissional de uma maneira mais consciente e autônoma” (p.194). De acordo com o autor, os professores, ao narrarem as suas práticas educativas, podem ser levados a um processo de reflexão sobre si mesmos, passando a se conhecerem melhor. “O autoconhecimento vai sendo aprimorado quando a pessoa é estimulada ao exercício de organizar e reorganizar o seu pensamento para poder descrever a sua prática educativa” (p.195). Dessa forma, a narração não se trata de uma mera apresentação de fatos, mas um processo pelo qual o professor interpreta e organiza sua experiência pessoal. “A pessoa que narra seleciona detalhes, excluindo ou incluindo aspectos considerados mais ou menos importantes e esse processo já implica, por si só, uma atividade de reinterpretção” (p.205).

Por fim, Rodrigues et al. (2012) afirmam que a formação da identidade é fruto de um processo de sucessivas socializações, com as quais o indivíduo toma consciência da identidade para si e para outro. No entanto, adverte que a partir das experiências socioprofissionais do professor, a formação da identidade “não pode mais ser pautada pela interiorização do social, pois entra em cena a autenticidade” (p.179) dos sujeitos, que vivenciam e elaboram suas experiências de maneira intrinsecamente particular.

(3) Finalmente, destacamos as representações sociais da profissão docente como um dos fatores constitutivos da identidade docente. Na história da Sociologia, Durkheim (1989) foi o primeiro autor a utilizar o termo representações, fazendo distinção entre representações individuais e representações coletivas. Para ele, as representações individuais fariam parte do campo da Psicologia e as coletivas seriam objeto da Sociologia. As representações coletivas estão diretamente relacionadas a categorias de pensamentos e comportamentos historicamente

construídos, por meio das quais a sociedade determina e elabora concepções sobre a realidade. De acordo o autor, os fatos de nossa vida pessoal sofrem influências diretas dos mais diversos sistemas de ideias, valores e crenças (hábitos, grupos, religiões, instituições, tradições, profissões, etc.).

No mesmo rol de pesquisadores, Moscovici (1978) diverge de Durkheim (1989) acrescentando novos elementos à elaboração do conceito de representação social. Para ele, não é apenas uma herança coletiva das gerações anteriores, transmitida de maneira determinista e estática. O indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela. O autor não aceita a ideia de que grupos e indivíduos estivessem completamente sobre o domínio ideológico de classes sociais, do Estado, da igreja e de outras instituições. Para ele, a condição humana permite os indivíduos agirem e se comportarem como pensadores autônomos e produtores constantes de suas próprias representações.

Nesse sentido, consideramos importante, quando se busca alcançar uma compreensão mais alargada de um determinado fenômeno, definir quais representações sociais estão inter-relacionadas à sua existência. Em se tratando de identidade docente, encontramos nas veiculações da mídia e mesmo nas representações culturais, valores e crenças que estigmatizam a profissão docente e conseqüentemente determinam, até certo ponto, aspectos de sua identidade de acordo com o público com quem esses atores atuam no campo da educação. Embora professores da Educação Básica, professores da Educação Superior, professores da Educação Infantil, professores da educação escolar das populações encarceradas, entre outros, sejam todos professores, cada categoria em particular possui representações, missões e *status* social diferenciado no contexto cultural de nossa sociedade.

De acordo com Hall (2006), a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p.12-13). Para ele, a identidade é definida historicamente e não biologicamente.

Cabruja (2002) e Lane (2002) afirmam que a realidade a qual vivemos não é fruto somente de nossas ações sociais objetivas e nem de nossa subjetividade individual, mas uma construção historicamente determinada. Furtado (2002) descreve que o capitalismo, desde os seus primórdios, tem produzido subjetividades sociais, com a finalidade de criar força de trabalho livre e de consumo. De acordo com esse mesmo autor, o capitalismo influencia nas representações que são feitas acerca do trabalho: “o trabalho dignifica o homem”; “arte não é

trabalho”, “educação para crescer na vida”; bem como representações das profissões, diferenciando-as em grau de importância ao estabelecer remunerações maiores ou menores. O capitalismo cria na mentalidade de uma época valores subjetivos para continuar alimentando a força de produção, que visa a enriquecer e apoderar ainda mais as classes ou instituições dominantes. Enfim, os fenômenos sociais não se esgotam nas configurações psicológicas individuais/subjetivas que são determinadas por subjetividades produzidas.

Ferreira (2011) afirma que as identidades docentes, bem como as representações a elas associadas, são frutos do sistema e da nação que as criou, ou seja, para a autora, o Estado molda o professor conforme seus interesses e anseios de uma comunidade idealizada. Nesse sentido, as identidades docentes vão sendo criadas de forma articulada com as transformações do próprio Estado.

As representações sociais não são de modo geral negativas quando não estabelecem relações de opressão, depreciação e discriminação aos membros de um grupo. Ao contrário, podem delimitar as bases de sua essencialidade (suas metas, valores e ideologias). No entanto, ocorre que muitas vezes os estigmas produzidos pelas representações sociais dificultam o desenvolvimento de certas categorias que ficam à margem pelas políticas públicas e pela própria formação inicial e continuada de professores.

4.2 REFLEXÕES

De acordo com as reflexões levantadas ao longo desse capítulo, observamos que os autores estudados seguiram a tendência de três linhas gerais para explicar o fenômeno da constituição da identidade docente.

A perspectiva da socialização ressalta as diferentes dimensões e experiências relacionais do sujeito ao analisar o processo de constituição de sua identidade. O sujeito é visto como fruto de um processo interacional dinâmico, formado por identidades (no plural), uma vez que ao longo de sua história transforma e transmite sua identidade nas trocas interpessoais. A comunicação é ressaltada como elemento fundamental no processo de socialização, especialmente a linguagem oral, com a qual o indivíduo tem acesso aos significados históricos em relação a todos os tipos de fenômenos sociais e culturais, incluído o sentido das profissões.

A concepção biográfica ou socioafetiva, assim como nos referimos anteriormente, insere-se na perspectiva da socialização, no entanto, ao mesmo tempo, difere-se por levar em consideração a afetividade e o significado pessoal das experiências com mais ênfase do que a

experiência propriamente dita. Nessa perspectiva, o sujeito não é apenas fruto das relações externas, mas da dinâmica entre mundo interno e externo. Para esses estudos, a afetividade confere o valor qualitativo às experiências, sem o qual as relações sociais não exerceriam qualquer efeito psicológico sobre a identidade do indivíduo.

Por fim, as últimas reflexões analisaram a influência das representações sociais sobre o processo de constituição da identidade docente. Essa abordagem se destaca por refletir de modo crítico a realidade, suas crenças, valores e a relação de poder por trás dos estigmas perpetuados pelas classes dominantes. Nessa perspectiva, entre as várias identidades sociais do indivíduo, a identidade profissional se ancora frequentemente nas representações culturais, perpetuando modos e saberes tradicionais que conferem as características essenciais de uma categoria profissional.

De forma geral, defendemos que a relação do professor com seus professores durante a educação que tiveram, com sua família, ao lidar com as exigências em relação à escola, com as representações sociais em relação à profissão docente, podem desempenhar papel fundamental na maneira com que o professor constrói e reconhece sua autoimagem, suas práticas, métodos, missão e valores em relação a si mesmo e sobre a própria educação. Para tanto, como mencionamos no capítulo anterior, conceberemos nessa pesquisa a importância das relações sociais do professor em consonância com a perspectiva psicossocial, na qual o desenvolvimento da identidade dos indivíduos é visto como fundamentalmente dependente dos estímulos oferecidos pelas interações sociais, isto é, para que haja modificações/atualizações na totalidade do ser, as experiências vivenciadas pelos indivíduos devem ser emocionalmente significativas para o indivíduo.

5 METODOLOGIA

A opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa é o modelo qualitativo, utilizando-se de investigações em campo e o estudo de referenciais teóricos para alcançar os objetivos propostos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.48), entende-se por pesquisa de campo aquelas em que o pesquisador, além de utilizar-se de referenciais teóricos, realiza a coleta de dados por meio de contato direto com os sujeitos e/ou com o ambiente de convívio dos mesmos. Para os autores, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, entendendo que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência” e através do contato direto com o objeto de investigação.

Nesse sentido, em oposição às pesquisas quantitativas, as pesquisas qualitativas não se preocupam com a representação numérica da amostra, mas sim com o a compreensão aprofundada acerca dos fenômenos que envolvem uma determinada categoria, organização ou grupo social. As interpretações dos dados adquiridos em campo fornecem ao pesquisador uma compreensão limitada do fenômeno estudado, uma vez que o objetivo da amostra, seja ela pequena ou grande, é produzir novas informações acerca do fenômeno pesquisado (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

Minayo (1995, p.22) esclarece que o foco das pesquisas qualitativas encontra-se nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados por conterem complexidades que exigem do pesquisador interpretações particularizadas. De acordo com a autora, a referida abordagem de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, “processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

5.1 MÉTODO DE COLETA DE DADOS

Antes de dar início à descrição dos métodos de coleta de dados utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos importante relatar por um compromisso ético e científico que inicialmente, quando esta pesquisa foi elaborada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), foi estabelecida a utilização de três métodos de coletas de dados: observações

participativas em “celas de aula”, diário de campo e entrevistas abertas com os professores da escola da unidade prisional. No entanto, devido a variáveis inesperadas e, sobretudo a limitações impostas pela direção da unidade prisional, mesmo inicialmente cientes e cordatos em relação aos procedimentos programados para serem executados no interior da instituição, fomos levados a fazer alterações dos métodos de coleta de dados.

Para tanto, para a realização desta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: entrevistas abertas audiogravadas com os professores da escola da instituição prisional, uma entrevista com a diretora da escola e diário de campo do pesquisador.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) concebem as entrevistas abertas como um método de coleta de dados muito eficiente, sobretudo quando se busca recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Por sua vez, André (1986) afirma que as entrevistas representam um instrumento básico de coleta de dados e sua grande vantagem é a captação das informações desejadas diretamente da fonte pesquisada.

O roteiro de entrevista aberta foi construído com base nos objetivos traçados para essa pesquisa. As questões abertas foram elaboradas de maneira ampla para que oportunizasse aos sujeitos a livre expressão de informações acerca de sua relação com os alunos em privação de liberdade, seus paradigmas, valores e concepções em relação a si mesmos e sobre a educação para jovens e adultos em reclusão nas instituições prisionais. Nesse sentido, as questões contidas no roteiro de entrevista aberta visaram, sobretudo, a promover um espaço de autorreflexão dos professores em relação a sua prática docente na escola da unidade prisional em foco de modo que pudesse emergir em seus discursos aspectos singulares da identidade docente ou de suas ressignificações a partir da experiência como professores em espaços de privação de liberdade.

As notas de campo ou diário de campo podem, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), representar nas pesquisas qualitativas um diário pessoal do investigador que pode ajudá-lo acompanhar o desenvolvimento do projeto e ter uma visão global do processo de pesquisa, principalmente de como o projeto tem sido afetado pelos dados recolhidos. Para os autores, as notas de campo podem ser de grande utilidade, principalmente quando associadas com outros métodos de coleta de dados.

As notas de campo referem-se ao histórico de duas visitas em campo (no interior da unidade prisional) e impressões de todos os contatos realizados com a diretora da escola, com o diretor do presídio e professores. Devido às citadas dificuldades de manter acesso interno à

instituição, consideramos que o procedimento de coleta de dados por meio do diário de campo sofreu prejuízos, uma vez que as visitas ao presídio foram limitadas e as observações participativas foram suspensas por motivos que serão esclarecidos mais adiante no tópico “5.5”.

A quantidade de participantes e de entrevistas abertas foi definida com base na ferramenta conceitual de amostragem por saturação de dados. Essa abordagem pode ser definida como uma ferramenta conceitual empregada em diferentes pesquisas qualitativas para limitar ou suspender a “inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p.17). Em outras palavras, a saturação designa o momento em que o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do fenômeno estudado (THIRY-CHERQUES, 2009).

De acordo com Fontanella (2008) e Thiry-Cherques (2009), nessa visão qualitativa de pesquisa não valoriza a quantidade de indivíduos participantes, mas a função representativa dos sujeitos contatados em campo, ou seja, a quantidade da amostra apresenta uma importância secundária em relação à qualidade das informações obtidas.

Uma vez que essa pesquisa busca desvelar como as especificidades da experiência docente em uma escola de uma unidade prisional podem influenciar no processo de constituição da identidade profissional docente, a quantidade de indivíduos não foi considerada como fator de maior relevância, mas sim o significado da experiência sobre a identidade profissional dos sujeitos participantes.

5.2 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Esta pesquisa contou com a participação da diretora da instituição escolar pesquisada, por meio de uma entrevista com a qual tivemos informações diversas sobre a realidade e a rotina dos professores da instituição prisional. Sua duração foi de aproximadamente duas horas, com especial destaque por ter sido realizada dentro da instituição prisional, especificamente nas dependências da secretaria da escola, por mim, Alisson José Oliveira Duarte, e por minha orientadora, Professora Helena de Ornellas Sivieri Pereira. Tivemos autorização do Diretor Geral da penitenciária para adentrarmos a unidade prisional no dia 30 de março de 2016 para realizarmos essa entrevista.

Essa primeira entrevista inicialmente tinha uma finalidade “piloto”, isto é, de aferir nosso instrumento de pesquisa antes de aplicá-lo diretamente aos professores. No entanto, as informações recolhidas na ocasião se mostraram qualitativamente úteis para a complementação de dados dessa pesquisa, uma vez que as informações prestadas pela diretora revelaram intensamente as especificidades da rotina de trabalho dos professores, bem como as normativas impostas pela instituição prisional.

Depois desse primeiro contato com o interior da instituição e com a diretora da escola, seguiram finalmente as entrevistas com cinco professores voluntários que contribuíram respondendo por meio de sua experiência profissional as questões basilares desta pesquisa.

Todas as entrevistas possuem em média 1h20min de duração. Devido a questões burocráticas da instituição total, bem como para não “atrapalharmos” o desempenho dos professores no interior das salas de aula, as entrevistas foram realizadas fora do horário. Algumas das entrevistas (duas) foram realizadas nas dependências da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em sala devidamente reservada, enquanto três foram realizadas em período noturno nas dependências de uma terceira instituição (uma escola estadual do ensino regular, com localização central do município de Uberaba-MG), onde os professores se reúnem quinzenalmente para a realização dos módulos de educação permanente e conselho de classe.

Tratando-se de uma pesquisa voltada para a compreensão da identidade de docentes da educação escolar de uma instituição prisional, foi importante que os docentes tivessem pelo menos um ano de experiência no referido campo, de modo que tivessem condições de expressar conhecimentos vivenciais consolidados e relevantes para essa pesquisa; igualmente, foi considerado fundamental que os docentes já tivessem experiência profissional com alunos socialmente livres. Conforme os critérios de inclusão para a participação da pesquisa, descrevemos a seguir as informações básicas que caracterizam o perfil profissional dos professores entrevistados, lembrando que para manter o caráter ético desta pesquisa, os verdadeiros nomes dos entrevistados serão mantidos em sigilo e devidamente substituídos por pseudônimos:

A primeira professora entrevistada: Josefina, 59 anos, 37 anos de formação em Licenciatura em Letras, igual tempo de docência na educação regular (crianças e jovens), nove anos de experiência na educação escolar de alunos em privação de liberdade. Não tem formação complementar. No momento estava concluindo o curso “Educação de Jovens e

Adultos em privação de liberdade”, EaD, 360 horas. A entrevista foi realizada no dia 14 de abril de 2016, na escola estadual X, fora da unidade prisional.

A segunda professora entrevistada: Ariane, 35 anos, possui formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, dez anos de formação, tem experiência com crianças, jovens e adultos, possui quatro anos de experiência no campo da educação escolar de alunos em privação de liberdade. Não tem formação complementar, no momento estava concluindo o curso “Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade”, EaD, 360 horas. A entrevista foi realizada no dia 14 de abril de 2016, na escola estadual X, fora da unidade prisional.

O terceiro professor entrevistado: Thiago, 35 anos, possui formação em Licenciatura em Letras (2015), 4 anos de docência (iniciou na docência antes de concluir sua formação), tem experiência com crianças, jovens e adultos, três anos de experiência no campo da educação escolar de alunos em privação de liberdade. Possui cursos na área de espanhol e português. Entrevista realizada no dia 5 de maio de 2016, nas dependências da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

A quarta professora entrevistada: Antônia, 58 anos, possui formação em Licenciatura em Letras (26 anos de formação), 25 anos de docência, tem experiência com jovens e adultos, seis anos de experiência no campo da educação escolar de alunos em privação de liberdade. Não tem formação complementar, no momento estava concluindo o curso “Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade”, EaD, 360 horas. Entrevista realizada no dia 23 de maio de 2016, nas dependências da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

A quinta professora entrevistada: Letícia, 40 anos, possui formação em Licenciatura em Ciências Sociais, dez anos de formação, nove anos de docência, tem experiência com crianças, jovens e adultos, possui cinco anos de experiência no campo da educação escolar de alunos em privação de liberdade. Não tem formação complementar, no momento estava concluindo o curso “Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade”, EaD, 360 horas. Entrevista realizada no dia 9 de junho de 2016, na escola estadual X, fora da unidade prisional.

Todas as entrevistas foram audiogravadas e redigidas com fidelidade, assim como foram recolhidas da fonte. A seleção dos professores ocorreu de maneira aleatória e voluntária, respeitando os preceitos éticos desta pesquisa. Para tanto, no dia 14 de abril de 2016, antes de iniciar o módulo de educação permanente dos professores em foco, na escola estadual X, às 18h50min. Apresentei-me como pesquisador para o corpo docente, que já se

encontrava reunido em uma determinada sala de aula, falei dos objetivos da pesquisa, de todas as condições para a participação voluntária, do sigilo de sua identidade e do direito de interromper a participação quando quisessem. A maioria (três) manifestou o interesse em participar desta pesquisa após a apresentação, outros dois se propuseram após conversas informais no intervalo do módulo de educação permanente. Nesta ocasião, eu registrei o contato telefônico dos voluntários, com os quais posteriormente agendei horário e local oportuno para a realização das entrevistas. Todos os participantes leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA UNIDADE PRISIONAL PESQUISADA

O espaço de coleta de dados caracteriza-se por uma instituição de ensino (uma escola estadual) inserida em uma unidade prisional do estado de Minas Gerais, destinada à formação escolar de nível fundamental e médio de homens e mulheres em situação de reclusão social.

A escolha desse cenário como campo de pesquisa justifica-se pela proximidade da residência do pesquisador e, sobretudo, pelo fato de ter atuado profissionalmente como psicólogo no setor da saúde dessa instituição prisional durante janeiro de 2013 a dezembro de 2014. Nesse intercurso e na convivência direta com todos os membros da sociedade dos cativos (agentes penitenciários, advogados, assistentes sociais, diretores, professores, profissionais da saúde e pessoas em privação de liberdade), tive a oportunidade de experimentar as mais diversas reflexões que me levaram às inquietações basilares desta pesquisa.

A unidade prisional foi inaugurada no ano de 2006, foi construída para comportar cerca de 690 pessoas em privação de liberdade, no entanto, geralmente o número de pessoas institucionalizadas oscila entre 1300 a 1600 pessoas (entre homens e mulheres). Desse total oscilativo, uma pequena parcela, igualmente variável, é matriculada na escola (DIÁRIO DE CAMPO).

Os sujeitos desta pesquisa (professores da educação escolar da instituição prisional) lecionam no interior de salas de aula instituídas ao longo dos pavilhões. No total, a unidade prisional pesquisada dispõe de dezesseis salas de aula espalhadas em cinco pavilhões (Fechado I, Fechado II, Fechado III, Semiaberto e “Vivência Feminina”)⁹. As aulas

⁹ O termo “Fechado” refere-se aos pavilhões nos quais convivem, sobretudo, homens em privação de liberdade que receberam condenação e já se encontram em cumprimento oficial de sua pena. “Semiaberto” diz respeito ao

acontecem em dois turnos, matutino e vespertino. Os professores são encaminhados para dentro das salas de aula pelos agentes penitenciários que em seguida os deixam trancados, sozinhos, com as pessoas em privação de liberdade até o término da aula (DIÁRIO DE CAMPO).

As salas de aula possuem aproximadamente 3,5m x 4,0m de dimensão, dispendo de uma saída de ventilação no formato de tela de aço reforçado, um banheiro (com um vaso sanitário, uma pia e uma torneira). Os banheiros, via de regra, em todas as salas de aula não possuem portas. A instalação comporta aproximadamente quinze acentos para os alunos (ou carteiras escolares), uma mesa com cadeira para o professor e um quadro-de-giz de cor preta de aproximadamente 1,5m x 2m de diâmetro. A saída da sala é um portão de grades vazadas (em aço maciço), munidas com trancas de alta segurança (DIÁRIO DE CAMPO).

Os alunos em privação de liberdade, devido à quantidade, às vezes são encaminhados com uma hora de antecedência de suas celas de convivência para o interior das salas de aula pelos agentes penitenciários, onde fazem o desjejum/ ou almoçam e aguardam o professor. Chegam algemados, mas suas algemas são retiradas quando já estão acomodados no interior da sala. As aulas não possuem intervalo. Depois que o professor se retira do ambiente, os alunos passam por minucioso processo de revista e são novamente encaminhados para suas celas (DIÁRIO DE CAMPO).

Fora das salas de aula, os professores também dispõem de uma biblioteca e uma secretaria, onde se reúnem nos intervalos entre as aulas e mantêm contato com a diretoria. De modo geral, a escola é uma instituição fragmentada dentro do presídio, as salas de aula são inseridas no interior dos pavilhões, enquanto a secretaria e a biblioteca se encontram em espaços distintos fora dos pavilhões (especificamente no centro administrativo da unidade prisional).

5.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

O material qualitativo (extraído nas entrevistas com os professores) foi submetido à análise de conteúdo, quando os dados foram interpretados dentro de sua relevância temática. Minayo (2008) afirma que o método de análise de conteúdo se refere a uma técnica de

pavilhão onde convivem as pessoas em privação de liberdade que adquiriram o direito judicial para trabalhar durante o dia fora da instituição prisional, devendo retornar em horário exato depois do cumprimento de suas atividades laborais. Por outro lado, o termo “Vivência Feminina” ou em sua forma reduzida “Vivência”, faz parte do vocabulário local dessa instituição, utilizado para designar o pavilhão onde convivem as mulheres em privação de liberdade, condenadas ou não (DIÁRIO DE CAMPO).

tratamento de dados que utiliza o processo de inferência para se alcançar interpretações válidas sobre o conteúdo manifesto. De acordo com a autora, a técnica permite uma leitura dos dados em um nível mais profundo de compreensão, ultrapassando os sentidos manifestos pelo material, isso porque o procedimento relaciona estruturas semânticas (significados) às estruturas sociológicas (significantes).

Vários autores definem diferentes tipos de técnicas que podem ser adotadas para o desenvolvimento da análise de conteúdo (MINAYO, 2008; BARDIN, 1977; OLIVEIRA, 2008; CAMPOS, 2004). Para realização desta pesquisa, optamos pela técnica de análise de conteúdo temática, que consiste no processo em que os dados brutos são transformados sistematicamente em temáticas ou unidades de sentido, permitindo uma descrição minuciosa das características pertinentes ao conteúdo expresso (BARDIN, 1977).

De acordo com Campos (2004) e Bardin (1977), a formulação dos eixos temáticos utilizados podem ser apriorísticos (previamente estabelecidos antes do trabalho em campo) ou não apriorísticos (após a coleta das informações). Nesse caso, para garantir a neutralidade da pesquisa qualitativa, a organização dos dados foi por meio de eixos temáticos não apriorísticos, ou seja, os temas foram identificados durante a análise do material coletado em campo, não estabelecendo, portanto, nenhum núcleo de sentido prévio durante as entrevistas abertas ou durante as observações realizadas na instituição.

As entrevistas audiogravadas foram transcritas com fidelidade, assim como foram recolhidas da fonte. Em seguida foram apresentadas aos sujeitos entrevistados para que esses aprovassem o conteúdo. Depois de aprovado, utilizando-se do método de análise de conteúdo, o material foi analisado, interpretado e organizado em eixos temáticos (e suas correspondentes categorias), destacando a presença de núcleos de sentidos que pudessem fundamentar ou responder as questões basilares da pesquisa.

