

Lorena Rodrigues Cândido Pessoa

**A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM UMA INSTITUIÇÃO PRISIONAL FEMININA**

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG 2021

Lorena Rodrigues Cândido Pessoa

**A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM UMA INSTITUIÇÃO PRISIONAL FEMININA**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física

Orientador: Prof. Doutor Admir Soares de Almeida Júnior Área

de conhecimento: Educação Física Escolar

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG 2021

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever e discutir a prática pedagógica de uma professora iniciante de educação física em uma instituição prisional feminina. Além disso, buscou-se identificar os dilemas vivenciados por uma professora iniciante de Educação Física na instituição prisional feminina e analisar os processos de ensino de Educação Física nessa instituição. Para a produção dos dados foi utilizada a entrevista narrativa onde busquei compreender como se deu esse processo de iniciação à docência e quais experiências foram vivenciadas em uma escola prisional feminina. O trabalho contou com a colaboração e participação de uma professora de Educação física que atuava em um instituição prisional feminina localizada na cidade de Belo Horizonte. Foi possível constatar que os dilemas vividos pela professora iniciante estavam em concordância com os estudos sobre iniciação à docência mas também guardam uma dimensão singular, única de cada sujeito.

Palavras-chave: Professora de Educação Física iniciante. Penitenciária feminina. Educação Física escolar para privados de liberdade. Educação de jovens e adultos.

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 5 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 7 |
| | 2.1 Educação escolar no sistema prisional brasileiro | 7 |
| | 2.2 A Educação Física no processo de educação escolar em sistemas prisionais | 10 |
| | 2.3 Professores/as iniciantes de Educação Física e inserção profissional: contribuições de alguns estudos e pesquisas | 14 |
| 3 | METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO | 18 |
| | 3.1. A professora Michelle e seu contexto singular de inserção profissional | 19 |
| 4. | A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA MICHELLE: UM CONTEXTO SINGULAR DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA | 22 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 32 |
| | REFERÊNCIAS | 34 |
| | ANEXO | 36 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como eixo temático a formação docente em educação física. Mais especificamente, o trabalho se alinha a um conjunto de estudos e pesquisas que vêm buscando compreender o processo de inserção e socialização profissional de professores e professoras iniciantes de educação física (GARIGLIO, 2015; GARIGLIO, 2016; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA; PEDROSA, 2018).

É possível identificar uma convergência na literatura em relação a compreensão de que a fase de iniciação à docência representa um período em que os docentes iniciantes realizam a transição da condição de aluno para a de professor. Nesse processo emergem tensões e dúvidas, sendo necessário a mobilização e apropriação de saberes e desenvolvimento de uma competência profissional por parte do docente. Esse período de inserção profissional se caracteriza um momento importante na vida profissional docente .

Assim, a partir de um conjunto de vivências realizadas ao longo de meu percurso de formação no curso de licenciatura em educação física, sobretudo nas disciplinas de Análise da Prática e Estágio Supervisionado (I, II e III), em que pude me aproximar novamente do cotidiano escolar - agora na condição de uma professora em formação inicial -, sentia-me desafiada a compreender como se desenvolve o processo de chegada às escolas de professoras e professores recém egressos dos cursos de licenciatura.

Acredito que a realização de um trabalho que busca descrever e interpretar o processo de inserção profissional e a prática pedagógica de uma professora de educação física iniciante em uma instituição prisional feminina, pode contribuir para a ampliação de estudos na perspectiva da compreensão do processo de se tornar professora e de como estes se inserem nos diferentes contextos e ambientes escolares.

Neste sentido, este trabalho tem como tema central o processo de inserção profissional de uma professora de educação física em uma instituição prisional feminina. Como desdobramento deste tema temos como objetivo geral descrever e discutir a prática pedagógica de uma professora iniciante de educação física em uma instituição prisional feminina.

Assim, o texto tem a seguinte organização: no tópico dedicado a referencial teórico apresento uma discussão sobre o sistema prisional brasileiro e as experiências de educação escolar no interior de presídios. Ainda neste tópico apresento alguns estudos e pesquisas que tematizam a presença da educação física nos modelos de escolarização em instituições prisionais. O terceiro ponto apresentado no referencial teórico é dedicado a uma discussão sobre estudos relacionados a professores e professoras de educação física iniciantes. No tópico seguinte apresento a abordagem metodológica que orientou o trabalho bem como as estratégias e instrumentos de produção de dados, notadamente a entrevista narrativa. Por fim no quarto tópico desenvolvo um diálogo e reflexão com a narrativa da professora participante do estudo com tendo como referência os objetivos deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação escolar no sistema prisional brasileiro

No contexto de elaboração deste trabalho, buscarei neste tópico caracterizar o sistema prisional brasileiro. Para tanto, apresentarei alguns dados e informações atuais das penitenciárias, de populações carcerárias - especificamente das mulheres - e, sobretudo, como se garante o direito à educação de jovens e adultos em privação de liberdade.

No Brasil o sistema prisional é o progressivo, ou seja, todo preso tem direito a avançar no cumprimento de sua pena diminuindo a rigidez do regime, do fechado - quando a execução da pena é cumprida em estabelecimentos de segurança máxima ou média -, passando pelo regime semiaberto - quando é possível trabalhar e fazer cursos fora da prisão durante o dia devendo-se retornar à unidade penitenciária à noite -, e finalmente o regime aberto, caracterizado pelo direito do sentenciado de trabalhar durante o dia e recolher-se em Casa de Albergado ou na própria casa durante a noite.

De acordo com os últimos dados do DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional) a população carcerária do Brasil chegou a 702.069 pessoas no período de janeiro a junho de 2020. Dentro desses números, existem as modalidades de cumprimento de pena, sendo elas o regime aberto que totaliza 43.325 pessoas, o regime semi-aberto havendo 101.805 pessoas e o fechado, sendo 344.773 pessoas. Há também aqueles que se encontram cumprindo medidas como tratamento ambulatorial, provisório ou medida de segurança.

Segundo dados do DEPEN, as mulheres são minoria no sistema prisional com o total de 37.160 detentas no período de janeiro a junho de 2020, representando 5,30% da população total dos sistemas prisionais.

O número de vagas totais das penitenciárias é de 446.738, sendo 414.656 masculinos e 32.082 femininos. Ou seja, as penitenciárias estão saturadas,

superlotadas e o número de presos não para de crescer. No Estado de Minas Gerais o número total de apenados chega a 62.912, sendo 2.516 o número de mulheres aprisionadas.

Do total de presídios, há 1.420 unidades prisionais estaduais no país, 75% são destinadas a homens, 7% às mulheres e 17% às unidades de uso misto. Estudos¹ destacam que o primeiro estabelecimento prisional brasileiro feminino data do final da década de 1930 do século XX, respectivamente nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo. Até a década de 1930, as mulheres eram presas em instituições onde predominavam presos masculinos.

Historicamente, as primeiras penitenciárias femininas tinham como princípio e objetivo transformar as mulheres criminosas em mulheres dóceis, obedientes, voltadas aos deveres do lar, cuidado dos filhos, satisfação dos maridos e procriação, instituições essas que foram construídas e governadas por entidades religiosas (OLIVEIRA, 2013).

Devido ao número minoritário de mulheres presas, quando comparadas com os homens aprisionados, há geralmente poucos serviços e estruturas que cumprem com as necessidades femininas específicas. Os uniformes utilizados por várias mulheres no sistema prisional são masculinos, as visitas e o contato com seus familiares e amigos são menos frequentes porque muitas vezes as mulheres são presas longe de suas residências (OLIVEIRA, 2013). Gestantes e lactantes usualmente não encontram serviços de saúde especializados ou espaço adequado para a prática do aleitamento materno, sendo que entre o período de janeiro a julho do ano de 2020 o número de lactantes segundo a DEPEN² era de 106 mulheres e gestantes são 176.

