

A ESCOLA NA PRISÃO: CAMINHOS E OUSADIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

School in prison: paths and audacities in teacher training

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano¹

RESUMO

O exercício de leitura de dados reflexivos advindos de atividades formativas com educadores que atuam em escolas nas prisões norteia as argumentações e as proposições deste artigo, com vistas a ampliar a mirada no campo da formação de professores. Ser professor nos contextos de privação de liberdade é trabalhar com a diversidade, o medo, enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano – essas habilidades exigem aprendizagens de outra natureza, diferentes daquelas oferecidas na formação inicial. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar dos estudantes, sua história social e cultural, ao lado de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem especificidades que enfatizam a relevância da formação continuada. A análise dos dados reflexivos advindos de anotações em diários de campo, relatos de professores, observação participante, rodas de conversa indica que cabe ao professor promover situações educativas para além dos conteúdos escolares, que resgatem nos estudantes a dimensão histórica no presente e os desejos e os sonhos do futuro. Para tanto, os princípios da formação permanente – aprender de forma colaborativa com os pares, conhecer o contexto, resolver as situações-problema coletivamente, compartilhar sucessos e fracassos, assumir o risco da inovação, participar no desenho das políticas educativas – constituem ferramentas que podem balizar a melhoria da educação escolar nas prisões.

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

ABSTRACT

The exercise of reading reflective data coming from training activities with educators who work in prison schools guides the arguments and propositions of this paper, to broaden the aim in the field of teacher training. Being a teacher in the context of deprivation of liberty is to work with diversity, fear, facing tense situations of the criminal world and bet on humans – these skills require very different learnings from those offered in initial training. The prison setting is unique: it features needs from the students' school life, their social and cultural histories, alongside issues relating to violence and crime – this context has specific characteristics that emphasize the relevance of continuous training. The analysis of reflective data, from field diaries, teachers' reports, participant observation, conversation rounds, indicate that the teacher should promote educational situations beyond school curriculum, which rescue students for the historical dimension in the present, and the wishes and dreams in the future. Therefore, the principles of continuous training – learning collaboratively with peers, knowing the context, collectively solving problem situations, sharing successes and failures, taking the risk of innovation, participating in the design of educational policies – are the tools that can guide the improvements of school education in prisons.

Keywords: School education in prison. Teacher training. Continuous training.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É membro do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade e coordenadora do Núcleo de Investigação e Práticas em Educação em espaços de restrição e privação de liberdade (EduCárceres/UFSCar). E-mail: <linocam@uol.com.br>.

ENTRE SILÊNCIOS E URGÊNCIAS

O exercício de leitura de dados reflexivos advindos de atividades formativas com educadores que atuam em escolas nas prisões norteia as argumentações e as proposições deste artigo, com vistas a um esforço de visão futura, buscando ampliar a mirada e sugerir elementos de observação do que está por vir no campo da formação de professores.

Pensar a formação de professores que atuam em diferentes espaços e níveis de escolarização continua sendo um desafio da atualidade, pois, apesar da produção significativa de textos e princípios que redefiniram e configuraram esse campo, é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que ocorreram no cotidiano das salas de aula. Permanecem várias questões: por que razão as intenções não se concretizam? Queremos mesmo ter bons professores? Que motivações e condições de trabalho lhes são oferecidas? Qual é a imagem pública da profissão docente?

A valorização do professor e a defesa da formação inicial e continuada com qualidade são tarefas urgentes em nossa agenda de desafios e tarefas, uma vez que esses atributos corroboram o fracasso das políticas públicas. Aos professores cabe conferir materialidade, ou não, às propostas oficiais, sendo identificados como aqueles que aplicam ou resistem ao estabelecido, aqueles que “devem” e “têm” que assumir determinados posicionamentos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Os silêncios diante das questões anteriormente elencadas são pouco discutidos nos processos de produção das políticas públicas, embora no plano discursivo estejam presentes a complexidade das sociedades atuais e a existência de um volume sem precedentes de informações, valores e habilidades de convívio social que os professores não podem responder sozinhos.

Partindo do entendimento de que as pessoas vão se formando em todas as experiências de que participam ao longo da vida e do reconhecimento da existência de processos educativos inerentes às práticas sociais das quais participamos, rompe-se com o monopólio pedagógico da escola como única prática social em que as pessoas se educam.

