

## Identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional

### *Professional identity of teachers of school education of a prison unit*

Alisson José Oliveira Duarte

Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

[alisson-duarte@hotmail.com](mailto:alisson-duarte@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1390-4979>

Helena de Ornellas Sivieri Pereira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

[helena.sivieri@gmail.com](mailto:helena.sivieri@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3694-2705>

#### RESUMO

O presente estudo buscou 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. A pesquisa justifica-se pela necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar em instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam nessa área específica da realidade educacional. 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. Para tanto, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: entrevistas abertas e registro em diário de campo. Buscando responder o objetivo geral desta pesquisa, destacam-se três unidades de análise temática que contemplam o processo de constituição da identidade profissional dos professores da instituição prisional pesquisada: “Relação professor/aluno”, “Identidade para o outro e sentimento de incompreensão” e “Especificidades do perfil docente”. Os resultados apontam que as singularidades encontradas na educação escolar da unidade prisional pesquisada podem efetuar transformações significativas na identidade profissional de professores que atuam nessa realidade, uma vez que suas especificidades (institucionais, sociais e éticas) superaram os desafios da educação escolar não inserida em unidades prisionais.

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

## ABSTRACT

*The present work sought to investigate whether the experience of teaching students in situations of deprivation of liberty in the school education setting of a prison unit in the state of Minas Gerais, can influence the process of constitution of the teacher identity. This research is justified by the need to foster studies that offer theoretical and reflexive support regarding school education in prisons and, above all, in relation to the constitution of the identity of teachers who work in this area so specific of the educational reality. The research included the voluntary participation of five teachers from the school education of a prison institution and an interview with the director of the school. In order to do so, it was used as instruments of data collection: open interviews and recording in field diary. In order to answer the general objective of this research, three units of thematic analysis are included, which contemplate the process of constitution of the professional identity of the teachers of the prison institution researched: "Teacher/student relationship", "Identity for the other and feeling of incomprehension" and "Specificities of the teaching profile". The results point out that the singularities found in the school education of the prison unit investigated can make significant changes in the professional identity of teachers who act in this reality, since their specificities (institutional, social and ethical) overcome the challenges of school education not included in units prisons.*

**Keywords:** *Teaching in prison. Teaching professional identity. School education in prisons.*

## Introdução

Buscamos por meio do presente estudo 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 nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013), 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.

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 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 (DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2018a).

Embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história de nosso país, este 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 se fomentarem 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 no processo de reinserção social das pessoas em privação de liberdade. Mas seria negligência negar a especificidade desse público. 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, nesse cenário, 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 no qual é permitido expressar-se, falar de si, ouvir novas ideias e ter relações menos vigiadas.

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 esta 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: alienam-se com o sistema, enrijecem sua prática e se entregam ao comodismo, ou criam 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.

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.

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 total<sup>1</sup>, 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.

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 Garcia (2009, p. 109): “a identidade se constrói e se transmite”. Para este 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 à pesquisa com professores, Bueno (2002, p. 22) sugere que:

dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos.

---

<sup>1</sup> Enquadram-se a definição de instituição total todas as instituições nas quais os indivíduos sofrem despersonalização de hábitos e de características pessoais, devido a um processo de internação (breve ou prolongada). Nestes espaços de convívio coletivo, os indivíduos permanecem sob a custódia da instituição, vivendo conforme regras e estilos impostos por ela, ao exemplo de orfanatos, conventos, mosteiros, manicômios e prisões. Dentre 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; sistemas 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).

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.

Bueno valoriza a experiência do professor como produtor de conhecimentos relevantes para o campo da educação. Constatamos por meio desta pesquisa 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.

Mediante um processo de interiorização e de 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). Nesta mesma linha de pensamento ressoam as contribuições de Freire (1996, p. 12): “quem forma se forma e reforma-se ao formar”.

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 e elaborar planos e estratégias calcadas em conteúdos didáticos. 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 nesta realidade educacional, seus valores, suas metas, suas dificuldades, suas fantasias, enfim, todas as características que compõem a sua identidade.

A invisibilidade e o silenciamento das mídias em torno do tema também favorece 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.

Prezamos o reconhecimento do construto 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.

## Aspectos Metodológicos

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. Utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas abertas e registro em diário de campo.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas podem ser um eficiente método de coleta de dados, sobretudo quando se busca recolher informações descritivas 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 e Ludke (1986) afirmam 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.

No que se refere às notas de campo ou diário de campo como método de coleta de dados, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que elas podem ajudar o pesquisador a 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 a outros métodos. Minayo (1995, p. 22) esclarece que o foco das notas de campo deve se concentrar nos aspectos da realidade que não podem ser ditos ou quantificados por conterem complexidades que exijam do pesquisador interpretações particularizadas e cuidadosamente intuídas.