De acordo com Minayo (2008) e Oliveira (2008), o processo de análise de conteúdo por eixos temáticos é frequentemente executado a partir de três etapas: pré-análise, tratamento dos dados e interpretação dos resultados.

Durante o procedimento de “pré-análise”, o material foi submetido a um processo de leitura flutuante ou parcialmente orientado, com a finalidade de conhecer o material em sua totalidade (OLIVEIRA, 2008). De acordo com Marcondes e Brisola (2014, p.205), nessa etapa é importante transcrever os dados qualitativos levantados, dedicando atenção, em caso de narrativa de pessoas, à entonação da voz, silêncios, ênfase em palavras ou expressões, dentre outras observações compreendidas como importantes. “À medida que são lidas as

transcrições, deve-se realizar as marcações daquilo que se considera relevante na narrativa ou nos dados qualitativos levantados, tendo em conta os eixos estruturadores da pesquisa”.

Na etapa de “tratamento dos dados” foi realizado o levantamento das unidades temáticas e suas categorias. Esse segundo momento “caracteriza-se pela leitura aprofundada do material selecionado de forma a impregnar-se pelo conteúdo” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.205). De acordo com Campos (2004), as unidades de registro podem ser: palavras, frases, gestos, temas e outras expressões carregadas de sentido. Nessa perspectiva, durante a referida etapa, as unidades temáticas identificadas posteriormente foram classificadas e unificadas conforme a presença de significados e sentidos comuns. Conforme Marcondes e Brisola (2014), durante o levantamento das unidades de sentido, é fundamental que o pesquisador investigue:

(...) se existem elementos ou aspectos que tenham características comuns nas narrativas ou nos dados coletados, se existem informações distintas em decorrência de uma possível diversidade de contexto do qual as informações emergiram, se os temas, assuntos, opiniões ou dificuldades, no caso de narrativas, mantêm relação entre si, se a informação prestada por um sujeito ou se os dados coletados são diferenciados dos outros e em que dimensão, enfim. Esses questionamentos contribuem para o aprofundamento das informações coletadas que, uma vez respondidas, permitem que se possa partir para a busca de um quadro mais sintético e mais nítido de temáticas ou eixos orientadores da interpretação (MARCONDES; BRISOLA, p.205).

Na terceira etapa, os eixos temáticos identificados foram submetidos a um processo de interpretação dos resultados, que foram apresentados em forma de descrições discursivas. Oliveira (2008) enfatiza que nessa etapa interpretativa dos dados, a investigação deve ser ancorada no diálogo com autores que tratam questões pertinentes às temáticas emergidas das narrativas.

Salientamos que o método da análise de conteúdo por eixos temáticos foi aplicado somente sobre os dados coletados nas entrevistas com os professores, isto é, não foram interpretadas nesse processo as informações coletadas por meio do diário de campo e da entrevista realizada com a diretora da escola. Essas informações foram, no entanto, submetidas, juntamente com os resultados obtidos no primeiro procedimento interpretativo ao método de análise por triangulação de dados.

De acordo com Minayo (2008), a técnica de triangulação de dados pode ser compreendida como um procedimento de interpretação de resultados que integra informações de diferentes técnicas de coleta de dados. A autora distingue algumas etapas para a execução dessa técnica: na primeira, o pesquisador dedica-se à “formulação do objeto ou da pergunta

referencial que vai guiar todo o processo”, compreende sinteticamente o trabalho de “planejamento” ou “primeira definição” que orientará o trabalho posterior (MINAYO et al., 2005, p.37). A segunda etapa consiste na elaboração de indicadores que tenham condições de alinhar as perguntas com os instrumentos que serão utilizados. Os indicadores devem ter duas propriedades: a de ser observável e a de permitir criar procedimentos para observá-los. O terceiro passo é a escolha da bibliografia de referência e das fontes de informação, que “consiste na definição das fontes de informação, de tal forma que cada indicador selecionado possa ser conhecido teoricamente e na sua expressão concreta” (MINAYO, 2005, et al., p.41).

No quarto procedimento, o pesquisador efetua a elaboração de “instrumentos para a coleta primária e secundária das informações” (MINAYO et al., 2005 p.37). A quinta fase refere-se à organização e à realização do trabalho de campo, situação na qual peculiar o pesquisador se encontram face a face com a realidade a ser avaliada. A sexta etapa descrita pela autora refere-se à “análise das informações coletadas”, que consiste na classificação, categorização e na análise dos dados, verificando a relação entre objetivos e resultados. Fato que não pode ser compreendido como um somatório de resultados dos métodos, mas uma análise crítica e cruzada das informações coletadas. O informe final deve ser realizado com base em informações concisas e teoricamente fundamentadas. De acordo com Duarte (2009, p.18), dessa combinação podem advir três resultados: “a convergência e confirmação mútua, o que conduz às mesmas conclusões; a complementaridade, por evidenciarem aspectos diferentes do mesmo problema; e a divergência ou contradição de resultados”.

Marcondes e Brisola (2014, p.206) salientam que a opção interpretativa por triangulação de dados visa por parte do pesquisador a uma atitude reflexivo-conceitual em relação ao objeto de estudo, bem como, ver o fenômeno sob diferentes perspectivas, possibilitando, ao mesmo tempo, uma ampliação consistente das conclusões alcançadas.

Nesse sentido, a técnica de avaliação por triangulação de dados tem também a função de aferir informações, comparar e complementar dados colhidos de uma fonte para outra. “É o caso, por exemplo, das entrevistas. Ela, sozinha, tem condições de fornecer certas informações sobre determinados eventos. E ela, combinada com outras observações, tem condições de construir um edifício confirmatório” (GURGEL, 2007, p.62). No caso desta pesquisa, combinamos os resultados da análise das entrevistas aplicada aos professores (objeto direto de pesquisa) com as informações prestadas pela diretora da escola e as observações efetuadas no diário de campo.

5.5 REVISÃO GERAL DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A trajetória metodológica para a realização desta pesquisa perpassou a elaboração do projeto de pesquisa, bem como dos instrumentos de coleta de dados, que antes das modificações constituíam-se de observações participativas em sala de aula, juntamente como os alunos em privação de liberdade, entrevistas abertas com professores e diário de campo. Em seguida o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, considerado aprovado no decorrer de aproximadamente dois meses. Depois da aprovação pelo CEP, apresentamos o projeto de pesquisa para o diretor geral da unidade prisional e para a diretora da escola, que na ocasião o aprovaram e se mostraram de acordo com a realização da pesquisa em âmbito institucional, cientes da utilização de observações participativas em sala de aula, frequentes visitas à unidade prisional, diário de campo e entrevistas com os professores da escola.

Nesse intercurso foram feitas diversas leituras e levantamento dos referenciais bibliográficos que fundamentam os aspectos metodológicos e teóricos desta pesquisa. No mês de março de 2016, munidos da entrevista previamente construída na fase de elaboração do projeto de pesquisa, buscamos autorização do diretor geral da instituição para adentrarmos na unidade prisional com a finalidade de aferir a qualidade de nosso roteiro de entrevista aberta por meio de uma simulação de entrevista com a diretora da escola, que deveria aprovar e tomar ciência das questões contidas no referido instrumento. Depois da entrevista com a diretora, muitas mudanças foram feitas no roteiro de entrevista com a finalidade de melhorar a sua precisão e a eficiência no momento em que fosse realmente aplicado aos sujeitos desta pesquisa.

Em abril, iniciaram-se as entrevistas com os professores que, devido a limitações burocráticas da instituição deveriam ser realizadas fora da instituição prisional, prejudicando a oportunidade de registrar importantes observações em diário de campo se as entrevistas tivessem sido realizadas no ambiente institucional.

Terminado o ciclo de entrevistas, que ocorreu de abril a junho de 2016, novamente foi solicitado ao diretor geral da unidade prisional (em julho) autorização para que eu (o pesquisador) adentrasse na unidade prisional em agosto de 2016, com o reinício das aulas, com a finalidade de efetuar as observações participativas em sala de aula, assim como foi previamente informado durante a apresentação do projeto de pesquisa. Entretanto, o diretor geral informou por telefone que os agentes penitenciários que, entre outras coisas, são

responsáveis por direcionar alunos e professores para o interior das salas de aula, e sem os quais as aulas não acontecem, iniciariam no dia 22 de agosto um determinado curso com duração de aproximadamente 45 dias úteis e que, portanto, as aulas presenciais seriam totalmente ou parcialmente suspensas no segundo semestre de 2016.

Nesse sentido, os alunos passariam a receber atividades escolares para serem feitas em suas respectivas celas e posteriormente corrigidas pelos professores. Ainda assim, solicitei permissão para que as observações fossem feitas nos primeiros vinte dias do mês de agosto, enquanto ainda havia aulas. No entanto, o diretor demorou a responder o meu e-mail e, quando respondeu, (via telefone, devido a minha insistência), negou novamente o pedido justificando que o presídio não passava por um período favorável em relação à segurança, isso porque as pessoas em privação de liberdade estariam se recusando a sair de suas celas devido a manifestações internas e reivindicações por razões diversas.

Mediante as limitações para efetuar o acesso à instituição prisional, bem como em razão do inesperado treinamento dos agentes penitenciários e do cenário de reivindicações por parte das pessoas em privação de liberdade institucionalizadas na referida unidade prisional, fomos levados a mudar aspectos metodológicos dessa pesquisa para que sua conclusão fosse possível.

Nesse sentido, os instrumentos de coleta de dados limitaram-se a entrevistas com os professores, uma entrevista com a diretora da escola e diário de campo contendo descrições de duas visitas a unidade prisional, encontros e contatos. Em relação ao procedimento de interpretação dos dados, aplicamos o método de análise de conteúdo temática sobre os dados obtidos com as entrevistas realizadas com os professores, com a qual os resultados foram, em seguida, cruzados e complementados por meio da técnica de avaliação por triangulação de dados, ao inter-relacionamos a entrevista realizada com a diretora da escola e as observações registradas em diário de campo com os resultados da primeira análise, conforme descrição metodológica integral no tópico anterior.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Buscando responder o objetivo geral desta pesquisa, destacamos, subsidiados no procedimento metodológico de análise de conteúdo temática e triangulação de dados, três eixos temáticos que, segundo as nossas análises, contemplam o processo de constituição da identidade profissional dos professores em foco frente à experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade.

Na primeira unidade temática, “Relação professor/aluno”, descrevemos como a relação direta com o aluno em privação de liberdade, no âmbito da instituição prisional, pode influenciar na maneira pela qual o professor constitui sua autoimagem e se sente em relação a sua realização profissional e sua autoestima. Por meio dessa unidade temática, entendemos que a relação professor/aluno representa um elemento significativo no processo de constituição da identidade profissional dos professores da unidade prisional pesquisada.

Na segunda unidade temática, “Identidade para o outro e sentimento de incompreensão”, salientamos como os professores se sentem em relação à representação social da profissão docente em escolas de unidades prisionais. Por meio dessa unidade temática, constatamos que frequentemente faz parte da identidade desses professores o sentimento de serem desvalorizados, ignorados pelo anonimato, incompreendidos e até mesmo discriminados pela sociedade em geral.

Na terceira unidade temática, “Especificidades do perfil docente”, enfatizamos como os elementos e especificidades da prática docente no microuniverso das unidades prisionais podem imprimir sobre a identidade profissional docente qualidades e experiências que frequentemente não são observadas em outras instituições escolares, tornando-os profissionais com características e modos peculiares na Educação de Jovens e Adultos e no campo da educação como um todo.

De maneira geral os resultados dessa pesquisa estão organizados conforme esquematizado no quadro a seguir:

Quadro 1- Eixos temáticos e categorias de análise

EIXOS TEMÁTICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1ª Temática	Relação professor/aluno
Categorias	a) Sentimento de realização profissional
	b) Autoimagem e sentimento de autoestima
2ª Temática	Identidade para o outro e sentimento de incompreensão
3ª Temática	Especificidades do perfil docente
Categorias	a) Trajetória profissional e o processo de iniciação docente na escola da unidade prisional
	b) Regras e padrões institucionais
	c) Rotina de trabalho
	d) Transformações pessoais

Fonte: Elaborada pelos autores (2017).

De acordo com os objetivos específicos traçados para essa pesquisa veremos, a partir da descrição de cada uma das três unidades temáticas e suas categorias, os paradigmas, valores e concepções dos professores em foco sobre a educação escolar em instituições prisionais e sobre si mesmos enquanto professores de alunos em privação de liberdade, descrevendo como se constituem as relações entre professores e alunos, e como essas relações podem exercer influências sobre a autoimagem e autoestima dos professores. Ainda conforme os objetivos específicos, buscamos, por meio desses temas de análise, desvelar as especificidades cotidianas da docência na prisão, descrevendo as transformações que os professores identificam em sua maneira de ser professor depois de ingressarem na educação escolar de alunos em privação de liberdade, entre outras características e elementos que constituem a identidade profissional docente no cenário da educação escolar de uma unidade prisional.

6.1 RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Bolívar (2006), em seus estudos, destaca que o grau de satisfação profissional bem como a maneira que os professores concebem a sua autoimagem estão entre os principais componentes psicológicos e sociológicos que configuram e marcam a constituição da identidade profissional docente.

Nesse sentido, o presente eixo temático buscou descrever como as características marcantes da relação professor/alunos, tais como afetividade, respeito, interesse pelas aulas e

valorização do professor estão estreitamente ligadas ao sentimento de (a) realização profissional e (b) autoimagem e autoestima que constituem a identidade profissional dos docentes pesquisados.

6.1.1 Sentimento de realização profissional

Observamos que todos os professores entrevistados revelaram em seus discursos sentimentos positivos em relação a sua realização profissional enquanto docentes de alunos em privação de liberdade. Esse sentimento de completude foi justificado pelos docentes entrevistados em torno de cinco argumentos intensamente frisados pela maioria dos professores: afetividade do aluno em relação ao professor; respeito ao seu trabalho, bem como a sua presença em sala de aula; maior interesse pelas aulas em comparação aos alunos de sua experiência fora da unidade prisional; valorização incondicional da pessoa do professor; e menor quantidade de alunos por sala de aula.

De acordo com Bolívar (2006), a avaliação (o juízo positivo ou negativo) que o indivíduo tem diante de suas experiências profissionais está estreitamente ligada às respostas afetivas ou emocionais em relação a sua própria identidade. O autor (2006, p.146, tradução nossa) ressalta que “os alunos evidentemente são aqueles que proporcionam *‘feedback’* e satisfação no trabalho” docente. Para ele, o retorno positivo do aluno (interesse pelas aulas, aprendizagem e valorização da pessoa do professor) confere aos docentes recompensas psíquicas e emocionais importantes para a constituição de uma identidade intrinsecamente realizada.

Em entrevista, o professor Thiago falou-nos sobre os motivos de sua satisfação em ministrar aulas para alunos em privação de liberdade:

Eu me apaixonei pela educação no sistema prisional. Hoje em dia, como professor fora do sistema prisional, eu falo que a comparação não tem nem como ser feita, porque dentro do sistema você é valorizado, você é respeitado, sua aula flui; então tudo que você preparou você consegue executar, enquanto aqui fora, principalmente com jovens, é algo praticamente impossível, porque essa questão do respeito do aluno de entender qual o papel da escola na vida deles se torna muito complicada (THIAGO).

Em determinados momentos da entrevista, Thiago chegou a expressar que os alunos têm uma “supervalorização” em relação à pessoa do professor, e que esse sentimento é uma das razões pelas quais se sentia motivado a continuar lecionando na escola da unidade prisional.

Encontramos nas afirmações da professora Ariane relatos muito semelhantes aos do professor Thiago. De maneira geral, a professora parece sintetizar a concepção geral de que os professores se sentem realizados atuando na educação de alunos em privação de liberdade devido aos cinco fatores já mencionados (valorização, respeito, interesse, afetividade e menor quantidade de alunos por sala de aula):

Na Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional você trabalha com alunos que vão lá e estão interessados em assistir à aula, no conteúdo. Você não precisa chamar a atenção deles, eles mesmos sabem a hora que eles têm que ouvir, que eles têm que prestar atenção na aula. Lá você vê o resultado real de seu trabalho, lá você realmente consegue dar aula, você explica para quem está te ouvindo, entendeu então. Ali você vê o seu trabalho fluir, mesmo diante de certas situações que ocorrem, de certos obstáculos, a gente se sente realizada, porque a partir do momento que eu entro na sala de aula, nem que seja 15, 20 minutos, mas são 15, 20 minutos de aula dada, produtiva e a gente tem certeza de que alguma coisa eles aprenderam com aquela aula, e aqui fora a gente não tem esse mesmo valor. O professor aqui fora está muito desvalorizado e muito desrespeitado. Aqui você entra em uma sala de aula, você fica meia hora chamando atenção dos alunos para eles prestarem atenção na aula, entendeu. Então a indisciplina é muito grande, então às vezes você entra na escola para dar aula, mas você sai de lá arrasada, porque é uma aula que você preparou com tanto amor e carinho, um trabalho que você queria ver o resultado e às vezes você sai de lá e o seu trabalho não foi realizado da forma como você queria devido à quantidade de aluno, a indisciplina. Você tem que estar chamando a atenção toda hora e os meninos não querem nada com nada, querem conversar até a hora do recreio, querem fazer tudo, menos prestar atenção na aula e fazer as atividades (ARIANE).

Josefina afirmou que sempre obteve de seus alunos muito respeito em relação a sua pessoa e a sua presença. Durante a entrevista relatou com satisfação:

(...) eles me tratam muito bem, com muito carinho, sabe, com muito respeito, muito mesmo. Por exemplo, um dia eu estava lá no pavilhão e dois presos de uma cela começaram a brigar e um deles xingou o outro com um palavrão. Então, um aluno da sala de aula chegou na grade e gritou “oh, respeita que aqui tem professora, por favor, vocês manejam, porque aqui tem professora”. Exatamente, um aluno da sala de aula chamou a atenção do outro que estava dentro de uma cela. Porque a gente trabalha dentro do pavilhão, então a gente escuta tudo.

A professora Josefina, quando questionada se gostava de ser professora de alunos em situação de privação de liberdade, respondeu com veemência “Ah, eu gosto! Lógico, eu gosto”. Em seguida percebemos em seu discurso que um dos motivos de sua satisfação em ministrar aulas na escola da unidade prisional em parte estava relacionado ao interesse do aluno em relação ao conteúdo ministrado e/ou sua dedicação em relação à escola, conforme relato:

Eu acho até interessante porque eu olho para eles e penso “engraçado né”, tão moços, alguns mais velhos do que os alunos da rua e se você vê que gracinha os cadernos, que bonitinho, tem uns que desenham... Eu fico olhando e falo “gente, que

coisa engraçada”, às vezes a gente vê os meninos da rua jogando as coisas nos professores, xingando o professor, pois aqui na rua tem muito disso e lá não. Dentro da unidade prisional a gente vê os cadernos tão bem feitinhos, caprichados, você entendeu? Então eu admiro aquilo, fico pensando, observando, eles querem caprichar na letra, põe peso sobre o caderno para não dar orelha (...). Eles são muito dedicados. Não gostam de tirar nota ruim “nossa professora, eu saí mal, né, eu vou ter que melhorar, né, professora” (JOSEFINA).

Somos de acordo com Onofre (2012, p. 211), que o possível mal-estar docente inspirado pela estrutura da instituição prisional é rapidamente superado e se torna “fonte de bem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valor para os alunos, o respeito e a confiança na figura do professor, despertando motivações intrínsecas pertinentes à carreira, como o gosto de ser professor e a realização profissional”.

A apuração dos dados apontou que os professores entrevistados também revelavam em seu discurso um sentimento de aceitação incondicional em relação aos seus alunos em situação de privação de liberdade, mostrando satisfação, carinho e cuidado em relação à pessoa do aluno:

Eu me preocupo com eles. Eu pergunto para o colega, “por que o fulano sumiu, por que ele não está vindo?”. “Ah, ele está com depressão, ah porque ele está tomando muito remédio”. Então a gente preocupa com eles também (...). Eles dizem que não devem criar vínculo, não pode. Mas quer queira ou não queira, cria uma ligação. Não tem como você não querer saber o que ele tem, o que ele está sentindo, se ele está com uma dor, se ele está passando mal, a gente preocupa (JOSEFINA).

Ainda sobre o sentimento de aceitação incondicional do professor para com os seus alunos, uma das entrevistadas, a professora Ariane, falou-nos sobre suas concepções:

Em meu ponto de vista, eu não posso olhá-lo como um preso, ele é meu aluno... Ali dentro ele não é um Infopen¹⁰, não se fala do que ele cometeu, às vezes a gente sabe por que alguns sentem a necessidade de falar (...). Porque o espaço é dividido somente por uma grade, que separa a cela deles com a sala de aula. Mas a partir do momento que ele é inserido dentro da sala de aula, ali ele se sente a vontade para falar e expressar opiniões, porque a escola dá esse espaço para eles. Depois que eles passam da grade para lá, eles não podem se expressar, eles não são ouvidos, eles são sempre errados (ARIANE).

Tendo em vista o histórico criminal de alguns dos alunos em privação de liberdade, que naturalmente em uma unidade prisional podem ter sido autores de ações criminosas das mais variadas categorias, como homicídios, latrocínios, assaltos à mão armada, tortura,

¹⁰ Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias) refere-se a uma sequência numérica com a qual se identifica em um banco de dados informações de qualquer pessoa brasileira que tenha sido submetida a um processo de privação de liberdade.

estupro e outras modalidades de ações altamente violentas, investigamos entre os professores se eles se sentiam ansiosos ou intimidados com a presença de seus alunos. Constatamos que todos, diferente do que frequentemente povoa o imaginário geral, afirmaram com muita segurança manter uma relação muito tranquila e sem qualquer tensão. Aliás, muitos dos entrevistados relataram inclusive uma relação de muita proximidade com seus alunos, independente do(s) crime(s) que tenham cometido.

De forma nenhuma me sinto ansiosa com eles. Sinto-me assim, sabe... a gente nem pode dizer isso, mas eu me sinto como se tivesse conversando com um colega. Muito à vontade! Sento-me com eles ali, ajudo-os nas tarefas, oriento, junto com eles. Se for para sentar junto, a gente senta do lado e conversa. Porque ali não tem nada que me divide deles. Não tem como dividir. Então você tem que pensar “seja o que Deus quiser”. Mas não é que nunca vai acontecer nada, porque nada é garantido (JOSEFINA).

Eles me deixam super à vontade. Eles tratam a gente com respeito, tem até um certo... a gente sente que eles tem um certo carinho com a gente, então me sinto super à vontade, converso com eles. Quando eles pegam confiança na gente eles falam da vida deles, porque a gente está lá dentro, não adianta você se torna professor, psicólogo (ARIANE).

Quase todos os entrevistados negaram qualquer situação conflituosa mais intensa com alunos, bem como qualquer tipo de ameaças. Quando arguida se alguma vez teria sofrido algum tipo de ameaça vinda de seus alunos, Ariane negou com veemência acrescentando que:

Nunca sofri ameaças! Aliás, uma vez, um aluno falou assim para mim “professora, na casa da senhora, nas coisas da senhora, ninguém mexe, mas se mexerem, a senhora fala para nós, porque a gente vai atrás e dá um jeito”. Eles acabam tendo aquela missão de proteger o professor. Eles perguntam se os agentes faltam com o respeito com a gente, porque não pode faltar com respeito com a gente (ARIANE).

Apenas Josefina relatou uma situação de conflito com um de seus alunos. De acordo com ela, o conflito teria sido motivado pela reivindicação de nota por parte de um aluno inadimplente, que segundo ela não alcançou os méritos para receber uma boa avaliação. O aluno, durante suas reivindicações, teria sido grosseiro com a professora e teve que ser retirado da sala de aula por um agente penitenciário.