Concordamos, assim, com Nóvoa (2013), que afirma que a instituição escola é um dos polos de um conjunto de redes e instituições responsáveis pela educação e que a contemporaneidade exige que a sociedade assuma sua parte na educação. Nessa perspectiva, o autor defende um espaço público de educação no qual a escola tem o seu lugar, que não é hegemônico e único:

Sem ignorar o papel da escola, em muitas dessas missões, será que elas não devem ser assumidas por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte dessas missões? (NÓVOA, 2013, p. 207).

Torna-se importante sinalizar nestes apontamentos iniciais que, em nosso entender, as pessoas se educam em diferentes práticas sociais, embora as instituições educativas revelem sinais de fragilidade, o que reforça a necessidade de reconstruir espaços de convivência e de vida social e cultural que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças, dos jovens e dos adultos.

Diante de tais fragilidades das instituições educativas, a emergência da formação do profissional professor é uma das realidades do século XXI a ser focada. No entender de Nóvoa (2013, p. 208), se “os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios do nosso século”.

UM CAMINHAR LENTO, MAS ATENTO...

No dizer de Gatti (2015, p. 230), “o papel do professor é o de dar forma humana aos valores, abrindo aos seus alunos a possibilidade de cada um construir-se com um ser cultural, assim construindo uma identidade própria”. A autora sinaliza que, para assumir esse papel, os professores necessitam de uma formação sólida em conhecimentos sobre o campo educacional e sobre as práticas relevantes a esse campo, uma vez que deve estar preparado para dialogar com as novas gerações, despertar valores, saberes e riquezas de conhecimentos que levam a aprendizagens para a vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho.

Em diálogo com a proposta de Gatti (2015), sinalizamos que o viver *no* mundo traz para as pessoas diferentes formações, visões, problematizações, desejos e frustrações, que criam demandas específicas no interior da escola; para tanto, os professores devem estar instrumentalizados para avançar nas suas próprias compreensões das práticas sociais educativas. A riqueza do diálogo entre as aprendizagens no mundo da vida e as escolares se constitui eixo central para que os saberes promovam sucesso escolar e formação para a cidadania com exercício da liberdade.

Nessa perspectiva, Gatti (2015) considera que não houve, no Brasil, estagnação quanto às preocupações com a docência e que várias iniciativas foram tomadas nos últimos 20 anos, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e em alguns estados da federação. No entanto, para a autora, apesar dos sinalizadores positivos e das iniciativas tendentes a tecer articulações no que se refere à formação de professores, “as políticas dirigidas, até aqui, têm se mostrado inoperantes no que concerne a mudar a situação de dispersão entre as licenciaturas e seu valor institucional e social, bem como em suscitar renovações curriculares substantivas” (GATTI, 2015, p. 240).

A profissão docente comporta uma formação prolongada, que acontece durante toda a vida profissional, e, como diz Lanier (1984, p. 34),

Os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado período de formação [...], emitem juízos e tomam decisões que aplicam a situações únicas e particulares com que se deparam na prática.

Por outro lado, é importante ressaltar que estamos vivendo numa sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e avanço do conhecimento que tornam necessário formar o professor na mudança e para a mudança. Como sugere Imbernón (2011), não se podem deixar de assinalar as condições que ainda movem a profissão de ensinar e que não favorecem a profissionalidade: o ambiente de trabalho, a tendência à rotina formal, o incentivo profissional, a cultura pedagógica

social, a solidão educativa, o baixo conceito profissional, a desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias e da sociedade, entre outras.

Esse conjunto de ideias nos leva a enfatizar a necessária formação permanente, em serviço, no sentido de que essa tessitura está embasada na perspectiva da formação de um profissional crítico-reflexivo, orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento de informação, análise e reflexão crítica, avaliação de processos e reformulação de projetos profissionais, sociais e educativos. Nesse sentido, no dizer de Imbernón (2011), a formação permanente tem como uma das suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Ao analisar as novas tendências na formação permanente dos professores, Imbernón (2009) sinaliza essa formação como elemento fundamental para se alcançar o sucesso nas reformas educativas, mas, paradoxalmente, para o autor, há muita formação e poucas mudanças.

Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, diante dos problemas práticos reais, com base num professor que não existe (IMBERNÓN, 2009, p. 36).

O autor sugere que ressituar o professorado como protagonista de sua formação, no contexto de trabalho, em que pode combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito e seu status social se constitui em formas combinadas de ações que podem contribuir para “recuperar o que uma vez se sonhou e nunca se alcançou e sonhar de novo” (IMBERNÓN, 2009, p. 36).

Para finalizar este momento do exercício reflexivo, em defesa de uma ação solidária para desenvolver uma nova cultura profissional formativa dos professores, busco inspiração em Freire (1993) para anunciar a necessidade de se construir uma noção de educação mais politizada, com um compromisso baseado na liberdade das pessoas, e não na dominação. Trata-se, pois, de uma formação colaborativa e dialógica entre o professorado *com* todos aqueles componentes que intervêm na formação com vistas a desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança, da raiva ou da possibilidade (FREIRE, 2001). É preciso construir um processo formativo *com* os educadores que vivem o cotidiano, de rever o protocolo de “dar voz aos professores”, uma vez que eles não perderam em nenhum momento a voz e o protagonismo na sala de aula; eles falaram de diferentes formas, mas, talvez, não tenham sido ouvidos com respeito e suas falas não foram incorporadas no vocabulário pedagógico; portanto, ficaram à margem de ser postos em prática nas políticas e nas práticas de formação (IMBERNÓN, 2009).

UMA REALIDADE QUE CARREGA INDAGAÇÕES DESESTABILIZADORAS

Pensar a educação em espaços de privação de liberdade, especialmente em prisões, reveste-se de discussões entre acadêmicos, autoridades do campo educacional, instituições e responsáveis vinculados ao sistema prisional, sociedade, Organizações Não Governamentais, a mídia em geral, tendo em vista os diferentes olhares que são dirigidos a homens e mulheres em situação de aprisionamento.

Questões recorrentes em torno da educação em prisões são: para que educação em prisões? A quem a educação serve? Se não temos educação com qualidade para nossas crianças, para que investir na educação de pessoas infratoras da lei? Se as escolas de ensino público carecem de recursos e materiais de diferentes naturezas, para que dotar escolas nas prisões com tais recursos? Se não temos formação inicial e continuada de professores que atuam em escolas públicas, para que investir na formação de educadores para aprisionados?

Além dessas questões, ainda nos deparamos com algumas de outra natureza: se o objetivo da prisão é punir, e ali temos um ambiente que preza pela repressão e a submissão aos ditames da organização, como pensar em educação se esta se caracteriza como possibilidade de transformação e emancipação dos indivíduos? Para que serve a escola na prisão? Qual o papel dos professores nesse contexto em que tudo se vigia e se controla? O que eles podem e devem ensinar?

As questões anteriormente anunciadas têm sido discutidas por estudiosos do tema em diferentes áreas. Os recortes estabelecidos para esses apontamentos ancoram-se em pesquisadores que defendem a educação escolar como prática social relevante nos espaços prisionais, como Onofre (2002), Vieira (2008), Serrado Júnior (2009), Julião (2009), Cardoso (2013), Carvalho (2014), Campos (2015), entre outros, pois evidenciam que a escola na prisão, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re)conquistar a cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando a figura do professor como ator importante na construção de espaços em que o aprisionado pode (re)significar o mundo como algo dinâmico e inacabado.

Apesar das tensões resultantes de posições antagônicas em relação ao papel da escola nas unidades prisionais, há uma convergência em relação ao papel determinante, embora não exclusivo, que ocupa o professor, no sentido de se promover uma educação com qualidade, independentemente do espaço em que está inserida. Pensar, portanto, a implementação de políticas públicas que visam à qualidade e à equidade no campo educacional não pode deixar de privilegiar questões relativas à formação docente.

Sendo o professor elemento-chave da mudança educativa,

[...] ainda que não se pretenda atribuir aos professores toda a responsabilidade pelo êxito das reformulações dos sistemas educacionais, todos partilham do pressuposto de que mudanças qualitativas dependem também do envolvimento do professorado e da transformação dos modelos formativos existentes (REGO; MELLO, 2002, p. 10).