Os estigmas e opressões que sofrem no dia a dia já configuram por si, uma forma de opressão. Contudo, uma vez presas, as mulheres passam a sofrer uma sobrecarga de punição: são alocadas em estabelecimentos que não foram pensados às suas especificidades; são submetidas a tratamento que não considera suas necessidades; são estigmatizadas pela própria família e amigos, pois ao cometem crimes, rompem não só a ordem jurídica, mas, sobretudo, a moral vigente (RAMPIN, 2011, p. 58).

¹ ANGIOTTI (2012), OLIVEIRA (2013).

² <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>

Nesse sentido, ressalto que o Sistema Penitenciário está regulamentado pela Lei de Execuções Penais (LEP) que assegura aos apenados em seu Artigo 10º: “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, e complementando, em seu Artigo 11º: “a assistência será: material, à saúde, jurídica, social, educacional e religiosa.”

Nesse contexto, a educação para os sujeitos em privação de liberdade integra a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que segundo o Art. 37º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) deve assegurar a educação para os jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudo dos ensinos fundamental e médio gratuitamente, em concordância com as características de seus alunados, interesses, condição de vida e de trabalho.

Atualmente a Recomendação nº44³, de 26 de novembro de 2013, destaca a redução da pena como estímulo ao estudo. Segundo o art 1º, item III:

[...] considerem, para fins de remição pelo estudo, o número de horas correspondente à efetiva participação do apenado nas atividades educacionais independentemente do aproveitamento, exceto, neste último aspecto (aproveitamento), quando o condenado for autorizado a estudar fora do estabelecimento penal (LEO, art. 129, inciso 1º), ocasião em que terá que comprovar, mensalmente, por meio de autoridade educacional competente, tanto frequência, como aproveitamento escolar. (BRASIL, 2013)

A luta pela educação em situações de privação de liberdade teve um importante marco em 2005, por meio de um projeto denominado “Educando para a Liberdade”. O projeto se desenvolveu por meio de uma parceria entre os ministérios da Justiça e Educação, que visava:

Promover uma educação que contribua para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho (UNESCO, 2006, p.14)

Assim sendo, o Ministério da Educação estabeleceu, em 2010, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Em seu Artigo 2º consigna que:

³ Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura.

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (BRASIL - CNE/CEB, 2010, p. 2).

Ainda no contexto do projeto “Educando para a Liberdade”, em 2010 foi criado o Artigo 5º que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais, que destaca o auxílio das esferas estaduais e federais no incentivo à promoção de novas estratégias pedagógicas, recepcionando as especificidades da educação prisional.

Levando em consideração que o encarceramento tem como objetivo central a reinserção social do apenado, o projeto de implantação da escola nas penitenciárias tem como meta a melhora na qualidade de vida dos detentos, obter resultados que perdurem além da prisão, ocupá-los e capacitá-los garantindo a reintegração social. A educação deve garantir competências sociais, pessoais, produtivas e cognitivas. Com isso, a educação tem um papel importante para o cumprimento do objetivo central da política do encarceramento. (BARROS, 2014)

2.2 A Educação Física no processo de educação escolar em sistemas prisionais

Neste tópico, inicialmente, apresentarei minha compreensão de Educação Física Escolar bem como o papel desta no contexto de ações de formação escolar em sistemas prisionais que buscam assegurar esse direito aos apenados. Para tanto procurei me referenciar em alguns dispositivos legais e estudos e pesquisas que serão apresentadas e discutidas na sequência.

Nesse sentido, compreendo a educação física como um componente curricular responsável pela seleção, organização e sistematização de um conjunto de conhecimentos que é denominado de cultura corporal de movimento. Ou seja, uma Educação Física que é compreendida como:

[...] não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização

curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

Em relação aos dispositivos e ordenamentos legais que garantem a presença da educação física nos currículos escolares, destaco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, apesar de um conjunto de dispositivos garantirem a presença dos conhecimentos e saberes da Educação Física nos currículos escolares, no contexto da educação prisional seu percurso ainda pode ser considerado fragmentado.

Em 1990 foram aprovadas as Resoluções nº 45/110 e nº 45/122 que alinham os princípios básicos para o tratamento dos reclusos, garantindo o tratamento pleno por meio do acesso a atividades culturais e educacionais (BRASIL, 2009). Posteriormente em 1997, a Declaração de Hamburgo trouxe o reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem, permitindo o acesso de todos aos diferentes níveis de ensino (IRELAND, 2011). Somente em 2002 é encontrado o componente curricular Educação Física Escolar no documento curricular nacional elaborado para a EJA.

Já a prática esportiva se encontra garantida no artigo 83, da Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984, denominada Lei da Execução Penal, exprime que: “o estabelecimento penal conforme sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistências, educação, trabalho, recreação e prática esportiva.” (BRASIL, 1984, p.17).

Na concepção de Barros Filho (2014) em “A educação física e direitos humanos em prisões: uma análise das ações de educação física e esporte na educação de jovens e adultos em privação de liberdade”, a educação física em prisões necessita ser desenvolvida com metodologias ativas, dinâmicas e inovadoras que potencializam o papel da educação para os sujeitos em privação de liberdade. O autor acredita também que é necessário que a Educação atenda às reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos apenados para que o direito à Educação se concretize.

No parecer do Rosenau (2018) em “Práticas de Educação Física no Cárcere: tecnologias digitais como recurso pedagógico” a Educação Física em contexto de privação de liberdade deve buscar trabalhar o conteúdo de forma que o aluno entenda

que o universo da cultura corporal de movimento é uma construção do contexto social e histórico no qual estamos inseridos (*apud* BRACHT, 2010). Assim, é papel da Educação Física favorecer a compreensão do movimento humano como maneira de se comunicar com o mundo, superando o paradigma da aptidão física. O autor também destaca que é necessário considerar o processo ensino-aprendizagem e o estudante em sua completude, sobretudo as especificidades deste processo no contexto de encarceramento.

Já a pesquisa de Custódio e Nunes (2019) nos apresenta a realidade de professores de Educação Física no artigo “A docência em “celas de aula”: desafios dos professores de educação física em escolas prisionais”. Neste estudo os docentes se queixam da condição de trabalho no ambiente em que estão inseridos. Uma das dificuldades encontradas é o não reconhecimento da Educação Física como um espaço e tempo de aprendizado sistemático com objetivos singulares e significados para o desenvolvimento dos alunos. Em função disso e juntamente com regras já existentes nas penitenciárias não lhes são permitidos utilizar materiais comuns à prática pedagógica como corda, arcos, bola. Além disso, os professores também relatam dificuldades de acessos a espaços no interior dos presídios e o espaço de aula não se expande além da sala de aula, restringindo assim a prática,

Em “Educando o corpo desvalido: A educação Física na história da privação de liberdade de crianças e jovens brasileiros” Souza (2019) relata as transformações das práticas pedagógicas em Educação Física no contexto de privação de liberdade na instituição “Fundação Casa” no período de 2016 a 2018. O estudo revela que as aulas de Educação Física já foram consideradas como sessões de ginástica transitando para a prática esportiva. O estudo revelou que há uma hegemonia do esporte sobre as outras práticas corporais nesta instituição. Segundo a autora, é possível relacionar a forte marca da prática esportiva à representação do potencial de uma suposta correção da “delinquência juvenil”.

De acordo com Pereira *et al.* (2020) em “A prática da Educação Física na colônia penal feminina do Recife-PE: desafios e possibilidades” acredita-se que a Educação Física deve assumir a tarefa de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, sendo necessário ocorrer de maneira plena (afetiva, social, cognitiva e motora) (*apud* BETTI, 1992,1994). Segundo os autores, a ludicidade é utilizada como um dos eixos da prática pedagógica e a partir dos conhecimentos da cultura corporal, trazendo à tona concepção crítica e reflexiva. Neste ambiente eles

compreendem que a Educação Física pode contribuir para que as alunas se tornem ativas e valorize o patrimônio cultural, incorporando assim os componentes da cultura corporal em sua vida. Apesar do estudo se tratar de uma colônia feminina, não traz elementos específicos por haver apenas mulheres, trata da educação física em geral, sem especificidades por lidarem com um público único.