A pesquisa contou com a participação voluntária de cinco professores da educação escolar da instituição prisional pesquisada e uma entrevista de caráter complementar com a diretora da instituição. O material qualitativo extraído das entrevistas com os professores foi primeiramente submetido à técnica de análise de conteúdo temática. Em seguida, os resultados obtidos neste 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.

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

Todos os participantes leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para manter o caráter ético da pesquisa, os verdadeiros nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo e devidamente substituídos por pseudônimos, conforme quadro I:

| CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS |         |                                  |  |
|-----------------------------|---------|----------------------------------|--|
| Pseudônimo                  | Idade   | Formação                         | Tempo de docência para alunos em privação de liberdade |
| Josefina                    | 59 anos | Licenciatura em Letras           | 9 anos   |
| Ariane                      | 35 anos | Ciências Biológicas              | 4 anos   |
| Thiago                      | 35 anos | Licenciatura em Letras           | 3 anos   |
| Antônia                     | 58 anos | Licenciatura em Letras           | 6 anos   |
| Letícia                     | 40 anos | Licenciatura em Ciências Sociais | 5 anos   |

**Quadro 1** – Caracterização dos sujeitos

**Fonte:** Os autores (2018)

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

possuíssem pelo menos um ano de experiência no referido campo, de modo que pudessem expressar conhecimentos vivenciais, consolidados e relevantes para esta pesquisa; também foi considerado fundamental que os docentes já tivessem experiência profissional com alunos socialmente livres. Todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas com fidelidade, assim como foram recolhidas na fonte. A seleção dos professores ocorreu de maneira aleatória e voluntária, respeitando os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Veremos adiante, por meio dos resultados alcançados, que as singularidades encontradas na educação escolar da unidade prisional pesquisada podem efetuar transformações significativas na identidade profissional de professores que atuam nessa realidade, uma vez que suas especificidades (institucionais, sociais e éticas) superam os desafios tradicionais da educação escolar não institucionalizada em unidades prisionais.

## Resultados Alcançados

Buscando responder o objetivo geral desta pesquisa, destacamos três unidades temáticas que, segundo as análises, contemplam o processo de constituição da identidade profissional dos professores da unidade prisional pesquisada 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 à sua realização profissional e à sua autoestima. Por meio desta 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 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 e no campo da educação como um todo.

De maneira geral, os resultados desta pesquisa estão organizados conforme esquematizado no quadro II:

| <b>EIXOS TEMÁTICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE</b> |   |
|--|---|
| <b>1ª Temática</b>                             | <b>Relação professor/aluno</b>  |
| Categorias                                     | a) Sentimento de realização profissional  |
|  | b) Autoimagem e sentimento de autoestima  |
| <b>2ª Temática</b>                             | <b>Identidade para o outro e sentimento de incompreensão</b>                                |
| <b>3ª Temática</b>                             | <b>Especificidades do perfil docente</b>  |
| 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  |

**Quadro 2** - Eixos temáticos e categorias de análise

**Fonte:** Os autores (2018)

Evidenciamos, a partir da descrição de cada uma das três unidades temáticas e de suas categorias, os paradigmas, os valores e as concepções dos professores em foco sobre a educação escolar em instituições prisionais e sobre si mesmos enquanto professores de alunos em privação de liberdade.

## 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.

## Sentimento de realização profissional

Observamos que todos os professores entrevistados revelaram, em seus discursos, sentimentos positivos em relação à sua realização profissional enquanto docentes de alunos em privação de liberdade. Este 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 com os alunos de sua experiência fora da unidade prisional; valorização incondicional da pessoa do professor; e menor quantidade de alunos por sala de aula (DUARTE, 2017).

De acordo com Bolívar (2006), a avaliação (o juízo positivo ou negativo) que o indivíduo faz diante de suas experiências profissionais está estreitamente ligada às respostas afetivas ou emocionais em relação à 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 digo 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 este sentimento é uma das razões pelas quais se sentia motivado a continuar lecionando na escola da unidade prisional. De acordo com Onofre (2012, p. 211), 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”.

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 com os alunos. Nesse sentido, a maioria dos professores afirmou não ultrapassar doze alunos, havendo uma variação média de dois a oito alunos por sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO).

## 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.

(...) ali (na unidade prisional) é uma chance que nós professores temos de dar o nosso melhor para poder resgatar aqueles alunos (LETÍCIA).

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 aquela realidade (ARIANE).

Eu me sinto diferente porque as pessoas me olham e falam: “Nossa, você está dando aula para presos, como você é corajosa” (JOSEFINA).