Temos assistido, no entanto, a avanços pouco significativos e recomendações frágeis sobre a necessidade de reformulação dos modelos formativos vigentes e do perfil desejável para o professor. Tal situação caracteriza a formação de professores que atuam em diferentes níveis do ensino, e, no caso das escolas nas prisões, fica agravada pelas circunstâncias e as peculiaridades do sistema prisional.

A existência de uma cultura própria da prisão torna a escola singular, e o seu cotidiano nem sempre permite apreender os significados vividos naquele espaço-tempo. O

desafio posto é como se inserir nesse mundo sem abdicar de seus elementos culturais próprios, sem perder fios da tessitura da trama e que revelam a sua essência. As práticas sociais vivenciadas na escola podem desvelar outras possibilidades do fazer escolar, cabendo ao professor promover práticas anunciadoras de novas possibilidades de humanização e produção de subjetividades (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010).

Dadas as características da prisão e a situação social dos sujeitos que nela vivem, torna-se, portanto, imprescindível a compreensão do espaço onde a escola está inserida, a fim de estabelecer uma estratégia educativa que contemple a complexidade e a singularidade da instituição. A “sociedade dos cativos” se organiza em função de regras e códigos, o que nos leva a supor que estes produzem nos indivíduos efeitos em sua convivência diária, nas concepções sobre a realidade e em sua própria situação no âmbito da escola. A escola, mesmo inserida na prisão, é considerada uma instituição com responsabilidades específicas, que se distingue de outras instâncias de socialização e tem identidade própria e relativa autonomia.

Deve-se considerar, no entanto, que a educação nas prisões surgiu no plano das preocupações há muito pouco tempo e que passamos da ignorância sobre a problemática para uma expectativa por vezes exagerada: redução da pena pela frequência à escola, reeducação para reabilitação, preparo para a vida em liberdade, ensino de leitura e escrita, aprendizagem de um ofício e, supostamente, que o aprisionado “aprenda a aceitar” as regras sociais.

De Maeyer (2009, p. 14) pondera a relevância da educação na prisão – a escolar e as demais práticas educativas que ali acontecem – como um processo que deve ser concebido e vivido pelo conjunto de atores que vivenciam esse cotidiano. “É necessário transformar a prisão em um espaço educativo e não transformar o aprisionado em receptor de sequências educativas.”

Nessa perspectiva, ser educador em prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano – isso exige do professor e dos demais profissionais aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade.

Diante desse contexto, cabe assinalar a ausência de 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 (EJA), 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, seja para professores iniciantes ou experientes.

Um fator recorrente e apontado na formação é que, na maioria dos cursos de licenciatura, há uma ênfase nos conhecimentos do mundo acadêmico e teórico, normalmente desarticulados entre si e, às vezes, pouco significativos em relação às variáveis que se entrelaçam nas situações cotidianas de ensino e aprendizagem. Por seu lado, a prática deve ser uma fonte relevante de conteúdos para a formação, mas, frequentemente, o contato com a prática se dá por meio de estágios pouco

produtivos, quase sempre realizados no fim dos cursos. Cabe ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor sozinho o que aprendeu na esfera do saber para a esfera do saber fazer (REGO; MELLO, 2002).

As autoras assinalam também a necessidade de se repensar a formação dos formadores, uma vez que há poucas experiências que integram, num mesmo universo conceitual e prático, o projeto pedagógico da instituição de formação e o projeto pedagógico das escolas no campo da prática. De igual forma, a articulação entre formação inicial e em serviço é uma tradição quase inexistente, uma vez que a formação em serviço não pergunta o que e como o professor aprendeu em sua formação inicial; esta, por sua vez, não considera a continuidade do processo constitutivo do docente.

IDEIAS-CHAVE MOBILIZADORAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA NA PRISÃO

Os questionamentos em relação à formação e ao perfil do professor para atuar nas escolas dos espaços prisionais nos levam a ponderar: se ali temos uma escola como as demais, para que uma formação e um perfil diferenciados?