O trabalho de Oliveira (2018) intitulado “O professor de Educação Física dentro do contexto da educação presidiária” traz uma revisão literária e aponta que a compreensão da importância da Educação Física dentro das escolas no cárcere tem diminuído. Segundo o autor, esse processo se dá sobretudo, pela Educação Física ser considerada por diferentes sujeitos do processo educativo como uma atividade não formal, pouco sistematizada e, conseqüentemente, com dificuldade para promover uma educação efetiva para a saúde e uma ocupação saudável do tempo livre.

Em relação a presença da Educação Física em modelos de formação escolar que desenvolvem no interior de presídios ainda é possível identificar duas concepções; a primeira delas baseia-se em pressupostos e princípios biológicos que orientam a natureza das práticas pedagógicas desenvolvidas que buscam a aptidão física e enfatizam o conteúdo esportivo em uma perspectiva compensatória. Entretanto, optei por não enfatizar os estudos e pesquisas que se situam nessa primeira concepção por não ser o foco do trabalho.

A segunda concepção está mais próxima dos pressupostos que identificam a Educação Física como um componente curricular responsável pelo trato pedagógico da cultura corporal de movimento no contexto específico da educação escolar no sistema prisional brasileiro.

A partir desse conjunto de textos é possível perceber o desafio da presença da Educação Física nos processos de formação humana nas instituições prisionais, sobretudo associada ao seu reconhecimento como componente curricular. Nota-se que é importante levar em consideração este contexto singular e específico em que a prática pedagógica se desenvolve. Nesse sentido, ressalto o número ainda pequeno de estudos e pesquisas que tematizam aulas de Educação Física em presídios femininos. Esta constatação me instiga saber como vem sendo pensado/realizado o planejamento do ensino? Quais materiais e espaços são permitidos para realização das aulas? Como as alunas e profissionais lidam com a educação física neste ambiente?

Entretanto, antes de avançar neste processo, em função da natureza do objeto desta pesquisa, apresentarei em seguida algumas considerações sobre estudos relacionados à inserção profissional de professores e professoras iniciantes de Educação Física.

2.3 Professores/as iniciantes de Educação Física e inserção profissional: contribuições de alguns estudos e pesquisas

Nos últimos anos vários estudos foram desenvolvidos com a temática da iniciação à docência. De um modo geral, há uma concordância em considerar que essa é uma fase singular e, ao mesmo tempo, um período crítico de aprendizagem intensa da profissão docente. Esses anos iniciais constituem um período realmente importante da história profissional de professores e professoras, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho (TARDIF & RAYMOND, 2000, GARCIA, 2009).

O trabalho Huberman (1995) tornou-se uma referência para grande parte das pesquisas. Nesse estudo o autor apresenta diferentes ciclos do desenvolvimento profissional docente. Segundo o autor os docentes passam por fases durante sua atuação profissional, podendo classificá-las e nomeá-las em cinco momentos, quais sejam: a) 1-3 anos - fase de entrada e tateamento da profissão; b) 4 a 6 anos - fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; c) 7 a 25 anos - fase de diversificação, ativismo e questionamento; d) 25 a 35 anos - fase de serenidade, distanciamento afetivo e de certo conservadorismo e, por fim e) de 35 a 40 anos - fase caracterizada pelo desinvestimento profissional e amargura com a profissão ou de serenidade.

Assim sendo, em função do objeto de estudo deste trabalho, abordarei especificamente o período de iniciação à docência, que corresponde ao momento de entrada e tateamento da profissão. Esta etapa também é definida como choque de realidade, choque de transição ou choque da vida. Em geral, essas denominações procuram apresentar e descrever a transição da vida estudantil para a profissional e todos os aspectos do confronto inicial com a árdua e complicada realidade da profissão (TARDIF, 2002).

O choque da realidade é causado pela necessidade de absorção de inúmeras informações que chegam aos professores/as, além da visualização da totalidade da escola, a descoberta e a necessidade de ter que dar conta de questões burocráticas próprias da sala de aula, tais como o preenchimento do diário de classe, algo que exige do docente uma nova visão para o universo escolar, a relação com os alunos; o contato com os outros docentes. Nesse aspecto ressentem-se da falta de colaboração e apoio por parte dos professores/as mais experientes da escola que é motivo de desmotivação com o trabalho na escola, de sentimento de solidão e isolamento, que inibe experiência de descoberta da profissão e potencializa o choque da realidade.

Para Onofre e Fialho (1995), o choque com a realidade é uma expressão utilizada para se referir à situação pela qual passam os professores no seu primeiro contato com a docência, quando os dilemas vividos assumem um aspecto apavorante, isto é, ocorre um distanciamento entre o ideal teórico e a realidade cotidiana.

Além disso, professores/as que iniciam a carreira, geralmente recebem as salas mais complicadas; passam por um aumento do estresse no primeiro ano de docência; são cobrados por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores que ingressaram na escola há mais tempo. (GARCIA, 2007; FERREIRA, 2005; FONTANA, 2000 *apud* GARIGLIO, 2015)

De acordo com Tardif e Raymond (2000) a introdução à carreira profissional dura, aproximadamente, sete anos e se divide em duas fases. A primeira fase é definida como etapa de exploração (1-3 anos) em que o professor/a inicia sua atividade profissional com tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito em seu meio (alunos, professores, pais de aluno, escola). Esta fase varia de acordo com o indivíduo, podendo ser percebida como fácil, difícil, instigante ou decepcionante, além de condicionada pelas limitações e possibilidades da instituição escolar em que se dá a inserção profissional.

A segunda fase é identificada como de estabilização e consolidação (3-7 anos). Nesta etapa o professor/a investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, se caracteriza por uma auto confiança (e também uma confiança dos outros indivíduos no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão de classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas).

Nesse sentido, a iniciação a docência traz com ela muitos desafios mas também pode se configurar em uma etapa de descoberta positiva, o professor iniciante traduziria o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir parte de um determinado corpo profissional. Huberman (2000) interpreta que dois aspectos, o da descoberta e o da sobrevivência, são vividos em paralelo no processo, sendo o segundo aspecto é que permitiria suportar o primeiro.

Apesar de reconhecer que professores/as iniciantes de Educação Física vivem os mesmos dilemas que os demais docentes da escola (solidão, stress, conflitos com os alunos, invisibilidade, falta de apoio institucional, precariedade nas condições de trabalho, carreira pouca atrativa e salários indignos) nos últimos anos algumas pesquisas e estudos vêm tentando compreender como docentes vinculados ao componente curricular da Educação Física vivem esta etapa.

Em uma pesquisa recente (GARIGLIO, 2015) revelou que os docentes de professores/as de Educação Física vivenciam uma situação que ele denominou como *dupla vulnerabilidade*. Além dos desafios comuns aos docentes de todas as áreas disciplinares, enfrentam também as adversidades pelo lugar (invariavelmente periférico) que a Educação Física ocupa na hierarquia dos saberes escolares.

Nesse sentido, os professores/as de Educação Física vivem situações, dilemas e obstáculos de inserção e aprendizagem profissional que são, em muitos aspectos, específicos do contexto de ensino dessa disciplina. Contexto esse que é marcado pelo ensino e aprendizagem de conteúdos singulares (práticas corporais), pelos ambientes físicos onde esses professores/as geralmente atuam, pelo tipo de material didático utilizado, pelas interações estabelecidas com os alunos/as e profissionais da escola e pela posição de “baixo status” na hierarquia dos saberes.