De modo geral, observamos, pela interpretação acurada dos dados, que geralmente os docentes entrevistados possuem uma autopercepção profissional de professores “conselheiros”, com um valor intrínseco de “missionários”, por desenvolverem um trabalho que participa da transformação do aluno enquanto “ser”. Estes elementos

conferem a sua identidade profissional um sentimento positivo de autoestima ao perceberem sua própria utilidade e importância para a constituição do outro. Nesta relação dialética, o aluno acolhido pelo professor em suas demandas emocionais revela por ele o seu reconhecimento, e, na gratidão do aluno, o professor reconhece o seu valor profissional.

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 à margem das identificações que os outros formulam sobre ele”. 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 em que os docentes estão inseridos.

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, representando e comunicando 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.

No caso desta pesquisa, o contexto singulariza-se por se tratar de uma unidade prisional, regida por normas autárquicas. Os alunos, além de alunos, são pessoas em privação de liberdade, e as salas de aula se equiparam a celas.

## Identidade para o outro e sentimento de incompreensão

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.).

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, dentre outros, sejam todos professores, cada categoria em particular possui representações, missões e status social diferenciado no contexto cultural de nossa sociedade.

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 esta dualidade uma espécie de crise ou conflito de identidade. Isto é, à medida que o aluno comunica o valor do professor por meio de representações positivas (conselheiros, acolhedores, missionários), o meio social tende a despotencializar a importância e o papel do professor em escolas de unidades prisionais, não propriamente por meio de atitudes aversivas contra o professor, mas diretamente associada ao descrédito em relação à pessoa do aluno que se encontra temporariamente institucionalizado em um espaço de privação de liberdade (DUARTE, 2017).

A esse respeito, Bolívar (2006, p. 133, tradução nossa) salienta que um dos elementos cruciais que configura 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 (juízo) 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.

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 por outras pessoas (DIÁRIO DE CAMPO).

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. Além de expressar uma reação de espanto, Antônia afirma que comumente as pessoas se utilizam de adjetivos pejorativos: “você é doida, você é louca”, e 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 remissão 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).

Neste 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 xeque, levando o professor a repensar sua prática, seus hábitos, concepções e sua própria autoimagem.

## Especificidades práticas do perfil docente

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 (a) à trajetória profissional e ao processo de iniciação docente na escola da unidade prisional, (b) às regras e aos padrões

institucionais, (c) à rotina de trabalho e (d) às transformações intrínsecas acerca de valores humanos e sociais (DUARTE, SIVIERI-PEREIRA, 2018b).

Segundo Castells (1999), 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 desta pesquisa.

## Trajетória profissional e o processo de iniciação na escola da unidade prisional

Na presente categoria, descrevemos como os professores tiveram acesso à 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 para a 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, 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 lhe permite adaptar-se 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.

A maioria dos professores entrevistados iniciou suas atividades docentes na escola da unidade prisional depois de ser indicado por outro docente que já exercia atividades laborais na escola da unidade prisional. Especificamente nessa unidade prisional, em tempos anteriores ao ano de 2014, o candidato à vaga de professor era somente submetido a entrevistas de avaliação de perfil e investigação de conduta social. As entrevistas de contratação não eram realizadas somente por profissionais da educação, mas também por profissionais responsáveis pela segurança do presídio. Conforme relatos da professora 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 conversei com a diretora, depois ela me passou para a 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, 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).

Observamos na fala desta entrevistada que, logo após assumir o compromisso profissional com a diretora da escola da unidade prisional, a docente experimentou sentimentos de hesitação frente à responsabilidade. Esta mesma sensação de dúvida, arrependimento e receio inicial foi vivenciada pela maioria dos professores, ao exemplo de Letícia:

E eu fui, mas sem muito interesse. 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 que tradicionalmente testemunhou em seu meio cultural, tende a experimentar a vivência de uma crise de identidade que o faz refletir sobre sua prática profissional e conseqüentemente sobre 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 deste novo momento. Há o predomínio, nesta 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.

De modo geral, os professores relataram desconhecerem completamente como era feita a educação escolar de pessoas em privação de liberdade antes de serem convidados (ou indicados) para atuarem 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.

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.

## 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/impôr 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. 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 os 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 este 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”.

## 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 de 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 e cientificar-se do crime do aluno depois de estabelecida a empatia interpessoal (DIÁRIO DE CAMPO).

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, o vozerio 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 de contenção.

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”.

## 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. Observamos 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 à sua identidade pessoal.

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 psicológicas (em sua maneira de ser, de sentir, de se relacionar e de confiar em outras pessoas) depois que passaram a exercer docência na escola da unidade prisional. Observamos que estas transformações ocorreram de maneira diferente entre os professores. Alguns acreditam que passaram a ter uma visão ampliada da natureza humana e uma maior compreensão do processo de constituição da criminalidade; outros reconheceram uma espécie de bloqueio emocional, tornando-se mais resistentes diante de situações de sofrimento do outro; e, por último, afirmaram terem se tornado pessoas mais desconfiadas ou menos confiantes nas relações interpessoais fora da unidade prisional (DUARTE, SIVIERI-PEREIRA, 2018b).