Josefina ressalta que os alunos valorizam muito os professores e demonstra pela maioria deles muito afetividade. Conforme seu relato, observamos que a prática docente possivelmente confere a ela satisfação profissional e pessoal:

O que me faz permanecer (na educação para alunos em privação de liberdade) não é somente a necessidade financeira, mas essa questão da afetividade, pois o retorno lá é muito grande, sabe. Você vê a satisfação deles por você estar ali junto deles:

“nossa professora, já acabou a aula da senhora? Nossa, passa tão rápido”. Aquilo ali é muito gostoso. (...) A gente se sente valorizada porque, por exemplo, eu na minha profissão, eu estou com 59 anos, aqui fora poderiam dizer, “essa aí é uma velha”. Agora lá não, imagina que eles falam isso pra gente. Ah, se você falar que vai sair, eles acham muito ruim. Saiu uma professora de lá, “nossa, aquela professora foi embora, que pena”... Tem professoras que já saíram de lá há muito tempo e eles lembram até hoje. (...) Então o reconhecimento lá é muito grande, a afetividade deles é muito grande com a gente, sabe. Eles vão tomar café, eles te oferecem, eles vão almoçar, “a senhora aceita, a senhora quer?”, sabe, eles levam, por exemplo, um bolo, uma coisa assim dentro do saquinho, “a senhora quer comer com a gente? A senhora quer?”. Às vezes eles largam de comer um doce e querem que você coma o doce deles (JOSEFINA).

Bolívar (2006, p.145, tradução nossa) sugere que “o aluno constitui o principal agente de satisfação do professorado”, ressaltando que o interesse pelas aulas demonstrado pelos alunos e o reconhecimento do esforço do professor em relação à preparação das aulas são para os professores uma das principais e melhores recompensas que podem ser recebidas na profissão docente.

Ariane e Antônia acreditam que a praticidade pedagógica com o público se deve ao fato de os alunos em privação de liberdade já não serem mais adolescentes e devido ao fato de o aluno se encontrar em uma posição de subordinação e submissão ao sistema:

Eu acho que tem a ver com a situação pela qual eles estão vivendo, a partir do momento que ele entra ali dentro da penitenciária, que ele veste aquele uniforme vermelho, ele acaba perdendo um pouco de sua identidade, quem ele é. Ele tem que se adaptar aquele local, ele vai fazer de tudo ali para ele ir embora mais rápido. Então o que acontece, ele chega lá dentro, algumas regras já estão formadas, por que eles têm as regras entre eles que vão sendo passadas para quem vai entrando. Ou ele se adapta, ou ele sofre consequências e ele não quer, ele quer ir embora, ele entra lá, e o único objetivo dele é ir embora quanto mais rápido possível (ARIANE).

Parece que não, mas eu acho mais fácil estar lidando com alunos em privação de liberdade ali dentro do que com os adolescentes aqui fora. Lá dentro eles têm regras, senão eles têm castigo, comunicado, ainda mais aqueles que estão prestes a ir embora, eles tem certo receio (ANTÔNIA).

Josefina, por sua vez, ressalta que a vinculação positiva do aluno ao professor se deve a uma espécie de carência afetiva, pois muitos não tiveram pais ou familiares presentes na infância e por essa razão projetam sentimentos maternos/paternais sobre os professores:

Eles são muito carentes porque muitos ali não tiveram uma mãe ou a maioria das mães eram alcoólatras, drogadas, etc. Então não tiveram esse afeto. Então eu acho que eles se apegam muito na gente por isso; às vezes acontecem situações que a gente conversa e vai notando essa grande defasagem emocional. Um aluno, por exemplo, me falou “nossa, mas esses lápis daqui são muito ruins”, pois o lápis toda hora quebrava. E eu falei “pois é, mas aqui não tem lápis como os lápis que a sua mãe comprava quando você era criança, aqui os lápis realmente não são bons”. Ele

falou “Dona Josefina, minha mãe nunca comprou um lápis para mim. Eu quando era pequeno e que entrei na escola, minha mãe falou se você quiser material escolar, você vai trabalhar e comprar”. Então você vê ali a carência. (...) eu me sento com meus filhos e faço a tarefa com eles. Eles falam “Dona Josefina, minha mãe nunca sentou comigo e fez uma tarefa. Minha mãe nunca foi na escola nem me ver dançar quadrilha, nem me ver fazer nada na escola, nunca tive apoio”. Quer dizer então eu acho que essa defasagem deles é que faz eles se apegarem aos professores. Porque a gente é muito carinhosa com eles. A gente tenta ajudar, ele não está dando conta da tarefa, a gente está lá ajudando (JOSEFINA).

Outro ponto ressaltado pelos professores, com o qual destacamos o prazer e a realização profissional dos entrevistados diz respeito à quantidade de alunos por sala de aula em relação à quantidade de alunos comumente observada nas escolas não instituídas em unidades prisionais. O fato provavelmente justifica-se pela praticidade pedagógica para administrar uma turma menor, com menos desgaste físico, com mais qualidade e proximidade dos alunos. Nesse sentido, a maioria dos professores afirmou não ultrapassar doze alunos, havendo uma variação média de 2 a 8 alunos por sala de aula. Assim como é possível constatar nas considerações do professor Thiago:

Às vezes no início do ano o professor pega uma turma grande, mas vai finalizar com 8, 5. Eu já tive turmas com 2 alunos. Esse número reduzido de alunos nos permite produzir uma aula bem mais fácil, acompanhando-os mais de perto. Enquanto fora da unidade prisional tenho turmas de 34, a menor tem 27 alunos (THIAGO).

Ariane justifica que a qualidade da relação entre professores e alunos se deve à proximidade do professor em relação aos alunos, proximidade raramente observada entre as pessoas em privação de liberdade e outras categorias profissionais que atuam na unidade prisional. De acordo com a interlocutora, todos os profissionais da unidade prisional estão “ali para ajudá-los” e são respeitados pelas pessoas em privação de liberdade, mas conforme a sua concepção, a relação do professor com os alunos destaca-se pela proximidade física e emocional: (...) “temos um contato direto com eles, diário e frequente, porque a gente fica dentro de uma mesma sala, trancado com eles, então eu às vezes me sento como um preso ao meu lado”. Segundo a entrevistada, esse contato diferencia-se qualitativamente da relação das assistentes sociais, psicólogos e enfermeiros, que recebem a pessoa em privação de liberdade dentro de uma sala separada nas dependências do núcleo de saúde, algemados e fora dos pavilhões de convívio coletivo.

(...) eu acho que o diferencial do professor é estar dentro da sala com ele. Ele vê que o professor não é resistente, que ele não foi lá com aquele tanto de segurança¹¹... isso passa para eles que eles estão oferecendo risco para aquela pessoa... já o professor fica sozinho com preso, o agente penitenciário “tchau”, e aí a gente tem um contato muito próximo com eles, a gente acaba criando com eles um vínculo (ARIANE).

Na unidade prisional, as grades, as algemas, os cadeados, as muralhas separam o mundo dos livres e dos presos, o mundo das pessoas consideradas dignas e a sociedade dos vilões, o mundo das pessoas de bem e o mundo das pessoas consideradas perigosas. Mesmo que não seja diretamente declarado, parece haver uma rivalidade entre os dois universos, isto é, daqueles que transitam pela unidade prisional sem algemas e aqueles que são conduzidos algemados e trajados de uniforme vermelho (DIÁRIO DE CAMPO). As afirmações da professora Ariane são sugestivas de que os professores, ao adentrarem no mundo do cárcere desprotegido de grades, algemas e agentes penitenciários, igualam-se aos presos (no sentido de estarem trancados), uma vez que, desprovidos de barreiras de proteção, também se encontram simbolicamente despojados de valores e preconceitos. Josefina, nessa mesma linha de reflexão, em dado momento da entrevista afirmou que um aluno disse a ela “a senhora é presa igual a nós, só que você vem da rua trabalhar aqui”, ao que ela confirmou:

“Eu sou o oposto, eu passo o dia aqui e vou para casa dormir. Então é ao contrário nossa vida. Meu semiaberto é diferente do de vocês”. Isso porque a gente fica sozinha com eles, o tempo todo presa lá dentro (JOSEFINA).

Ao mesmo tempo, a fala dos entrevistados sugere que além do professor diferenciar-se no universo dessa unidade prisional por adentrar nas “celas de aula”, parece haver entre os professores um sentimento geral de reconhecimento e gratidão dos alunos em relação às possíveis dificuldades de se ministrar aulas em escolas das unidades prisionais, como se a docência nesses locais fosse um sacrifício, na concepção dos alunos:

Eles falam “tantas escolas para o professor trabalhar, o professor vem aqui, passar por revista, passar por essas enjoeiras todas, trabalhar com esse barulho e tal”, eles veem o que a gente enfrenta para poder ir lá ministrar aulas para eles, então eles veem que a gente não tem preconceito com eles, que se a gente tivesse um preconceito, a gente não estava lá dentro. Então ele tem uma visão da gente como uma pessoa que está ali para fazer o bem para eles (ARIANE).

¹¹ A entrevistada, ao usar o termo segurança, refere-se aos agentes penitenciários que permanecem em pé do lado de fora das salas de atendimento de assistentes sociais, médicos, enfermeiros, psicólogos e advogados quando as pessoas em privação de liberdade são trazidas dos pavilhões para as salas de atendimento no núcleo de atenção a saúde.

A percepção de que os alunos veem a docência nos presídios como uma condição de sacrifício por parte dos professores também foi evidenciada quando a maioria dos professores relatou que ao iniciar suas atividades na escola da unidade prisional eram frequentemente arguidos pelos alunos em privação de liberdade se sentiam medo de estar na companhia deles, se não tinham a oportunidade de trabalhar em outra escola e o porquê de estarem atuando em uma escola de unidade prisional.

6.1.2 Autoimagem e sentimento de autoestima

A análise dos dados aponta que os professores entrevistados frequentemente associam a sua identidade profissional à função de “conselheiros” por atenderem demandas emocionais; “missionários”, devido ao sentimento de que podem contribuir para a transformação da conduta dos alunos; e “corajosos”, por desempenharem um trabalho considerado desafiante ao ver do imaginário social. Essas percepções sugerem que os professores conservam em relação a si mesmos um sentimento positivo de autoestima enquanto professores de alunos em privação de liberdade.

Bolívar (2006, p.40, tradução nossa) afirma que a identidade profissional é ao mesmo tempo a experiência pessoal, o papel socialmente reconhecido, a experiência subjetiva dos sujeitos e a maneira pela qual os outros o veem. O indivíduo constrói sua identidade pelo olhar do outro, isto é, “ninguém pode construir sua identidade a margem das identificações que os outros formulam sobre ele”.

Ciampa (1997) concebe identidade como contraditória e mutável, mas ao mesmo tempo una, caracterizando-se por um “vir a ser” sempre inacabado. A partir desse ponto de vista, diferença e igualdade surgem como a base desse conceito, compreendidas pelo movimento do igualar-se e do diferenciar-se, dependendo dos diversos grupos que, ao longo da vida, o indivíduo vai fazendo parte. Para o autor, a pessoa é uma totalidade e a profissão é tão somente a manifestação de uma parte da unidade. Nesse sentido, identidade tem caráter dinâmico e pode ser vista como o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, de seu contexto histórico, social e de suas particularidades.

A esse respeito, Rogers (2001) salienta a necessidade da empatia e autenticidade como pilares para uma relação humana congruente, isto é, livre de máscaras e genuinamente sincera. Em uma relação congruente, professores e alunos têm a liberdade de se expressarem assim como os verdadeiros sentimentos e intenções esperam, sem censura ou condições, de

modo que ambas as partes tenham condições de identificar pelas emoções do outro as ressonâncias e limites de seu próprio “eu”.

Bolívar (2006) ainda ressalta que as necessidades do aluno, bem como o seu “*feedback*”, situam os professores perante a importância de seu papel enquanto docente e representa (ou comunica) a qualidade de seu desempenho profissional. O comportamento do aluno confere ao mesmo tempo a motivação profissional para o trabalho docente, o autorreconhecimento e a fonte de autoestima profissional. Logo a autoimagem do professor é mediada pelas especificidades do contexto (lócus de sua práxis) e das necessidades de seus alunos.

Constatamos por meio dos entrevistados que professores da educação escolar da unidade prisional pesquisada têm que lidar com aspectos da labilidade emocional de seus alunos, muitas vezes, não sendo possível dar sequência ao plano de aula sem efetuar intervenções que amenizem o sofrimento psicológico do aluno (não raras vezes, de mais de um aluno ao mesmo tempo).

Sivieri-Pereira (2008, p. 130-131), em seus estudos acerca dos reflexos das dimensões pessoais do professor em sua vida profissional, afirma que frequentemente as relações que os professores estabelecem com seus alunos não ficam impassíveis à vida pessoal dos mesmos, de modo que frequentemente buscam “ajudá-los no que podem inclusive em situações alheias ao trabalho na escola”, tornando-se difícil separar a relação professor/aluno de suas dimensões pessoais. Para a autora, não raras vezes o professor se atem à “formação global” do aluno, preocupando-se com aspectos que vão além dos conteúdos acadêmicos.

A esse respeito, Josefina relatou-nos como procede quando identifica que um aluno não está emocionalmente bem:

(...) geralmente quando eu vejo que um aluno da turma não está legal, eu falo pros meninos continuarem a atividade que eles estiverem fazendo e vou lá e me sento do lado do aluno e converso. Aí eu o deixo falar o que ele quiser, o que está sentindo, “estou angustiado, estou com problema assim, minha família está passando falta das coisas”. Eu deixo ele se abrir e dou minha opinião no que eu posso ajudar (...) esse trabalho que a gente tem, de poder orientar, de poder ajudar, é muito gratificante (JOSEFINA).

Observamos na fala da última professora que, além da necessidade de os alunos receberem apoio emocional, o professor se sente realizado ao ajudar o aluno. Professora Letícia, referindo-se a um período de experiência como docente no pavilhão feminino, relata que:

Eu entrava na sala e comigo era frequente, eles já vinham chorando e eu falava “como assim, o que aconteceu?”... aí não adianta você falar “copia aqui”, ali não tem como ser mecânico, é preciso fazer alguma coisa (...).Porque ali eles estão muito fragilizados. Eu não sei o que cada um cometeu, não me cabe. Mas eles se sentem muito fragilizados, tem uns que se sentem muito humilhados socialmente. Eles têm muito aquela questão “como vai ser quando eu sair, o que vou fazer?”, eles levantam muito essa questão (...) Eles trazem problemas de uma forma geral... Tem dias que eles reclamam mais do sistema mesmo. (...) Deixamos bem claro para eles que a gente está ali para ajudá-los e até para restabelecer esse emocional que tem dias que fica abalado. Chega ao final da aula, eles agradecem “que bom ter conversado, tirou um peso de meu coração” (LETÍCIA).

É interessante ressaltar na fala da última entrevistada que a sua relação com o aluno é marcada pela aceitação incondicional do discente, uma vez que o apoio emocional oferecido a ele independe do conhecimento acerca do crime que tenha cometido. Nesse sentido, identificamos na fala da professora que sua atuação profissional é realizada desprovida de qualquer preconceito que faça referência às atitudes passadas de seus alunos.

Levando em consideração as perspectivas teóricas da Psicologia Humanista de Rogers (2001), entendemos que a aceitação incondicional do aluno, fazendo da escola um espaço afetuoso e de compreensão, é fundamental para que a sala de aula se torne um ambiente facilitador de aprendizagens, favorecendo ao aluno condições de aprendizagem e expressão sem julgamentos. Assim como deve ser em qualquer espaço que se destine ao processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à condição emocional dos alunos de um modo geral, professor Thiago relatou-nos:

O emocional deles fica muito abalado. Às vezes tem um dia de visita, tem dia que acontece alguma coisa lá entre eles, tem dias que eles chegam e falam "professor, hoje eu não estou bem, eu vou ficar quietinho aqui", às vezes eles pedem para ficar na sala de aula só para olhar pela grade... E eu sempre tento respeitar, se ele está o ano todo ali fazendo tudo e no dia em que ele não está bem, eu acho que eu não devo forçar (THIAGO).

A diretora da escola, mesmo não vivenciando diretamente a realidade no interior das salas de aula, afirma que no dia em que o aluno não está psicologicamente bem, se faz necessário que o professor atue de modo a “resgatar o ser humano”, isto é, acolhendo o lado emocional dos alunos, ressaltando, porém, que não seja conveniente que se faça tais intervenções “o tempo todo”.

Onofre (2015) considera que a educação escolar em unidades prisionais ainda precisa passar por inúmeras reformas que garantam o seu verdadeiro ideal. Para ela “não se trata de desenvolver uma educação específica para o contexto prisional, mas também não pode ser a

mesma educação que os excluiu” (p.248). É preciso ter em vista e respeitar a diversidade do espaço prisional, buscando motivar as pessoas institucionalizadas a ver a educação como “uma possibilidade de emancipação ainda na condição de encarceradas” (p.249). Nesse sentido, a autora salienta que “o maior desafio é implantar ações educativas significativas, uma vez que a instituição penal por um lado institucionaliza e retira a autonomia e a educação, por outro lado liberta e humaniza as pessoas” (p.245).

De acordo com a professora Ariane, uma das diversas razões pelas quais a pessoa em privação de liberdade vai à escola, é pela busca de um espaço onde possa se expressar com mais liberdade. Segundo ela, muitas vezes, nem mesmo os próprios parceiros de cela mostram compreensão com o sofrimento emocional dos colegas. De acordo com ela, se uma pessoa em privação de liberdade se queixa ou até mesmo chora no interior da cela, os colegas fazem chacotas ou se sentem incomodados com o fato de o colega intensificar, com um clima desagradável, os problemas que todos enfrentam em menor ou maior escala. Por esse ângulo, a escola se torna um refúgio, conforme relato:

Muitas vezes chego à sala de aula e um aluno diz para mim “nossa, professora, preciso tanto conversar com a senhora”, “mas o que você precisa conversar”, “porque às vezes eu estou lá na cela, às vezes eu quero falar da minha trajetória aqui dentro, aí meus amigos acham que eu estou chorando cadeia, não é que eu estou chorando cadeia, é que tem hora que a gente tem necessidade de falar”, eu falei, “então tá, vamos conversar”, eu me sentei e ele foi falando, falou, falou, falou...; aí, eu falei “você se sente melhor agora?”, ele disse “eu me sinto, eu precisava de alguém pra me ouvir, eu precisava ser ouvido, porque aqui a gente quase nunca é ouvido” (...) Muitos vão à escola para sair daquele ambiente rotineiro de cela. Eles falam assim, “nossa, a gente fica na cela, as mesmas pessoas, os mesmos assuntos”, então eles vão para a sala de aula porque veem em nós um elo entre eles e a sociedade, a gente acaba trazendo um pouco do contexto da sociedade lá fora para dentro da sala de aula, então foge um pouco daquele ambiente da cela, daquelas pessoas que às vezes só falam de crime, coisas ruins, só coisas negativas, então na sala de aula é diferenciado, eles buscam esse espaço para ver outro universo, porque nós professores conversamos com eles coisas diferentes (ARIANE).

Mediante tal necessidade, interpretamos que os professores em foco, por razões de adaptação à realidade do cenário carcerário e às necessidades de seus discentes, desenvolvem em seu perfil profissional habilidades de escuta e acolhimento emocional, que a nosso ver poderiam contribuir de maneira considerável na relação professor/aluno das escolas regulares do Ensino Fundamental e Médio, que frequentemente não são marcadas por essa relação de apoio vista nessa escola de unidade prisional. O exercício da docência, pautada por uma relação de suporte emocional, pode ser o canal para uma maior simpatia do aluno em relação à figura do professor, potencializando o seu processo de aprendizagem, à medida que o aluno é psicologicamente reestruturado (DIÁRIO DE CAMPO). Nesse sentido, advogamos que

muitas vezes é importante que o professor ouça para ser ouvido, acolhendo a indisciplina do aluno, não mais com o olhar de quem vê no caos da sala de aula o desrespeito generalizado dos alunos, mas com o olhar profissional de quem percebe na indisciplina uma necessidade emocional de ser ouvido e percebido pelo outro.

Professora Antônia também fez referência a procedimentos de acolhimento e escuta emocional de seus alunos:

Eu os escuto, se eles têm algum problema "ó, professora, hoje eu não estou bem por causa disso, disso e disso...", lá eles reclamam muito da falta da família, que eles estão se sentindo sozinhos; têm dias que eles estão chorando demais, eu respeito aquele momento, não os obrigo "você vai estudar", se está deitado na carteira eu deixo deitado, às vezes passa a aula inteira chorando, se quiser conversar eu também converso (...) eu dou muito conselho, eu entendo quando eles estão lá deitados na carteira, geralmente eu chego perto e pergunto o que está acontecendo, por que está desse jeito?: "ó, professora, hoje eu não estou bem", outra hora eles estão sentindo dor "é muita dor, eu estou esperando para ir ao médico", em outros momentos estão preocupados por causa de audiência, ou por saudade da família. (ANTÔNIA).

Quando arguida sobre os efeitos da intervenção dos professores sobre as demandas emocionais do aluno, professora Ariane afirmou que frequentemente os alunos se tranquilizam e permitem novamente o fluir das aulas.

Os professores no interior das escolas de unidades prisionais são associados, pelas pessoas em privação de liberdade, com a imagem daqueles raros com os quais podem ser escutados sem julgamentos, acolhidos incondicionalmente e orientados com palavras pautadas no respeito e na dignidade humana. Ao que tudo indica, o professor é valorizado por seus alunos mais pelo o que são enquanto pessoas do que pelo o que são profissionalmente, isto é, pelo apoio emocional que representam em um universo culturalmente repressor (DIÁRIO DE CAMPO).

Nesse sentido o professor sugere ser no sistema prisional um profissional ligado à imagem da generosidade e compreensão, não no sentido de passividade a todos os desejos e demandas do aluno. Durante as entrevistas, ficou claro que os professores não são profissionais subordinados ao medo e tampouco à ansiedade que pessoas em privação de liberdade poderiam representar devido aos delitos aos quais cometeram; pelo contrário, os entrevistados deixaram claro o exercício de sua autoridade nas salas de aula. Fato é que a relação de escuta e acolhimento favorece a vinculação, o respeito e a disciplina do aluno. Uma vez que o professor ouve o aluno com atenção e, muitas vezes até mesmo com certo carinho, instala-se um contrato, não dito, um compromisso emocional de consideração mútua com o qual o aluno simbolicamente tem em débito com o professor (DIÁRIO DE CAMPO).

Bolívar (2006) sustenta que a autoimagem do professor tem estreitas vinculações com o “ser do aluno”, destacando que a partir de seu “*feedback*” o professor não tem somente uma representação profissional (do presente) sobre si mesmo, como também frequentemente é motivado (in)conscientemente à projeção de sua autoimagem futura, apontada por ele como “identidade de projeto”.

Vale destacar que os professores, ao falarem de sua experiência, especificamente aconselhando demandas emocionais, sugerem por meio de inúmeras expressões a identificação com um sentimento intrínseco de “missionários”, por desenvolverem um trabalho que ao ver deles pode participar na transformação do aluno enquanto “ser”.

Professora Antônia, a esse respeito, chegou a afirmar que se não atuasse profissionalmente na escola da unidade prisional e surgisse uma oportunidade em que ela pudesse desenvolver um trabalho mesmo não remunerado, ela se colocaria como voluntária:

Às vezes eu falo lá em casa nessas épocas de festa "eu estou sentindo falta de meus alunos", eu sinto falta de alunos, porque ali eu não os vejo como presos, para mim eles são alunos. Só que eles são diferenciados, então a gente sente falta. Eu gosto muito... Se eu tivesse trabalhando só aqui fora e surgisse uma oportunidade de eu fazer um trabalho lá dentro, mesmo que eu não ganhasse, eu iria (ANTÔNIA).

Professor Thiago acredita que a educação pode transformar a vida das pessoas em sua maneira de pensar, bem como em sua condição social. Relatou-nos que assim como ele foi tocado pela educação e teve sua vida transformada por ela, sugere que pode contribuir com a renovação das perspectivas das pessoas em privação de liberdade:

O que mais me motiva é achar que eu posso realmente transformar a vida deles, eu acredito que assim como eu fui “pescado” no Ensino Médio por uma professora de português que me marcou muito, então eu falo para mim mesmo "gente, eu posso contribuir um pouquinho com esses alunos". (...) o reconhecimento de que a educação transformou a vida deles faz com que a gente se sintam bem também. "Nossa, eu fiz parte disso", acho que a gente consegue ver os resultados mais rápidos, ao contrário do que aqui fora. Você fica, vamos supor, de fevereiro até agora eu consigo ver aqui fora muito menos resultado do que eu vejo lá (THIAGO).

Percebemos na fala do último professor que as dimensões de sua vida pessoal foram fundamentais no processo de construção de sua identidade profissional. A esse respeito, Sivieri-Pereira (2008, p. 122) afirma que a escolha da profissão docente frequentemente começa muito antes de sua vida adulta e se respalda em sua história de vida e nos professores que tiveram no Ensino Fundamental ou Médio. A autora esclarece que “a história que cada um vive determina escolhas futuras, na média em que vão formando conceitos, desejos,

percepções e deixando marcas que vão contribuindo significativamente para a construção da composição pessoal e profissional do professor”.