Além disso, há grande dificuldade de percepção pelos agentes escolares da aula de Educação Física como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos, com importância para o desenvolvimento humano dos alunos, fazendo se necessário que o professor/a além de ensinar busque convencer os outros que aquilo que eles ensinam tem valor, obstáculo esse que influencia para a não inserção dos professores de Educação Física no debate das questões pedagógicas da escola e a inexistência de investimento na qualificação do material (GARIGLIO, 2015), essa falta

de investimento é um fator que interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física. (KRUG, 2004).

Os professores encontram também dificuldade em saber organizar didaticamente o ensino da Educação Física no currículo escolar, provocando diferenças enormes entre o que é desenvolvido em cada série e em cada escola, o que é influenciado pelo fato de existirem poucas referências didáticas que possam auxiliá-los nesse processo de organização curricular da Educação Física, não é definido de maneira explícita antecipadamente quais conteúdos serão trabalhados durante o ano e como serão organizados no tempo escolar, acarretando a repetição de conteúdos durante o decorrer das séries, o que exige uma autonomia desses professores (GARIGLIO, 2015).

Soma-se a isso o fato de que a arquitetura escolar impõe aos professores/as de Educação Física exposição física não vista nas demais disciplinas da escola, pelo fato do ambiente físico de atuação da aula ser normalmente em quadras, pátios que são naturalmente mais expostos.

Um dos grandes dilemas encontrados pelos recém docentes é a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas por eles nas aulas de Educação Física (KRUG, 2013), que segundo Canfield. et al. (1995) (*apud* KRUG, 2013), é necessário que o professor desperte o interesse dos alunos, para que possam construir sentido e significado com as práticas vivenciadas nas aulas..

Por fim, é notável que o processo de iniciação à docência carrega consigo desafios próprios desse momento de mudança de discente para docente, trazendo dilemas específicos também para os professores iniciantes de Educação Física, que são influenciados principalmente pela ilegitimidade da disciplina de Educação Física.

3 METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO

O problema em estudo neste trabalho – a prática pedagógica de uma professora iniciante de educação física em uma instituição prisional feminina -, insere-se num universo complexo e dinâmico, constituído por um emaranhado de relações e significados.

A realização deste estudo demandou a utilização de uma abordagem metodológica que possibilitasse compreender, em variadas dimensões e complexidades, a prática pedagógica de uma professora de Educação Física iniciante em um contexto singular de inserção profissional: uma unidade prisional feminina. Nesse sentido, o estudo de caso - orientado por uma perspectiva narrativa - pareceu-me a abordagem metodológica mais adequada para a realização desta pesquisa (ANDRÉ, 1995; TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). O estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133, grifo do autor). Triviños e Molina Neto (2010, p. 102) expõem que esta categoria se caracteriza como “um exame particular de uma situação, programa, acontecimento ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição”.

Como estratégia de produção de dados, privilegiou-se a realização de uma entrevista narrativa. Para Teixeira e Pádua (2006) a entrevista narrativa pode ser compreendida como como uma tipo singular de entrevista por relacionar-se

especificamente, para a abordagem de mundos individuais de experiência ou experiências subjetivas, como alternativa às outras modalidades de entrevista, tal como as semi-estruturadas, visto que nem sempre estão claras e evidentes as particularidades, diferenças e condições de realização de uma ou outra modalidade de entrevista, e considerando o conhecimento incipiente sobre a entrevista narrativa (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.5).

A opção pela entrevista narrativa se deu por compreender que este tipo de instrumento baseia-se, sobretudo, na relação dialógica e respeitosa instituída entre os participantes da entrevista (pesquisadora e professora de educação física) mediadas pelo conceito de narrativa. O ato de narrar um fato ou uma história a partir da entrevista é

Um movimento dos sujeitos em torno de suas vidas, na direção de suas histórias, lembranças, reminiscências, sempre contextualizadas e

socialmente construídas, no movimento da vida transcorrida e transcorrendo, deslocando-se no transcurso do tempo. Há um movimento de fala e de escuta próprios dos diálogos, há um movimento de um/a para o/a outro/a dos/as interlocutores/as numa relação de reciprocidade e de troca. De cumplicidade. (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.6)

Tomando como referências esses pressupostos foi elaborado um roteiro com questões gerativas – anexado ao final desse trabalho – que buscou auxiliar a docente entrevistada na construção de sua narrativa (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). Para as autoras

A questão gerativa serve para estimular a produção da narrativa e para concentrar a narrativa em um aspecto relevante e ao período da biografia que interessa à pesquisa. Tem o objetivo de estruturar a narrativa que a segue através de um modelo para a reconstrução da lógica interna dos processos, porém dando liberdade ao/à entrevistado/a de desdobrar sua visão sem a obstrução do/a entrevistador/a. (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 7)

Nessa perspectiva, o encontro da entrevista pode se desdobrar em mais questões que, eventualmente, não estavam inseridas no roteiro inicial à medida que a entrevistada vai narrando suas vivências.

Foram realizados dois encontros, por meio da plataforma Microsoft Teams, com duração média de 60 minutos por encontro. Os encontros foram gravados e posteriormente o conteúdo da entrevista foi transcrito e textualizado.

3.1. A professora Michelle e seu contexto singular de inserção profissional

Desde a elaboração do meu projeto de pesquisa, na disciplina de TCC 1, já havia optado por realizar um estudo com uma única professora de Educação Física. Tal escolha se justifica dada a natureza do objeto deste estudo que indica a dificuldade de encontrar muitos docentes que atendessem ao critério de terem vivenciado sua inserção profissional em instituições prisionais.

Nesse sentido, já há algum tempo tinha o conhecimento das vivências da professora Michelle¹ relativas à sua inserção profissional como docente de Educação Física em uma unidade prisional feminina em Belo Horizonte. Formulei o convite a ela que rapidamente se prontificou a participar do estudo. A partir da resposta positiva, reuni-me informalmente com a professora para apresentar-lhe mais detalhadamente

¹ Optamos por manter o nome verdadeiro da professora entrevistada. Ressaltamos que a identificação foi autorizada pela docente.

os objetivos do estudo. Foi nesse momento que a professora pôde conhecer mais de perto alguns aspectos do meu trabalho.

Michelle é uma professora de Educação Física que realizou sua formação profissional inicial na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), tendo concluído as habilitações de licenciatura e bacharelado no ano de 2012. Em função das duas habilitações suas primeiras experiências profissionais estão vinculadas ao campo do bacharelado. A professora destaca uma experiência em uma escola de esportes (voleibol) para crianças, vinculada a uma escola da rede particular de Belo Horizonte.

A experiência como professora de educação física teve início apenas no ano de 2016, com sua chegada a uma instituição prisional feminina. No extrato de narrativa abaixo é possível identificar o modo peculiar como a professora Michelle teve acesso às informações sobre a vaga

Eu estava consultando no facebook um grupo de empregos da educação física. Daí postaram lá: *“Vaga para professores de educação física requisito: experiência em dança”*. Eu falei *“ah, eu vou!”* Mandei e-mail e meu currículo. Recebi a resposta: *“você pode vir que a gente quer fazer uma entrevista”*. Aí eu fui, foi quando eu comentei com o meu pai o nome da escola, ele falou que era uma penitenciária. Pensei: *“Deve ser pros filhos das detentas, então está tudo bem!”* Foi o que veio na minha cabeça.

Após a inserção como docente na unidade prisional feminina, a professora Michelle desenvolveu atividades como docente responsável pelo componente Educação Física até o ano de 2018.

No processo de buscar compreender o modo singular de iniciação a docência da professora Michelle, tendo como referência aspectos relevantes que emergiram da entrevista narrativa, tomei como inspiração elementos presentes no Paradigma Indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (1987). O paradigma Indiciário pode ser entendido como um guia epistemológico para as ciências humanas e sociais que parte da concepção de que é necessário no processo de interpretação e análise dos dados produzidos desenvolver um “olhar” atento para todos os indícios que emergem, mesmo aqueles que, num primeiro momento, poderiam ser considerados não significativos, importantes ou, até mesmo passar despercebidos.