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.

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; CASTELLS, 1999; CIAMPA, 1997).

## Considerações Finais

Em uma sociedade em que as minorias ainda são silenciadas pela mídia, pelo anonimato, por preconceitos históricos e pela falta de expressão, buscamos, nesta pesquisa, dar voz aos professores-atores da educação de uma unidade prisional, enfatizando, ao lado dos autores-militantes da educação escolar instituída nestes 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 esta reforma e pela liberdade da educação escolar aprisionada na prisão, faz-se necessária a quebra de paradigmas históricos e cristalizados no meio prisional, que ainda acredita nos mecanismos de punição e de 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 ator 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 quanto 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 ressignificados 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. Neste sentido, os professores não foram concebidos, nesta pesquisa, apenas como “objeto de pesquisa”, mas como arquitetos dos conhecimentos ora apresentados.

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 por meio de seu *feedback*, o professor encontra sua realização profissional e sua autoestima enquanto docente em um contexto institucional repleto de limites e burocracias.

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 como perda de tempo por parte dos professores e/ou acreditam que a educação escolar seja um mérito que 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, as regras, os padrões, os 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 a seus alunos. As transformações ocorrem tanto no âmbito pessoal como no profissional, uma vez que não podemos separar a identidade profissional de um indivíduo de suas dimensões pessoais e vice-versa.

De acordo com as reflexões discutidas ao longo desta 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 de barreiras, mas o próprio aluno com suas demandas e necessidades próprias. Essa relação do professor com seus alunos, ressaltada ao longo desta pesquisa, levou-nos à reflexão de como esses atores adaptam sua identidade profissional e pessoal para corresponder às demandas de seus alunos que não se limitam às 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.

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.

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, refletimos sobre a necessidade de se investir na formação complementar desses profissionais que, na maioria das vezes, são inseridos nessas escolas sem qualquer base que fundamente a sua prática. Se a educação é o caminho para a formação e a conscientização humana e se ela é direito de todo cidadão, por que tem-se investido tão pouco em pesquisas em torno dos professores do sistema prisional, que todos os dias lidam com essa demanda educacional específica da sociedade?

Sabemos que a 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.

Nesta ótica, é importante lembrar 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 da direção das instituições prisionais e da própria instituição

escolar inserida nesses espaços de aprisionamento, que não valorizam ou se mostram pouco motivados frente à iniciativa de novos pesquisadores. Embora as instituições tenham aceitado participar livremente deste estudo, muitas resistências foram colocadas no sentido de limitar o fornecimento de informações e de permitir 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 esta 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.

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 próximas às 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.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

BUENO, B. O. 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.

BRASIL. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59-62.

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

CIAMPA, A. C. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

\_\_\_\_\_. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, v. 3, nº 6, p. 87-101, jul/dez.1998.

DUARTE, A. J. O.; SIVIERI-PEREIRA, H. O. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, Nov./Dez. 2018a.

DUARTE, A. J. O.; SIVIERI-PEREIRA, H. O. Especificidades da docência em uma escola de unidade prisional: impactos sobre a identidade docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 109-128, jan./mar. 2018b.

DUARTE, A. J. O. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba-MG, 2017.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira sobre formação de Professores**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.109-131, ago/dez. 2009.

GURGEL, W. B. 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, p. 43-68, jul/dez, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. 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.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

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

ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia**, v. 22/1, p. 109-120, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Desafio histórico da educação prisional brasileira: Resignificando a formação de professores...um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 1, n. 47, p. 205-219, set/out. 2012. Disponível em: ><https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048/7607><. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. IN: **ANPED, 31ª Reunião, Caxambu, 2008**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-4794-int.pdf>>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. 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.

PEREIRA, J. E. D.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, v. 3, n. 26, p. 51-73, jul./dez. 2001.

SERRADO JÚNIOR, J. V. 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: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/318\\_237.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/318_237.pdf)>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

SIVIERI-PEREIRA, H. O. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. 320p. Tese (Doutorado em Ciências, Área: Psicologia), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. USP, Ribeirão Preto-SP, 2008.

SOUZA, R. C. C. R.; GUIMARÃES, V. S. Docência e identidade profissional do professor. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs). **Professores e professoras formação**: Goiás: Poiésis e práxis, 2011. p. 25-42.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária.** 163p. Dissertação (Mestrado em História da Ciência), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP, 2008.

WERNKE, M. S., et al. A educação por trás das grades: uma possibilidade de (re)inserção social. In: ANPESUL, 8. 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/3442>>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

**Submetido em 29/05/2017**

**Aprovado em 30/11/2018**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)