Professora Letícia, assim como Thiago, acredita que a educação pode contribuir para que os alunos em privação de liberdade “se tornem pessoas diferentes, novos cidadãos e com mais consciência” Para ela, a atuação profissional do professor é uma oportunidade que o professor tem de contribuir com o “resgate” do aluno em relação às suas atuais condições sociais:

(..) ali (na unidade prisional) é uma chance que nós professores temos de dar o nosso melhor para poder resgatar aqueles alunos, vamos supor que sejam 100 alunos, se resgatarmos dois, três, a gente já está no lucro. As pessoas de fora falam que não ressocializam, que ali não vai ressocializar ninguém, mas é uma maneira que podemos mostrar para eles (os presos) que eles podem ser diferentes. Aqueles que estão hoje na escola, a maioria deles a gente percebe que deseja alguma mudança. Eles deixam bem claro os seus interesses, se é por uma remição¹² “da vida”, eles não omitem em nenhum momento. Mas tem muitos ali que a gente percebe que está tendo realmente a oportunidade que não tiveram de estudar (...). Nós não vamos salvar todos, mas alguma coisa a gente tem que fazer (LETÍCIA).

A mesma professora relata que em determinada ocasião não estava bem para dar aula, sentia-se nervosa, pensou em não comparecer à aula nesse dia, mas por fim compareceu às suas atividades e foi surpreendida com a atitude de uma aluna, que a fez experimentar, possivelmente, um sentimento misto de ser útil ao outro e culpa por pensar em não comparecer às suas atividades laborais:

Eu não me esqueço de um fato, foi com o feminino, eu cheguei e tinha acontecido uma coisa comigo, eu estava muito brava, muito nervosa, eu falei que nesse dia eu não ia trabalhar. Mas fui, aí na hora que eu cheguei à sala de aula, uma aluna virou para mim e disse “nossa, ainda bem que a senhora veio, estou precisando de uma palavra que a senhora puder me dar hoje”, aí eu fiquei muda, veio tudo em minha mente, eu fiquei “hmmm”, como se diz... Ela foi falando, despejando, e eu ouvindo... Quando a pessoa acaba, aquilo te dá uma lição... Porque eu estava daquele jeito, estava arrasada, aí a aluna chega e me diz “nossa, ainda bem que você veio, porque eu estou precisando de uma palavra, de conversar com você”, isso desmonta! Aí você fala “caramba”, nesse local que nós trabalhamos, no sistema prisional, tem muito disso (LETÍCIA).

Professora Ariane, em entrevista chegou a afirmar, inclusive com certo teor de espiritualidade, que:

¹² Acerca do termo utilizado pela docente (“remição”) ou em sua forma integral “Remição de Pena”, refere-se ao direito pelo qual se dá como cumprida parte da pena da pessoa em privação de liberdade por meio do trabalho ou do estudo. Assim, ao desempenhar atividades laborativas ou de estudo, o condenado resgata parte da reprimenda que lhe foi imposta, diminuindo seu tempo de duração. A contagem de tempo referida será feita à razão de um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar ou um dia de pena a cada três dias de trabalho.

Acho que todos os professores que trabalham lá, não entraram por acaso. Eu não sei se é uma obra de Deus, sei lá, se é uma questão de perfil, mas eu acho que nós não estamos ali à toa, se a gente entrou ali eu acho que tínhamos que aprender algo ali, a gente tinha que vivenciar aquilo, porque não é todo mundo que consegue se adaptar, e não é todo mundo que consegue dar aula ali. Então, a gente consegue se adaptar àquele ambiente, a gente vê tantas coisas, tantas histórias, histórias tristes e ali a gente tem uma diversidade muito grande (ARIANE).

Nesse sentido, a análise dos dados nos revelou que os professores entrevistados possuem uma autopercepção profissional de professores “conselheiros”, adjunto de um valor intrínseco de “missionário”, por desenvolverem um trabalho que participa na transformação do aluno enquanto “ser”. Esses elementos conferem a sua identidade profissional um sentimento positivo de autoestima ao cientificar de sua própria utilidade e importância para a constituição do outro. Nessa relação dialética, o aluno acolhido pelo professor em suas demandas emocionais revela por eles o seu reconhecimento, e na gratidão do aluno, o professor reconhece o seu valor profissional.

Dando sequência às análises da presente unidade temática, outro aspecto da identidade profissional dos professores entrevistados que se destacou diz respeito à representação e conseqüentemente à autopercepção dos professores como docentes “corajosos”. Professora Antônia, durante os seus relatos nos convenceu de que sentia na educação escolar para alunos em privação de liberdade um ato de coragem, no sentido literal da palavra, isto é, uma pessoa capaz de exercer um trabalho que geraria medo em um grande número de pessoas. Por diversas vezes expressou durante o seu discurso que as pessoas a viam como uma professora corajosa devido ao fato de lecionar para alunos dos mais diversos perfis criminais.

Intuímos por meio das análises dos dados que tal elemento da identidade docente, a “coragem”, também confere aos professores uma espécie de vaidade ou sentimento de *status* social por desenvolver um trabalho audacioso e desafiante aos olhos de outras pessoas (DIÁRIO DE CAMPO).

De acordo com os estudos de Bolívar (2006, p.205, tradução nossa), em toda profissão, especificamente na profissão docente, é parte da trajetória de constituição identitária profissional e pessoal uma necessidade e/ou uma tendência intrínseca ao processo de individualização, isto é, de realização e diferenciação pessoal dos demais companheiros de profissão. Essa “necessidade imperiosa de satisfação pessoal”, quando não encontrada no trabalho, frequentemente, assim como outros aspectos, pode conduzir o profissional a um processo de crise de identidade, conflitando-o com um sentimento de estagnação em relação a sua autoimagem.

Observamos tais indicativos no discurso da professora Letícia. Segundo seus relatos, quando ela anunciava que exercia docência em uma escola de unidade prisional, as pessoas ficavam “impactadas”, conseqüentemente, ela experimentava em sua identidade profissional a sensação de ser uma professora “diferente”:

Eu me sinto diferente porque as pessoas me olham e falam “nossa, você está dando aula para presos, mas eles não têm direito a isso, não”, tem pessoas que já levam para outro lado, mas é porque eles não conhecem, não sabem o verdadeiro trabalho que é feito ali. Mas eu acho que eles nos veem de uma forma diferente. (...) As pessoas falam “nossa, mas por que ela escolheu trabalhar lá, é melhor do que trabalhar na rua?”, alguma coisa assim. Eu costumo falar “eu prefiro trabalhar lá do que aqui na rua”, e é verdade. Esse diferente que eles imaginam, eles perguntam se tem que ter um perfil para trabalhar lá, eu falo “tem que ter um perfil, porque você tem que ter uma estrutura, você tem que ter um comportamento próprio” (LETÍCIA).

Convém destacar que ao se referir a si mesma como uma professora diferente, não disse com a expressão de quem se sentia discriminada, mas sim com a expressão de quem se sentia uma pessoa singularizada. É importante notar que ao ser uma pessoa profissionalmente diferenciada, por executar um trabalho relativamente para poucos, ocasiona o despertar da curiosidade e das interrogativas por parte das pessoas desprovidas de tal experiência, “espantosa”, conforme Antônia, “impactante”, segundo Letícia, abrindo espaço para que o professor possa expressar o seu saber e as suas vivências a um grande número de ouvintes. Acerca de tais ouvintes, professora Ariane relatou-nos que seus alunos adolescentes da educação socialmente regular (livres) frequentemente perguntam a ela como é sua experiência profissional dentro da unidade prisional, conforme relato:

(...) eles ficam super interessados, eles me perguntam como é, se eles estudam normalmente igual a eles (os alunos livres), se eu dou matéria igual, entendeu. Eles acham super diferente, eles ficam “como assim, professora...”, ficam curiosos para saber sobre os alunos em privação de liberdade, “eles respeitam a senhora, professora?”, eu digo “respeitam, mais do que vocês” (ARIANE).

Bolívar (2006) concebe a identidade como um processo pelo qual o indivíduo estabelece uma coerência entre os diferentes espaços de convívio com o qual se identifica e suas vivências no contato com outras pessoas. A organização dessas duas dimensões (espaço e experiência no espaço) forma na concepção do autor um todo biográfico (dinâmico e singular) que delinea os pilares da identidade.

Outro fato ostensivo, em um cenário onde a indisciplina dos alunos gera adoecimento nos professores, gira em torno da afirmativa de que nos presídios os professores não têm, como na educação socialmente regular, problemas com indisciplina, sendo pelo contrário, de

acordo com os entrevistados, muito respeitados e valorizados pelos alunos em privação de liberdade.

Isso nos leva a intuir que a docência nos presídios aguça o imaginário de quem não está diretamente inserido na realidade das sociedades cativas, dotando o professor de saberes e vivências singulares do mundo do cárcere (DIÁRIO DE CAMPO). Outro exemplo disso foi quando a professora Letícia nos relatou curiosidades acerca da cultura e da linguagem das pessoas em privação de liberdade:

Eles têm termos muito próprios. Leite, por exemplo, não se fala “leite” se fala “vaquinha”. O “boi” é o banheiro. Uma vez eu perguntei assim “o que tem a ver boi com banheiro?”, então me responderam “ah, professora, por que quando fica à noite e a gente vai dormir, fica fazendo um barulho igual de boi, porque a água sobe e desce e faz um barulho parecendo que deu descarga, então fica borbulhando, por isso a gente deu o nome de boi”. Essa é a cultura deles, isso já é antigo. Às vezes eu falo “vocês já almoçaram?”, aí eles falam, “não professora, a alimentação não chegou ainda”, aí eles falam direitinho... Porque a marmita eles chamam de “cascuda”. Eles falam o nome das frutas direitinho, maçã é maçã, mas banana não é banana, é “a fruta amarela” (LETÍCIA).

Ariane afirmou convicta: “Eu trabalhei quatro anos no ensino regular aqui fora e há quatro anos eu trabalho lá dentro... nesse período ganhei experiência e aprendizado que escola nenhuma aqui fora me oportunizou”. Confirma assim, mais uma vez, a fecundidade da experiência docente em escolas de unidades prisionais.

Nesse sentido, Bolívar (2006) afirma que a profissão ocupa espaço de destaque na vida dos indivíduos, conferindo-lhes aspectos de sua autoimagem, sobre aquilo que sabem e pelo reconhecimento de suas habilidades e competências. A identificação com o trabalho confere *status* e condições para a socialização. Sivieri-Pereira (2008) descreve que a constituição da autoimagem profissional docente apresenta-se como resultado entre as dimensões pessoais (biográficas) e o contexto social e institucional aos quais os docentes estão inseridos. No caso desta pesquisa, o contexto singulariza-se por se tratar de uma unidade prisional, regida por normas autárquicas. Os alunos, além de alunos também são presos, e as salas de aula também se equiparam a celas.

6.2 IDENTIDADE PARA O OUTRO E SENTIMENTO DE INCOMPREENSÃO

Se por um lado os professores assimilam uma autoimagem positiva na relação qualitativa com seus alunos, por outro lado não é paradoxal afirmar que a maneira pela qual acreditam serem vistos por outros membros sociais, não discentes, associa-se geralmente a uma imagem negativa, instalando-se frente a essa dualidade uma espécie de crise ou conflito de identidade. Isto é, na medida em que o aluno comunica o seu valor para eles e sua imagem enquanto docentes (conselheiros, acolhedores, missionários), o meio social tende a despontualizar a importância e o papel do professor em escolas de unidades prisionais, não propriamente por meio de uma atitude aversiva dirigida ao professor, mas diretamente associada ao descrédito em relação à pessoa do aluno que se encontra temporariamente institucionalizado em um espaço de privação de liberdade.

A esse respeito, Bolívar (2006, p.133, tradução nossa) salienta que um dos elementos cruciais que configuram a identidade profissional, bem como sua autoimagem, é o reconhecimento social. Isso ocorre porque a identidade profissional situa-se em um processo relacional e se constrói com os elementos de outras identidades e pelo reconhecimento (julgamento) de que os outros fazem da identidade do indivíduo. Necessariamente “a identidade que um indivíduo atribui a si mesmo (autoidentidade) apela sempre ao reconhecimento de seus demais (heteroidentidade)”. Em última instância, a identidade profissional docente se constrói cotidianamente sob o juízo da relação direta entre professores, alunos, pais, instituição e sociedade.

De acordo com o autor (2006, p.133), “as expectativas e realidades, estereótipos e condições de trabalho, contribuem para a configuração de um autoconceito e autoestima” em relação à profissão docente. O reconhecimento social é crucial no processo de constituição de qualquer identidade profissional, assim como o contexto de trabalho ao qual o indivíduo está inserido.

Nesse sentido, quando o exercício de uma profissão passa de uma situação estável, a uma atividade incerta, mal reconhecida ou problemática, Bolívar (2006) considera que o indivíduo encontra-se diante de uma crise de identidade, podendo se sentir estigmatizado ou em uma condição de desvalorização. Diversos valores são colocados em cheque, levando o professor a repensar sua prática, seus hábitos, concepções e sua própria autoimagem.

Com vistas nos aspectos teóricos explicitados, a presente unidade temática buscou descrever a percepção dos docentes de como terceiros reconhecem a educação e/ou a

profissão docente nas escolas instituídas em unidades prisionais. Embora tenhamos frisado na temática anterior que os professores conservam um sentimento positivo em relação a si mesmos (autoestima) enquanto docentes de alunos em situação de privação de liberdade. Não identificamos em suas falas o sentimento de serem reconhecidos por uma parcela significativa da sociedade. Os professores de uma maneira geral apresentaram um sentimento negativo no que se refere à percepção de outras pessoas em relação à profissão docente em escolas de unidades prisionais.

Os dados nos levaram à inferência de que os docentes entrevistados se sentem incompreendidos, desvalorizados e até discriminados por parte de alguns membros sociais, tais como: funcionários da unidade prisional, companheiros de profissão que não atuam em unidades prisionais, familiares, pela mídia, bem como outras pessoas. Essa imagem, construída pelo imaginário do outro, possivelmente está diretamente ligada aos estigmas em relação ao público a quem o professor se destina na educação escolar de unidades prisionais, isto é, às pessoas em privação de liberdade.

Professora Antônia relatou-nos que as pessoas em geral frequentemente têm uma reação de espanto quando ela anuncia que exerce docência em uma escola de unidade prisional, nitidamente associada com a crença de que se trata de uma profissão arriscada ou perigosa:

A reação é de espanto! Eles falam "nossa, mas como que você tem coragem de trabalhar em um lugar desses". (...) Quando a gente fala "eu entro dentro da sala de aula com os presos, eu sou trancada lá dentro da sala de aula com eles, não tem nada que separa a gente", as pessoas se assustam. Perguntam "mas que tipo de presos, têm assassinos?", eu digo "tem todo tipo ali dentro, tudo que tem na cadeia". Então as pessoas mostram espanto "eu não teria coragem, para mim não serve um serviço desse". Então eles assustam muito. Para mim, que estou lá dentro, eu já acho uma coisa comum, eu já me acostumei (ANTÔNIA).

Além de expressar uma reação de espanto, Antônia afirma que comumente as pessoas também desvalorizam sua profissão, como se o seu trabalho não pudesse contribuir em nada no processo de reestruturação dos valores e da condição social das pessoas aprisionadas:

As pessoas falam muito "para que você está dando aula para presos? Eles vão sair de lá e vão ficar do mesmo jeito, vocês acham que vocês vão conseguir colocá-los de volta à sociedade?", muitos falam isso para a gente. Eles acham que os presos vão à escola somente por remição e não para estudar. Então as pessoas acham que a gente está fazendo um serviço em vão. "Porque eles saem dali e não vão nem se lembrar da escola", mas a gente deu o nosso melhor. Para mim, eu faço um trabalho bom. Nós fazemos um trabalho muito bom ali dentro. Mas eu também não posso obrigar ninguém seguir o caminho certo, a gente tenta (ANTÔNIA).

O mesmo conjunto de percepções é compartilhado pelo professor Thiago, mas diferente da entrevistada anterior, o professor revela que algumas vezes os professores sofrem o preconceito e a incompreensão até mesmo de alguns colegas de trabalho, que veem a educação escolar na unidade prisional como um mérito ao qual a sociedade dos cativos não devia usufruir:

(...) a gente sente dos alunos uma supervalorização, agora dos agentes penitenciários e de outros profissionais que estão ali dentro, a gente vê que às vezes as pessoas nos olham e falam "ah, mas vocês...". Então acho que a gente tem que ter resignação, nesse sentido de não se deixar abalar, a sociedade em sua grande maioria sempre vai falar "isso é bater em ferro frio, você está ali, vai tentar, tentar e não vai resolver nada". Então não pode se deixar contaminar com esse pensamento (THIAGO).

Ainda sobre a conduta de alguns funcionários da unidade prisional que não veem a educação escolar para as pessoas em privação de liberdade como um direito, destacamos as contribuições da professora Ariane:

(...) a gente sabe que ali tem muitos funcionários que pensam: “você vai fazer isso para o preso, o cara foi lá, matou, roubou, agora chega aqui come, bebe, dorme e tem direito à escola?”, então a gente sabe que por mais que os presos estejam privados de liberdade, eles têm direito a outros direitos. E muitos funcionários acham que eles (os presos) deveriam ser privados de todos esses direitos ou que eles os perdessem (...). O nosso maior desafio é enfrentar o preconceito dos agentes. Por exemplo, às vezes a gente chega da aula e eles falam assim “esses presos estudam mesmo?”, a gente fala “estuda”, aí eles dizem “Ah, não, estuda não!”, “Por que, senhor agente, eles não estudam?”, “nossa, porque se você vê cada pipa¹³ que a gente lê, eles escrevem tudo errado”. Recentemente mudou a grade curricular da EJA, então a gente tem aula de diversidade; nesse projeto os professores devem trabalhar de forma interdisciplinar, a gente junta os conteúdos, Filosofia com Matemática, com Biologia e trabalha de forma integrada. Então a gente desenvolve projetos de acordo com a opinião dos alunos, o que eles querem aprofundar no assunto. Em determinado momento da aula tem que ir os três professores para sala de aula, por exemplo, Biologia como Matemática e Português, aí você sabe que lá é uma clientela pequena, a gente tem sala de aula que tem dois, três alunos. Teve um dia que a gente estava indo dar aula, o agente falou assim “nossa, preso tem regalia demais”, aí eu falei “por quê?”, “porque lá fora é um professor para dar aula para 35, 45 alunos, aqui são três professores para dar aula para 1, 2, 3 presos”, entendeu. Eles não sabem o porquê de a gente estar ali, porque a gente trabalha daquela forma, eles só julgam, então o nosso maior desafio, o nosso maior preconceito é dos agentes lá dentro, que muitas vezes, não ajudam no andamento do nosso trabalho, para eles não tinha escola (ARIANE).

Salientamos que esses comportamentos, avessos à educação escolar na unidade prisional pesquisada, condizem à conduta de alguns e não de todos. Nesse sentido, sugerimos que sejam feitas ações educativas que promovam uma melhor relação interpessoal e “espírito”

¹³ O termo “pipa”, também conhecido como “Fale Comigo”, refere-se a bilhetes escritos pelas pessoas em privação liberdade, frequentemente contendo solicitações de atendimentos e pedidos para a equipe multidisciplinar da unidade prisional pesquisada. Tais bilhetes são escritos em pedaços de folhas de caderno e às vezes até mesmo no papel de saquinhos de pão que recebem diariamente pela manhã ou pela tarde.

de equipe entre professores e agentes penitenciários, que em todas as unidades prisionais necessitam de trabalhar em sintonia para que a educação escolar de alunos em privação de liberdade seja possível.

Professora Ariane, assim como outros docentes, relatou-nos que frequentemente as pessoas que desconhecem e desvalorizam a educação escolar nas instituições prisionais os conceituam como “loucos”, “doidos”, por desempenharem uma função que ao ver da maioria das pessoas é uma profissão perigosa e arriscada. De acordo com a entrevistada, parte dessa visão distorcida se deve à forma pela qual a mídia e a televisão de uma forma geral favorecem uma imagem negativa dos presídios quando decidem transmitir arbitrariamente a sociedade somente fatos negativos que acontecem no interior das unidades prisionais, não mostrando por sua vez os aspectos positivos ou potenciais das pessoas em privação de liberdade. Assim como podemos observar por meio de seus relatos:

As pessoas dizem “você é doida, você é louca, você não tem medo e se tiver rebelião, o que você vai fazer? Se tiver rebelião você será a primeira a ser refém deles”. Isso é o que é falado. A família dos presos vê a gente como uma pessoa que está ajudando nesse processo, eles veem a gente como uma pessoa que pode fazer uma diferença na vida deles quando eles saírem. Mas o problema da sociedade, por exemplo, é a visão que a mídia, que a televisão passa do que vem a ser uma penitenciária, porque a televisão mostra o quê: rebelião, bagunça, desordem, entendeu. Não mostra os trabalhos bons que são feitos lá. Você quase não vê isso, então a sociedade forma uma visão daquilo que ela vê pela mídia, pela televisão, eu falo porque eu era assim. Eu tinha outra visão do que era uma penitenciária, eu tinha outra visão do que era um preso... depois que eu fui trabalhar lá dentro eu mudei totalmente a minha visão, passei a conviver com eles. Então é isso, a sociedade vê a gente como doida, como louca, não acredita em nosso trabalho, não acredita que eles possam querer estudar, falam assim “uma pessoa que matou, roubou o que vai querer na escola”, não acredita que a pessoa está ali buscando uma mudança, tem uns ali que eu acredito que querem mudar (ARIANE).

Onofre (2015, p.243) nos lembra que a “educação em espaços de restrição e privação de liberdade se insere na Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituindo-se como um dos eixos mais invisíveis dessa modalidade”. Nesse sentido, a autora (2013, p.151) ressalta a necessidade de se investir em ações “concretas e políticas públicas de formação inicial e continuada” do professor para atuar na EJA, com especial enfoque para uma possível atuação em espaços de aprisionamento, onde possam receber uma formação que os prepare para o microuniverso das instituições prisionais e os faça “conhecer e perceber seu aluno como sujeito de direitos, respeitando no processo de escolarização o *saber de experiência feito*”. Para a autora, “os educadores necessitam de estar cientes de que não sabem tudo e o educando tem o direito de saber que não ignora tudo, que precisa saber melhor o que já sabe e conhecer o que ainda não conhece”.

Seguindo o curso das afirmações efetuadas pelos professores em relação a uma possível visão negativa da sociedade acerca da educação instituída em unidades prisionais, a diretora da escola revelou-nos:

Quando iniciamos, eles olhavam para nós primeiramente como doidos. Falavam, “nossa senhora, você tem coragem de entrar?” e via a educação para eles como um privilégio. Isso eu cansei de ouvir. Não estou nem falando como professora, estou falando como diretora da escola. Porque no começo, quando eu falava que era diretora aqui no presídio, eu ouvia “mas escola? Aula para preso? Gastar dinheiro...”. Mas hoje eu acredito que... ainda existe um certo antagonismo nisso (...) Então eu vejo assim, certas pessoas veem de uma maneira negativa, pessoas que não têm conhecimento a fundo do que acontece aqui (...) Mas acredito que isso tem melhorado e acho que essas pessoas lá de fora e os próprios professores que eu coloco na designação não vêm com medo. É um receio, mas eu acho que é só no início. Esses dias uma professora me ligou aqui e perguntou “tem perigo?” eu falei, isso eu não posso te falar (...) Lá de fora às vezes tem mais perigo do que aqui, a coisa é muito relativa. Eu posso falar da situação que eu tenho, que o preso tem um respeito muito grande pelos professores, porque a gente tem esse respeito (DIRETORA).

De acordo com a professora Antônia, os professores que se candidatam às designações para exercer docência na unidade prisional frequentemente chegam cheio de dúvidas, preconceitos e receios próprios dos mitos e crenças sociais que envolvem a profissão docente em unidades prisionais, estereótipos que o professor desconstrói apenas quando inicia a prática docente e o convívio com as pessoas em privação de liberdade. Segundo seus relatos, frequentemente os novos docentes questionam “tem alguma coisa que separa os alunos do professor”, “fica um agente penitenciário dentro da sala?”.