Após o processo de transcrição e textualização da entrevista foi realizada uma nova leitura, nesse momento já buscando desenvolver uma postura mais compreensiva e interpretativa das narrativas. Em seguida, foram selecionados alguns trechos da narrativa que ao longo da leitura compreensiva inicial, se relacionam com o conjunto de estudos e pesquisas tomados como referencial teórico. A partir daí, foram selecionados extratos da narrativa que possibilitaram o exercício de elaboração de "categorias argumentativas".

Dessa forma, no próximo item deste trabalho apresento o exercício inicial de diálogo com a narrativa da professora Michelle na busca de compreender e apresentar os elementos mais significativos de sua iniciação à docência em um presídio feminino.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA MICHELLE: UM CONTEXTO SINGULAR DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Ao longo do processo de inserção profissional a professora Michelle se deparou com diferentes desafios e dificuldades em sua prática, buscando atuar em meio aos limites e possibilidades advindas da cultura escolar da instituição prisional. O primeiro aspecto destacado pela professora é a dificuldade das agentes penitenciárias enxergarem o acesso à educação das detentas como um direito garantido pela Lei, e não como um privilégio, influenciando assim na maneira como as alunas eram tratadas por elas. Relatando a professora:

Eu estava dando aula no meio do pátio e as guardas perguntavam para as alunas se elas só ficam na aula desfilando?! Então, eu acho que o grande problema das minhas aulas era a segurança e não tinha nada no regulamento do presídio que não podia, era implicância das próprias agentes com as detentas, em estar tendo uma prática corporal, sendo que existe um preconceito porque elas são presas, como se elas não tivessem o direito de fazer o que estão fazendo.

[...]havia aluna que tinha vergonha de fazer as coisas porque a guarda estava vendo.

Sobre isto, Andrade e Ferreira (2016) (*apud* CUSTODIO; NUNES, 2019), indicam que a sociedade tem nutrido um olhar errôneo sobre o sistema prisional, como se os sujeitos em situação de privação de liberdade ficassem encarcerados perpetuamente. Nas palavras dos autores, há uma visão cultural na sociedade de que apenas encarcerar as pessoas nos estabelecimentos prisionais é o bastante para apartar os problemas dos que estão do lado de fora. Essa ideia parece exercer influências dentro das prisões, através das concepções e ações dos agentes de segurança prisional diante da educação nesse cenário, além disso estudos de Viana (2015) (*apud* ANDRADE *et al.*, 2019) revelam que uma parte significativa dos sujeitos operadores do sistema de execução penal não percebe o papel ressocializador que a escola tem dentro do cárcere, considerando-a apenas como um lugar onde o reeducando passa o tempo.

Não podemos ignorar o fato de que na penitenciária a Michelle trabalha com um público específico: as mulheres encarceradas. Por isso, em um momento da

entrevista pedimos para ela caracterizar como eram essas mulheres, o que era mais predominante. Michelle às definiu em sua maioria como:

A grande maioria são mulheres negras e pelo que a gente conversava, a grande maioria são mulheres que estavam lá por envolvimento com tráfico...

Mulheres com dificuldade de locomoção, problemas de saúde, maioria com medicação e eram mulheres que estavam aprendendo a escrever o nome, elas tinham dificuldade de dialogar

A Percepção da docente está em concordância com o trabalho de Oliveira (2013), em que destaca que as mulheres encarceradas geralmente são jovens, desempregadas, com baixo nível de escolaridade e com filhos e filhas que dependem delas, presas por ‘crimes de pobreza’, não violentos, relacionados à propriedade e principalmente tráfico de drogas. Esta também é a caracterização encontrada por Mattos (2008) (*apud* OLIVEIRA, 2013) ao afirmar que as prisões em sua grande maioria são povoadas por pobres, analfabetos e negros, sendo assim, um reflexo de uma sociedade injusta, desigual e excludente. Que certificam a colocação de GALEANO, 2009 (*apud* OLIVEIRA, 2013):

(...) a polícia caça estereótipos, imputáveis do delito de trazer uma cara. Cada suspeito que não é branco confirma a regra escrita, com tinta invisível, nas profundidades da consciência coletiva: o crime é preto, talvez marrom ou, ao menos, amarelo.

Ao comentar sobre a frequência dessas alunas nas aulas, a professora se queixa que a ausência dessas alunas era gradativa no decorrer do semestre e cita que um dos motivos desse não-comparecimento se dava ao fato delas serem tentadas e chamadas a participar das atividades do trabalho e precisavam optar pela escola ou pelo trabalho, porque os dois aconteciam no mesmo horário, e aponta a Michelle que elas tendiam a optar pelo trabalho,

No início a turma chegava no limite, que era de 14 alunas, no final a gente tinha que ficar procurando aluna pra voltar, dizendo para não desistir. A diretora passava no pavilhão todos os dias pedindo às alunas para voltarem e o que a gente percebeu também é que as alunas que se destacavam mais, o pessoal do trabalho pegavam elas, para poder produzir no trabalho e elas preferiam optar pelo trabalho do que pela escola.

Quanto a essa narrativa, Julião (2007) (*apud* ROSENAU, 2018) aponta que a educação e o trabalho são categorias importantes que fundamentam o processo de

ressocialização no sistema penitenciário, sendo que, na maioria das vezes, o trabalho é mais valorizado que o acesso à educação, porque existem inúmeros obstáculos que fazem com que o indivíduo em situação de privação de liberdade tenha que escolher entre um ou outro. Rosenau (2018) explica essa maior valorização do trabalho se dá em função de uma perspectiva reducionista - mesmo previsto enquanto direito fundamental a todo ser humano- ele não é garantido a todos no ambiente prisional, ou seja, é um “privilégio destinado a poucos”, como um benefício por bom comportamento."

O cotidiano da escola era marcado pela imprevisibilidade. Michelle relata sobre acontecimentos inesperados no estabelecimento e como isso influenciou a dinâmica das aulas e o comportamento das alunas:

Tinha dia também que elas já passavam pela revista e já chegavam lá triste, desanimadas, e aí eu tinha que mudar todo contexto, toda a dinâmica.

Tudo que acontece lá dentro influencia muito em todo mundo que tá ali, tanto nas alunas quanto na gente. Você chega um dia pra dar aula e tem um processo de segurança, que te impede de dar aula, aí no outro dia que você vai dar aula têm duas alunas, porque elas passaram por um processo com a penitenciária e não quiseram ir pra aula.

Vieira (2013) (*apud* CUSTÓDIO; NUNES, 2019), reforça em seu trabalho sobre o cotidiano e a cultura escolar da prisão que as atividades realizadas na rotina de uma escola prisional são carregadas pelo imprevisível, e ainda que sejam planejadas e determinadas, não é garantido executá-las como planejava." Reforçando os fatos contados pela professora entrevistada.

Quando questionada sobre o esgotamento que é gerado por esse ambiente marcado pela repressão e controle dos corpos, Michelle narra o seguinte:

Esgotamento total, emocional principalmente! Desde a hora que você entra na portaria, você tem que passar por todo aquele processo de revista, de olhar a mochila. Então, você dá bom dia, ninguém te responde, ali é um espaço que ninguém te deseja bom dia, o povo nem olha pra você. Portanto, eu tive um esgotamento emocional muito grande tanto é que quando eu não quis renovar o contrato foi porque eu não dava conta mais, eu estava arrumando motivo para faltar, eu contava os dias, contava quantas faltas eu podia ter no mês pra faltar, porque eu não dava conta, é um esgotamento muito grande.