Nessa direção, algumas considerações merecem destaque. Por se tratar de um espaço singular, regido por normas e regras específicas e que privilegiam a manutenção da ordem estabelecida pelo sistema prisional, o professor deve se apropriar desses saberes (que não são discutidos em sua formação inicial), fazendo-se necessário um processo de ambientação, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Muitos profissionais contratados, nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente, com jovens e adultos. Saíram das universidades para atuar em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente de visualizar alternativas no campo profissional da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho (BRASIL, 2010, p. 21).

Diante desse contexto, cabe aos professores experientes e à equipe multidisciplinar que atende as pessoas 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.

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 social (SCARFÒ, 2002), pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo e na construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento.

Como sinaliza Scarfò (2002), o professor ali se reveste como um profissional que transmite conhecimentos específicos, mas também contribui com a elaboração de um projeto de vida que se constrói pelo diálogo, pela sensibilidade aos problemas sociais, pela disponibilidade para a escuta.

Em relação às estratégias metodológicas, elas estão vinculadas às da educação de jovens e adultos, respeitando seus saberes da vida, expectativas, visões de mundo, tendo em vista que se devem respeitar as regras específicas do contexto, uma vez que recursos didáticos que possam trazer risco em relação à segurança não são permitidos. Dessa forma, todo o material é examinado pelo setor de segurança antes de sua utilização.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. [...]. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais são atividades quase impossíveis (BRASIL, 2010, p. 21).

Para além dessas especificidades, os processos formativos de professores, ao lado de contemplar as temáticas do contexto e as metodologias mais adequadas às contingências do espaço (turmas heterogêneas, diferentes níveis de escolaridade, salas adaptadas, material empobrecido, entre outras), devem investir fortemente na reflexão sobre o significado social do trabalho educativo.

Pensar a escola em comunidades excluídas e pobres também nos remete a uma reflexão relevante: o valor da educação, e o prestígio de quem a ministra é grande. Nessa perspectiva, para as pessoas em privação de liberdade, aprender a ler e escrever (mesmo que bilhetes) significa libertar-se da dependência do colega de cela, que assume o papel de escriba e conhecedor de uma intimidade familiar que, por vezes, fragiliza o indivíduo. Tal situação significa “dívida” ao colega de cela, e, na prisão, dívida significa submissão e risco. O valor dado ao professor pelo aluno é significativo, pois, além dos ensinamentos dos conteúdos escolares, ele significa a oportunidade do contato com alguém fora dos muros – é o elo perdido com a família e a sociedade através do isolamento e do afastamento do convívio social (ONOFRE, 2015).

A reflexão sobre o papel do profissional que assume as salas de aula nos leva a desafios no sentido de equacionar problemas que também existem “fora dos muros”: baixa remuneração e precariedade das condições de trabalho. Além da precariedade das políticas salariais e de incentivo no plano de carreira, os profissionais exercem suas atividades em condições inadequadas, uma vez que grande parte das escolas é desprovida de recursos materiais e humanos.

A própria arquitetura prisional geralmente não prevê espaço para o desenvolvimento de atividades educativas. No caso das escolas,

Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborais no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são, em geral, totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano (BRASIL, 2010, p. 17).

Reconhecer o papel relevante dos professores no processo educativo tem sido um discurso desgastado, tendo em vista os investimentos efetivamente destinados a sua formação, atuação e profissionalização. Não há formação de excelência que sobreviva ao desprestígio e à desvalorização do trabalho docente – trata-se de ressignificar o que é valorização no novo contexto; no caso das prisões, a

implementação das Diretrizes Nacionais, embora tenha significado um marco na história da educação prisional, será efetivada por políticas públicas que atendam às demandas já assinaladas (formação, ambientação, valorização salarial e profissional, condições objetivas e subjetivas de trabalho).

Buscar novos contornos para a formação implica, no dizer de Rego e Mello (2002), a necessidade de coerência entre o modelo de formação e o de exercício, enfatizando que as práticas de formação centrem atenção no perfil do professor, necessário às demandas do momento e do contexto. É preciso que tenha condições para tomar decisões com autonomia e competência, no sentido de promover a transposição didática do objeto de ensino para o contexto de aprendizagem, tomando como ponto de partida o que o aluno já aprendeu e como aprendeu, assim como os conteúdos que precisam ser ressignificados para ganharem sentido e significado no momento presente e no futuro.