A maioria dos professores entrevistados afirmou que comumente as pessoas demonstram uma percepção negativa em relação à educação escolar nos presídios, como se a educação legalmente constituída fosse um mérito ao qual as pessoas em privação de liberdade não deveriam desfrutar. De acordo com o professor Thiago:

A sociedade em si ainda tem um estigma muito forte. Quando a gente anuncia “eu trabalho na penitenciária, dou aula para detentos”, eles falam “ah, mas aqueles vagabundos, sustentados pelo governo e ainda têm aula?”. Conversando com uma colega, ela falou “eu acho que eles têm muitos direitos e não sei se todo esse investimento seja justo, já que tem muita reincidência”. (...) Tem casos que a gente vê que as pessoas dão uma assustada maior, “nossa, mas na penitenciária...”, e acabam que querem questionar “como que tem uma escola lá se falta tanta escola aqui fora”, a grande maioria sempre vê como algo que não deveria existir. Dos meus contatos mais próximos são poucos os que veem a educação prisional como uma ação de tentar reinserir, de tentar melhorar... A grande maioria acha que não deveria haver, porque existe a remição, demandando todo um trabalho para que o preso tenha acesso a essa educação (THIAGO).

Diante da percepção negativa e preconcebida das pessoas de seu convívio em relação à educação e à docência em escolas de unidades prisionais, o mesmo entrevistado defende que:

(...) a educação é o que vai transformá-los; muitas vezes a gente vê que foi tirado deles, enquanto criança, enquanto jovens diversos outros direitos, inclusive o da educação. Com isso, a educação escolar nos presídios é uma forma de tentar devolvê-los à sociedade com um pouquinho de esperança. No entanto, é claro que não seremos utópicos de afirmar que "100% das pessoas que passarem na escola vão deixar o crime" (THIAGO).

Sabemos pela história que o sistema de encarceramento massivo de pessoas em instituições prisionais não vem alcançando resultados relevantes ou promissores que favoreçam a “recuperação de pessoas que infringem a lei”, e ainda assim, testemunhamos o investimento político e social em “um modelo falido ao mesmo tempo que se aposta no nível discursivo dessa alternativa recuperadora” (ONOFRE, 2016, p.45).

Josefina expressou como se sentia com a visão distorcida por parte das pessoas de seu convívio social em relação a sua prática profissional na escola da unidade prisional: “eu achava aquilo muito ruim. Porque eu vivo lá dentro junto com eles. Quer dizer, se eles têm uma tristeza, uma coisa, eu estou ali. Tudo eu estou ali junto com eles (...) eu me cansei desse negócio das pessoas falarem que eu era louca. Essa não é a noção que eu tenho deles”. Para ela, os adjetivos, expressões e visões das pessoas não condiziam com a realidade vivenciada em sua prática docente.

Identificamos também profundo desagrado quando a professora Antônia revelou-nos que frequentemente as pessoas acreditam que os professores que atuam em escolas de unidades prisionais o fazem por não terem acesso a outra oportunidade de trabalho no meio social:

A gente fica um pouco chateada, porque as pessoas acham que a gente não tem condições... Até mesmo os presos às vezes acham que a gente está lá dentro porque a gente não tem opção aqui fora... Não tem outra oportunidade de trabalhar aqui fora. Então, como não tem aqui fora, a gente vai lá para dentro. Mas acontece o seguinte, não é isso, eu trabalhava aqui de fora até dezembro do ano passado... Não estou por falta de oportunidade. E a maioria dos professores de lá trabalham aqui fora também. Então não é falta de oportunidade. Isso é um preconceito (ANTÔNIA).

Alguns professores relataram que depois que perceberam que a educação escolar em unidades prisionais gerava nas pessoas de seu convívio percepções negativas e expressões de espanto, passaram a ocultar sua identidade como professores de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, preferindo permanecer no anonimato:

Eu não falo para as pessoas que eu trabalho lá. Não falo. Eu vi que quando eu comecei a trabalhar na unidade prisional as pessoas perguntavam “onde você trabalha?” Eu falava “eu trabalho lá na Penitenciária”. Eles diziam “o quê? Você é louca, aquilo tudo é um bando de doido, vão te matar, vão te sequestrar, vão te... sabe?!” Então, hoje em dia quando os outros perguntam “onde você trabalha”, eu falo “na escola PMC”, “mas onde que fica isso?”, eu falo “minha filha, é zona rural, eu pego três ônibus para ir lá todos os dias, é zona rural”. “Ah, mas eu não conheço”, eu falo “ela é nova, quase ninguém conhece” e corto o assunto (JOSEFINA).

Ariane, seguindo a mesma tendência de ocultação da própria identidade profissional, confessou-nos que durante muito tempo ocultou de seus pais o fato de ministrar aulas para alunos em privação de liberdade, devido ao estereótipo social de que a docência nos presídios seja uma profissão arriscada:

(...) eu não contei nem para o meu pai, nem para a minha mãe. Eu peguei e fui... não contei para ninguém. Eles ficaram sabendo que eu estava lá depois de um ano, não porque eu contei, mas porque me viram. Eu estava saindo de lá e o vizinho da minha mãe me viu saindo, chegou lá e contou para o meu pai, falou assim: "eu vi a sua filha Ariane, lá na penitenciária" e meu pai me ligou "Ariane, o que você estava fazendo lá na penitenciária" eu falei "pai eu trabalho lá" ele falou "como assim você trabalha...". Aí eu fui à casa de minha mãe, no meu pai e conversei com ele e com minha mãe. Minha mãe falou "olha, eu entendo, mas não aceito, é isso que você quer?". Ela me perguntou se eu estava gostando e eu falei que sim. Ela perguntou quanto aos riscos, eu conversei com ela e falei que eles respeitam muito (ARIANE).

Ainda no mesmo fluxo de percepções, a professora Letícia também confidenciou que nos primórdios de sua atuação como professora na escola da unidade prisional sentia-se receosa e inibida de falar para as outras pessoas onde trabalhava, segundo ela: “eu só falava, ‘eu trabalho na escola E.E. PMC’, e quando me perguntavam ‘onde fica essa escola?’, eu falava ‘é uma escola de zona rural’. Atualmente eu falo sem problemas, mas as pessoas no primeiro momento ficam impactadas”. Mas de acordo com ela, diferente de outros entrevistados, as pessoas não veem a educação nas unidades prisionais de uma maneira negativa, embora confirme que as pessoas desconhecem muito sobre o trabalho que é realizado:

As pessoas falam “nossa, que legal, está fazendo esse trabalho lá, tem escola lá dentro?”, eu digo “têm!”, “e como é o trabalho, é uma escola normal, os presos são separados do professor, qualquer um vai para a sala de aula, é feita uma triagem?”, aí eu vou explicando mais ou menos aquilo que eu posso falar. Vou explicando, mas as pessoas que eu converso veem de uma maneira positiva (LETÍCIA).

Professora Letícia, quando arguida sobre como se sentiu falando de sua experiência profissional para uma pesquisa científica, afirmou que achava a iniciativa muito “válida e rica”, uma vez que estávamos “buscando as pessoas que vivenciam a realidade” dentro das escolas das unidades prisionais, para desfazer o mito de que “o professor quando entra de

greve vê somente o lado financeiro”. Segundo ela “também lutamos para sermos reconhecidos pela sociedade, não somente em relação a valores, mas de sermos um profissional respeitado e reconhecido”.

Acerca do sentimento de não ser reconhecida profissionalmente pela sociedade, destacamos que nos últimos momentos da entrevista realizada com a professora Josefina (a mesma que afirmou algumas vezes evitar divulgar onde leciona) nos surpreendeu ao falar de seu desejo de produzir, quando possível e mediante a tutela de um orientador, um artigo científico sobre sua experiência como professora na escola da unidade prisional. De acordo com ela, a educação nos presídios é “um campo que fica muito escondido e as pessoas quase não veem e quase não sabem lá fora”. A escrita de um artigo por parte da professora, além de contribuir com a retirada da educação em unidades prisionais do anonimato, também poderia contribuir para a desestigmatização e diluição de mitos que envolvem a profissão docente nos presídios.

Entendemos que a professora supracitada conserva em relação a sua profissão o que Castells (1999, p.24) chamou de Identidade de Projeto, que de acordo com o autor trata-se de qualquer aspiração ideológica que visa contribuir com a construção de “uma nova identidade capaz de redefinir a posição de um grupo na sociedade”, especificamente, expressando a nosso ver um sentimento de compromisso com a profissão, de responsabilidade social frente à oferta educacional para as populações encarceradas e a vontade de revelar à sociedade a verdadeira identidade de sua categoria profissional.

6.3 ESPECIFICIDADES PRÁTICAS DO PERFIL DOCENTE

Na confluência dos próximos achados, buscamos na terceira unidade temática descrever os elementos e as especificidades da identidade profissional dos professores inseridos na realidade da escola da unidade prisional em foco, que frequentemente não evidenciamos no perfil docente de outros professores que vivenciam a realidade de instituições escolares não vinculadas a unidades prisionais, principalmente no que se refere à (a) trajetória profissional e ao processo de iniciação docente na escola da unidade prisional, (b) às regras e padrões institucionais, (c) à rotina de trabalho e (d) às transformações intrínsecas acerca de valores humanos e sociais.

Bolívar (2006), além de enfatizar o papel do aluno como aporte basilar no processo de constituição da autoimagem do professor, salienta que a identidade em grande parte também pode sofrer influências da instituição à qual ele está inserido. Esse mesmo pensamento é dividido por Castells (1999), segundo o qual a cultura institucional (sua relação de poder, estilos e rotinas) confere representações e valores sobre a identidade dos atores que atuam em seu âmbito.

Nesse sentido, advogamos que as especificidades dos alunos e da instituição conferem aspectos singulares à identidade profissional dos professores sujeitos dessa pesquisa.

6.3.1 Trajetória profissional e o processo de iniciação docente na escola da unidade prisional

Bolívar (2006, p.55, tradução nossa) afirma que “cada docente tem uma história de vida e uma trajetória profissional única e singular, profundamente condicionada por fatores contextuais, que se cruzam nas vidas profissionais”. Para o autor, a história de vida do professor é o que frequentemente o permite se adaptar e ocupar os diferentes espaços sociais, assim como situar-se no contexto temporal, não apenas projetando o seu passado sobre as experiências atuais, mas reconstruindo as experiências passadas sobre novos valores e concepções.

Para tanto, na presente categoria buscamos descrever como os professores tiveram acesso a oportunidade de atuação profissional na escola da unidade prisional e como lidaram com o repentino processo de transição de uma trajetória docente marcada unicamente pelo contato com alunos socialmente livres à experiência de ministrar aulas para alunos em

situação de privação de liberdade em um contexto institucional, igualmente ignorado ou desconhecido até então em seu percurso profissional (BOLÍVAR, 2006).

Identificamos que a maioria dos professores entrevistados iniciaram suas atividades docentes na escola da unidade prisional depois de serem indicados por outro docente que já exercia atividades laborais na escola da unidade prisional. Professora Ariane relata como foi o seu processo de indicação:

Eu estava trabalhando em uma escola no bairro “X”, (...) eu entrei na sala dos professores e a professora “Y” de Matemática, que trabalhava lá na penitenciária, perguntou para a diretora quem era a professora de Ciências que havia entrado recentemente. Ela falou: “é a professora Ariane”, “então quando ela chegar me mostre-a”, disse a professora “Y”. Quando eu entrei na sala dos professores, foi muito engraçado, a professora “Y” me olhou da cabeça aos pés. Eu pensei: “gente, que essa mulher está me olhando”, ela falou, de repente: “você que é a professora Ariane?”, eu falei, “sou”. “Você é a professora de Ciências que entrou aqui?”, eu falei “sim”. Então ela já perguntou para mim direto: “Você teria coragem de trabalhar lá na penitenciária?”. Eu falei “tenho”, ela falou “então me dá o seu telefone que eu vou passar para a diretora da escola da penitenciária”. Ela passou meu telefone, porque antigamente você só entrava por indicação (...) (ARIANE).

Professoras Letícia, Josefina e Antônia também relataram, assim como Ariane, terem sido indicadas por outro professor que já atuava na escola da unidade prisional. Professor Thiago, por sua vez, relata ter passado por um processo formalizado e publicamente divulgado de designação.

De acordo com a maioria dos professores, antes de formalizar o vínculo com a instituição escolar, o professor era submetido a entrevistas de avaliação de perfil e investigação de conduta social. No que se refere às entrevistas, identificamos que essas não eram realizadas somente por profissionais da educação, mas também por profissionais responsáveis pela segurança do presídio. Assim, relata a docente Ariane:

Antigamente você passava por várias pessoas lá dentro até você entrar (...) Fazia-se uma avaliação para depois falar se você estava apta ou não para trabalhar lá dentro, hoje é diferente, hoje é um processo de designação, mas antigamente era só por indicação. (...) Eu cheguei lá, conversei com a diretora, depois ela me passou pra pedagoga (...) e com o diretor de ressocialização; ele me fez uma série de perguntas relacionadas com coisas cotidianas, depois eu voltei para a sala dos professores. O diretor de ressocialização, pela entrevista que fez comigo, falou para diretora da escola que eu estava apta para trabalhar lá dentro. A diretora conversou comigo, me passou os diários e tudo. Eu lembro que saí de lá com um monte de diários na mão e fiquei em dúvida se eu ia ou não ia (ARIANE).

Podemos observar na fala da última entrevistada que logo após assumir o compromisso profissional com a diretora da escola da unidade prisional, a docente

experimentou um sentimento de hesitação frente à responsabilidade. Essa mesma sensação de dúvida, arrependimento e receio inicial também foi vivenciada pela maioria dos professores, ao exemplo de Letícia:

E eu fui, mas sem muito interesse. Não dei nada pra lá. Se desse certo bem, se não desse eu não iria me preocupar, porque eu trabalhava em outra escola. Eu nunca tinha passado na porta de uma unidade prisional... Fiz a entrevista, passei com a pedagoga, passei com outra pessoa lá e fui embora. Depois de dois dias me ligaram, eu estava no centro da cidade, eram 11h30 quando a diretora da escola me ligou e falou “você pode começar hoje?”, não deu nem tempo de eu responder: “hoje?”, eu já engasguei, falei “meu pai!”, aí criei coragem e fui. Mas até entrar na sala e ver... (LETÍCIA).

Segundo a concepção teórica de Bolívar (2006, p.190, tradução nossa), o professor, ao se deparar com novas realidades e valores educacionais divergentes daqueles os quais tradicionalmente testemunhou em seu meio cultural, tende a experimentar a vivência de uma crise de identidade que o faz refletir sua prática profissional e conseqüentemente sua autoimagem, isto é, a crise instala-se depois de sair de “uma situação estável para uma atividade incerta”. No caso desta pesquisa, o professor, ao conscientizar-se do novo contexto institucional (o cárcere e seus múltiplos atravessamentos), sofre um choque de realidade, nitidamente justificado perante o contraste entre a nova realidade que lhe é apresentada e o que foi tradicionalmente vivenciado em sua trajetória profissional.

De acordo com Huberman (2000), os professores, ao iniciarem sua carreira em um campo específico da educação, são confrontados com as complexidades desse novo momento. Há o predomínio nessa fase da exploração das situações em sala de aula, das relações entre professor-alunos, entre professor-professores e professor-instituição. Nesse período de descobertas há um movimento dinâmico entre dois estágios: um de sobrevivência e outro de descoberta. No estágio da sobrevivência, o professor tem que lidar e superar as dificuldades com os alunos, com as matérias, com as exigências da instituição e com a distância entre o que ele idealizou e a realidade. O estágio de descoberta consiste na experimentação vivencial de novas habilidades e do entusiasmo frente às conquistas e superações após o choque de realidade.

A maioria dos professores relatou desconhecer completamente sobre como era feita a educação escolar de pessoas em privação de liberdade antes de serem convidados (ou indicados) para atuar nessa modalidade educacional. Logo, todos igualmente alegaram não terem recebido em nenhum momento de sua formação inicial orientações ou informações acerca da Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Alguns

professores afirmaram inclusive manter uma visão negativa da docência nos presídios antes de iniciar sua atuação na escola da unidade prisional. A esse respeito, Antônia confessa que: “(...) antes de entrar lá eu pensava ‘eu não tenho coragem de trabalhar em um lugar desses’.” Quando a professora “Y” falou que estava indo para uma escola de unidade prisional, todo mundo lá na escola regular falou "você é muito corajosa" (ANTÔNIA).

Mediante o desconhecimento e o despreparo, por não possuírem uma formação específica para a docência em escolas de unidades prisionais, todos os professores confessaram ter experimentado nas primeiras semanas de exercício docente sentimentos mistos entre ansiedade, angústia e choque de realidade:

Eu nunca tinha entrado em uma unidade prisional, foi a primeira vez, então para mim foi tudo muito novo. Enquanto eu tinha passado pelas entrevistas ainda não me tinha caído a ficha, que eu ia trabalhar lá e como eu ia trabalhar. Algumas coisas me entristeciam... presos saindo algemados... Tudo aquilo que estava relacionado às coisas de lá de dentro e que eu nunca tinha vivenciado. Aquela visão chocava: o prédio, a estrutura, presos gritando, presos saindo algemados e aquela movimentação toda, entendeu?! Aí me deu um sentimento de tristeza, que ali era um lugar triste (ARIANE).

Professora Josefina descreveu-nos as angústias de seu primeiro dia:

(...) eu cheguei para fazer a entrevista, a diretora falou: “nós estamos precisando de professor para ontem, você vai ter que começar agora”. Depois da entrevista ela já me emprestou um jaleco e eu subi lá para o semiaberto. Quando eu cheguei lá, eu fiquei apavorada. Tinha presos sentados nas pias, de tanto que tinha, não tinha carteira para todos (...) eu olhei, eu pensei: “Meu Deus do céu, o que faço agora?”, porque eu não tinha preparado nada, eu tinha acabado de sair da entrevista. Pensei: “Seja o que Deus quiser.” O agente penitenciário abriu a grade, porque eles abrem, põem você e vão embora. Aí eu fiquei lá com eles, todos me olhando... todo mundo me olhando. Eu falei “Meu Deus” e comecei: “eu me chamo assim e tal, vou lecionar tal matéria, e fui explicando tudo...” (JOSEFINA).

Professora Letícia afirmou ter vivenciado momentos de intensa ansiedade e angústia nos primeiros dias de atuação como professora de pessoas em privação de liberdade:

(...) me deram logo de cara uma sala que no mínimo tinha uns doze alunos, o que é muito no sistema prisional. Eu sei que eu travei, deu para ver nitidamente. Eu estava lá no quadro e eles tinham a mania, agora que não pode, sentavam mais lá no fundo e tinha mais ou menos uns doze alunos. E naquilo ali eu travei (...) Para mim eles não falaram nada não. Mas dava para perceber que era a minha primeira vez... sabe como você fica, né. Falar eu falei... Mas meu nervosismo ficou evidente, com certeza (...) No começo eu ficava pensando na situação, como eu nunca tinha entrado em uma unidade prisional era chocante pensar na vida daquelas pessoas, “como que pode tantos homens e mulheres vivendo em um espaço tão pequeno, tomando banho gelado, dormindo em um colchãozinho fino”, aí eu ficava pensando e comecei a refletir sobre a realidade deles (LETÍCIA).

Professora Antônia falou-nos sobre a sua ansiedade nos primeiros dias de atuação e sobre a sensação de desvalia frente à experiência de ser trancada em uma “cela de aula” sem a custódia de qualquer segurança:

No primeiro dia de aula a gente fica ansiosa, a gente sente até um pouco de medo, porque a gente não vive naquela realidade de entrar na sala de aula e ser trancada ali dentro. Às vezes você termina sua aula e fica lá com eles... A primeira vez eu peguei uma sala com dezoito alunos. Então veja, no primeiro dia, eu estou na sala com dezoito homens, todos de vermelho, a maioria careca, eu nunca tinha passado por isso... Eles perguntam muito se a gente não tem medo e porque a gente está ali... Então a gente sente um pouco de medo (...) tem professor que não consegue. A gente já teve professor lá que foi pela manhã e não conseguiu voltar à tarde, entrou e já saiu da sala de aula, porque ficaram ansiosos. Quando tranca você pensa "estou sozinho aqui e o agente vai embora", ele não fica por perto e às vezes você os chama e eles costumam atender, se não tiver "apoio" ele não vai te atender. Então a pessoa fica sim um pouco ansiosa, mas passou (ANTÔNIA).

Onofre (2013, p.149) afirma que o processo de iniciação do professor iniciante em uma escola de unidade prisional assemelha-se a um ritual de passagem em que o professor adentra repentinamente “um novo grupo socioprofissional”. Para ela, esse processo “nem sempre ocorre sem sobressaltos”. É importante considerar que o professor iniciante “passa por um processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhes são passadas as regras da casa pela equipe dirigente”. Nesse momento o professor se dá conta de sua condição como aprendiz em um espaço com características peculiares e de sua necessidade de sobreviver no mesmo. “Ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial”. É nesse sentido que a autora salienta a importância de se investir na avaliação das condições socioprofissionais da docência em contextos de aprisionamento, assim como nos propomos nesta pesquisa.

Embora os primeiros dias de experiência docente na escola da unidade prisional tenham gerado nos professores sentimentos negativos (por desconhecerem completamente a realidade prisional), todos os professores entrevistados alegaram ter superado as ansiedades logo após os primeiros contatos com as pessoas em privação de liberdade.

Huberman (2000) afirma que depois do estágio de reconhecimento e descoberta do campo de trabalho, os professores frequentemente passam por uma segunda fase em seu desenvolvimento profissional, que se trata da fase de estabilização. Nessa fase os professores desenvolvem um sentimento de independência e de pertencimento ao grupo. Em outros termos, é um momento de consolidação no que se refere à escolha profissional, sentindo-se

mais competentes e confiantes, havendo igualmente, uma afirmação por parte dos professores em sua carreira.

Ainda a esse respeito, Erikson (1998) afirma que embora uma crise de identidade possa ser potencialmente angustiante ao indivíduo, dessa transição emerge uma nova força do ego ou virtudes adaptativas. Depois de resolvido o conflito, a experiência passa a fazer parte do repertório das aptidões do ego do indivíduo por toda vida, assim como observamos por meio das considerações da professora Ariane:

(...) a minha primeira sensação de quando eu entrei na sala de aula, graças a Deus não foi de medo, porque se você entra na sala e tem medo, você não volta mais. Então você não tem que ter medo, e depois você vai precisar de um tempo para adaptar ao ambiente, porque isso que é novo, diferenciado... é um público diferente, é um lugar diferente. Então para quem nunca entrou em uma penitenciária às vezes no início fica um pouco surpreso, chocado com certas coisas que ocorrem em nossa frente, porque as salas de aulas são muito próximas dos pavilhões, é complicado. Mas, no primeiro momento eu não tive medo... não tive medo algum, fui trabalhei o primeiro dia e quis continuar. Superei rápido... (ARIANE).

Segundo a concepção de Onofre (2012, p.207), a professoralidade nos presídios “exige do educador aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade”.

De acordo com a diretora da escola da unidade prisional, “os novos professores chegam receosos. Eu até oriento nessa questão do medo, porque eles (os presos) têm uma percepção aguçada para isso, eles percebem na hora quem tem medo de estar ali, quem está receoso, e o professor que tem medo não fica”. A esse respeito, professor Thiago, relatando sobre os seus primeiros dias na unidade prisional, revelou-nos que “todo professor novo que chega à unidade, os presos vão puxando assunto e de repente perguntam ‘você não tem medo de estar aqui, você não fica preocupado?’, eles vão te testando para saber qual sua reação”.

Nesse sentido, entre as diversas características da trajetória profissional dos professores entrevistados, encontra-se o “medo” inicial do aluno, em seguida o contato qualitativo e a transformação da visão do “aluno mal” em “aluno pessoa”.

6.3.2 Regras e padrões institucionais

É importante notar que a realidade educacional vivenciada pelos professores desta pesquisa, além de passar pelas normativas que regem as instituições escolares de Ensino Fundamental e Médio, é também atravessada por padrões e valores de uma segunda

instituição, maior e mais influente, isto é, a instituição prisional, que dotada de forças autárquicas é capaz de produzir/impor características identitárias aos modos e comportamentos dos profissionais docentes não usuais à rotina de outros professores que não estão submetidos ao complexo cenário da cultura punitiva e restritiva dos cárceres. São normas e ideários incontestáveis, que com o passar do tempo automatizam-se sobre a personalidade profissional e ressoam como um dado natural, ao qual a capacidade crítica torna-se cativa. Salientamos que as regras e padrões do ambiente de convívio refletem diretamente nos limites e nas possibilidades de expressar com espontaneidade o ser professor pessoal e profissional, conduzindo-os consciente ou inconscientemente a um processo de institucionalização do comportamento docente considerado adequado (DIÁRIO DE CAMPO).