As primeiras duas semanas eu saí de lá chorando, desesperada e querendo desistir, falei assim “*eu não quero esse lugar mais, eu não quero ficar aqui.*”

Eu fiquei desesperada, falei: *não dá pra mim, não quero, não dou conta.*

Claramente essa experiência foi marcada de muita exaustão e cansaço, que é explicada por Dioro (2009) (*apud* ROSENAU, 2018) o qual destaca que este é um ambiente onde a atuação do professor é quase sempre realizada à custa de esgotamento físico e emocional, gerado porque a realidade da prisão destoa completamente da realidade da escola, bem como o perfil de interesse dos educandos privados de liberdade ao estudo, o que exige do professor capacitação para atuar de forma socializadora e formadora daqueles que estão impedidos de liberdade.

Ao tematizar sobre a organização da escola prisional, é importante ressaltar que as normas vêm de um sistema do qual tem o controle e que dita as limitações e condições de trabalho tanto no âmbito do espaço físico quanto de materiais utilizados como ferramenta pedagógica que geralmente são usados na Educação Física. Conforme descrito nos relatos da professora:

No início eu tinha esse espaço que eu dava aula (espaço com uma grade em volta de tudo, as agentes abriam o portãozinho eu entrava e ficava nessa sala, chamado de salão), era até um espaço bom só que depois eles falaram que não podia usar mais esse espaço, ‘encresparam’, dizendo que não podia. Eu tive que começar a dar aula pra elas numa sala, acho que de 3x3, no máximo, com 4 alunas mais eu.

Quando eu cheguei lá pra dar aula eu tinha um som e uma bola, só. Não podia ter trave, não podia ter gol, não podia ter nada... tudo era negado, tudo era motivo deles evitarem por questão de segurança. Eu tinha uma sala lá dentro da secretaria que estava lotado de rede, devia ter umas 10 redes, peteca e só. Não tinha muita coisa e aí quando eu entrei eu pedi a dama. Eles adquiriam tudo que eu pedia. Eu consegui bola de basquete, vôlei, de todas as modalidades de doação, e o material eu tinha um acesso bacana, mas tinha muitos materiais restritos, igual a corda eu não podia ter, o colchonete eles conseguiram adquirir porque eu pedia colchonete pra gente fazer algumas atividades, então em questão de material, como a diretora foi vendo que as aulas iam fluindo, ela investiu bem em relação aos materiais.

Em relação ao cenário das escolas prisionais, Miranda (2016) (*apud* CUSTÓDIO; NUNES, 2019), em seu estudo sobre as contribuições da educação prisional para a ressocialização de mulheres encarceradas, revela que as práticas

escolares nesse contexto geralmente acontecem em espaços inadequados, com outras finalidades ou de utilização compartilhada com outras destinações. Levando os professores de Educação física a se questionarem como desenvolver uma aula somente dentro da sala, quando se deparam com esse deficiente cenário das escolas prisionais nas quais atuam.

Quanto à dinâmica da aula e os conteúdos a serem trabalhados, Michelle alega também não sentir autonomia, apesar do apoio da parte da gestão da escola, era contrariada pelas agentes da penitenciária. Conta a professora, sobre um projeto que ela estava desenvolvendo com as alunas sobre o funk:

A gente ensaiou dentro de uma sala porque no pátio não podia ser se não a segurança ia achar que eu estava incentivando a ouvir funk. A gente ensaiou mas não tivemos autorização para apresentar, porque o projeto no final foi descoberto, apesar da diretora e diretoria geral já estarem cientes, o sistema alegou que estava induzindo elas a dançar funk.

A relação das detentas com os professores também era controlada e limitada pelo sistema que dita e comanda as regras, tanto comportamentais quanto de relacionamentos. Relata a professora quanto a relação das alunas com ela:

Era uma relação agradável, apesar que eu sempre tive que evitar o toque, algumas palavras, pelo sistema mesmo, apesar da minha aula ser corpo, movimento, toque e expressão corporal, eu tinha que me impor um pouco com militância, ter uma postura firme e evitar mesmo criar um vínculo entre elas...então eu tive uma relação muito bacana com elas apesar de ter que ser bem restrita, a gente conseguiu construir um trabalho muito bacana.

Tinha que pedir às alunas para evitar me chamar por apelido, no início tinha que ser “senhora Michelle”, só podia conversar comigo com a mão pra trás, não podia direcionar a palavra muito próxima a mim, mas isso foi no início... a gente foi criando uma forma de respeito mesmo, eu sempre batia nessa tecla sobre esse respeito mútuo, que seria o essencial para que a gente tivesse um desenvolvimento bacana durante as aulas, então a forma que a gente criou um vínculo foi muito bacana e muito respeitoso.

Salvalaggio (2016) (*apud* CUSTÓDIO; NUNES, 2019) explica que a escola inserida na prisão funciona de maneira que tem que obedecer às regras de segurança definidas pelo estabelecimento prisional. A autora afirma que as oposições entre a educação e as normas de segurança, dificultam significativamente as atividades pedagógicas planejadas e previstas e em concordância com Bessil (2015) (*apud* CUSTÓDIO; NUNES, 2019) que expõe que as ações da escola prisional e da

docência neste contexto vão ser prescritas pelas inflexíveis normas de segurança, disciplina e disposição interna dos estabelecimentos prisionais. Em sua investigação sobre a dinâmica saúde e sofrimento mental vivida por professores na educação prisional, revela que “a organização do trabalho do docente que depende da autorização e organização do trabalho da segurança gera certa frustração por parte dos docentes”

Apesar de ter uma relação restrita, a entrevistada relata que as alunas encontraram nela um refúgio. A condição docente da Michelle tem sua singularidade e influência positivamente para a criação de vínculos com as alunas, ainda que nesse contexto de privação de liberdade, no qual buscava não assumir uma postura preconceituosa, segundo ela:

Elas criaram um vínculo comigo e viram na minha matéria, em mim, uma forma de falar sobre elas, sobre a preocupação de cuidar do corpo, cuidar da saúde. As alunas mais jovens criaram um vínculo muito grande comigo e com a minha matéria, por gostarem e se identificarem com os esportes.

Pela disciplina de Educação Física ter uma necessidade maior de um contato, movimento e de expressão, eu fui criando uma segurança e fui mostrando também o meu trabalho e eles foram confiando em mim, no meu trabalho, na minha pessoa e a gente conseguiu desenvolver um trabalho bem bacana. Com isso, não precisavam mais me chamar de senhora, já podiam direcionar a palavra sem ter que colocar as mãos pra trás.

A professora buscou ter uma relação de escuta com as alunas, como exposto em outros momentos do trabalho, ação de escuta essa que é colocada por FREIRE (2002), que ensinar exige saber escutar e somente quem escuta com paciência o outro, fala com ele. Michelle buscava não assumir uma postura autoritária, o que para aquelas mulheres já era uma demonstração de escuta, não sendo intolerável, nem se comportando como uma educadora que se considera proprietária da verdade, ela enxergava essas mulheres como alguém que tinha o que dizer, consequentemente alguém que tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo.

Nesse sentido, a professora Michelle buscou o “querer bem” (FREIRE 2002) dessas educandas, significando que a afetividade não a assusta, que não tem medo de expressá-la. Estar aberta ao querer bem, significa a maneira que tem de autenticamente selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. É necessário reconhecer que não se torna um professor melhor quando se é mais severo, frio e distante, o que é evidente com a experiência da Michelle, mas

que não pode obviamente permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor/a no exercício da autoridade.