Fica claro, portanto, na perspectiva da formação permanente, que o fator da contextualização assume relevância quando colocamos as lentes direcionadas para a singularidade da educação de pessoas em situação de privação de liberdade.

TENTANDO ORGANIZAR UMA TESSITURA COM AS IDEIAS-CHAVE

Considerando os apontamentos elaborados, com base em estudos e vivências formativas, em alguns estados brasileiros, com professores e gestores que atuam em escolas nas prisões, buscou-se, nesse exercício reflexivo, uma aproximação ao intrincado fenômeno da educação em prisões. O nosso desejo é provocar possíveis diálogos entre a educação, a escola e a formação de professores e os contextos de privação de liberdade. Se nesses espaços existe uma escola pública, uma sala de aula (mesmo que improvisada, com turmas heterogêneas, multisseriadas, como tantas outras no Brasil), professores (com salários aviltantes, ausência de material didático e outras ferramentas para um trabalho com qualidade social, formação insuficiente para atuar em Educação de Jovens e Adultos) e estudantes (advindos em sua maioria de classes populares), não estamos diante de uma realidade invisível em nosso país.

A diferença que se faz presente é que essa escola se encontra inserida em um espaço singular – a instituição prisão. Santos (2000), em sua concepção de fronteira, permite-nos significar de maneira mais clara as intenções dessa tessitura.

Viver na fronteira é viver em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos. A novidade da situação subverte todos os planos e previsões; induz à criação e ao oportunismo como quando o desespero nos leva a recorrer ansiosamente a tudo o que nos pode salvar [...] A fronteira, enquanto espaço, está mal delimitada, física e mentalmente, e não está cartografada de modo adequado. Por esse motivo, a inovação e a instabilidade são, nela, as duas faces das relações sociais [...] (SANTOS, 2000, p. 348).

Tomando o contexto da prisão, sem referências ou verdades a serem defendidas, somos convidados a reinventar a escola, como propõe Candau (2000), reconhecendo a importância de construir, desvelar práticas de ensinar e aprender. Ora, se estamos diante de outros coletivos sociais (de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas,

em privação de liberdade, trabalhadores empobrecidos), que se afirmam como sujeitos de direitos, não podemos mais adiar nosso compromisso de educadores para pensar/repensar essa realidade.

Torna-se importante destacar que existem dois grupos de aprendizagens próprios das prisões: as regras oficiais (da instituição) e as regras não oficiais (dos próprios presos); ainda que algumas dessas regras se sobreponham umas às outras, “tudo isso é educação *da* prisão, não a educação *na* prisão” (DE MAEYER, 2013, p. 42).

Vale sinalizar que estamos com nossas lentes, nas aprendizagens que acontecem nas salas de aula (educação escolar *na* prisão), no encontro entre pares e com seus professores, mas não podemos desconsiderar as regras específicas da instituição, carregadas por normas rígidas e que têm seus princípios ancorados na segurança. Isso significa que a instituição escola está inserida em uma instituição onde tudo se controla, inclusive o vestuário dos professores, o material didático de ensino e os conteúdos veiculados.

Em diálogo com essas diferentes miradas, inferimos que o processo de ensinar e aprender na escola na prisão deve ser permeado pelo diálogo e que este só pode ser construído entre iguais, portanto só é possível nas relações não hierarquizadas e autoritárias. Trata-se, pois, de conceber a prática pedagógica vinculada à leitura crítica da realidade, isto é, do mundo (FREIRE, 1981).

Dessa forma, cabe ao professor ir além do que se ensina na instituição prisão (obediência às regras, silêncio, duplicidade de conduta para sobreviver), pois, para além dos conteúdos escolares, cabe a ele conduzir a apropriação crítica do que é ensinado, numa dimensão que permita aos homens e às mulheres ser no mundo, para garantir sua dimensão histórica no presente e projetar seus desejos e sonhos de futuro.

Por outro lado, 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 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, 1997, p. 58).

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, acaba sendo compensado, no dizer dos professores, 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.

Essa realidade não é específica do contexto prisional, mas, para o recorte deste artigo, vale enfatizar a sua importância e urgência, pois, embora a normativa de 2010 indique tal necessidade, apenas alguns estados brasileiros têm assumido uma formação continuada, mas ainda pontual, no sentido de iniciar com os professores um processo formativo que atenda às demandas existentes na escola na prisão.

A formação continuada tem privilegiado, de forma geral (também “fora dos muros”), alguns elementos, como: reflexões sobre a prática docente entre docentes experientes e iniciantes, cursos de formação continuada (e não momentos pontuais de formação), participação dos professores no desenho das políticas educativas, apropriação da cultura prisional e do cotidiano da instituição, oferta de certificação para progressão de carreira, estimulando o compromisso pessoal com a formação permanente, que tem se constituído em avanços e experiências exitosas que balizam a melhoria da educação nas prisões.

Com isso, não estamos afirmando que tais situações existam em número satisfatório e ocorram com frequência, mas que são possíveis quando há vontade e decisão política. Não são hipóteses, mas possibilidades que existem em regiões que se ancoram em políticas de formação docente, independentemente do espaço onde os professores atuam.

Para finalizar esse exercício, alguns princípios da formação permanente merecem ser considerados: aprender de forma colaborativa com os pares e os educadores da comunidade (psicólogos, assistentes sociais, advogados, agentes penitenciários), conhecer o contexto, aprender mediante a reflexão individual e coletiva (resolver as situações problemáticas da prática), compartilhar sucessos e fracassos, assumir o risco da inovação, aceitar a diversidade de opções, elaborar projetos de trabalho conjunto.

Certamente esses princípios se concretizarão quando ocorrer o abandono do individualismo, a predisposição para rever a própria prática, o compartilhamento com outras equipes e com os estudantes, a reivindicação de tempo e espaço para a formação na instituição.

Parece-nos importante que o professorado impulse no seu entorno uma cultura colaborativa de formação permanente. Durante décadas, criticou-se o papel dos formadores considerados experts, alienígenas da realidade cotidiana, formadores – solucionadores de situações problemáticas. Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve assumir mais um papel de escuta, de colaborador reflexivo, de contribuir para saltar os obstáculos, mas que esteja atento que a solução para a situação problemática cabe ao coletivo dos professores, para que efetivamente mudem a prática educativa e encontrem o sentido e o significado do seu trabalho.

No entanto, *nem tudo é tão fácil de fazer como é o de dizer*. Esse exercício, cunhado ao longo de anos, como educadora e formadora de professores que atuam nas escolas de unidades prisionais, foi sendo construído abrindo pequenas fendas, janelas, descortinando paisagens, acertando, errando, mas com a convicção de que os riscos nos motivam para o enfrentamento *com* os professores, no resgate de nosso valor social. Formar-se professora ao longo da vida... para *ser mais*, para aceitar-se como um *ser inacabado*, para continuar *esperançosa*.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional da Educação – CNE. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Parecer CNE/CEB Nº 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE/SECAD, 2010.
- CAMPOS, Aline. **Educação, escola e prisão: o “espaço de voz” de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro-SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos-SP, 2015.
- CANAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- CARDOSO, Camila Menotti. **O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo**. 2013.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos-SP, 2013.
- CARVALHO, Odair França de. **Entre celas e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia-MG, 2014.
- DE MAEYER, Marc. Prólogo. In: RANGEL, Hugo (Coord.). **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Paris: Centre International d'études pédagogiques – CIEP, 2009.
- DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 229-243.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não o único, do desenvolvimento profissional do professor. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-49.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2009.
- LANIER, James Eduard. **Research on teacher education**. Michigan State University, IRT, OP, 1984.
- NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 199-210.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão**. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, SP, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, p. 239-255, 2015.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: **Conferência Internacional Desempenho dos Professores na América Latina: tempo de novas prioridades**. Brasília, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCARFÒ, Francisco José. **El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH)**. Revista IIDH, São Paulo, v. 36, p. 291-324, 2002.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira. **Políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário: aplicações e implicações no processo de (re)inserção social do apenado**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara-SP, 2009.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque de realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-35.

VIEIRA, Elisabeth de Lima Gil. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2008.

Data da submissão: 24/08/2016

Data da aprovação: 27/12/2016