Castells (1999, p.23-24) afirma que do ponto de vista sociológico não é difícil compreender que toda e qualquer identidade pode ser construída. Para ele, o principal questionamento sobre o processo de constituição das identidades diz respeito “a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece”. Aventa a hipótese de que o conteúdo simbólico das identidades, bem como seu significado, em grande medida, é construído nas relações de poder e dominação. O autor chamou esse processo de identidade “legitimadora”, segundo a qual é “introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais”.

Huberman (2000), sobre o ciclo de vida profissional dos professores, compreende que as condições objetivas em que é realizado o trabalho docente influenciam largamente em seus sentimentos pessoais, em sua autoimagem e como não poderia ser diferente em sua prática profissional. Sob o mesmo ponto de vista, Dubar (2005) afirma que a identidade dos indivíduos é frequentemente um produto da cultura e das instituições com as quais mantém contato em seus diversos níveis e contextos relacionais.

Tais constatações teóricas aproximam-se dos achados em campo, segundo os quais e conforme o “Manual do servidor das escolas prisionais¹⁴”, disponibilizado durante a entrevista com a diretora da escola, “a hierarquia da Unidade Prisional é incontestável. Toda organização, bem como as atividades propostas, devem ser previamente autorizadas pelo Diretor Geral”. O perfil docente deve ser pautado em um conjunto de normativas que delinea

¹⁴ Entendemos que o referido manual se trata de um documento artesanal, produzido pela secretaria da escola com a intenção de apresentar aos novos professores as normas e as regras que regem a diretoria dessa unidade prisional, não se tratando de um documento oficial ou literalmente formalizado por instâncias legais. Nesse sentido, tomamos suas informações como uma fonte de dados culturais sobre a instituição escolar e da unidade prisional pesquisada (DIÁRIO DE CAMPO).

o profissional considerado apto para atuar na escola da unidade prisional, tais como: não possuir vínculo parental com os presos da unidade; ter a capacidade de se adaptar a regras e respeitar hierarquia; comprometer-se a agir conforme os procedimentos de segurança; portar-se com discrição dentro da unidade prisional e não conversar demasiadamente com os agentes penitenciários nos pátios da unidade prisional (DIÁRIO DE CAMPO).

Mais adiante, no mesmo manual, encontramos descrições de como deve ser a aparência pessoal do professor, no sentido, mais visual de sua apresentação, não sendo permitido: o uso de roupas de cor vermelha¹⁵, vestidos e bermudas (tampouco roupas curtas, transparentes e justas); o uso de sapatos de salto e sandálias abertas; uso de maquiagem e unhas pintadas com cores fortes; cabelos soltos; joias, brincos longos e outros penduricalhos. É obrigatório o uso de jaleco (de cor azul) para transitar pela unidade prisional e principalmente no interior das salas de aula (DIÁRIO DE CAMPO).¹⁶

Em relação aos procedimentos de segurança, são orientados aos professores, por meio do referido manual, uma série de medidas padronizadas de segurança, que visam, sobretudo, a limitar a entrada de informações, produtos e objetos para o interior da instituição prisional, com a qual as pessoas em privação de liberdade possam fazer uso inadequado ou ilegal, tais como aparelho celular, pendrive, MP3, notebook ou similares. Também é vedado portar bolsas ou carteiras com valores monetários relevantes dentro dos pavilhões. Todos os profissionais e seus pertences devem ser revistados na entrada e na saída da unidade prisional, sendo ideal que o profissional leve para a unidade e para os pavilhões somente o necessário para desenvolver o seu trabalho. Todos os procedimentos de segurança de entrada e saída dos alunos e professores das salas de aula deverão ser feitos pelo agente penitenciário, respeitando as normas de segurança do Procedimento Operacional Padrão (POP) (DIÁRIO DE CAMPO).

De acordo com as normas estabelecidas pela diretoria da escola, em consonância com o regimento penitenciário, é estritamente proibido aos professores: receber ou dar qualquer tipo de presente aos alunos; receber ou enviar qualquer tipo de correspondência pessoal (como cartas, bilhetes, fotos, cartões e entre outros) aos alunos; prestar qualquer tipo de favor como dar recados a familiares, fazer ligações ou levar bilhetes; sendo conveniente evitar qualquer

¹⁵ De acordo com uma norma institucional de segurança que não podemos oficializar por falta de dados diretamente recolhidos do setor de segurança do presídio, os servidores não podem fazer uso de roupas de cor vermelha, pois essa é a cor do uniforme padronizado para as pessoas em privação de liberdade. A justificativa para essa separação de quem usa a cor vermelha e de quem não deve usar a cor vermelha não é clara, mas direciona-se para motivos de segurança (DIÁRIO DE CAMPO).

¹⁶ Percebe-se que as regras estabelecidas quanto à forma de se vestir direcionam-se mais especificamente ao público feminino. A prisão é um ambiente essencialmente masculino? (DIÁRIO DE CAMPO).

tipo de aproximação duvidosa com os alunos; e não discutir ou dividir com os alunos assuntos internos da unidade prisional sem prévia autorização (DIÁRIO DE CAMPO).

O mesmo manual de normativas ainda estabelece que são deveres do professor apresentar o plano de aula e somente executá-lo após o visto do supervisor pedagógico; conferir e acompanhar a assinatura das remições diariamente; não esquecer materiais dentro da sala de aula ou fornecê-los espontaneamente aos alunos, como giz, régua, cola, tesoura, lápis, caneta, apontador, etc; prestar atenção ao comportamento dos presos e comunicar qualquer atitude indevida ao núcleo educacional; atuar como professor pesquisador sempre disposto a avaliar sua proposta pedagógica; exercer com os demais profissionais trabalho em equipe, com sigilo quando envolver assuntos pedagógicos discutidos em reuniões e conselhos. Ao fim das explanações do manual, assinado pelo diretor geral da unidade prisional, pelo diretor de atendimento, pela diretora da escola e pela pedagoga, é feita a última orientação: “No caso de qualquer um dos profissionais descumprir as normas de segurança da unidade, o mesmo deverá sofrer sanções cabíveis que podem ser desde advertência verbal, escrita e à demissão” (DIÁRIO DE CAMPO).

De acordo com Onofre (2012, p.213), “cabe aos professores experientes e à equipe multidisciplinar que atende os indivíduos em privação de liberdade promover situações que aproximem os iniciantes das regras da casa e dos limites e possibilidades para desenvolver as ações educativas na sala de aula”.

Durante as entrevistas, ficou evidente que todos os professores mostravam conhecer as regras e as normas da escola e da unidade prisional. Alguns expressaram sua opinião a respeito delas, outros, percebemos que evitavam falar sobre elas (transparecendo nítida hesitação e receio de se exporem), outros ainda mostraram concordarem plenamente com os padrões institucionais, sem críticas e sem resistências.

Antes de apresentar qualquer opinião expressa por alguns professores, esclarecemos por um compromisso ético que não consideramos qualquer regra dessa instituição certa ou errada, não nos cabendo nesta pesquisa o julgamento. Fazemos aqui apenas apontamentos críticos de como as normas estabelecidas pela cultura desse cárcere são assimiladas pela identidade docente individual e coletiva dos professores que atuam em seu âmbito.

Embora a cultura dessa unidade prisional oriente e motive os professores a evitarem vinculações estreitas com as pessoas em privação de liberdade, como se a proximidade com o aluno fosse um fator antiético ou antiprofissional por parte do professor, sugerimos por meio do discurso dos entrevistados que, em maior ou menor grau, todos mantinham uma relação de

proximidade afetiva com seus alunos ou com pelo menos alguns deles. Com o termo “proximidade afetiva”, referimo-nos exclusivamente a vinculações emocionais calcadas na simpatia, identificação, liberdade de expressão, admiração, preocupação, cuidado e respeito mútuo.

A esse respeito, Bolívar (2006, p.205-206, tradução nossa) afirma que, embora a identidade docente possa sofrer ressonâncias das relações de poder e das instituições dominantes, os professores não estão completamente subordinados a elas, reservando para si uma quantidade de autonomia que lhes permite em certa medida “construir sua própria biografia, desvinculados das instituições que trabalham”, a fim de “produzir, representar e transformar por si mesmos” a sua própria história. Castells (1999, p.24) chamou esse processo de Identidade de Resistência, segundo a qual é desenvolvida pelos atores “que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições”.

Josefina foi a primeira a ressaltar durante a entrevista que se preocupava com seus alunos quando eles se mostravam fragilizados ou com problemas graves, afirmando com muita consciência que a direção da escola e da unidade prisional “dizem que não podemos criar vínculo, mas queira ou não queira, cria uma ligação”. Em outra passagem de sua entrevista, quando arguida se sentia ansiosa na presença dos alunos, respondeu “a gente nem pode dizer isso, mas eu me sinto como se estivesse conversando com um colega”. Identificamos em sua expressão o receio de expressar que tem uma relação agradável com seus alunos e o medo dessa relação ser mal interpretada. Ariane, ao relatar que o respeito do aluno se deve ao fato de o professor manter uma relação muito próxima com ele, confessou-nos que “a gente acaba criando um vínculo com eles”:

(...) não vou te falar “não cria laços”, cria! Você acaba gostando da pessoa, entendeu, de conversar e o que eu costumo fazer, eu costumo ouvir falar e não interferir em assuntos que dizem respeito à unidade. Costumo ouvir e falar “gente, vamos manter a calma, vamos ter fé, força, reze, busque a Deus, peça a Deus pra dar forças que a vida é feita de momentos, você está passando por um momento difícil e esse momento difícil não vai ser eterno, ele vai passar” (ARIANE).

Antônia, em determinado momento de seus relatos, revelou-nos que frequentemente em feriados de fim de ano ou em períodos de férias, comenta com seus familiares sentir falta de seus alunos da escola da unidade prisional, levando a relação emocional para além do ambiente de trabalho, isto é, para o meio familiar. Nesse sentido, a identidade docente é

marcada, entre outras coisas, pela vinculação afetiva com os alunos, em um universo em que usualmente essa relação é considerada inapropriada e reprovada por fatores diversos, justificados pelas normas de segurança e valores de profissionalismo que desprezam as relações humanas como se ocorressem de modo mecânico. Há fatores que envolvem a marginalização e discriminação do aluno, que também é uma pessoa em privação de liberdade.

Sivieri-Pereira (2008, p. 149) evidenciou em seus estudos que a relação de ajuda do professor perante as dificuldades não teóricas de seus alunos não confere reflexos negativos sobre a sua atuação profissional. De acordo com a autora, “compreender e ajudar os alunos para além dos conteúdos teóricos, em questões colocadas pela fase de vida que estão vivendo ou situações específicas” não faz com que o professor perca o seu respeito e autonomia em sala de aula.

Em relação à normativa que reza que os professores não devem aceitar nada que os alunos em privação de liberdade os ofereça, uma determinada professora, enquanto descrevia como era o comportamento afetivo dos alunos para com ela, relatou-nos uma situação um tanto curiosa, na qual, segundo ela, se um aluno dispõe, por exemplo, de “um tablete de doce” de aproximadamente oito centímetros, que frequentemente é oferecido pela unidade prisional juntamente com a marmita do almoço. Habitualmente o aluno divide espontaneamente o seu alimento em pequenas frações de acordo com o número de indivíduos que se encontra na cela ou na sala de aula, inclusive para o professor que aceita ou não a sua parcela. Frente a essa situação relatada, a entrevistada afirmou às vezes se sentir constrangida em não aceitar a fração que lhe foi oferecida, e justifica porque esporadicamente aceita:

Esses docinhos são pequeninhos, eles devem ter uns 7 ou 8 cm. Mas às vezes só tem um, aí eles vão quebrando e dão um pedacinho para cada um. (...) Eu aceito meu pedacinho porque eu acho assim, não devo mostrar orgulho para eles, de me achar melhor do que eles. Então eu acho que ali todo mundo está no mesmo nível. (...) aceitei porque pensei “gente do céu, se eu não aceitar ele vai pensar: ela tem nojo de mim, ela está com nojo das coisas”. Eu não tenho isso comigo, então aceitei, eles acharam muito bom.

De acordo com essa professora, os alunos “acham bom” quando o professor aceita uma parcela do alimento que é dividido, provavelmente aceitar o que foi compartilhado, além de favorecer uma boa relação professor/aluno, também (segundo essa professora) favorecendo no processo de desmarginalização do aluno, uma vez que assim o aluno não se sentiria excluído por uma espécie de orgulho ou superioridade por parte do professor. Por outro lado, intuímos que nesse ritual de partição do alimento, possivelmente, quando o professor aceita a

parcela que lhe foi confiada, ele também firma sua aceitação no grupo da sociedade dos cativos, como integrante dessa irmandade.

Ainda em relação à normativa que estabelece que o professor não deva receber absolutamente nada de seus alunos, alguns professores relataram o fato de alunos escreverem com frequência cartas de agradecimento, especialmente em datas comemorativas e no fim do ano letivo, agradecendo pelo apoio e pelo conhecimento adquirido. A esse respeito, nenhum professor assumiu aceitar ou levar tais cartas, ressaltando que leram com muito respeito dentro de sala de aula e em seguida devolveram ao aluno. Assim, podemos observar nos relatos da professora Letícia:

(...) eu já tive muita fala de aluno de agradecimento no final do ano. No ano passado teve um aluno, um senhor... que depois eu fui saber ele tinha uma condenação por estupro, mas só depois que eu fui saber. Ele sempre foi muito respeitoso comigo... ele escreveu, embora eu não possa levar bilhete, ele falou “olha, professora, a senhora leia isso aqui que eu escrevi que eu sei que a senhora não pode levar bilhete”, aí ele escreveu me agradecendo o tempo que eu fui professora dele, que ele aprendeu muito, que ele era muito grato e não sabia quanto tempo ele iria ficar lá, mas que eu poderia ter certeza que ele sempre iria me colocar nas orações dele, porque ele adorou me ter como professora e que desejava que eu tivesse muito sucesso, que eu contribuí muito com ele naquele momento. E ele escreveu com sentimento e eu fui lendo e me contendo para não chorar...você sabe quando a pessoa expressa o sentimento de verdade e quando não expressa (LETÍCIA).

Professora Josefina, assim como outros docentes, também expressou ter recebido cartões ou cartas de homenagem de seus alunos:

(...) mesmo com toda a carência deles não poderem ter uma caneta colorida, de não terem nada, assim mesmo eles fazem cartões e entregam para gente. A gente lê, mas não podemos levar, não podemos levar nada, então a gente devolve. Então eles levam e põem na mesa, o professor lê ou ele faz no próprio caderno, entendeu (JOSEFINA).

Bolívar (2006, p.98, tradução nossa) afirma que o “aluno desempenha um papel primordial no processo de reconhecimento da identidade docente”, ressaltando com significativa ênfase “o lado emocional” do professor como fator basilar de sua motivação e “entrega ao trabalho”. Segundo ele, é na docência “onde se exercita a identidade e integridade (totalidade) docente”, enquanto sua autoestima profissional é produzida a partir da expressão de reconhecimento de seus alunos.

Em relação à normativa que se refere ao procedimento de revista, como norma permanente e cotidiana, nenhum professor mostrou-se incomodado ou ofendido com o fato de ser revistado ou de ter os seus pertences diariamente averiguados pelos agentes penitenciários.

Ariane falou-nos detalhadamente sobre o caso e de como é realizado o procedimento de revista:

A revista a qual é feita conosco não me incomoda não. Incomodaria se fosse feita da forma como é feita com as visitas¹⁷. Essa daí eu não iria conseguir não. Mas essa que é feita superficialmente¹⁸, porque da forma como eles fazem não deixa a gente constrangida, é bem superficial mesmo. É um procedimento que tem que ser feito mesmo, é uma regra que todo mundo que trabalha lá sabe que tem que ser feito, então não ofende não. E a gente sabe quando vai trabalhar lá dentro que tem que ser feito. É uma regra que a gente tem que aceitar. Se eu não gostei, não gosto, como se diz “então, não estou apta para trabalhar lá dentro” (ARIANE).

Percebemos por meio dos relatos da professora citada que o fato de ser revistada não fere a sua identidade docente, tampouco a sua integridade como pessoa. O procedimento de revista é realizado com todos os servidores da unidade prisional, inclusive os próprios agentes penitenciários são revistados na entrada e na saída do presídio. Fica evidente que o procedimento padrão da unidade não gera desconforto ou constrangimentos aos professores.

A respeito da parte prática do trabalho docente e da liberação de procedimentos didáticos pela supervisão pedagógica e pela diretoria, os professores compararam as burocracias da instituição escolar da unidade prisional, com as exigências da supervisão de escolas não instituídas em unidades prisionais nas quais atuam ou atuaram.

Ariane fala sobre as limitações institucionais para a realização de sua prática docente:

Há burocracias para trabalhar com certos materiais, atividades, práticas lúdicas porque tudo tem que pedir autorização. Não é qualquer tipo de materiais que podemos utilizar, então se a gente quiser passar um filme, um documentário, a gente tem que fazer um planejamento com certa antecedência, passar pela segurança para olhar tudo porque não pode ter imagens de sexo, violência... tem que estudar muito o que você vai passar e os materiais que irá utilizar. (...) Se você trabalhar com aquilo que é permitido e você saber o que pode e o que não pode e pedir autorização, não tem problema. Às vezes há coisas que não são perigosas, que poderiam contribuir muito com uma determinada aula, mas às vezes não podem entrar (ARIANE).

Professor Thiago, a esse mesmo respeito, relata que:

No sistema prisional existe um planejamento, você tem que enviar o filme, o material, tudo que você precisa com antecedência. Tudo o que você quer fazer, você consegue fazer. Eu vejo que lá dentro do sistema prisional, acredito que pela direção tanto da escola como da instituição, tem sido uma parceria que tem dado certo. Para

¹⁷ No procedimento de revista de visitantes (esposas e familiares), é necessário que os mesmos retirem completamente suas roupas na presença de um(a) agente penitenciário, sendo às vezes necessário que se faça abaixamentos sobre um espelho instalado ao chão (DIÁRIO DE CAMPO).

¹⁸ Na revista superficial, citada pela entrevistada, o agente penitenciário procede passando-se as mãos sobre o corpo do professor, revistando seus sapatos (que devem ser retirados) e seus pertences que devem ser passados em uma máquina de raio-x (DIÁRIO DE CAMPO).

mim, pelo menos, eu não tenho que reclamar. (...) Existe a questão dos melindres. No sistema prisional eu tenho que estar atento quando eu vou trabalhar uma colagem, alguma coisa, eu tenho que estar observando a cola, se tem um clipe, então são detalhes que a gente com tempo vai tomando. Hoje em dia eu já levo materiais e não grampeio nada, evito usar coisas que tenham cola, material eu levo uma caneta, um lápis, uma borracha, um apontador... Então é assim, eu não dou motivos (THIAGO).

Professora Antônia complementa:

(...) a gente quer trabalhar um determinado conteúdo aqui fora, a gente tem mais facilidade do que dentro do sistema prisional. Aqui fora temos mais liberdade para trabalhar, porque lá às vezes tudo não é permitido, tem que passar por isso, por aquilo, tem que passar pela inteligência e aqui fora não tem nada disso. Às vezes, quando chega a resposta: "você pode fazer", o conteúdo já terminou de tanto que demora. Agora aqui fora você fala "eu vou trabalhar com os alunos isso", mostro para a supervisão e na mesma hora ela já dá o visto e já fala "você pode trabalhar". Então eu acho que a diferença é essa (...). Porque às vezes você prepara uma aula, aí você chega lá e eles te falam: "não, você não pode passar isso aqui não", "isso é coisa que você não pode passar aqui dentro". Então nesse sentido dificulta (ANTÔNIA).

A diretora da escola salientou-nos diversas vezes que na escola da unidade prisional não se pode ter “improvisos”, isto é, tudo deve ser planejado com antecedência e previamente passado para a supervisão pedagógica que irá aprovar ou não o planejamento de aula. Esse rigor se deve ao fato de a escola prestar contas às normas e aos procedimentos de segurança da unidade prisional, sendo assim, todo material didático que será utilizado pelo professor, bem como os temas que serão tratados devem ser minuciosamente analisados, a fim de evitar a passagem de conteúdos ou materiais inadequados às regras de segurança ou que possam ferir a integridade do sistema prisional.

De modo geral, os professores dessa instituição escolar sugerem internalizar normas e regras que não são bem esclarecidas. A instituição total coíbe o pensamento crítico com normas autárquicas, que não se dirigem apenas aos professores, mas também a outros servidores, disseminando uma cultura de valores dogmáticos. Todos os professores disseram que não podiam aceitar coisas dos presos como: alimentos, desenhos e bilhetes de agradecimento, mas não sabem explicar detalhadamente o porquê da regra, justificando superficialmente que é para não “construir uma liberdade com o preso”, embora dentro da sala de aula aconteçam vinculações afetivas. Ao que tudo indica, alguns mecanismos institucionais visam ao distanciamento do professor e do aluno, favorecendo a exclusão e, sobretudo, a punição por meio da restrição do contato com pessoas não presas (DIÁRIO DE CAMPO).

Em relação à regra de não apresentar filmes com cenas de violência, sexualidade e conteúdos que possam denigrir ou tecer críticas a respeito do sistema prisional, os professores

justificaram que “é para não despertar nos presos instintos de violência e sexualidade”. Mas, no entanto, nos parece contraditório e nos perguntamos até que ponto um filme orientado e com uma finalidade educativa pode incitar mais violência em um ambiente essencialmente violento (visualmente, eticamente, psicologicamente)? O sistema prisional por si só não seria mais gerador de violência do que a exibição de um filme violento? (DIÁRIO DE CAMPO).

Na mesma sequência de ideias, perguntamo-nos que intenção teria a censura de filmes que façam críticas aos sistemas prisionais? Se as críticas alargam a consciência e sendo esse o papel da escola, a censura não visaria conter os subalternos e perpetuar as falhas comuns do sistema prisional? (DIÁRIO DE CAMPO). Nesse sentido, Onofre (2016, p.50), ao discutir a importância da transversalidade nas ações educativas de escolas em espaços de privação de liberdade, ressalta que “a educação escolar, não apenas nas prisões, mas talvez principalmente nelas, deve levar o estudante a questionar a sociedade em que vive e despertar um posicionamento que o fará não aceitar as verdades impostas”.

6.3.3 Rotina de trabalho

Em sequência às descrições das peculiaridades da docência nessa escola de unidade prisional, identificamos por meio da análise dos dados especificidades próprias na rotina de trabalho dos professores pesquisados que denotam exercer influências sobre o perfil dessa categoria docente, comparando essas experiências em relação à de outros professores que não estão sujeitos à mesma rotina de trabalho, incluindo: a estrutura física do ambiente escolar, o fato de presenciar alunos algemados em condições de privações e sofrimento, a necessidade de intervir frente às demandas emocionais dos alunos, a possibilidade de o plano de aula ser censurado por motivos de segurança, a vivência diária de submeter-se a procedimentos de revista, a necessidade de ser observador/atento para não oferecer aos alunos materiais proibidos, como tesoura, cola, imagens, etc, ser trancado em uma “cela de aula” e depender de agentes penitenciários, não possuir segurança em sala de aula e cientificar-se do crime do aluno depois de estabelecida a empatia interpessoal.

