



II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia

El acompañamiento a los docentes noveles:
prácticas y concepciones

Buenos Aires, del 24 al 26 de febrero de 2010



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires

**Universidad Nacional
de General Sarmiento**
Instituto del Desarrollo Humano





**Eje Temático 4: Investigaciones y experiencias de iniciación a la docencia.
Particularidades de diferentes ámbitos de inserción**

RELATO DE EXPERIÊNCIA

**DOCÊNCIA NA PRISÃO: PROFESSORES DUPLAMENTE INICIANTES,
APRENDENDO COM OS PARES E COM O CONTEXTO**

Onofre, Elenice Maria Cammarosano

RG 3839011- 5

linocam@uol.com.br

Palavras-chave: docência na prisão; formação de professores; prisão e professor iniciante.

Resumo

As reflexões apresentadas neste texto são resultado de observações a partir de experiências educativas com professores iniciantes e experientes, em espaços de privação de liberdade, e investigações anteriores sobre o papel da escola na prisão, onde se buscou compreender a cilada posta entre o real punitivo da prisão e o ideal educativo da educação escolar. Partindo da premissa de que a educação emancipa os indivíduos, o professor se coloca como elemento essencial dessa emancipação, visto ser a sala de aula, espaço onde os aprisionados encontram possibilidade de (re)construção da identidade forjada pelas rotinas e normas próprias do sistema carcerário. Nesse sentido, pensar a inserção profissional na docência na prisão, nos leva à compreensão da complexidade desse processo, visto ser o professor duplamente iniciante na tarefa educativa, onde aprende com os pares, com o contexto e o aluno. Faz-se necessário considerar em sua inserção, que aprenda os códigos do contexto e avalie as motivações peculiares dos indivíduos em privação de liberdade, uma vez que ao lado do ensino de conteúdos específicos, constrói com eles, um projeto de vida que lhes garanta a possibilidade de (re)inserção social. A compreensão mais apurada do processo pela libertação, baseada nos projetos educativos de Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori e



Paulo Freire, nos permitem pensar caminhos para o início da docência no espaço prisional, dadas as suas especificidades, e o papel do professor como protagonista da ação dialógica que liberta e une os excluídos que vivem no interior das prisões.



DOCÊNCIA NA PRISÃO: PROFESSORES DUPLAMENTE INICIANTES, APRENDENDO COM OS PARES E COM O CONTEXTO

O presente texto tem seu fio condutor ancorado em compreensões do papel do professor em um contexto peculiar onde a escola está inserida – a prisão, regida por regras e normas que se constituem em obstáculos para o estabelecimento de ações educativas que tenham por objetivo preparar o indivíduo para a (re)inserção social quando em liberdade.

As práticas sociais que ocorrem no interior das unidades prisionais constroem suportes sociais e culturais importantes, evidenciando-se a prática social escola, por se constituir em uma comunidade, regida por normas diferenciadas, onde os educandos podem exercitar a possibilidade da quebra de hierarquias, as relações de respeito e a valorização do jeito de ser, de pensar e de fazer de cada um.

A escola, assim como as demais práticas sociais, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re)conquistar cidadania. Inserida em um espaço repressivo, como é o das prisões, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura do professor como ator importante na construção de espaços onde o aprisionado pode se libertar e significar o mundo como algo dinâmico e inacabado, através da ação dialógica (FIORI, 1986).

Isto posto, nossa intencionalidade caminha com o fim de trazer algumas contribuições para o debate sobre a docência nas prisões, enfatizando que a concepção de ensino supõe considerar a complexidade da tarefa docente e o desenvolvimento de saberes necessários postos ao educador, destacando-se as condições de sua apropriação na perspectiva de quem aprende (um jovem ou adulto em privação de liberdade) e as características das situações específicas em que o ensino acontece (a prisão ou instituição total).

Na construção dessas reflexões, tomou-se como material empírico, recorte de dados coletados em investigações anteriores (ONOFRE, 2002) e que têm sido aprofundados em problematizações sobre o papel da educação na prisão, bem como em conversas informais e observações sistemáticas, registradas em diários de campo, a partir de experiências pedagógicas com educadores prisionais. No estudo concluído em



2002, o universo de sujeitos colaboradores constituía-se de oito professores iniciantes, que assumiram as salas de aula da penitenciária de Araraquara/SP. Ao longo dos anos de 2006 a 2009, os desdobramentos desse estudo e a inserção em escolas de unidades prisionais do estado de São Paulo e de outros estados brasileiros, em atividades colaborativas com grupos de professores iniciantes e experientes nos levam a indagar: sendo o ato pedagógico delimitado por dois indicadores, o sujeito que aprende (em privação de liberdade) e o contexto (instituição fechada ou total), como os professores lidam com as contingências do espaço e efetivamente são preparados para assumir as salas de aula da prisão?

O que se pretende, portanto, é trazer algumas compreensões do ser educador na prisão, embora evidenciando que a escola e as dificuldades que caracterizam a iniciação da docência, apresentam traços comuns em quaisquer espaços onde acontecem processos educativos formais.

Nesse sentido, a escola é concebida como “espaço ecológico de cruzamento de culturas” (PÉREZ GÓMEZ, 1995) e a “entrada na carreira” de professor tem características próprias, marcada por sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta” (HUBERMAN, 1997), que se constituem em desafios para a sua continuidade e desenvolvimento profissional.

A escola é considerada como uma instituição com responsabilidades específicas, que se distingue de outras instâncias de socialização e tem identidade própria e relativa autonomia. Nessa perspectiva, PÉREZ GÓMEZ (1995) concebe o papel da escola como o de um “espaço ecológico de cruzamento de culturas”: a cultura escolar, a experiencial e a cultura social. Os professores chegam influenciados pela cultura acadêmica e ao confrontá-la com a cultura escolar e experiencial, sofrem, na maioria dos casos, um “choque de realidade” (VEENMAN, 1988). Para compreender e enfrentar esse cruzamento de culturas, o professor iniciante necessita não apenas de reflexão pessoal, mas também do apoio dos mais experientes, com quem possa compartilhar seus estranhamentos, angústias e problemas, em busca da construção de sua identidade docente.

Para tanto, Fiorentini (2004) propõe o grupo de trabalho colaborativo como espaço onde o professor iniciante pode compartilhar experiências, expressar o que pensa, ouvir sugestões e críticas, refletir coletivamente, pois a confiança e respeito mútuos, as metas e objetivos comuns traçados com os professores experientes permitem a sistematização de conhecimentos e novas aprendizagens. Por seu lado, o professor iniciante pode provocar desequilíbrios, trazendo outros olhares sobre a prática interna da comunidade,



constituindo-se, também, como protagonista no grupo, abrindo espaços para a (re)significação de conceitos e da própria relação entre experientes e iniciantes. (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

O estudo de Gama (2007) apresenta indícios de que a descoberta e a sobrevivência da/na profissão podem ser sustentadas e catalisadas pela participação em grupos de estudo, sobretudo se estes adotarem uma dinâmica colaborativa, mediada por leituras, reflexões ou análises sistemáticas, em especial as narrativas escritas e fundamentadas nas práticas escolares dos próprios participantes.

Há que se assinalar também a dicotomia do processo de formação inicial, sobretudo a relação entre teoria e prática, a relação entre escola e universidade, como fatores que acabam por gerar sentimentos de insegurança nos professores iniciantes, pois a universidade pode apresentar uma visão realista da escola, porém distante, e isto contribui para o “choque de realidade”. Guarnieri (1996) apresenta dificuldades sentidas por professores iniciantes com a identificação do próprio papel profissional na escola, uma vez que a realidade do contexto, muitas vezes, é idealizada durante a formação inicial, que não se ocupa com os desafios, os problemas e a complexidade da escola. De acordo com Veenman (1984), o “choque de realidade” indica o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a realidade do dia-a-dia numa sala de aula, ficando claro, portanto, que a entrada na carreira docente é brusca e repentina, tendo o professor iniciante que desempenhar tarefas e funções de um professor experiente.

Esse período da docência se qualifica, para Guimarães (2004), como um período de vulnerabilidade, pois é marcado por insegurança, angústia e medo, podendo “atingir mais ou menos o professor, ser mais ou menos perturbador, consoante as características pessoais e contexto em que está inserido” (p. 482). No entanto, para a autora, embora esta fase possa ser fonte de insegurança, representa uma fonte de evolução e crescimento pessoal e profissional, uma vez que o “choque de realidade” também acontece na situação de professores experientes, pois não se trata de um processo linear de evolução na carreira.

A passagem de aluno a professor assemelha-se a um “ritual de iniciação” (WHITE, 1989). Este ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional nem sempre ocorre sem sobressaltos e, muitas vezes, há cortes bruscos que afetam o professor iniciante. Para se adaptar à nova situação, o seu modo de pensar e agir passarão a ser, mais ou menos, condicionados pelos modos de pensar e agir dos outros membros do grupo a que passa a pertencer. É um novo estatuto que adquire, com direitos e obrigações, e para sobreviver a essa crise de identidade sente necessidade de pautar o



seu comportamento, a sua aparência, o seu discurso pelas normas vigentes na instituição da qual passou a fazer parte.

Tomando como referência o espaço prisional, é importante considerar que os professores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as “regras da casa” pela equipe dirigente, no processo denominado “boas-vindas”. Trata-se de um momento em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como professor em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – 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 e nem em experiências em outros espaços escolares.

A gestão dos dilemas é difícil para o professor que entra em um mundo diferente, que dele espera que seja responsável e tome decisões acertadas, tendo de “escolher entre o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça.” (SILVA, p. 58). A fala que segue, de um professor iniciante, evidencia tais dilemas: *Aqui tem regras para tudo e a gente tem que aprender rápido para não afundar. As saídas temos que encontrar depressa... Sabedoria na prisão é saber conviver com as circunstâncias, aprender a ouvir e falar pouco.*

Percebe-se, portanto, a importância de avaliar as características pessoais da docência e o contexto socioprofissional que o envolve – a prisão, regida por normas de obediência e submissão à ordem estabelecida, onde aprender a interpretar o que vê e ouve tem um papel primordial. É imprescindível adotar uma “estratégia social” de sobrevivência, buscando formas de agir diante das relações que se estabelecem com o processo de ensino, com a forma de ensinar, reflexão sobre o fazer pedagógico, o que o levará “a reconhecer as diferenças individuais, a refletir e a ‘ler’ os alunos, indo ao encontro das suas necessidades” (SPRINTHALL, 1993, p. 379).

Uma das condições básicas para enfrentar o “choque de realidade” é a imagem que o professor tem de si mesmo como agente de transformação dessa realidade, pois isso pode garantir, em parte, sua permanência no espaço prisional. O mal-estar docente que essa chegada pode lhe representar, aliado a horários pouco estimulantes das aulas, o comprometimento dos dias letivos pelas interferências do sistema prisional, a evasão escolar, os baixos salários acabam sendo compensados, no dizer dos professores experientes e iniciantes, em 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 pessoal, diante dos avanços por eles demonstrados. *O que vivemos aqui, é uma situação desestimuladora, pois nosso trabalho não é valorizado, a escola está lá, por determinação da lei. Tudo é motivo pra suspender aulas e os horários são os mesmos do banho de sol – quem prefere ir à escola em lugar do banho de sol? Da mesma forma, o fato do aluno ganhar remição de pena por dia de trabalho, e isso não acontece com a frequência à escola e o leva à evasão e opção pelo trabalho... Mas, apesar de tudo, eu continuo lá faz muito tempo... fico realizado quando conseguem escrever sozinhos um bilhete... eles gostam de aprender o que tem relação com os lugares onde viveram, gostam de contar e prestam muita atenção...O aprendizado aqui tem que ter utilidade para eles...*

Os grupos de trabalho colaborativos e de estudos propostos por Fiorentini (2004) e Gama (2007) como possibilidades aos iniciantes “fora dos muros”, constituem-se em fonte de desenvolvimento profissional no “intramuros”, podendo-se, por meio deles, promover nos espaços de privação de liberdade um projeto de formação continuada, onde o professor encontra apoio para continuar sua formação, através de um trabalho conjunto com seus pares e supervisores – processo este gerado de dentro para fora, elaborado com base nas necessidades do contexto prisional. A elaboração e implementação de um projeto colaborativo, buscando enfatizar que a estratégia formativa melhora as relações do professor consigo próprio e com os outros, pode levar ao que Linard e Prax (1984) denominam de *pedagogia da incerteza*, e que não mais será do que a procura de aliar todos os meios possíveis para a formação continuada de professores que reflitam sobre si e sobre os outros. *Quando aqui chegamos, recebemos algumas orientações, assistimos aulas e aprendemos no sufoco... as reuniões com os colegas são importantes, porque contamos o que temos feito e cada um ajuda o outro no que já fez e deu certo... nossas experiências da escola lá de fora ou na faculdade em pouco nos ajudam.*

Dadas as características da prisão e a situação social dos sujeitos que nela vivem, torna-se imprescindível a compreensão do espaço onde a escola está inserida, a fim de estabelecer uma estratégia educativa que contemple a complexidade da instituição. A “sociedade carcerária” se organiza em função de regras e códigos rígidos, o que nos leva a supor que produz nos indivíduos efeitos em sua convivência diária, nas concepções sobre a realidade e em sua própria situação no âmbito da escola.

Há que se enfatizar também que a escola desenvolve suas atividades no entorno de uma comunidade, tendo com ela relação de maior ou menor proximidade, e no caso



de um estabelecimento educativo que funciona dentro de uma unidade prisional, essa comunidade está definida pelos muros da unidade e isto define as relações entre prisão, escola, estratégia educativa e objetivos da ação docente. *Nós, professores, representamos liberdade e a escola é considerada um ponto de encontro de todos os pavilhões... Nós discutimos filmes, trazemos peças de teatro, fazemos atividades de lazer, pois neste lugar temos que trazer outros conhecimentos para eles. Embora sejamos pouco valorizados pelo sistema, sabemos da nossa importância na volta deles para a sociedade.*

Diante desse contexto, é preciso assinalar a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões. Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário educação prisional, seja assunto fora de pauta, nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, quer para os iniciantes ou experientes.

O que temos assistido diante dessa realidade é que os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços prisionais, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão, (SCARFÓ, 2002), pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo e na construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento (DUSSEL, 2002).

Para Dussel (2002), o processo de libertação tem como pressuposto a Filosofia da Libertação – é o educar-se no encontro de alteridades, no encontro entre culturas, no encontro do ser com os outros; uma relação de exterioridade na qual se reconhece, se valoriza e se respeita o outro, transcendendo-se as determinações impostas pela totalidade. Se em Dussel verificam-se pressupostos de uma filosofia para a libertação, na qual todos podem reclamar por sua liberdade e dignidade, em Freire (2005) identifica-se uma práxis educativa apoiada nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização a ser construída por homens, mulheres, crianças, jovens, pobres e oprimidos.

Pensar a docência na prisão, nesse sentido, significa situá-la em uma perspectiva multicultural e libertadora, e a escola, como uma prática social de resistência, onde o



aprisionado tem seus direitos respeitados, podendo reconstruir laços de pertencimento à sociedade pautados no respeito, na dialogicidade e na humanização *com* seus pares.

Concordando com Fiori (1986) que o ser humano para se libertar deve ser protagonista de sua história, com Dussel (2002) que dialogar é reconhecer o mistério do outro, com Freire (2005) que a educação se faz em comunhão para ser libertadora, e que as dificuldades dos professores que atuam em espaços de privação de liberdade são semelhantes em contextos diferentes, não há que se medir esforços na busca de possíveis caminhos para o enfrentamento do “choque de realidade” pelo qual todos passamos e *sermos capazes de ir sobrevivendo...*

Referências Bibliográficas

- COCHRAN-SMITH, M. e LYTLE, S. (1999): “Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities,” *Review of research in education*, v. 24, pp. 251-307.
- DUSSEL, E. (2002):. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*, Petrópolis, Vozes.
- FIORENTINI, D. (2004): “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente”. In: BORBA, M.C. e ARAÚJO, J. L. (Org.), *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*, Belo Horizonte, Antêntica.
- FIORI, E. M.: “Conscientização e educação”, *Educação e Realidade*, 1986, v.11, pp. 3-10.
- FREIRE, P. (2005): *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GAMA, R. P. (2007): *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. SP.
- GUARNIERI, M. R. (1996): *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. SP.
- GUIMARÃES, M. de F. (2004): *O desenvolvimento de uma professora de matemática do ensino básico: uma história de vida*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Porto.
- HUBERMAN, M. (1997): “O ciclo de vida profissional dos professores”, In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora, pp. 31-61.



- LINARD, M. e PRAX, I. (1984): *Images vídeo. Images de soi ou Narcisse au travail*, Paris, Bordas.
- ONOFRE, E. M. C. (2002).: *Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Araraquara. São Paulo. Brasil.
- PÉREZ - GÓMEZ, A. I. (1995): “La encrucijada de culturas”, *Investigación en la escuela*, n. 26, pp. 7-24.
- SCARFÓ, F. J. (2002.): “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH),” *Revista IIDH*, v. 36, pp.291 –324.
- SILVA, M. C. M. da. (1997): “O primeiro ano de docência: o choque de realidade”. In: ESTRELA, M.T. (Org.). *Viver e construir a Profissão Docente*. Porto, Porto Editora, pp. 51-80.
- SPRINTHALL, N. (1993): *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Lisboa, Editora McGraw-Hill.
- VEENMAN, S. (1988): “El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial.” In: VILLA, A. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, pp. 39-68.
- WHITE, R.T. (1989): *The study of lives*, New York, Dryden.