Além disso, a professora buscava também tratá-las como alunas e levá-las a vivenciar as práticas corporais de maneira plena, buscando desafiá-las a experimentar o que o movimento lhes convida a fazer. Apesar de estar inserida em uma escola prisional, onde as regras e leis estão acima do planejamento e do professor, a preocupação de Michelle era que essas mulheres não fossem controladas pelo sistema que as governa, pelo menos durante a aula de educação física, como narra:

Eu tinha um cuidado de mostrar pra elas que o corpo delas não tinha que ser reflexo do sistema, que elas têm uma identidade, uma vida fora daquilo. A forma como elas andavam, se expressavam, a expressão corporal que elas estavam acostumadas, a qual o sistema acaba impondo, durante as minhas aulas eu sempre reforçava que ali elas eram mulheres como qualquer outra e que elas estavam ali para poder expressar, além disso, que a forma que o corpo se movimentava, como o corpo praticava as atividades, como o corpo andava, tinha que ser observador para que não perdesse a essência delas... Geralmente quando eu dava atividade de caminhada, que elas gostavam muito, elas andavam sempre de cabeça baixa, com as mãos pra trás, porque no banho de sol a grande maioria gostava de descer para fazer caminhada, mas durante o banho de sol a caminhada tinha algumas limitações, tanto comportamentais como corporais, então durante as minhas aulas eu sempre alertava elas sobre isso: ser livre, sobre expressar e relembrar a essência delas como mulheres e alunas.

A narrativa da professora se relaciona com a estudo de Pinto e Vaz (2009) (*apud* CUSTÓDIO; NUNES, 2019) que afirmam:

o movimento corporal nas aulas de Educação Física é permitido, enquanto nos outros espaços ele seria controlado, vigiado e reprimido. Cultiva-se aí uma outra crença: a de que a Educação Física é o lugar para os alunos se soltarem, compensando, pelo movimento corporal, a imobilidade e a fadiga provocadas em outros espaços escolares.

Afirmção essa que é ainda mais evidente dentro do contexto de privação de liberdade, no qual são proibidos e estabelecidos comportamentos corporais que foram contrapostos durante as aulas de Educação Física.

Segundo a professora, em relação às alunas do primeiro segmento (1ª à 5ª série), ela notou especificidades dessas mulheres e precisou fazer mudanças no seu planejamento para adequar as capacidades e habilidades das suas alunas,

Eu percebi que as habilidades, o conhecimento que elas tinham era quase zero, sobre nada... Eu fui descobrindo quem eram elas, por isso eu notei que eu precisava me encaixar na realidade delas.

Andrade (2019) ressalta a importância de que a escola identifique e reconheça a realidade dos seus sujeitos-educandos, porque é uma forma de fazer com que os conhecimentos escolares dialoguem com essa realidade. Quanto aos sujeitos-educandos em contexto de privação de liberdade, é necessário levar em consideração a cultura da prisão e os efeitos do encarceramento.

A professora Michelle teve a experiência de viver a transição da condição de aluna para a de professora iniciante, em um contexto bastante singular, já que a instituição prisional foi a primeira escola em que ela atuou. Nesse sentido, a docente aponta os dilemas e desafios vividos por ela. Foram destacadas dificuldades como o sentimento de solidão, falta de apoio dos demais professores e gestão, o que caracteriza essa fase de iniciação à docência:

Não tive um ponto forte pra poder me auxiliar dentro da área não, foi na cara e na coragem mesmo.

Eu não sei se era por falta de experiência ou se era porque eu entrei na instituição e já estava um pouco fechado, era intimidador. Os professores que estavam lá já se conheciam há muito tempo, conheciam o sistema, todo mundo já se conhecia. Os professores já tinham já criado um vínculo com a segurança e eu não, eu entrei sem ter vínculo com ninguém.

No início eu ficava bem na minha, porque a maioria dos professores que estavam lá já eram professores bem antigos e já tinham criado um elo entre eles, então no primeiro ano eu fiquei me sentindo um pouco excluída.

O relato apresentado pela professora Michelle vai ao encontro do que é explicado por Gariglio (2015) que a ausência desse espaço coletivo é motivo do sentimento de solidão e isolamento, inibindo assim a experiência de descoberta da profissão e potencializando o choque de realidade, acrescenta ainda Almeida Júnior *et al.* 2018 que os primeiros passos na profissão docente na escola básica os professores/as acabam por experimentar situações críticas de desamparo e solidão gerando em muitos casos um processo de abandono da docência.

Para além disso, o professor/a iniciante de educação física vive os mesmos dilemas profissionais que os demais professores da escola mas, faz-se necessário evidenciar que esses docentes vivem situações, dilemas e possibilidades que são, em muitos aspectos, próprios do contexto de ensino dessa disciplina na escola, portanto a Michelle narra situações na qual se compreende ser um dilema singular da educação física:

Eu estava muito, muuuuito (com ênfase) insegura, até pela questão do planejamento, que eu cheguei lá e falei “*O que vou planejar para elas? Quem são elas? Como elas lidam com a aula de Educação Física? Como vou planejar isso?*”

A maior dificuldade que eu tive foi que meus planejamentos não encaixavam nas aulas.

Então, o planejamento no início que eu fiz foi de acordo com os currículos, o CBC, segui muito aquilo porque o EJA mesmo não me deu um parâmetro muito bom, uma base muito boa.

Um dos problemas apontados por professores iniciantes é a falta, inexistência de livros didáticos no que influencia na execução do planejamento, explica Gariglio (2015) no seu trabalho com professores iniciantes de educação física:

Em função da inexistência do peso dos livros didáticos na determinação das tarefas escolares, da maior margem de autonomia dada pela escola ao ato de organização do planejamento de ensino, do distanciamento da EF em relação ao cronograma de avaliações das escolas, do baixo controle externo sobre essa disciplina (avaliações standardizadas não avaliam a EF, inexistência da cultura do livro didático), somada ao pouco interesse de regulação interno à escola sobre a EF, acabam por influenciar a relação desses professores com o ato de planejar.

Para além disso, o professor/a iniciante de Educação Física vive experiências específicas por se tratar de uma disciplina na qual é tratada como periférico na hierarquia dos saberes escolares (GARIGLIO, 2015), como é evidenciado pela professora entrevistada:

Geralmente eu não fazia trabalho interdisciplinar, porque eu sentia que a educação física era um pouquinho fora, ficava na marginal.

O fato também da minha aula ser na quadra, num ambiente diferente, parecia que os outros professores interagiam mais entre si, tinham mais do que conversar. Quando a gente se juntava para conversar sobre os alunos nas reuniões que tinham toda semana, parecia que as coisas que eu percebia, a forma que eu avaliava não eram tão importante para eles.

O trabalho de GARIGLIO (2015) revela que os professores iniciantes de educação física vivenciam uma situação de *dupla vulnerabilidade*. Ele explica que além desses docentes viverem as tensões e desafios enfrentados nessa nova fase, enfrentam também dilemas característicos pelo pertencimento de uma disciplina percebida no contexto escolar como menos importante. Além disso, ele aponta que o contexto desses professores/as de Educação Física é marcado pelo ensino e aprendizagem de conteúdos singulares (as práticas corporais), pelas condições ambientais das salas de aula onde esses professores geralmente lecionam, pelo tipo de material didático utilizado, pelas interações estabelecidas com os alunos.

Portanto, nota-se que a experiência da Michelle como professora iniciante e por estar inserida em um contexto educacional de privação de liberdade é singular, com seus próprios desafios, levando em consideração sua formação e a sua maneira que lidou com essa fase única, é importante ressaltar que cada experiência é ímpar e que essas diferenças vivências enriquecem o conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de iniciação à docência vivido pela professora Michelle se caracteriza como uma experiência singular sendo possível constatar a convergência dessa experiência com os estudos sobre professores iniciantes, acerca do sentimento de solidão e falta de apoio dos demais professores, a insegurança e a incerteza de como materializar uma proposta pedagógica, como construir um planejamento que se encaixe com a realidade das alunas, a limitação de material e o espaço inadequado para a realização das aulas.

Apesar de todos os desafios e tensionamentos que atravessaram a experiência da professora, a docente conseguiu desenvolver boas propostas pedagógicas, criar uma relação saudável tanto com a gestão quanto com as alunas, por esses motivos é notável que a docente usufruiu de uma vivência exitosa, marcada por uma percepção e descoberta positiva (GARIGLIO, 2015).

Além disso, o processo de iniciação à docência experimentado pela professora Michelle dialoga com os estudos realizados, mas também guarda uma dimensão singular, única de cada sujeito que apenas estudos como esse consegue capturar, há elementos na experiência dela que são singulares.

Por fim, destaco a contribuição desse estudo para a minha formação. Esta foi a oportunidade que tive de conhecer de maneira mais aprofundada a experiência da professora Michelle, compreender melhor que existe hoje um campo que estuda e está voltado para professores iniciantes, no qual posso também encontrar apoio e refúgio quando estiver passando por essa fase de iniciação à docência. Além disso, foi possível tomar conhecimento da área de atuação da educação física no contexto de privação de liberdade e perceber como a escola é resistência dentro desse contexto e o quanto tem um importante papel ressocializador.

Esse estudo me fez refletir que a licenciatura precisaria, seja na disciplina de estágio ou em disciplinas práticas, trabalhar com textos singulares de inserção

profissional com experiência em contexto de privação de liberdade. Há uma ausência dessa temática no curso de licenciatura de Educação Física, se durante a minha graduação eu tivesse experienciado a oportunidade no currículo de Educação Física de tomar contato com a discussão da disciplina da Educação Física para EJA e especificamente nos ambientes carcerários, eu teria mais elementos para interpretar e poderia analisar com mais propriedade.

Nesse sentido, penso que o meu estudo é também um convite para que os outros professores em formação possam lançar olhares para essas experiências singulares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de; OLIVEIRA, Marcella Ottoni Guedes; PEDROSA, Larissa Vieira. **Histórias Narradas, cotidianos vividos** : modos de viver e narrar o início da docência em Educação Física. CIPA, 8. **Anais...** São Paulo, p. 1- 16, 17-20 set. 2018.

ANDRADE, Cleia Pantoja; DIAS, Alder de Sousa; VASQUEZ, Eliane leal; ABREU, Waldir ferreira. Educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade: análise de narrativas de um sujeito-educando. **Revista brasileira de pesquisa (Auto)Biográfica**, [S. l.], p. 378-393, jan./abr. 2019.

ANGOTTI, Bruna. **Entre as Leis da Ciência, do Estado e de Deus**: o surgimento dos presídios femininos no Brasil. São Paulo: IBCCRIM, 2012.

BARROS FILHO, Armando Dantas de. **Educação física e direitos humanos em prisões**: uma análise das ações de educação física e esporte na educação de jovens e adultos em privação de liberdade. 2014. Dissertação (Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade federal da paraíba, [S. l.], 2014.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

CUSTODIO, Glauber Cesar Cruz; NUNES, Célia Maria Fernandes. A docência em "celas de aula": Desafios dos professores de educação física em escolas prisionais. **Reflexão e ação**, Santa cruz do sul, v. 27, n. 2, p. 130-147, mai./ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

GARIGLIO, José Ângelo. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 39, p. 312, 2016.

GARIGLIO, José Ângelo. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes. **ANPEd**, Florianópolis, p. 1-16, 04-08 out. 2015.

KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornazari; BUGAL, Fernanda de Araújo. Mulheres no cárcere: a estrutura do sistema prisional e a construção do gênero no Brasil. **Histórias & Perspectivas** , Uberlândia, p. 80-97, jul./dez. 2019.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; ILHA, Franciele Ross da Silva. Professores iniciantes de Educação Física escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio**, Sorocaba, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 2013.

OLIVEIRA, Conrado Pável de. **Marcas e penas - A trajetória de mulheres no sistema penal, da privação à construção da liberdade**. 2013. Dissertação (Pós graduação em promoção de saúde e prevenção da violência) - Universidade federal de minas gerais - ufmg, [S. l.], 2013.

PEREIRA, Luiz Gustavo da Costa *et al.* A prática da Educação Física na colônia penal feminina do Recife-PE: desafios e possibilidades. **Brazil journal of development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 58975-58980, Aug. 2020.

RAMPIN, T.T.D. Mulher e sistema penitenciário: a institucionalização da violência de gênero. *In*: BORGES P. C.C. (Org). **Sistema penal e gênero: tópicos para a emancipação feminina**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

RODRIGUES, Viviane isabela; HECHILER, ângela diana; HENRICH, Giovanna; KRAEMER, Luciane. Gênero e privação de liberdade: as condições de vida das mulheres na prisão. **Revista de iniciação científica da ULBRA**, [S. l.], n. 10, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.); MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas**. Revisada e Ampliada. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 176p.

ANEXO

Entrevista

1. Formação inicial:

- 1.1 Quando você nasceu? Quais as influências familiares que te fizeram optar pelo curso? Porque optou pelo curso de educação física? Qual sua área de formação?
- 1.2 Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
- 1.3 Quais os pontos mais relevantes, positivos e negativos da sua graduação? Qual a principal contribuição da formação inicial para a sua atuação na penitenciária?
- 1.4 Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?

2. Professor iniciante:

- 2.1 Como foi o processo de ingresso no sistema penitenciário como docente?
- 2.2 Na condição de professor iniciante que estava chegando no ambiente como docente pela primeira vez quais foram os desafios encontrados? Notou especificidades do local, sendo um presídio feminino?
 - Trabalho coletivo, hierarquia de professores que estão nessa instituição há mais tempo, solidão, dificuldade de domínio de alguma prática corporal, falta de investimento em materiais e estruturas, são algumas das dificuldades (GARIGLIO, 2015).
 - Como foi a sua experiência relacionada à afirmação de que a atuação do professor no ambiente de privação de liberdade é à custa do esgotamento físico e emocional??

2.3 Como se dava o processo de planejamento da sua aula, era dado de maneira interdisciplinar? Você tinha uma referência curricular?

- Qual material utilizava para planejar?
- Quanto tempo de aula?
- O planejamento era feito de maneira coletiva?
- Era submetido à aprovação de algum gestor ou tinha autonomia/liberdade?
- Havia alguma prescrição de como fazer?
- Como era pensado e quais metodologias eram utilizadas por você?
- Você tinha liberdade e autonomia nas suas aulas?

2.4 Você observou alguma mudança/diferença no seu primeiro ano atuando como professora para o segundo? Se houve mudança, por que e o que mudou?

- GARIGLIO, 2015

3. A prática pedagógica:

3.1 Como eram os espaços físicos dessa penitenciária e os espaços permitidos para a realização da sua aula?

3.2 Quais os materiais didáticos você tinha disponível para a sua prática?

3.3 Como se dava a organização das turmas?

- Eram turmas organizadas por etapas de organização, por idade, quantos alunos por turma... como era a organização das turmas?
- Como é essa condição de trabalhar com grupos dessa forma?
- Qual era o perfil dessas mulheres?
- Como era a frequência das alunas nas aulas e quais as justificativas para a ausência?)

3.4 Como você percebeu essa relação humana das mulheres (além de alunas) com você?

3.5 Quais temas e conteúdos você privilegiou, selecionou, desenvolveu e de qual maneira?

- Como organizou esses temas e conteúdos ao longo do ano?
- Como se dava a avaliação?

→ Como era organizado o currículo?

3.6 Você poderia narrar um dia no presídio? Como se dava a organização do dia lá dentro? Desde o momento que você chega na instituição até a hora que você sai.

4. Perguntas finais, encerramento da entrevista:

4.1 Qual a contribuição dessa experiência para você Michelle como professora e qual a contribuição que você imagina que foi possível para as mulheres encarceradas?

→ Como você acha que a visão dos funcionários influencia a relação do sistema com a escola, com as atividades pedagógicas?

→ Como você acredita que sua aula contribuiu para a ressocialização das detentas? E como essa percepção dos sujeitos operadores influenciava na ação da escola?