O ambiente essencialmente punitivo e opressor¹⁹ parece contraditório em relação às metas educacionais, calcadas na livre expressão e na construção humana (DIÁRIO DE CAMPO). De acordo com Ariane, a principal função da escola “é contribuir para que o aluno

¹⁹ Não estamos acusando essa unidade prisional de maus tratos, também não temos subsídios para afirmar que a instituição desrespeita os valores humanos das pessoas aprisionadas. Os termos utilizados sugerem que frequentemente todas as instituições prisionais são culturalmente e historicamente calcadas em valores punitivos, privativos e segregativos.

tenha uma nova visão de mundo”, no entanto, a entrevistada reconhece que a realidade da instituição choca-se, paradoxalmente, em relação a outros ambientes educacionais. Segundo ela, “o prédio, a estrutura, os presos gritando, presos saindo algemados e aquela movimentação toda” não condizem com uma metodologia de ensino na qual se preza a liberdade de expressão e de pensamento. Sobre esse fato, Ariane relatou-nos que em determinada ocasião, depois de um dia que não teve aula, um de seus alunos confessou-lhe:

(...) “nossa professora, é tão ruim quando não tem aula” eu falei “você gosta de vir à escola?”, ele falou “eu gosto”, eu falei “por que você gosta de vir à escola, fale a verdade?”, pois muitos falam que vão à escola por causa da remição, eu perguntei para ele “será que se não tivesse remição, será que vocês viriam para a aula?” (...) aí ele disse que gosta de ir à escola porque naquele espaço era o único lugar em que ele realmente se sentia como um ser humano, porque ali ele podia expressar suas opiniões, ali ele era respeitado, ele podia falar, podia expor sua forma de pensar, então ali ele podia ver o que era certo e o que era errado. E ele falou que a partir do momento em que estava da grade para fora da sala de aula ele não se sentia mais como um ser humano... ele se sentia péssimo, pois da grade da sala de aula para fora ele não podia se expressar, por mais que estivesse certo, ele sempre era o errado lá dentro, que era maltratado, era xingado, ele não podia se expor e expressar sua opinião... esse fato me marcou muito (ARIANE).

A mesma entrevistada ainda ressaltou que qualquer professor que inicie as suas atividades docentes em uma escola de instituição prisional:

(...) vai precisar de um tempo para se adaptar ao ambiente, porque é tudo muito novo e diferenciado; o público é diferente, é um lugar diferente. Então para quem nunca entrou em uma penitenciária, às vezes no início ficará um pouco surpreso, chocado com certas coisas que ocorrem em nossa frente, porque as salas de aula são muito próximas dos pavilhões. (...) Então o fato da escola estar inserida lá dentro, tão próxima dos pavilhões atrapalha um pouco o nosso trabalho. O certo era ter um prédio próprio, onde os presos pudessem ir até a escola, longe daquele barulho do som dos outros presos, dos cachorros e dos procedimentos (ARIANE).

O ambiente escolar de uma unidade prisional transparece naturalmente aspectos agressivos em suas diferentes situações: as grades, o latido dos cães treinados para atacar, a presença dos seguranças, o barulho de portas de celas, gritos dos apenados, assim como o fato de o professor presenciar todos os dias seus alunos sendo direcionados para o interior da sala de aula algemados, em uma posição de submissão e contenção (DIÁRIO DE CAMPO). Nesse sentido, a última entrevistada sugere que a escola deveria ser instalada em um prédio a parte, a fim de que se criasse um ambiente escolar emocionalmente salutar para o professor e que favorecesse o processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Onofre (2012, p.206), no cenário prisional “encontram-se duas lógicas opostas de reabilitação”, ou seja, os princípios pautados pela educação (essencialmente

transformadora) que “aponta o espaço e a vivência na prisão como possibilidade, enquanto a cultura prisional, caracterizada pela repressão” e submissão, busca conter os indivíduos em suas impossibilidades. Para a autora, é preciso promover a “compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação em um foco de convergência, com o objetivo comum de recuperar o aprisionado, devolvendo-o à sociedade com um projeto de vida adequado à convivência social”.

Embora já tenhamos frisado no primeiro eixo temático “relação professor/aluno: autoimagem e sentimento de autoestima” o fato de os professores muitas vezes cumprirem o papel de conselheiros de demandas emocionais de seus alunos, não podemos deixar de citar na presente unidade temática que essa função trata-se de uma especificidade da rotina desses professores, uma vez que a frequência das intervenções já se tornou um hábito e muitas vezes uma necessidade antes de iniciar as aulas. Ariane afirma que a frequência das intervenções acontecem:

Toda aula! Você entra, eles sempre têm alguma coisa pra contar, pra reclamar, coisas cotidianas lá dentro que entristecem eles, até mesmo com sistema em si, com os companheiros da cela deles, a todo o momento. Então primeiramente você chega e você tem que ouvir eles falarem, se expressarem pra depois você começar sua aula, quase todos os dias que você entra pra dar aula eles sempre têm alguma coisa que não está agradando, que os entristece (ARIANE).

De acordo com Josefina, todos os professores da unidade prisional em menor ou maior escala se utilizam de intervenções emocionais para garantir a qualidade e o andamento das aulas:

(...) eu acho que todos, porque às vezes o aluno chega dentro de sala e fala assim, “professora, hoje eu não estou bem, hoje eu não estou para estudar”, aí naquela hora você tem que entrar com outra conversa, tentar esclarecê-lo no que ele tiver dúvida e tal, dando uma parada, aí você deu aquela parada, às vezes em pouco tempo ele já melhorou, aí ele já entra no ritmo da turma, sabe. Mas é preocupante porque às vezes você vê a pessoa lá, deitada na carteira, viajando demais, fora da sintonia da aula, aí você sabe que está acontecendo alguma coisa (JOSEFINA).

Portanto, a necessidade de realizar intervenções emocionais nos parece uma característica marcante da identidade profissional de professores que atuam nessa escola de unidade prisional. Sendo muitas vezes primordial que o professor acolha os seus alunos antes de ministrar o conteúdo didático, próprio da atuação profissional.

Por outro lado, a vivência de ser revistado diariamente e a possibilidade de ter o seu plano de aula (conteúdos e materiais didáticos) censurados por motivos de segurança (atravessamentos da instituição total) também são fatores já mencionados e discutidos em

análises anteriores, mas que devem ser lembrados na presente unidade temática como característica específica da rotina dos professores dessa escola de unidade prisional, em contraposição a maioria de outras instituições que não estão sujeitas aos valores de uma instituição total, tais como manicômios, conventos, orfanatos e prisões.

Outra característica muito frisada pelos professores em seu trabalho docente refere-se à necessidade de o professor desenvolver uma aguçada habilidade de ser observador, não por motivos didáticos, isto é, não se trata de estar atento sobre as necessidades didáticas ou das dificuldades de aprendizagem do aluno, mas sim em relação a possíveis comportamentos que podem comprometer profissionalmente o professor em relação à instituição. Os entrevistados utilizaram muito o termo “ser esperto” dentro de sala de aula para não oferecer aos alunos materiais que não podem ultrapassar a utilização no ambiente de sala de aula, como cola, tesoura, caneta, recortes de revista, apontador, etc. Nesse sentido, ser esperto em sala de aula significa limitar a ação de furtos de materiais por parte das pessoas em privação de liberdade. Caso a equipe de segurança do presídio encontre nas celas de convívio tais materiais, por meio do procedimento de revista das celas, podem gerar represálias aos professores e poderão ser questionados se ofereceram os materiais por espontânea vontade ou se foram descuidados. A esse respeito, professora Letícia nos fala:

As pessoas me perguntam se tenho que ter um perfil para trabalhar lá, eu falo “tem que ter um perfil, porque você tem que ter uma estrutura, você tem que ter um comportamento” e certo tipo de coisa se você for para o lado de ser boazinha, eles vão te envolvendo, porque é do ser humano mesmo, não é somente eles (...). Às vezes quando você vai fazer um trabalho diferente, você fica tensa, porque você tem que ficar monitorando, ainda bem que são poucos, mas desses poucos, como eles são muito espertos, tem que ficar em alerta (LETÍCIA).

Professor Thiago usa o termo “malícia” para descrever a necessidade de estar atento ao comportamento dos alunos:

A gente tem que ter essa malícia... eu não vou levar uma bolsinha cheia de coisas, chegar lá e esparramar tudo em cima da mesa. Você está dando aula, tirando dúvidas e observando aquilo ali. Essa questão desses melindres que a gente tem que ter, mas fora isso não tem nada que seja diferente (THIAGO).

Professora Antônia, na mesma confluência de informações, também descreve sua experiência:

O professor, quando ele entra na sala, eles perguntam se tem uma caneta e se ele pode dar a caneta, ou “amanhã você pode trazer isso para mim?”. Porque eles pedem mesmo, eles pedem de tudo... Geralmente quando eu entro na sala de aula eu já aviso que não gosto que coloquem a mão no meu material; no ano passado as

meninas de uma turma roubavam os professores: caneta, lápis tudo que havia na mesa. Como eu sabia que essa sala era assim, eu já chegava e falava “não gosto que coloquem a mão no meu material... meu material vai ficar aqui em cima da mesa, se vocês quiserem me peçam que eu empresto uma caneta, um apontador, mas pegar sem avisar, não”. Porque se a gente der a liberdade eles pegam mesmo (ANTÔNIA).

Embora os professores tenham ressaltado manter certa dificuldade de relacionamento com alguns agentes penitenciários, sabemos que a atuação docente depende largamente da parceria profissional com eles. Isso ocorre porque no universo carcerário os alunos em sua condição temporária de privação de liberdade não são como outros alunos da Educação de Jovens e Adultos que se dirigem espontaneamente²⁰ até a escola e em seguida para o interior da sala de aula. Na escola da unidade prisional o aluno é conduzido algemado até a porta da sala de aula, onde o agente penitenciário retira as algemas e o tranca no interior do recinto. Sob o mesmo funcionamento os professores, de uma maneira mais digna, também só podem ter acesso e saída das salas de aula a partir dos agentes penitenciários. No entanto, depois que o agente de segurança penitenciária os direciona para o interior da sala de aula, os mesmos se retiram e somente retornam para retirá-los, professores e alunos, na hora aprazada, caso não houver atrasos, tolhendo temporariamente a liberdade do profissional que permanecerá cativo, juntamente com seus alunos até a troca de horário ou até o término da aula. Sendo o professor um sujeito humano, passível de necessidades fisiológicas, não podem utilizar o banheiro da sala de aula, de uso exclusivo dos alunos, e também não podem se retirar imediatamente da sala de aula caso sintam-se indispostos por qualquer razão (DIÁRIO DE CAMPO). A esse respeito, a professora Josefina relatou-nos brevemente sobre essa condição profissional:

Se eu tenho vontade de ir ao banheiro não posso, nada pode, porque ali não tem condição, tem que segurar os três horários, porque eu trabalho três horários em seguida com eles. Então eu não saio nem para ir ao banheiro, para nada, eu fico ali direto (...). Ter jeito de sair tem... basta você gritar, você põe a boca no mundo... Aí o agente vem ou se pede ao Cela Livre²¹ que grita e vai passando a informação que você está se sentindo mal (JOSEFINA).

Os professores em geral não parecem se importar com essa condição temporária de privação de seu ir e vir, mostrando-se pelo contrário muito bem adaptados a essa condição profissional. Mas sendo essa uma característica peculiar da docência dessa escola de unidade prisional, pensamos ser importante ressaltar que ela no mínimo molda o perfil profissional

²⁰ Oportuno lembrar que os alunos não são obrigados a frequentar as aulas, podendo faltar quando lhes convierem (DIÁRIO DE CAMPO).

²¹ “Cela Livre” diz respeito a uma pessoa em privação de liberdade que tem o direito funcional (empregatício remunerado) de permanecer livre nos corredores entre as celas de um determinado pavilhão. Sua atuação profissional tem a finalidade de levar até as diferentes celas recados da direção do presídio, alimentos, recolher pedidos de assistência de outros presos, entre outros serviços (DIÁRIO DE CAMPO).

docente sob o estilo da instituição prisional, levando-os consciente ou inconscientemente a identificações com características da identidade da sociedade dos cativos, quando, por exemplo, alguns professores afirmam para os alunos “nosso semiaberto é o oposto do de vocês”, isto é, algumas pessoas em privação de liberdade tem a permissão judicial (progressão de regime) para deixar a unidade prisional durante o dia para trabalhar fora, retornando para dormir no presídio, enquanto os professores trabalham na unidade durante o dia e dormem em casa. Esse trocadilho comparativo completa-se quando os professores afirmam que muitas vezes se sentem tratados como se fossem presos, ou seja, sob a rigidez de normas semelhantes. Nesse sentido, também encontramos na identidade docente dos professores pesquisados pontos de identificação com aspectos da identidade e rotina da sociedade interna dessa unidade prisional.

Seguindo a apresentação e a análise das características singulares da experiência de exercer docência nessa escola de unidade prisional, ressaltamos que, embora os professores revelem aceitação incondicional da pessoa em privação de liberdade, alguns professores revelaram-se surpreendidos ao falar da experiência de científicarem-se do crime do aluno depois de estabelecida a empatia interpessoal. A esse respeito, professor Thiago nos descreveu:

Tem casos de alunos que à medida que eles vão tendo mais intimidade passam a falar do crime que cometeu, "Ah, eu me arrependo de ter feito isso", tem histórias que a gente ouve e acaba ficando chocado, e aí você fala "nossa, esse aluno tão aplicado, tão dócil, fez isso", e de repente você vê que ele cometeu um crime absurdo (THIAGO).

Nesse sentido, observamos que é critério fundamental para a docência em uma escola de unidade prisional que o professor estabeleça uma relação de empatia, independente dos atos passados do aluno. Assim, sugere Josefina ao falar sobre o choque de realidade ao científicar-se do histórico criminal do aluno:

(...) da maioria deles eu não sei qual é o crime, não me interessa. (...) nunca perguntei para outros professores “você sabe qual BO²² do fulano”. Então, às vezes, quando eu leio no jornal que o fulano foi a julgamento pelo crime tal, eu até me assusto “gente, esse cara é aquele que fez isso!”. Eu acho que o professor para estar lá ele tem que encarar aquelas pessoas primeiramente com humanidade, encará-lo como aluno e não como um preso (JOSEFINA).

²² BO - Sigla de Boletim de Ocorrência sugere nesse contexto, “o crime cometido pela pessoa em privação de liberdade”.

Com exceção ao fato de os professores em alguns momentos sofrerem restrições em relação a determinados conteúdos e materiais de trabalho, não identificamos especificidades ou divergências em relação à metodologia de ensino utilizada para turmas da Educação de Jovens e Adultos não institucionalizados em unidades prisionais.

6.3.4 Transformações pessoais

Na última categoria do eixo temático “especificidades do perfil docente”, buscamos descrever um conjunto de transformações pessoais, profissionais e psicológicas identificadas e/ou afirmadas pelos entrevistados. Veremos que no processo permanente de constituição e atualização da identidade profissional docente, os professores em foco relataram com muita segurança reconhecerem transformações não somente em sua identidade profissional, mas também em relação a sua identidade pessoal quando, por meio de um processo de autorreflexão de sua trajetória profissional, compararam suas concepções e valores de antes e após o seu ingresso no campo da educação escolar de alunos em situação de privação de liberdade. De modo geral, os profissionais reconheceram significativas mudanças em sua sensibilidade emocional, acreditando terem uma visão ampliada da natureza humana e uma maior compreensão do processo de constituição da criminalidade, além de conservarem valores sobre a educação como transformadora.

Ciampa (1998, p.88) define identidade humana como metamorfose, ou seja, um “processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas”. Nesse sentido, identidade tem caráter dinâmico e pode ser vista como o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, de seu contexto histórico e social e de suas particularidades.

Bolívar (2006), seguindo a mesma linha de pensamento, entende identidade como um processo dinâmico marcado pela socialização biográfica e relacional do indivíduo no ambiente onde está inserido. Isto é, o autor reflete o processo de constituição da identidade docente a partir dos múltiplos atravessamentos experienciados pelo professor desde o seu nascimento. Sugere que a dinâmica familiar, os professores que tiveram e o contexto social são elementos determinantes na análise constitutiva da identidade de um professor. Sobretudo ressalta como as condições ou interesses políticos vigentes em uma época podem determinar as representações sociais feitas em torno da profissionalização docente e conseqüentemente na constituição de sua identidade.

De acordo com Erikson (1998), no ciclo de vida dos indivíduos cada fase é marcada por uma crise e uma questão central que caracteriza o conflito. Nesse processo, os desenvolvimentos anteriores subsidiam o caminho para as fases precedentes. Aliás, a teoria eriksoniana como um todo nos permite a percepção de que o desenvolvimento da identidade ocorre de modo dinâmico ao longo de toda a vida do indivíduo, com especial ênfase nas especificidades de suas relações sociais como motivadoras essenciais para o desenvolvimento e a plena maturidade do ser.

Buscando reconhecer se percebia alguma mudança em sua maneira de ser depois que iniciaram suas atividades na escola da unidade prisional, todos os professores entrevistados afirmaram identificar transformações em nível psicológico em sua maneira de ser, de sentir, de se relacionar e confiar em outras pessoas depois que passaram a exercer docência na escola da unidade prisional. Observamos que essas transformações ocorreram de maneira diferente entre os professores. Alguns relataram terem se tornado pessoas sensíveis e compreensivas; outros reconheceram uma espécie de bloqueio emocional, tornando-se mais resistentes diante de situações de sofrimento; e por último, afirmaram terem se tornado pessoas mais desconfiadas ou menos confiantes nas relações interpessoais fora da unidade prisional.

Professora Josefina afirma que a experiência de exercer docência em uma escola de unidade prisional a tornou uma pessoa mais sensível e compreensível: “A gente, além de tudo, torna-se muito mais humana, deixando de ter aquela visão fixa sobre as coisas (...) vai vendo que as pessoas não podem ser rotuladas”.

Professora Antônia e Letícia, assim como a própria diretora da escola que não exerce docência, relataram com o tempo de experiência terem desenvolvido uma espécie de bloqueio emocional, deixando de ser pessoas tão sensíveis como eram antes, sem perder, no entanto, seus valores humanos:

Quando eu não dava aula no presídio, não é que o coração da gente fica ruim, a gente passa aguentar mais. Eu via, por exemplo, uma pessoa na rua sendo presa e algemada, eu ficava morrendo de dó. Hoje já não tem aquela sensibilidade dentro de mim. Porque eles chegam ali na sala de aula algemados e já saem algemados também, toda hora a gente os encontra algemados. Então, sei lá, parece que isso mudou, eu não sinto aquela pena como eu sentia antes. Para mim já se tornou comum (ANTÔNIA).

Para certas situações eu já criei uma redoma: “ah, eu não fiz isso”, isso é sentimentalismo. O poder deles é apelar para o sentimentalismo. Ali isso é fortíssimo. Então se você for aquela pessoa muito sentimental, falar “nossa, coitadinho, oh meu Deus...” e levar isso para sua casa, aí dá vontade de você ir ao juiz e falar “por favor, solte ele!” (LETÍCIA).

Por outro lado identificamos que alguns professores demonstram terem se tornado pessoas mais desconfiadas ou receosas em relação ao contato com outras pessoas ou no mínimo tornaram-se mais cuidadosas, assim como podemos perceber por meio das expressões feitas pela professora Antônia: “(...) querendo ou não a gente muda, a gente deixa um pouco essa sensibilidade de lado. A gente não pode confiar nas pessoas, o ser humano pode ser muito mau”.

Na convivência com as pessoas em privação de liberdade, os professores, diariamente por meio de relatos e confidências de seus alunos, além de conversas informais entre os profissionais, cientificam-se o tempo todo acerca das estratégias criminosas utilizadas para enganar, trapacear e seduzir as vítimas, criando possivelmente no psiquismo não somente dos professores mas de todas as pessoas que atuam no interior de unidades prisionais mecanismos de defesa em relação à verdadeira intensão das pessoas a sua volta. Embora nenhum professor tenha transparecido sentimentos persecutórios patológicos na convivência com os autores de diferentes crimes, o professor sugere imprimir em seu comportamento uma atitude mais atenta acerca de pessoas e situações, por exemplo, tornando-se mais cuidadoso ao entrar e sair de casa, ao se relacionar com outras pessoas e com informações de cunho pessoal.

Professor Thiago e professora Letícia, mediante a experiência de presenciar seus alunos em uma situação de privação de liberdade, experimentaram momentos de reflexões existenciais:

Eu gosto muito da vida. Eu brinco muito... Eu acho que a liberdade é uma das coisas que marca a gente, é preciso valorizar a liberdade que a gente tem, esse ir e vir, quando a gente vê eles lá, a gente sabe que eles não têm... Privar a pessoa dessa liberdade é algo muito forte. Eu li uma vez que existem muitas formas de se matar e uma delas é tirando a liberdade. Eu digo "gente, é tão bom ir para onde eu quero, fazer o que eu quero..." (THIAGO).

Eu aprendi valorizar mais a vida, valorizar as pessoas, respeitar mais o outro (...) você pode ter feito tudo certinho no decorrer de sua vida, no finalzinho se você cometer um ato, aquilo que você construiu vai tudo para o ralo (LETÍCIA).

A partir da experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade muitos professores demonstraram possuir uma percepção ampliada da natureza humana, bem como uma tendência a explicar e compreender o processo de constituição da criminalidade, ressaltando frequentemente aspectos da história de vida da pessoa em privação de liberdade.

(...) eu aprendi muito com a sabedoria do mundo deles. Porque eu tenho a minha totalmente diferente e eles têm a deles, então nós fizemos uma troca. Aprendi como é que eles vivem, a formação de suas famílias, aquilo tudo ali é um aprendizado muito grande. Você vai vendo a construção do ser, como que a pessoa suportou tudo aquilo. Eles são pessoas muito fortes, porque possuem histórias de vida muito impressionantes. Todo mundo fala que ele é somente um bandido e você vê que a história dele é de uma pessoa forte, às vezes sem pai, sem mãe, com mãe alcoolizada dentro de casa, com pai drogado, entendeu (...) eu valorizo muito a história das pessoas. As pessoas falam “ah, ele é um safado”, não é só assim que a gente tem que pensar, eles têm uma história que aos poucos você vai pegando um pedacinho daqui, um pedacinho dali que eles vão te falando e você vai vendo que são muitas histórias fantásticas que tem ali dentro. Histórias de muito desprezo, de muita discriminação e abusos sexuais (JOSEFINA).

Professora Ariane, a esse respeito, fala-nos como a docência na escola da unidade prisional pode mudar valores e concepções sobre a criminalidade, ressaltando ao mesmo tempo a importância de se colocar no lugar do outro:

Eu acho que todo professor devia passar pela experiência de lecionar no sistema prisional, porque lá tem um ganho de experiência que escola nenhuma aqui fora pode dar. Lá você aprende muito e você muda suas opiniões. Ali te faz refletir muito e te ensina a não julgar. Porque ali você conhece várias pessoas em situações diferentes que dependendo da situação que levou aquela pessoa a estar ali, poderia acontecer com qualquer um; com alguém de minha família, com um filho meu (...). Então, às vezes é preciso se colocar no lugar do outro para poder entender, então se é meu filho, eu não vou abandonar o meu filho. É complicado, é nesse ponto que a gente começa a pensar e refletir muito. Mudam muito as concepções. Nossa, eu tinha a visão que a sociedade passava, depois que você entra lá você conhece realmente o que é um sistema prisional, as coisas que acontecem, como acontecem, quem são as pessoas que estão lá dentro (ARIANE).

Por fim, identificamos que os professores em sua maioria conservavam a concepção e o valor de que a educação pode cumprir uma função transformadora na vida das pessoas em privação de liberdade. Essa concepção não se trata de nenhuma novidade em qualquer meio educacional, no entanto a ressaltamos com a finalidade de tecer a imagem (e a responsabilidade) construída pelos professores dessa pesquisa em relação a sua atuação profissional como protagonistas da educação escolar instituída nessa unidade prisional.

Professor Thiago, quando arguido acerca do papel da educação escolar na vida das pessoas em privação de liberdade, revelou-nos:

Eu tenho princípios muito freirianos, então acredito muito que a educação é transformadora em todos os níveis, principalmente os jovens e adultos e no sistema prisional. Acho que ali eles conseguem perceber melhor a falta que esse conhecimento faz na vida prática deles, eu ouço muitos falarem que se “eu tivesse dado valor na educação, estudado antes, buscado uma profissão eu não estaria aqui hoje” (THIAGO).

Professora Letícia, quando arguida sobre a mesma questão, respondeu-nos convicta: “Eu acredito que a educação pode contribuir para que eles se tornem pessoas diferentes, um novo cidadão, com mais consciência e para eles verem que aquele lugar não é para ninguém”. Professora Ariane, durante a entrevista, também nos descreveu sua visão em relação à importância da educação escolar na vida das pessoas em privação de liberdade:

A gente tenta fazer um trabalho com eles para que esse trabalho depois seja significativo para quando eles saírem dali. Mas infelizmente a gente entristece muito porque a gente trabalha com aquele aluno e a gente espera que ele não volte. A gente trabalha para que ele recomece a sua vida, para ter uma nova perspectiva, construir uma nova história (...) A escola contribui para que ele tenha uma nova visão de mundo e dali para frente ele fazer diferente, porque a gente fica muito triste porque a maioria que vai embora a gente vê voltar, a reincidência é muito grande e eu acho que a culpa não é só da escola (ARIANE).

