

O INÍCIO DE CARREIRA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRISIONAL: DESAFIOS MAXIMIZADOS¹

THE BEGINNING OF THE CAREER OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TEACHING IN PRISON EDUCATION: CHALLENGES MAXIMIZED

EL COMIENZO DE LA CARRERA DEL PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN DESDE LA PRISIÓN: RETOS MAXIMIZADOS

Glauber César Cruz Custódio¹, Célia Maria Fernandes Nunes²

¹ Licenciado em Educação Física pela UFOP e Pedagogo - Centro Universitário Internacional Mestre em Educação pelo PPGE/UFOP. Professor de Educação Física da rede estadual de Minas Gerais.

² Pedagoga pela Universidade Santa Úrsula (1987), Mestra em Educação Especial pela UFSCAR (1995), Doutora em Educação pela PUC-RJ (2004). Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Ouro Preto

Correspondência para: russincruz1304@hotmail.com

Submetido em 01 de março de 2021

Primeira decisão editorial em 26 de junho de 2021.

Segunda decisão editorial em 12 de setembro de 2021

Aceito em 26 de outubro de 2021

RESUMO

Os estudos sobre a carreira docente revelam que ela pode ser compreendida em diferentes fases, tendo o início de carreira como a primeira dessas etapas. O início de carreira se constitui como uma fase singular de intensas aprendizagens. Dessa maneira, este artigo tem como objetivo apresentar os dados de uma pesquisa que *analisou* e refletiu sobre os dilemas e as possibilidades do início de carreira de professores da Educação Física em escolas prisionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou as entrevistas semiestruturadas como instrumento para a coleta de dados. Participaram da pesquisa três professores de Educação Física iniciantes atuantes na educação prisional. Os resultados mostraram que os professores de Educação Física em início

¹ A pesquisa que deu origem a este artigo teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

de carreira defrontam com variados desafios, como, por exemplo, o desinteresse e a falta de apoio e amparo, falta de estrutura física, falta de autonomia docente e, especificadamente, uma realidade da educação prisional, a não permissão de atividades práticas e/ou que necessitem do movimento corporal, que constitui essência da Educação Física. Destaca-se que esse último dilema, contraria princípios e propósitos da Educação Física. Dado o exposto, pode-se realçar que as circunstâncias enfrentadas pelos professores na Educação Prisional vão potencializar a tensão e os desafios do início de carreira.

Palavras-chaves: Início de Carreira; Educação Física; Educação Prisional

ABSTRACT

Studies on the teaching career reveal that it can be understood in different stages, with the beginning of the career as the first of these stages. The beginning of a career is a singular phase of intense learning. Thus, this article aims to present data from a research that analyzed and reflected on the dilemmas and possibilities of the beginning of the career of Physical Education teachers in prison schools. It is a qualitative research that used semi-structured interviews as an instrument for data collection. Three beginning physical education teachers working in prison education participated in the research. The results showed that physical education teachers at the beginning of their careers face several challenges, such as lack of interest and lack of support and support, lack of physical structure, lack of teaching autonomy, and, specifically, a reality in education prison, not allowing practical activities and / or requiring body movement, which is the essence of Physical Education. It is noteworthy that this last dilemma contradicts the principles and purposes of Physical Education. Given the above, it can be emphasized that the circumstances faced by teachers in Prison Education will increase the tension and challenges of the beginning of their careers.

Keywords: Early Career; Physical Education; Prison Education

RESUMEN

Los estudios sobre la carrera docente revelan que se puede entender en diferentes etapas, siendo el inicio de la carrera la primera de estas etapas. El comienzo de una carrera es una fase singular de intenso aprendizaje. Así, este artículo tiene como objetivo presentar los datos de una investigación que analizó y reflexionó sobre los dilemas y posibilidades para el inicio de la carrera de los docentes de Educación Física en las escuelas penitenciarias. Se trata de una investigación cualitativa que utilizó entrevistas semiestructuradas como instrumento para la recolección de datos. En la investigación participaron tres profesores principiantes de educación física que trabajaban en la educación penitenciaria. Los resultados mostraron que los docentes de educación física al inicio de sus carreras enfrentan varios desafíos, como el desinterés y la falta de apoyo y apoyo, falta de estructura física, falta de autonomía docente y, específicamente, una realidad en la educación carcelaria, no permitiendo actividades prácticas y / o requiriendo movimiento corporal, que es la esencia de la Educación Física. Es de destacar que este último dilema contradice los principios y propósitos de la Educación Física. Dado lo anterior, se puede enfatizar que las circunstancias que enfrentan los docentes en Educación Penitenciaria incrementarán la tensión y los desafíos del inicio de sus carreras.

Palabras-claves: Carrera Temprana; Educación Física; Educación Prisión

INTRODUÇÃO

Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam

exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (MARCELO-GARCÍA, 1999, p. 112).

Os estudos sobre a carreira docente revelam que ela pode ser compreendida em diferentes fases, as quais o professor percorre no decorrer de sua trajetória profissional (HUBERMAN, 2007; GONÇALVES, 2007). Durante o ciclo de vida profissional, segundo Huberman (2007), os professores vão percorrer a fase inicial, o início de carreira, posteriormente passarão pela fase de estabilização, a fase da diversificação, a fase da distância afetiva ou serenidade e, por último, a fase do desinvestimento. É significativo destacar que a divisão dessas fases não indica que os docentes passarão pelas mesmas fases nos mesmos momentos, tendo em vista que inúmeros fatores influenciam o desenvolvimento do professor (HUBERMAN, 2007).

Na primeira etapa do ciclo de vida profissional docente, intitulada como início de carreira, os professores passam por um período intenso de aprendizagens em contextos geralmente desconhecidos pelos mesmos (MARCELO-GARCÍA, 1999). Essa fase, além de constituir-se em um momento de aprendizagem profissional, caracteriza-se como um momento de transformações no âmbito individual, uma vez que os professores vão se moldando e se transformando em conformidade com as necessidades da vida e da profissão (BOLZAN; ISAIA, 2006). Neste âmbito, Coelho (2011, p. 36) indica que “os acontecimentos que marcam os períodos iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional”.

O tempo de duração dessa etapa varia de acordo com a concepção de alguns autores. Huberman (2007) aponta que o início de carreira é compreendido entre o primeiro e terceiro ano de docência. Já Gonçalves (2007) entende que esse período abrange o primeiro e quarto ano de atuação dos professores. Ademais, com uma proposta de intervalo de tempo um pouco maior, Mariano (2006), citando Veenman (1988), descreve que essa fase se estende entre o primeiro e o quinto ano de prática docente.

No início de carreira, o professor está inserido em uma realidade em que se encontra efetivando seus primeiros momentos na condição de professor, constituindo-se em um período singular na trajetória docente e, dessa maneira, se estabelecendo como um momento de construção de preceitos para ação, de crenças, ideais, e para o reconhecimento do que é ser professor (FERREIRA, 2006). Esse apontamento vai ao encontro do relato de Coelho (2011, p. 18):

[...] a fase inicial da docência implica em uma série de experiências que podem contribuir com a construção e reconstrução de práticas positivas diante da profissão. Neste momento de docência é o primeiro contato com o mundo concreto da escola, das práticas pedagógicas, assumindo o papel de professor, momentos importantes na trajetória profissional e do desenvolvimento da docência em que se (re) significa referenciais, crenças, valores e conhecimento docente.

Além disso, o início de carreira docente se caracteriza como “uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão” (COELHO, 2011, p. 36). Em virtude dessa realidade, o cotidiano do trabalho docente poderá ser uma oportunidade para o professor experimentar e compreender a complexidade da prática docente, da escola e dos demais aspectos micro e macro que integram a educação (ILA, 2012). Nessa perspectiva, destaca-se que o início de carreira é entendido como um período de confrontação do professor com a complexidade profissional (MARCELO-GARCÍA, 1999).

Por sua vez, a educação prisional é vista como uma realidade no Brasil, estando presente em diversos estabelecimentos prisionais em todos os Estados do país, segundo informações do levantamento realizado pelo Departamento Penitenciário Nacional (BRASIL, 2014a). A mesma realizou seus primeiros passos com ações efetivadas há algumas décadas, em que, grande parte dessas, nasceu de experiências isoladas em alguns estabelecimentos prisionais, sendo efetuadas por voluntários sensibilizados com a situação dos sujeitos privados de liberdade (JULIÃO, 2016).

Ao longo da história da legislação brasileira, diferentes documentos e normatizações influenciaram, implicitamente ou explicitamente, e foram importantes, de alguma maneira, para amparar e garantir o direito à educação formal aos sujeitos em situação

de privação de liberdade como, por exemplo, a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) n.º 9.394 (BRASIL, 1996), a Resolução n.º 3 do ano de 2009 (BRASIL, 2009), a Resolução n.º 2 de 2010 (BRASIL, 2010), a lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014b) e, por último, a Lei n.º 13.163 (BRASIL, 2015).

Nesse cenário, é evidente a existência de diversos referenciais normativos que buscam reconhecer o direito a educação dos sujeitos em situação de privação de liberdade. Todavia, Oliveira e Araújo (2013) salientam que a educação prisional aos sujeitos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial que necessita não somente ser reconhecido, mas, garantido.

Em face desse cenário, Onofre e Julião (2013) realçam que o Brasil já superou o momento de diligenciar o direito à educação nas escolas inseridas nos estabelecimentos prisionais, vivendo, neste momento, o período de se analisar as práticas e experiências desenvolvidas nos mesmos, objetivando consolidar programas, políticas e propostas, afinal, avaliar efetivamente as repercussões da educação prisional.

Nesse contexto, é significativo destacar que no currículo da educação prisional são oferecidas todas as disciplinas da educação básica, dentre elas tem-se a Educação Física, que constitui componente curricular obrigatório (Lei 9.394/96). Dessa forma, inserido na educação prisional, têm-se a figura do professor de Educação Física que, nesse âmbito, vai desenvolver suas atividades pedagógicas.

Além disso, a prática educativa tem suas especificidades conforme o contexto que é desenvolvido, assim, no ambiente prisional, a escola tem suas regras e processos submetidos e influenciados pelas normas e procedimentos do estabelecimento prisional (BESSIL, 2015).

Nessa perspectiva, pode se perceber a relevância e as singularidades do início de carreira e da educação prisional, uma realidade específica. Assim, considerando que, em conformidade com Bessil (2015), a prática educativa tem suas especificidades conforme o cenário que é desenvolvido, este artigo² tem como objetivo apresentar e analisar os dados de uma pesquisa que analisou os dilemas e as possibilidades do início de carreira de professores da Educação Física em escolas prisionais.

METODOLOGIA

² Este artigo é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado em Educação com professores iniciantes de Educação Física atuantes na educação prisional.

Para o desenvolvimento da pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa em função da sua melhor adequação ao nosso objeto de estudos que, segundo Minayo (2011), nos permite trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada, conduzida e fundamentada em Marconi e Lakatos (2003), os quais descrevem que a entrevista busca obter informações referentes à determinado assunto, mediante uma conversação de perspectiva profissional entre dois indivíduos, objetivando, de maneira verbal, obter as informações necessárias.

Participaram dessa investigação três professores de Educação Física iniciantes (GONÇALVES, 2007), com menos de quatro anos de atuação profissional. Os professores são todos do sexo masculino, com média de idade de 33 anos, e se encontravam atuantes em três unidades prisionais convencionais da Região dos Inconfidentes. Essas unidades prisionais localizam-se nas cidades de Mariana, Ouro Preto e Ponte Nova, no Estado de Minas Gerais.

A aceitação dos professores em participar da pesquisa foi registrada mediante suas assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É importante realçar que estes participantes compõem todos os professores de Educação Física da referida região, reforçando a relevância da abrangência da investigação. Os nomes dos professores aqui adotados são fictícios, buscando preservar o anonimato dos mesmos.

Após a coleta dos dados, procedemos com a transcrição das entrevistas na íntegra, as quais tinham sido registradas com um gravador de voz. Para a análise dos dados, empregamos a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009), concerne a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se propõe a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção - variáveis inferidas - destas mensagens. Dessa forma, após análise interpretativa dos dados, delimitamos as categorias e subcategorias de análise, as quais foram discutidas em articulação com teorias já produzidas sobre a temática³. As categorias de análise originadas dos dados coletados e discutidas nesse artigo foram: 1) O início da docência e os dilemas e as

³Para a realização da pesquisa foram adotadas as diretrizes regulamentadas pela Resolução n.º 466/12, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sendo o projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, e aprovado em 17 de outubro de 2017, conforme ofício CEP n.º 2.232.241.

possibilidades de atuação e permanência nas escolas prisionais; 2) Os professores e as aulas Educação Física nas escolas prisionais.

O início da docência em educação física nas escolas prisionais

[...] quando vai fazer uma contratação de um professor de presídio [...] quando o professor chega lá e sabe que é do presídio, ele volta para trás, ele não quer. Então é um desafio muito grande na escola contratar um professor para esse desafio, para essa etapa no prisional. Mas eu me vi num lugar que me coube, então para mim o desafio foi excelente. [...] Mas aceitei o prisional sabendo que era um desafio, e uma coisa que eu mais adoro é desafio, então para mim foi ótimo, foi desse jeito. (Kalebe, Entrevista 1)

Iniciamos essa discussão descrevendo que, entre os motivos que levaram os professores a atuarem em escolas prisionais, prevalece a questão da não escolha, ou seja, os professores não planejavam atuar nesse cenário antes de começarem a trabalhar nele. O surgimento da oportunidade, em consonância com a necessidade de trabalhar, de conseguir um primeiro emprego enquanto profissional, levaram os professores a atuarem nas escolas prisionais, como realça os relatos dos professores Raimundo e Teodoro:

A princípio, foi de uma forma até sem planejar né? Foi numa época que eu estava precisando de emprego [...] eu me vi numa situação que eu tinha que arrumar um emprego, e eu não sabia como funcionava designação, nem nada [...] Foi nada planejado, não é que eu almejei isso aí, foi uma oportunidade que apareceu para mim [...] (Raimundo, Entrevista 2)

Primeiro foi o medo do desemprego, isso me motivou um pouco, se eu não falasse isso eu estaria sendo é... não agindo com a verdade, e, também, pelo fato de poder estar dando aulas né? A consequência do não desemprego seria um emprego, estar trabalhando[...] (Teodoro, Entrevista 3)

Esses dados vão ao encontro da situação assinalada por Silva e Moreira (2011) a respeito da temática da educação prisional. Os autores destacam que ser professor em escolas prisionais tem se constituído como a última opção para professores em início de carreira, os quais não conseguiram vaga para atuarem na rede regular de educação.

A investigação acerca do trabalho de professores em uma escola prisional de Florianópolis, Santa Catarina (SC), desenvolvida por Laffin e Nakayama (2013), corrobora tal afirmação expondo que a escolha pela atuação na educação prisional surge como uma possibilidade de sobrevivência e inserção no mercado de trabalho. Assim, como nos escreve Cardoso (2016a), em sua pesquisa sobre as experiências docentes em uma escola prisional de uma cidade da Bahia, relegam-se às escolas prisionais os “professores em início de carreira, muitos admitidos por meio de contratos temporários [...]” (p. 43).

Igualmente, salientamos que antes mesmo de iniciarem a prática docente nas escolas prisionais, os professores participantes desse estudo se deparam com alguns impasses. Ao ser contratado para atuar com a docência na prisão, o professor Raimundo revela a ausência de informações e esclarecimentos sobre esse cenário, até então desconhecido para ele, conforme observamos no seu relato:

No começo fui conversar com a diretora, perguntei como era lá, ela falou ‘é sistema prisional hein? Você tem certeza que você vai?’, perguntei como era, e ela não sabia me falar como era direito [...] (Raimundo, Entrevista 2)

Assim, após ingressar pela primeira vez no estabelecimento prisional, sem quaisquer informações relativas a esse cenário, são feitas, ao professor, diferentes perguntas e são passadas as prescrições de como agir e as regras rígidas do local. O professor Kalebe explicita isso relatando uma situação de espanto:

No início foi meio assustador porque eu cheguei dentro do presídio, pela primeira vez, fui é... sabatinado né? Sobretudo [...] tive que responder um monte de perguntas, fui direcionado para a pedagoga para que me interrogasse, sobretudo, se eu conhecia alguém lá dentro, sobretudo que precisava saber e o que eles precisavam saber de mim [...] (Kalebe, Entrevista 1)

Nesta situação, o professor iniciante se vê instigado a elaborar respostas imediatas diante das situações complexas enfrentadas, podendo, com base nessas situações, construir novos aprendizados (COELHO, 2011). Onofre (2009) indica que, quando os professores são contratados, são passadas algumas orientações e recomendações variadas, limitando o que lhes é permitido no espaço prisional e restringindo a possibilidade de uma prática educativa criativa e autônoma. Diante dessa problemática, Onofre e Julião (2013) discorrem sobre a compreensão da educação prisional como uma política pública, revela que os professores iniciantes em escola prisional vivenciam o que denominam como condição de duplamente iniciante. De acordo com os referidos autores,

os educadores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as regras da casa pela equipe dirigente, no processo denominado boas-vindas. Trata-se de um momento em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como educador em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços educativos (p. 60 - 61)

Esta situação também é revelada pelo estudo sobre o trabalho de professores iniciantes de Educação Física desenvolvido por Quadros *et al.* (2015, p. 21), que mostra que os “professores passam por muitas dúvidas e medos, que surgem pela própria falta de experiência profissional”. Guimarães (2004), citado por Onofre (2010), em seu estudo sobre o início da docência na prisão, aponta que essa fase de chegada se estabelece como um período vulnerável,

marcado por angústia, insegurança e medo, tendo potencial de afetar ou perturbar mais ou menos o professor, de acordo com as suas características individuais e com o cenário no qual estiver inserido.

Dado o exposto, há o agravante do espaço prisional no qual o professor se encontra inserido que, por se tratar de um ambiente singular, pode se constituir uma condição determinante para gerar insegurança nos professores em que lá estão, sejam eles iniciantes ou não (ONOFRE; JULIÃO, 2013). A junção dos aspectos do início de carreira com as especificidades da realidade prisional pode justificar o medo, a insegurança e a apreensão que os professores participantes de nosso estudo sentiram ao ingressarem e iniciarem a prática docente nas escolas prisionais, como nos mostra os excertos abaixo:

No início sim, eu era inseguro porque eu não conhecia o que era, o que podia acontecer, o que não podia, a gente via na época que eu comecei eles tinham muitas rebeliões no presídio que acontecia [...] (Kalebe, Entrevista 1)

Nos primeiros momentos, insegurança, eu acho que você não conhecer, você acha que pode acontecer alguma coisa, você vê notícias de rebelião e esse tipo de coisa, então, primeiro o sentimento foi esse, de medo. [...] chegar lá e já ver os caras em fila e de cabeça baixa, entrando dentro da sala, na sala não, na cela na verdade né. Que é uma sala de aula, mas é uma cela que tem as grades, que tem o portão com a grade. E aí, eu tive com certeza muito medo. Cheguei lá, até o jeito de me portar ficou diferente [...] (Raimundo, Entrevista 2)

A princípio muita apreensão! Porque você está em um ambiente em que você lida com pessoas de diversos tipos de situação [...] em primeira situação foi um pouco de apreensão, um pouco de medo sim né. Porque a gente não encontra pessoas sorrindo para você, você encontra pessoas que estão lá para te observar. Primeiramente para saber o que você vai passar para eles, se eles vão gostar ou não [...] (Teodoro, Entrevista 3)

Desse modo, a pesquisa desenvolvida por Barcelos (2017), que estudou a atuação de professoras nos estabelecimentos prisionais de uma cidade do Estado do Mato Grosso do Sul, revela que as singularidades e complexidades do contexto prisional fazem com que o início da carreira docente nesse meio não seja uma tarefa fácil. Esses professores serão inseridos em um cenário no qual irão se defrontar com diferentes desafios em suas práticas docentes, os quais são maximizados em virtude de sua condição de iniciantes e da educação prisional e, sendo assim, esses professores vão atuar dentro das possibilidades que as escolas prisionais lhes permitem.

Dentre os desafios apontados pelos professores participantes dessa investigação citamos: o olhar negativo da sociedade para sua atuação profissional no cárcere; o desinteresse e a falta de apoio dos agentes de segurança prisional em relação às atividades educacionais nas escolas das prisões; a limitação e materiais pedagógicos e a falta de estrutura física para as aulas; a não permissão de atividades práticas com movimentos; a falta de apoio pedagógico e amparo pela escola; a falta de reconhecimento da importância da disciplina de Educação Física

e de seu professor pelos colegas de trabalho e pela direção escolar; e a falta de autonomia docente. No que tange a falta de autonomia docente, Gariglio (2015, p. 10) revela um dilema, ao mencionar que

o que é visto por alguns como autonomia para o docente de Educação Física organizar e sistematizar a sua prática, por outros pode representar um problema, uma ausência de fundamentos básicos, de orientações prévias, até mesmo no sentido de valorização da área e do professor, pois a impressão que fica é que tudo pode, e então vale tudo.

Ao que se refere a estrutura física e de material, Ilha (2012, p. 13) revela que “o espaço físico em que geralmente se realizam as aulas e a importância de materiais destinados ao trabalho do professor são exemplos destas características exclusivas da Educação Física”. Essa situação de insuficiência material e física foi revelada ainda por diferentes autores em estudos com professores iniciantes de Educação Física (VOLPATO; QUADROS; CARDOSO, 2015; PAIXÃO; BARROSO; CUSTÓDIO, 2016; QUADROS *et al.* 2015; CARDOSO, 2016b).

Os aspectos de infraestrutura física e material constituem-se de maneira mais complexa para os professores iniciantes dessa área, considerando que vão necessitar relacionar seus saberes da formação inicial a uma nova situação em um período curto de tempo (CARDOSO, 2016b). Além disso, Quadros *et al.* (2015), observaram que esses professores iniciantes sentem medos e dúvidas em suas ações, contudo, essa situação tem a tendência de aumentar quando estes se deparam com situações precárias de infraestrutura e de materiais para sua prática docente.

Além destes desafios que podem ser comuns para professores iniciantes de Educação Física de outros espaços educativos, acrescenta-se o dilema das aulas de Educação Física acontecerem somente dentro da sala de aula, aulas essencialmente teóricas e sem a possibilidade de movimento. Essa situação pode agir de maneira a maximizar os desafios e dilemas desses professores iniciantes.

Em face disso, ao se indagar sobre as condições de atuação como professor iniciante de Educação Física em escola prisional, o docente Kalebe menciona um outro tipo de apoio que, em sua visão, seria fundamental no contexto prisional, o apoio psicológico:

Você tem que trabalhar sozinho, então você tem que ser professor e psicólogo ao mesmo tempo, seu e do seu aluno. Tem um psicólogo do presídio, mas [...] não vejo interesse nenhum deles em conversar com o professor. Teriam que conversar com o professor, ver o que você está sentindo e tal. Esse apoio teria que ser essencial para o professor né? Porque ali é uma área de risco, é uma área que o professor corre risco realmente, vive numa tensão muito grande [...] (Kalebe, Entrevista 1)

Tematizando sobre o apoio pedagógico para o desenvolvimento do trabalho do professor, Sampaio e Stobäus (2015), citando Nunes e Teixeira (2000), relatam a carência de apoio psicológico ao professor no contexto escolar, destacando a relevância desse apoio aos

docentes iniciantes. Nesse sentido, em conformidade com Conceição *et al.* (2015), em sua investigação a respeito da organização do trabalho escolar de professores de Educação Física iniciantes, é essencial compreender que, sob uma ótica crítica, o trabalho docente vai além de ministrar aulas, visto que integra diversos aspectos que impulsionam o ser professor, demandando, portanto, de apoio psicológico, emocional e material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação evidenciou, por intermédio dos relatos dos participantes, que, os professores de Educação Física em início de carreira defrontam com diversos desafios, como o olhar negativo da sociedade, o desinteresse e a falta de apoio dos agentes de segurança prisional, a falta de estrutura física e apoio pedagógico, a falta de autonomia docente e, especificadamente a realidade da educação prisional, a não permissão de atividades práticas e/ou que necessitem de movimento, as quais se constituem na essência da Educação Física Escolar. Destaca-se que esse último dilema contraria princípios e propósitos da área, no que concerne, por exemplo, à possibilidade de promover o contato dos alunos com os diversos conteúdos da cultura corporal por meio do movimento.

Em face dos apontamentos relacionados às circunstâncias enfrentadas pelos professores de Educação Física iniciantes na educação prisional, enuncia-se que as singularidades e circunstâncias da Educação Prisional vão potencializar a tensão e os desafios do início de carreira.

Ao adentrar nesse campo de investigação, foi possível perceber a escassez de estudos sobre essa temática, no qual não foi encontrado nenhum trabalho na literatura no que se refere, especificadamente, à professores de Educação Física em início de carreira atuantes em escolas prisionais. Esses apontamentos merecem atenção no meio científico acadêmico em virtude de suas singularidades e importância, visando-os colocar em destaque para descortinar questões que suscitem novas investigações, seja no que tange à formação/ atuação de professores ou relacionado às indicações da proposição de políticas públicas voltadas ao início da docência e à educação prisional.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, C. S. Da cela à sala de aula: a (não)formação de professores que atuam nos estabelecimentos penais de corumbá (MS). *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 38, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BESSIL, M. H. **A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo da psicodinâmica do trabalho**. 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Psicologia social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n.º 3, p. 489-501, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal (DF), 20 mai. 2010, Seção 1, p. 20-21.

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, CNPCP. Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal (DF), 25 mar. 2009, Seção 1, p. 22-23.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, Distrito Federal (DF), 2012.

_____. Lei n.º 9.394 de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal (DF), 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833-27841.

_____. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2014a.

_____. Plano Nacional da Educação, Lei n.º 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal (DF), 26 jun. 2014b, Seção 1, p. 1-2.

_____. Presidência da República. Lei de execução penal, n.º 7.210. Brasília, 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal (DF), 13 jul. 1984, Seção 1, p. 10227- 10234.

_____. Presidência da República. Lei n.º 13.163, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal (DF), 10 set. 2015, Seção 1, p. 1.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulga a Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal (DF), 5 out. 1988, Seção 1, p. 1-27.

CARDOSO, G. S. **Experiências docentes dos professores que atuam em escola prisional: estudo de caso no Conjunto Penal de Itabuna – Bahia**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016a.

CARDOSO, V. D. **Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física.** 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016b.

COELHO, F. P. **A Aprendizagem dos professores de educação física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas.** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

CONCEIÇÃO, V. J. S. *et al.* A organização escolar e o trabalho docente de professores iniciantes de educação física de Criciúma - Santa Catarina (SC). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n.º 4, p. 769-781, 2015.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira:** análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2006. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GARIGLIO, J. A. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In: NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora, 2007. p. 141 - 169.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.) Vida de professores.* Porto/Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31 - 61.

ILHA, F. R. S. O professor iniciante e a educação física escolar: desafios que se somam. 2012. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. p. 1 - 16.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão?. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n.º 98, p. 25-42, jan./abr. 2016.

LAFFIN, M. H. L. F.; NAKAYAMA, A. R. O Trabalho de Professores/as em um Espaço de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.º 1, p. 155-178, jan./mar. 2013.

MARCELO-GARCÍA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 271 f, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS; E. M. **Técnicas de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, A. L. S. A Aprendizagem da Docência no Início da Carreira: Qual Política? Quais Problemas? **Revista Exitus**, Santarém, v. 2, n.º 1, p. 79-94, jan./jun. 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, L. S. S.; ARAÚJO, E. L. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n.º 1, p. 177-191, 2013.

ONOFRE, E. M. C. Docência na prisão: professores duplamente iniciantes, aprendendo com os pares e com o contexto. *In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA*, 2, Buenos Aires, 2010. **Anais...** Buenos Aires, 2010.

_____. Educação Escolar na Prisão na Visão dos Professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, Cidade, v. 17, n.º 1, p. 227-244, 2009.

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.º 1, p. 51-69, 2013.

PAIXÃO, J. A.; BARROSO, Y. W. S.; CUSTODIO, G. C. C. Formação do professor de educação física e as dificuldades no início de carreira em escolas de ensino básico. **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n.º 2, p. 57-68, ago./dez. 2016.

QUADROS, L. R.; CARDOSO, V. D.; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. R.; BOROWSKI, E. B. V.; CONCEIÇÃO, V. J. S.; KRUG, H. N. O trabalho de professores de Educação Física iniciantes do município de Criciúma – Santa Catarina (SC). **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n.º 3, p. 12-23, 2015.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n.º 2, p. 371-391, 2015.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n.º 86, p. 89-103, 2011.

VOLPATO, G.; QUADROS, L. R.; CARDOSO, V. D. A formação dos professores de educação física iniciantes: saberes da docência. *In: CONBRACE*, 19, *CONICE*, 6, Vitória, 2015. **Anais eletrônicos...** Vitória, 2015.