Professora Antônia, assim como Ariane, ressalta que sempre se esforça para fazer um bom trabalho, independente das reincidências do aluno à criminalidade. Professora Letícia, em diversos momentos também afirmou sentir-se realizada ou satisfeita com sua atuação profissional, mesmo que essa atuação represente (ilustrativamente) “tocar” ou resgatar um ou dois de seus alunos entre os vários que vivem em privação de liberdade nessa unidade prisional.

Embora os professores entrevistados revelem com pesares o fato de seus alunos frequentemente reincidirem na criminalidade, percebe-se como característica marcante da identidade profissional desses professores o desejo e uma esperança de promover por meio da educação uma transformação do ser e da conduta social das pessoas em privação de liberdade, reproduzindo em nossa avaliação a responsabilidade e a função culturalmente delegada à escola de adequar os sujeitos às normas sociais.

Mediante as análises efetuadas na presente unidade temática, frisamos que as especificidades cotidianas do trabalho docente, o perfil do aluno e da(s) instituição(es) podem conferir características singulares à identidade profissional e pessoal de seus atores (BOLÍVAR, 2006; DUBAR, 2005; CASTELLS, 1999; CIAMPA, 1997).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FIORI, p.52, 1992).

Em uma sociedade em que as minorias ainda são silenciadas pela mídia, pelo anonimato, por preconceitos históricos e pela falta de expressão, buscamos nessa pesquisa dar voz aos professores atores da educação de uma unidade prisional, enfatizando, ao lado dos autores militantes da educação escolar instituída nesses espaços de aprisionamento, a importância e a responsabilidade da universidade e das políticas públicas de ensino de se investir em uma reforma educacional, incluindo os professores e seus saberes no sentido de construir novos e democráticos modelos de ensino no interior das instituições prisionais, onde ainda vigora a velha lógica opressora e totalitária desde os primórdios do cárcere.

Na militância por essa reforma e pela liberdade da educação escolar aprisionada na prisão, faz-se necessário a quebra de paradigmas históricos e cristalizados no meio prisional, que ainda acreditam nos mecanismos de punição e segregação para a reinserção social das pessoas aprisionadas. Para a melhoria da educação em espaços de aprisionamento, o professor não deve ser um instrumento de perpetuação de paradigmas de exclusão, dominação e submissão de homens e mulheres em situação de privação de liberdade, mas atores da concepção de que a educação é transformadora e deve ser libertadora.

No entanto, concebemos que nesse processo de transformação social da educação escolar no interior das prisões, os professores, muitas vezes anônimos e tão silenciados como as pessoas que convivem nesses espaços, devem ser vistos, ouvidos e reconhecidos socialmente por seu papel e pela dimensão de sua identidade profissional. Estamos convictos de que a valorização dos aspectos subjetivos e das especificidades de sua experiência profissional podem conferir conhecimentos relevantes para a área da educação, uma vez que os conhecimentos são gerados, construídos e resignificados na prática profissional docente.

Há que se reconhecer e delegar aos docentes o direito de falarem por si mesmos das próprias experiências, de modo que sejam eles os construtores dos saberes de sua realidade, bem como a de seu grupo profissional, em oposição aos saberes massivamente constituídos e impostos pelas categorias dominantes que desconhecem ou desconsideram as especificidades do contexto educacional em espaços de privação de liberdade. Nesse sentido, os professores

não foram concebidos nessa pesquisa apenas como “objeto de pesquisa”, mas como arquitetos dos conhecimentos ora apresentados, isso porque a fala individual de cada docente por si mesma desvela de maneira prática e objetiva a realidade do microuniverso escolar de uma unidade prisional.

Para tanto, foi objetivo dessa pesquisa compreender o processo de constituição da identidade profissional de professores que atuam frente à educação escolar de pessoas em situação de privação de liberdade. Entendemos que o processo de constituição da identidade profissional docente alia dimensões pessoais às especificidades dos alunos em situação de privação de liberdade, isso porque é na interação das diferentes dimensões citadas que emergem transformações na identidade profissional de professores que atuam na educação de jovens e adultos em privação de liberdade.

Como parte dos resultados, sugerimos que a relação professor/aluno exerce influências diretas sobre a maneira pela qual o professor constitui a sua autoimagem. O aluno nessa relação é como um espelho no qual o professor se olha e direciona o seu comportamento e sua prática docente. Por meio do contato com o aluno e, sobretudo através de seu “*feedback*”, o professor encontra sua realização profissional e sua autoestima enquanto docente em um contexto institucional repleto de limites e burocracias.

Possivelmente os professores mantêm vínculos mais sólidos com os alunos do que propriamente com a instituição. Observamos que alguns docentes, consciente ou inconscientemente, teciam críticas ao sistema prisional, como se buscassem de alguma forma defender, por um sentimento de justiça, os direitos e a dignidade das pessoas em privação de liberdade independente do crime ou dos crimes que tenham cometido.

Mas se por um lado os alunos conferem sentimentos positivos e satisfação profissional aos docentes pesquisados, identificamos, por outro lado, que frequentemente os professores se sentem desvalorizados e incompreendidos pela sociedade que vê a docência em unidades prisionais uma perda de tempo por parte dos professores e/ou acreditam que a educação escolar seja um mérito o qual as pessoas que convivem em espaços de privação e restrição de liberdade não deveriam ter.

Intuímos também, por meio dos achados, que as especificidades e as características do contexto educacional inserido em espaços de aprisionamento podem conferir sobre a identidade profissional do professor características, sentimentos, receios e comportamentos singulares, isto é, a realidade do cárcere, suas regras, padrões, limites, a rotina de trabalho e as especificidades dos alunos levam os docentes a um processo de atualização do “eu” que se

desdobra para se adaptar às demandas da instituição total e de seus alunos. As transformações ocorrem tanto em nível pessoal como profissional, uma vez que não podemos separar a identidade profissional de um indivíduo de suas dimensões pessoais e vice-versa. A identidade profissional faz parte do ser do professor e o ser do professor faz parte de sua identidade profissional.

De acordo com as reflexões discutidas ao longo dessa pesquisa, consideramos a educação escolar em espaços de aprisionamento um lugar de construção e reconstrução dos modos de ser e de atuar na profissão docente. Nesse ambiente, paralelo à realidade social, identificamos um campo altamente fecundo para os estudos da constituição da identidade docente, uma vez que suas especificidades rompem os modelos da educação escolar tradicional.

O diferencial desse campo não é somente o fato de o professor atuar em uma instituição total repleta de limitações e barreiras, mas o próprio aluno com suas demandas e necessidades próprias. Essa relação do professor com seus alunos, ressaltada ao longo dessa pesquisa, nos levou à reflexão de como esses atores adaptam sua identidade profissional e pessoal para corresponder às demandas de seus alunos que não se limitam a necessidades intelectuais (conteudistas ou curriculares). A tarefa de ser professor nas instituições prisionais exige do professor, acostumado com a educação tradicional, uma constante adaptação e readaptação de sua identidade à realidade do mundo do cárcere.

As especificidades do meio prisional levam o professor a atualizar ou modificar significativamente sua identidade profissional construída ao longo de sua história. Porquanto, o professor que antes atuava em escolas de sujeitos livres, na educação prisional tem que lidar com os aspectos paradoxais entre a instituição escolar e a instituição carcerária.

Mediante tanta singularidade, mais uma vez refletimos a imensa necessidade de se investir na formação complementar desses profissionais que na grande maioria das vezes são inseridos no campo da educação carcerária sem qualquer base prévia que fundamente a sua prática. Se a educação é o caminho para a formação e conscientização humana e se ela é direito de todo cidadão, por que tem se investido tão pouco em pesquisas em torno dos professores dos sistemas prisionais que todos os dias lidam com essa demanda específica de nossa sociedade?

Sabemos que educação escolar em espaços de privação de liberdade inclui-se entre as categorias educacionais menos refletidas e mais marginalizadas, não somente no que se refere ao fato de o aluno por si só não ser bem visto pela sociedade, mas em relação à figura do

próprio professor que insiste na educação como um meio de libertar pessoas presas e livres, fora ou dentro de espaços de privação de liberdade.

Nessa ótica, é importante lembrar, porém, que muitas vezes a resistência de tirar a profissão docente do silêncio e do anonimato das “celas de aula” não parte somente da sociedade, como também muitas vezes da direção das instituições prisionais e da própria instituição escolar inserida nesses espaços de aprisionamento, que não valorizam ou se mostram pouco motivadas frente à iniciativa de novos pesquisadores. Nessa pesquisa, ao que tudo indica, embora as instituições tenham aceitado participar livremente desse estudo, muitas resistências foram colocadas no sentido de limitar o fornecimento de informações e de ter acesso às dependências da instituição. Consideramos que esse movimento de resistência não deve, no entanto, desmotivar os novos pesquisadores, uma vez que toda pesquisa deve subsidiar-se em compromissos éticos que visam ao crescimento social.

Acreditamos que a educação deve agenciar a transformação da comunidade, promovendo a capacidade crítica dos indivíduos, permitindo-os e motivando-os a transcendência dos limites impostos pelas concepções dominantes. Sob essa perspectiva, afirmamos que pesquisar sobre educação escolar em espaços de aprisionamento também é militar pelas minorias (professores e alunos) que convivem sob a exclusão e segregação desses espaços.

Consideramos que a educação escolar em instituições prisionais ainda é um campo em vias de construção de sua própria identidade. Enquanto categoria do vasto campo da educação, a definição de suas bases, valores, práticas e missões tornam-se fundamentais para a compreensão das múltiplas faces da identidade de seus atores. Nessa linha de reflexão, buscamos investigar as repercussões na identidade de professores que vivenciam a experiência de ministrarem aulas para alunos em privação de liberdade, convictos de que o “ser professor” é tocado e transformado no contato com seu meio e sobretudo com seus alunos.

Frente à fecundidade dos possíveis estudos científicos em unidades prisionais, sugerimos que novas pesquisas concentrem seus estudos na promoção de uma maior interação entre as diferentes equipes de trabalho no sentido de levar até as pessoas em privação de liberdade uma educação realmente integral, democrática e participativa. A educação não é e não deve ser apenas um papel da escola. Enfermeiros, advogados, psicólogos, assistentes sociais e agentes penitenciários podem e devem em nossa concepção participar ativamente no interior das salas de aula, levando ações educativas libertadoras e profundamente calcadas no

respeito e na dignidade humana às pessoas em privação de liberdade. E ao conviverem de maneira diferente, realmente próxima com as pessoas em privação de liberdade, esperamos significativas transformações na identidade dessas categorias profissionais, abrindo espaço para que os alunos, nessa relação dialética, experimentem um sistema prisional menos aversivo e controverso.

Ao fim dessa pesquisa, muitas reflexões passaram a compor o repertório de minhas visões em relação à educação e sobre o fenômeno da constituição da identidade (profissional e pessoal). No intercurso desse processo dinâmico de pesquisa e aprendizagem, olho para as trilhas percorridas e como num espelho subjetivo, observo a minha própria identidade profissional, fundamentada sobre as bases da formação em Psicologia, se transformar e ser tocada pelo vasto e rico universo que concerne à educação. E nas derradeiras linhas desse trabalho posso afirmar com muita segurança que embora eu pertença a categoria profissional dos psicólogos, algo em minha vida psíquica se identificou (ou se revelou como potência) no contato com os ideários, fantasias e utopias de cada um dos professores colaboradores dessa pesquisa.

Com estas páginas, que se desenrolam da capa aos referenciais teóricos, espero inspirar novos estudos entre os pesquisadores interessados sobre o tema e novas reflexões aos eventuais leitores que tiverem contato com esse trabalho. Que a sensatez dos bons resultados possam contribuir com o alargamento das concepções sobre a identidade profissional docente em espaços de privação de liberdade, e das possíveis falhas espero florescer críticas capazes de inspirar novos e mais frutíferos discursos.

8 REFERÊNCIAS

ALLPORT, Gordon Willard. **Personalidade: Padrões e desenvolvimento**. São Paulo, EDUSP, 1974.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.33, no.2, p.281-295, Maio/Ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007>. Acesso em: 20 set. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira. **Cárceres imperiais: A Casa de Correção do Rio de Janeiro. Seus detentos e o sistema prisional no Império, 1830-1861**. 2009. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas-SP.

ARAÚJO, Stephane Silva; LEITE, Maria Cecília. A assistência educacional no sistema penitenciário federal. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p.395-415, maio/jun, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/675-3147-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/675-3147-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

ARNOSTI, Rebeca Possobom; et al. Profissão Professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade. **Rev. Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 23, n.44, p.04-23, Dez, 2013.

AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão: Fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BARROS, Ana Maria de. JORDÃO, Maria Perpétua Dantas. A Cidadania e o Sistema Penitenciário Brasileiro. **Unieducar**, Fortaleza, v. 10, n.1, p.1-20, 2011. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BEJA, Ana Carla; REZENDE, Flávia. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 13, nº 2, p.156-178, 2014. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_2_3_ex800.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – PT, Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. 5. ed. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2006.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.1, n.42, p.94-112, jun/jul, 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301>> Acesso em: 25 jun.2016.

BORGES, Sheila Santos Costa Brancatti. **A identidade do professor do ensino médio: Autoconhecimento e conscientização**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos-SP. Disponível em: > [http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/148/1/Sheila% 20Borges.pdf](http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/148/1/Sheila%20Borges.pdf) <. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Código Penal**. Brasília, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

_____. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Resolução nº03 de 11 de março de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

_____. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Resolução nº2 de 19 de maio de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

_____. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm

_____. Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil. Lei nº 3.274, de 2 de Outubro de 1957. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3274.htm

_____. **Novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte**. Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8386-14-janeiro-1882-544928-publicacaooriginal-56609-pe.html>

_____. **Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.** Lei nº 5.379 de 15 de dezembro 1967. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-1967-359071-pl.pdf>

_____. **Regulamento para o Presídio de Fernando de Noronha.** Decreto nº 3.403, de 11 de Fevereiro de 1865. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3403-11-fevereiro-1865-554542-publicacaooriginal-73167-pe.html>

_____. **Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro.**

Decreto nº 678, de 6 de Julho de 1850. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2016.

CABRUJA, Teresa. Discursos sobre la “diferencia”: subjetividades supuestas, subjetividades impuestas y subjetividades soñadas. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando. (orgs) **Por uma epistemología da Subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, (p.77-89), 2002.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. **A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Anais, Rio de Janeiro, 2000.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v.5, n.57, p. 611-614 set/out, 2004.

CARDOSO, Aliana; DEL PINO, Mauro; DORNELES, Caroline. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556.>> Acesso em: Junho 2016.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina.** 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____, Antônio da Costa. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, V.III, nº6, 1998. Disponível em: ><http://www.siid.ucdb.br/docentes/downloads.php?Dir=arquivos&File=140131.pdf><.

_____, Antonio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley; LANE, Silvia Tatiana Maurer (Orgs). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1997.

CLONINGER, Susan. **Teorias da Personalidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Marcus Vinícius. A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203, p. 127-140, jan./dez. 2002. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/909/884>> Acesso em: 20 set. 2016.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação: reflexões sobre triangulação metodológica**. Lisboa, Portugal: CIES e-Working Papers, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Paulinas, 1989.

ENGBRUCH, Werner; SANTIS, Bruno Moraes. A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São Paulo. **Revista Liberdades**, nº 11 - setembro/dezembro, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Revista-n-11-Setembro-Dezembro-de-2012.pdf>

ERIKSON, Erik Homburger. **O ciclo de vida completo**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Rev. Educação**, Porto Alegre, vol. 34, núm. 1, p.106-113, abril, 2011.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política**. Porto Alegre, Ed. E&PM,1992.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol.24 no.1, Jan. 2008. Disponível em: > http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003<. Acesso em: 26 de setembro de 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando. (orgs) **Por uma epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 14-23, June 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 setembro de 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira sobre formação de Professores**, São Paulo, Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009. Disponível em: > <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1> <. Acesso em: 01 setembro de 2016.

GONÇALVES, Maria da Graça. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GURGEL, Wildoberto Batista. A triangulação em debate: considerações sobre o modelo minayano de avaliação por triangulação de métodos. **Ciências Humanas em Revista - São Luís**, V. 5, n.1, julho 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 2000.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br> >. Acesso em: 10 setembro de 2016.

JUNG, Carl Gustav. **Vida Simbólica**. Vol. XVIII/1. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012a.

_____, Carl Gustav. **O Desenvolvimento da Personalidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.

_____, Carl Gustav. **O Eu e o inconsciente**. Vol. VII/2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____, Carl Gustav. **Psicologia do inconsciente**. Vol. VII/1. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

KNOBLAUCH, Adriane; TORALES, Marília Andrade. Pesquisas sobre identidade e socialização docente: ação e formação nas imbricações biográficas dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, vol. 12, núm. 37, p. 843-862, dezembro, 2012.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A dialética da subjetividade versus objetividade. IN Furtado, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando. (orgs). **Por uma epistemologia da Subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Jan, 2002.

LEME, José Antônio Gonçalves. **A Cela de Aula: tirando a pena com letras.** Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985):** Um espaço de disputas. 2010. 367 f. Tese (Doutorado História Social), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: > <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf> <.

LIRA, Vanessa Freitas de. ARAÚJO, Edinaura. **Concepções sobre a educação de Jovens e Adultos no sistema prisional na cidade de Cajazeiras-PB:** Enfoques na economia solidária. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 2014. Disponível em: <http://iuees.ufcg.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Vanessa-Freitas-De-Lira-Concep%C3%A7%C3%B5es-Sobre-A-Educa%C3%A7%C3%A3o-De-Jovens-E-Adultos-No-Sistema-Prisional-Na-Cidade-De-Cajazeiras-Pb-Enfoques-Na-Economia-Solid%C3%A1ria.pdf>

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista UniVap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014. Disponível em: > <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210> <. Acesso em: 26 de setembro de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (orgs) **Avaliação por triangulação de métodos:** Abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

_____, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec, 2008.

_____, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos do Psicodrama.** 10 ed. São Paulo: Summus, 1983.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf> <. Acesso em: 11 de julho de 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____, Antonio. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.

39, n. 4, p. 955-967, out./dez., 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400009 <. Acesso em: 22 de agosto de 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, V.7, no.1, p.137-158, mai. 2013. Disponível em: > WWW.reveduc.ufscar.br <. Acesso em: 01 de novembro de 2016.

_____, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: Instituição educativa? **Cad. Cedes**. Campinas, v.36, no.98, p. 43-59, jan-abr, 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf> >. Acesso em: 01 de novembro de 2016.

_____, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**. Campinas, v.35, no.986, p. 239-255, maio-ago, 2015. Disponível em: > <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf><. Acesso em: 01 de novembro de 2016.

_____, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico da educação prisional brasileira: Ressignificando a formação de professores...um quê de utopia? **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, n.47, p.205-219, set, 2012. Disponível em: > <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640048/7607><. Acesso em: 01 de novembro de 2016.

_____, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia**, v. 22/1, p.111-120, jan./jun. 2011. Disponível em: ><https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21212/12440><. Acesso em: 26 de setembro de 2016.

_____, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades**. IN: ANPED, 31ª Reunião, Caxambu, 2008. Disponível em: > <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4794--Int.pdf> <. Acesso em: 26 de setembro de 2016.

_____, 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.

PAULO, Thais Sarmanho. ALMEIDA, Sandra Fonseca. Formação de professores: Subjetividade e práticas docentes. **Col. LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, v.2, n.7, p.18-27, jan./fev., 2009. Disponível em: > http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100084&script=sci_arttext <. Acesso em: 14 de julho de 2016.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Rev. Educação&Realidade**, v.3, n.26, p.51-73, jul./dez. 2001. Disponível em: ><file:///C:/Users/User/Downloads/26138-99835-1-PB.pdf> <. Acesso em 05 de maio de 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

RODRIGUES, Renata Marques; et al. Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n.04, p.175-195, dez, 2012.

_____, Renata Marques; FIGUEIREDO, Zenólia Campos. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.04, p.65-81, dez, 2011.

ROGERS, Carl. **Sobre o poder pessoal**. 10 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

SÁ, Elisa Mattos de. O professor de inglês para negócios: reflexos de uma identidade em construção. **BELT Journal**, Porto Alegre, v.2, n.1, p 43-58, junho, 2011.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. Inspirações da memória e identidade docente. **Proposições**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.167-181, 2007. Disponível em: < <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-artigos-salvadorimab.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2016.

SANT'ANNA, Marilene Antunes. **A imagem do castigo: Discursos e práticas sobre a casa de Correção do Rio de Janeiro**. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. UFRJ, Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: > <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp134947.pdf> <. Acesso em: 14 de maio de 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p.143-145, jan./abr. 2009.

SCHMIDT, Cristiane. Identidade do professor e do aprendiz de língua alemã: Um levantamento eletrônico de alguns estudos brasileiros. **Rev. Expectativa**, São Paulo, V.13, n°13, p.139-158, maio./jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/8936-34801-3-PB.pdf >. Acesso em: 13 de agosto de 2016.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira. A formação do professor do sistema penitenciário: a necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões. FCT/UNESP, Presidente Prudente, 2008. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/318_237.pdf >. Acesso em: 15 de maio de 2016.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v.9, n.2, España, 2005. Disponível em: < <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> <. Acesso em: 23 julho de 2016.

SILVA, Teresinha Gomes. O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras, 2007.152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI.

SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. 2008. 320f.

Tese (Doutora em Ciências, Área: Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. USP, Ribeirão Preto-SP.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; GUIMARÃES, Valter Soares. Docência e identidade profissional do professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; (org). **Professores e professoras formação: Poiésis e práxis**. Goiás, PUC, 2011.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisas qualitativas: Estimativas empíricas de dimensionamento. **Revista PMKT**, v.5, n.2, p.20-27, jan./fev. 2009. Disponível em: <http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Edicoes/Revista_PMKT_003_02.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP. Disponível em: >http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_maestria/Sociedade%20Cativa%20Entre%20Cultura%20Escolar%20e%20Cultura%20Prisional.pdf<. Acesso em: 26 de setembro de 2016.

WACHS, Manfredo Carlos. As dinâmicas simbólicas e a (re)construção da identidade docente. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-212, ago, 2010.

WERNKE, Márcia Schlemper, et al. A educação por trás das grades: uma possibilidade de (re)inserção social. In: ANPEDSUL, 8. 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Tra_balho/08_18_43_A_EDUCACAO_POR_TRAS_DAS_GRADES_UMA_POSSIBILIDADE_DE_RE_INSERTAO_SOCIAL.PDF>. Acesso em: 26 de setembro 2016.

WILHELM, Richard. **I Ching: O livro das Mutações**. 1.ed. São Paulo: Pensamento, 2006.

1. Projeto de Pesquisa: O processo de constituição da identidade profissional de professores de um sistema prisional	2. Número de Participantes da Pesquisa: 5
---	--

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

6. CPF: 459.620.226-53	7. Endereço (Rua, n.º): ISABEL BAZAGA CONJUNTO MANOEL MENDES 043 UBERABA MINAS GERAIS 38082156
---------------------------	---

8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (34) 3322-7518	10. Outro Telefone:	11. Email: helena.sivieri@gmail.com
---------------------------------	--------------------------------	---------------------	--

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 14 / 09 / 15


Assinatura

Dr.ª Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Departamento de Psicologia / UFPA
CRP: 044181 CPF: 459.820.226-53

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome: Universidade Federal do Triângulo Mineiro	13. CNPJ: 25.437.484/0001-61	14. Unidade/Órgão:
--	---------------------------------	--------------------

15. Telefone:	16. Outro Telefone:
---------------	---------------------

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: FÁBIO CÉSAR DA FONSECA CPF: 749 934 706-06

Cargo/Função: DIRETOR DE INSTITUTO - IELACHS

Data: 14 / 09 / 2015


Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

17. Nome: 5153 Universidade Federal do Triângulo Mineiro - MG	18. Telefone: (34) 3318-5854	19. Outro Telefone:
--	---------------------------------	---------------------

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Nome: _____ CPF: _____

Cargo/Função: _____ Email: _____

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura